



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

SILVANE APARECIDA GOMES

**CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA DISCURSIVA PARA AS PRÁTICAS DE
LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Belo Horizonte/MG
Faculdade de Letras da UFMG
2023**

SILVANE APARECIDA GOMES

**CONTRIBUIÇÕES DA SEMIÓTICA DISCURSIVA PARA AS PRÁTICAS DE
LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: 3 C - Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Fricke Matte



**Belo Horizonte/MG
Faculdade de Letras da UFMG
2023**

G633c

Gomes, Silvane Aparecida.

Contribuições da Semiótica Discursiva para as práticas de letramento no ensino de língua portuguesa [recurso eletrônico] / Silvane Aparecida Gomes. – 2023.
1 recurso online (140 f.: il., color.): pdf.

Orientadora: Ana Cristina Fricke Matte.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 255-277.

1. Letramento integrado – Teses. 2. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Intervenção pedagógica – Teses. 4. Linguagem e tecnologia – Teses. I. Gomes, Silvane Aparecida. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD :469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Contribuições da Semiótica Discursiva para as práticas de letramento no ensino de Língua Portuguesa

SILVANE APARECIDA GOMES

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 23 de novembro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ana Cristina Fricke Matte - Orientadora
UFMG

Prof(a). Vicente Aguiar Parreiras
CEFET-MG

Prof(a). Adriana Gouvea Dutra Teixeira

Prof(a). Luciano Magnoni Tocaia
UFMG

Prof(a). Renato Dering
Centro Universitário de Goiás UNIGOIÁS/Inst. Dering

Prof(a). Marion Rodrigues Dariz
IFSul/E.M.E.F. Piratinino de Almeida

Belo Horizonte, 23 de novembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Fricke Matte, Professora do Magistério Superior**, em 28/11/2023, às 15:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciano Magnoni Tocaia, Professor do Magistério Superior**, em 28/11/2023, às 16:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renato de Oliveira Dering, Usuário Externo**, em 28/11/2023, às 17:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARION RODRIGUES DARIZ, Usuária Externa**, em 28/11/2023, às 21:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Gouvêa Dutra Teixeira, Usuária Externa**, em 30/11/2023, às 09:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vicente Aguiar Parreiras, Usuário Externo**, em 19/12/2023, às 12:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2731743** e o código CRC **E08EA009**.

DEDICATÓRIA

À luz de meus antepassados, ressignifico o caminho e realizo os sonhos que me legaram, e aqui, honro os meus pais.

AGRADECIMENTOS

À l'Éternel, Souverain, maître de la vie, pour sa bonté et sa Présence. À la divinité JE SUIS!

Homenageio aos meus antepassados que almejavam ingressar na universidade pública,
porém não tiveram a oportunidade. Celebro assim,
a conquista de ter passado por um processo seletivo,
alcançado um bom desempenho acadêmico
e obtido um diploma em um ambiente que lhes foi negado.

Dedicado especialmente às mulheres, pessoas de origem humilde
e afrodescendentes de nossa linhagem.

Aos meus pais, que me acompanham estando noutra dimensão,
e que me legaram resiliência, força e persistência.

Às minhas irmãs, a caçula, Cristiane, que nos deixou
de repente ao fim desta caminhada (março/2023).

E Adriana, parceira para todas as horas, boas e ruins:
obrigada por seu cuidado comigo desde sempre:

temos uma aliança de alma – e seguimos!

Aos meus sobrinhos, Miguel e Samuel, por entenderem minhas ausências
e pelas boas risadas nos nossos encontros:

as portas da universidade pública e de qualidade estão abertas para vocês!

Ao meu cunhado Marcony, por todo suporte tecnológico sempre.

Agradeço ao Marcos Celírio, inspiração para a prática docente que gerou
o objeto desta pesquisa e, pela motivação contínua, antes e durante todo o processo.

Ao professor Dr. Heitor Garcia de Carvalho, que faz sombra com seus galhos
fortes e firmes, suprimindo muitas ausências,

ainda que por e-mail, atenciosos e pontuais. Obrigada, Águia!

À Profa. Dra. Ana Matte, obrigada por me receber no programa!

À profa. Dra. Júnia de Carvalho Fidélis Braga, por todos os apontamentos!

Aos professores, Dr. Luciano Tocaia e Dra. Daniervelin Pereira
que muito me ensinaram sobre Semiótica sendo meu primeiro contato

com a Semiótica Discursiva – Minha afeição por vocês!

E aos colegas do POSLIN/Texto Livre, pelos momentos de trocas
e aprendizado (em meio à pandemia).

À colega Tielle Alves, pela parceria nos estudos e nos projetos que realizamos,
e Maurício, pelas trocas e apoio, a quem chame de “capricho do Universo”.

Fábio Coradini, nosso encontro foi um presente: como foi preciosa
sua parceria durante essa caminhada, serei sempre grata

por sua mão pedagógica e amiga! O Grupo Texto Livre tem
mais que pesquisas e eventos acadêmicos!

Obrigada Jairo Carvalhais e Geraldo Liska: muito além de uma reunião de interesses pela pesquisa, pela formação ou pelo ensino.

Muito respeito e admiração envolvidos!

Expresso minha gratidão ao Grupo de Pesquisa Ges-Usp – Grupo de Estudos Semióticos do Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral da Universidade de São Paulo - USP, por ter adaptado suas atividades durante a pandemia, possibilitando a realização das reuniões dos laboratórios LabOrino e LabOres de forma virtual e, assim, estendendo a oportunidade de participação a um público universal. Nessa troca, oportunizou-me

conhecer e ser encorajada a aprender semiótica

pelo Raimundo Isídio, Eliane Miqueletti, Eduardo Prachedes,

Renato Albuquerque, Sued Lima, Renata Duarte, Ivã Lopes, Marion Rodrigues e todos os outros membros-participantes das leituras, estudos e discussões daquele espaço do saber compartilhado: obrigada!

Agradeço especialmente à professora Dra. Eliane Soares de Lima,

pelas orientações pontuais e importantes na qualificação da pesquisa,

direcionando a conclusão do estudo com muito profissionalismo, minha gratidão!

Agradeço à Flávia Almeida pela presença, suporte, apoio e torcida desde minha chegada ao programa até a conclusão dessa pesquisa, você e toda equipe da

secretaria do programa, o Adélio Mendes e Filipe Oliveira

fizeram uma enorme diferença nessa trajetória.

À professora Dra. Adriana Dutra Gouvea Teixeira, Adriana Teixeira para mim, que desde 2007 vê possibilidades em minhas pesquisas: obrigada por todo o suporte!

Agradeço à profa. Dra. Edna Maria Santana de Magalhães, ou Edna Magalhães, pela amizade, pelo carinho e pelo suporte de sempre, em especial, nesses tempos tão estranhos!

Seu olhar e sua voz transmitem aconchego, mas, seus pareceres direcionam.

Agradeço ao professor Dr. Vicente Aguiar Parreiras, pela presença, por ser acessível; por me motivar, torcer e participar de mais esse momento: obrigada! Obrigada e obrigada!

Sou grata pela presença amiga virtual, materializada em julho de 2023,

do professor Dr. Renato Dering: mais que um encontro, um resgate!

À profa. Dra. Marion Dariz, a quem chamo de *et al.* (e só ela sabe o porquê, rsrs):

somos a força do encontro de duas mulheres que se respeitam,

se ajudam e se motivam. Um presente do estudo sobre a Semiótica Discursiva!

Ao Grupo de Pesquisa Infortec – CEFET-MG: em especial ao Arcade Nouatin,

pela paciência, pelas leituras e trocas tão pontuais; ao Marinaldo Silva

por trocas de experiências; Josimar Rodrigues; Maria Catarina;

Gasperim e todos que de maneira direta ou indireta percorreu

esse período do doutoramento compartilhando conhecimentos: sou muito agradecida!

Ao Grupo de pesquisa Forproll, pelas trocas, pelo apoio e parceria:

tratar de formação de professores é um assunto importante
na educação sempre, não é, Lucca, Pedro, Edu, Heliandro, Katrina, Éderson!

Não acredito em coincidências, mas, na sincronicidade dos laços
que nos ligam em redes, assim, todas as vivências têm
a ver com ciclos de roda viva da VIDA!

Aos meus alunos: OBRIGADA pelo tanto que me ensinam e,
aos alunos, objeto específico desta tese:

foi um encontro tão lindo que seguimos, agora amigos! Voem!

Cada um de vocês desempenhou um papel significativo
em minha trajetória acadêmica e na definição do meu projeto de vida.

Agradeço à CAPES pelos 19 meses de bolsa PROEX,
me permitindo licenciar-me da sala de aula para dedicação
aos 02 últimos anos de doutoramento!

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
pela liberação para estudos: estou à disposição para replicar todo aprendizado.

Às colegas de trabalho, Rita, Miria, Solange e Rosely
pelo carinho e torcida: valeu muitíssimo!

Agradeço, especialmente a servidora Maria Aparecida Semeão Gomes,
da Divisão de Gestão de Pessoal/DIPE, na Superintendência Regional
de Ensino/ Metropolitana C: o serviço público de qualidade e pontual,
personificado! OBRIGADA!

Gratitude à vous tous!

Foi uma fase singular em comparação às anteriores: desafiadora, dolorosa,
exigindo um grande controle emocional, resiliência, concentração,
determinação e muita fé.

Fé em mim mesma, em meu sonho, em meu objetivo.

Fé na rede de apoio que, mesmo durante a pandemia –
sim, 70% do meu doutorado ocorreu durante esse período desafiador
– Mas, a fé esteve presente.

E, apesar de tudo isso, aqui estou eu.

Também por isso, agradeço à VIDA!

Viver é uma dádiva!! Assim, *morrer* é uma pena!

Vivre est un don!!

*Et ici il n'y a pas de conclusion finalisée d'une recherche,
mais le point de départ : en avant !*

“Quando a mulher **negra** se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”.

Angela Davis

RESUMO

Este estudo está inserido na área da Linguística Aplicada e tem como base a pesquisa formativa no ensino de Língua Portuguesa, abordando a integração entre a perspectiva teórico-metodológica da Semiótica Discursiva (Greimas e Courtés, 1979), as metodologias ativas (Bacich, Moran, 2018) e os letramentos educacionais. O objetivo geral foi investigar a contribuição dos pressupostos da Semiótica Discursiva para o enriquecimento das práticas de letramento dos estudantes da Educação Básica, por meio de uma intervenção pedagógica (Damiani *et al*, 2013), como alternativa para atender as diretrizes da análise semiótica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A análise concentrou-se em três¹ textos produzidos pelos estudantes do Ensino Fundamental II (9º ano) de uma escola pública periférica na cidade de Belo Horizonte/MG, a partir da intervenção aplicada, reunidos no livro “Aquarelas Textuais”. As análises foram retratadas, primeiro, pelas etapas da Teoria da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e, pelo Percorso Gerativo de Sentido (Fiorin, 1995), conforme proposto pela Teoria da Semiótica Discursiva. A pesquisa propõe e instaura uma reflexão sobre a formação de professores, destacando a importância de "formar-se para formar". Nesse contexto, baseio-me nas práticas docentes de professores de Língua Portuguesa (Pietri, 2010; Magalhães, 2010), com ênfase no emprego de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (Lévy, 1999; Kenski, 2003), e realizo uma revisão sistemática da literatura, explorando tópicos como proficiência no ensino e as escolhas docentes. Essas abordagens fundamentam a investigação do letramento em Língua Portuguesa, buscando otimizar esse processo. A pesquisa enfatiza a interseção entre letramentos educacionais, metodologias ativas, mobilidade e Semiótica Discursiva, explorando conceitos como letramento na escola (Kleiman, 1995; Soares, 2015), letramento escolarizado (Dering, 2021), letramento digital (Buzato, 2006, 2009; Santos, Lacerda, 2017), letramento na perspectiva decolonial (Dering, 2021) e letramento crítico (Street, 1984, 2014). Essa interrelação resulta na noção do conceito de *letramento integrado*, com foco em uma proposta para potencializar esses letramentos por meio dos elementos que os constituem, utilizando a aprendizagem móvel (Kukulka-Hulme 2009; Bottentuit Junior, 2012). Destaca-se o papel da internet como mediadora de ensino e de aprendizagem em Língua Portuguesa. A perspectiva Semiótica é introduzida como uma ferramenta para facilitar a aprendizagem e como um referencial de suporte ao desenvolvimento das habilidades de leitura (Pepulim *et al*, 2013; Pereira, 2019), propondo-se sua associação ao contexto da sala de aula. Apresentam-se as correntes teóricas da Semiótica, sua relação com a linguística e a comunicação, e realiza-se uma breve aproximação da teoria Semiótica Discursiva. Esses elementos integram o processo de produção e contextualizam as análises semióticas e os diferentes atos da pesquisa, como o lócus do projeto, os sujeitos da pesquisa, os aparatos tecnológicos no campo, a constituição do campo de pesquisa e a epistemologia do método são detalhadamente descritos. Essas informações revelaram três tipos de contextos semióticos do objeto específico, classificados como contextos interno, externo e situacional (Barros, 2002). A partir dessas considerações, procurou-se evidenciar a pertinência do uso estrito dos conceitos semióticos por parte dos professores, abrindo novas perspectivas e possibilidades para aprimorar as práticas de ensino de leitura durante o trabalho realizado com os estudantes, com o objetivo de promover uma produção textual mais proficiente. Numa perspectiva abrangente e multidisciplinar no campo do ensino de Língua Portuguesa, esta tese buscou elucidar como a integração desses recursos educacionais pode enriquecer a prática pedagógica e aperfeiçoar os processos de aprendizagem, almejando ampliar o alcance tanto da formação de professores quanto o desenvolvimento do letramento cidadão dos alunos.

Palavras-chave: intervenção pedagógica; metodologias ativas; linguagem e tecnologia; semiótica Greimasiana; letramento integrado.

¹ Amostragem definida após cumprir as etapas da Teoria da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e do software de dados MaxQda.

ABSTRACT

This study is inserted around Applied Linguistics and is based on formative research in the teaching of Portuguese Language, addressing the integration between the theoretical-methodological perspective of Discursive Semiotics (Greimas and Courtés, 1979), active methodologies (Bacich, Moran, 2018) and educational literacies. The general objective was to investigate the contribution of the assumptions of Discursive Semiotics to the enrichment of literacy practices of Basic Education students, through a pedagogical intervention (Damiani et al, 2013), as an alternative to meeting the guidelines of semiotic analysis in Base National Common Curricular (BNCC, 2017). The analysis focused on three² texts produced by Elementary School II students (9th year) from a peripheral public school in the city of Belo Horizonte/MG, based on the applied intervention, gathered in the book “Aquarelas Textuais”. The analyzes were portrayed, first, by the stages of the Content Analysis Theory (Bardin, 2016) and, by the Meaning Generative Path (Fiorin, 1995), as proposed by the Theory of Discursive Semiotics. The research proposes and establishes a reflection on teacher training, highlighting the importance of "training to train". In this context, I am based on the teaching practices of Portuguese language teachers (Pietri, 2010; Magalhães, 2010), with an emphasis on the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) (Lévy, 1999; Kenski, 2003), and carry out a systematic review of the literature, exploring topics such as teaching proficiency and teaching choices. These approaches support the investigation of literacy in Portuguese, seeking to optimize this process. The research emphasizes the intersection between educational literacies, active methodologies, mobility and Discursive Semiotics, exploring concepts such as literacy at school (Kleiman, 1995; Soares, 2015), school literacy (Dering, 2021), digital literacy (Buzato, 2006, 2009; Santos, Lacerda, 2017), literacy from a decolonial perspective (Dering, 2021) and critical literacy (Street, 1984, 2014). This interrelationship results in the notion of the concept of integrated literacy, focusing on a proposal to enhance these literacies through the elements that constitute them, using mobile learning (Kukulka-Hulme 2009; Bottentuit Junior, 2012). The role of the internet as a mediator of teaching and learning in the Portuguese language stands out. The Semiotic perspective is introduced as a tool to facilitate learning and as a framework to support the development of reading skills (Pepulim et al, 2013; Pereira, 2019), proposing its association with the classroom context. The theoretical currents of Semiotics are presented, their relationship with linguistics and communication, and a brief approach to Discursive Semiotic theory is made. These elements integrate the production process and contextualize the semiotic analyzes and the different acts of research, such as the locus of the project, the research subjects, the technological devices in the field, the constitution of the research field and the epistemology of the method are described in detail. This information revealed three types of semiotic contexts of the specific object, classified as internal, external, and situational contexts (Barros, 2002). Based on these considerations, we sought to highlight the relevance of the strict use of semiotic concepts by teachers, opening new perspectives and possibilities to improve reading teaching practices during the work conducted with students, with the aim of promoting a production more proficient text. From a comprehensive and multidisciplinary perspective in the field of Portuguese language teaching, this thesis sought to elucidate how the integration of these educational resources can enrich pedagogical practice and improve learning processes, aiming to expand the scope of both teacher training and the development of citizen literacy. from the students.

Keywords: pedagogical intervention; active methodologies; language and technology; greimasian semiotics; integrated literacy.

² Sampling defined after completing the steps of Content Analysis Theory (Bardin, 2016) and MaxQda data software.

RÉSUMÉ

Cette étude s'inscrit dans le domaine de la linguistique appliquée et se base sur une recherche formative dans l'enseignement de la langue portugaise, abordant l'intégration entre la perspective théorico-méthodologique de la sémiotique discursive (Greimas et Courtés, 1979), les méthodologies actives (Bacich, Moran, 2018) et les littératies éducatives. L'objectif général était d'étudier la contribution des hypothèses de la sémiotique discursive à l'enrichissement des pratiques d'alphabétisation des élèves de l'éducation de base, à travers une intervention pédagogique (Damiani et al, 2013), comme alternative au respect des lignes directrices de l'analyse sémiotique de la Base Nationale. Programme d'études commun (BNCC, 2017). L'analyse a porté sur trois textes produits par des élèves de l'École Élémentaire II (9ème année) d'une école publique périphérique de la ville de Belo Horizonte/MG, sur la base de l'intervention appliquée, rassemblés dans le livre « Aquarelas Textuais ». Les analyses ont été décrites, d'abord, par les étapes de la Théorie de l'Analyse de Contenu (Bardin, 2016) et, par le Chemin Génératif de Sens (Fiorin, 1995), tel que proposé par la Théorie de la Sémiotique Discursive. La recherche propose et établit une réflexion sur la formation des enseignants, en soulignant l'importance du « former pour former ». Dans ce contexte, je m'appuie sur les pratiques pédagogiques des professeurs de langue portugaise (Pietri, 2010 ; Magalhães, 2010), en mettant l'accent sur l'utilisation des technologies numériques de l'information et de la communication (TDIC) (Lévy, 1999 ; Kenski, 2003), et effectuer une revue systématique de la littérature, explorant des sujets tels que la compétence pédagogique et les choix pédagogiques. Ces approches soutiennent l'étude de l'alphabétisation en portugais, en cherchant à optimiser ce processus. La recherche met l'accent sur l'intersection entre les littératies éducatives, les méthodologies actives, la mobilité et la sémiotique discursive, en explorant des concepts tels que l'alphabétisation à l'école (Kleiman, 1995 ; Soares, 2015), l'alphabétisation scolaire (Dering, 2021), l'alphabétisation numérique (Buzato, 2006, 2009). ; Santos, Lacerda, 2017), l'alphabétisation dans une perspective décoloniale (Dering, 2021) et l'alphabétisation critique (Street, 1984, 2014). Cette interrelation aboutit à la notion de concept d'alphabétisation intégrée, axée sur une proposition visant à améliorer ces alphabétisations à travers les éléments qui les constituent, en utilisant l'apprentissage mobile (Kukulska-Hulme 2009 ; Bontentuit Junior, 2012). Le rôle d'Internet en tant que médiateur de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue portugaise se démarque. La perspective sémiotique est présentée comme un outil pour faciliter l'apprentissage et comme un cadre pour soutenir le développement des compétences en lecture (Pepulim et al, 2013 ; Pereira, 2019), proposant son association avec le contexte de la classe. Les courants théoriques de la sémiotique sont présentés, leurs relations avec la linguistique et la communication, et une brève approche de la théorie sémiotique discursive est faite. Ces éléments intègrent le processus de production et contextualisent les analyses sémiotiques et les différents actes de recherche, tels que le lieu du projet, les sujets de recherche, les dispositifs technologiques du terrain, la constitution du champ de recherche et l'épistémologie de la méthode. décrit en détail. Ces informations ont révélé trois types de contextes sémiotiques de l'objet spécifique, classés en contextes internes, externes et situationnels (Barros, 2002). Sur la base de ces considérations, nous avons cherché à souligner la pertinence de l'utilisation stricte des concepts sémiotiques par les enseignants, ouvrant de nouvelles perspectives et possibilités pour améliorer les pratiques d'enseignement de la lecture lors du travail effectué avec les étudiants, dans le but de promouvoir une production de texte plus compétente. Dans une perspective globale et multidisciplinaire dans le domaine de l'enseignement de la langue portugaise, cette thèse a cherché à élucider comment l'intégration de ces ressources éducatives peut enrichir la pratique pédagogique et améliorer les processus d'apprentissage, dans le but d'élargir la portée de la formation des enseignants et du développement de l'alphabétisation citoyenne de la part des étudiants.

Mots-clés: intervention pédagogique ; méthodologies actives ; langage et technologie ; sémiotique greimasienne ; *alphabétisation* intégrée.

RESUMEN

Este estudio se inserta en el área de Lingüística Aplicada y se fundamenta en una investigación formativa en la enseñanza de la Lengua Portuguesa, abordando la integración entre la perspectiva teórico-metodológica de la Semiótica Discursiva (Greimas y Courtés, 1979), metodologías activas (Bacich, Moran, 2018) y alfabetizaciones educativas. El objetivo general fue investigar la contribución de los supuestos de la Semiótica Discursiva al enriquecimiento de las prácticas de alfabetización de estudiantes de Educación Básica, a través de una intervención pedagógica (Damiani et al, 2013), como alternativa para cumplir con los lineamientos del análisis semiótico de la Base Nacional. Curricular Común (BNCC, 2017). El análisis se centró en tres textos producidos por estudiantes de la Escuela Primaria II (9º año) de una escuela pública periférica de la ciudad de Belo Horizonte/MG, a partir de la intervención aplicada, recogida en el libro “Aquarelas Textuais”. Los análisis fueron retratados, primero, por las etapas de la Teoría del Análisis de Contenido (Bardin, 2016) y, por el Camino Generativo del Significado (Fiorin, 1995), propuesto por la Teoría de la Semiótica Discursiva. La investigación propone y establece una reflexión sobre la formación docente, destacando la importancia del “formar para formar”. En este contexto, me baso en las prácticas de enseñanza de profesores de lengua portuguesa (Pietri, 2010; Magalhães, 2010), con énfasis en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital (TDIC) (Lévy, 1999; Kenski, 2003), y llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura, explorando temas como la competencia docente y las opciones de enseñanza. Estos enfoques apoyan la investigación de la alfabetización en portugués, buscando optimizar este proceso. La investigación enfatiza la intersección entre alfabetizaciones educativas, metodologías activas, movilidad y Semiótica Discursiva, explorando conceptos como alfabetización en la escuela (Kleiman, 1995; Soares, 2015), alfabetización escolar (Dering, 2021), alfabetización digital (Buzato, 2006, 2009); Santos, Lacerda, 2017), la alfabetización desde una perspectiva decolonial (Dering, 2021) y la alfabetización crítica (Street, 1984, 2014). Esta interrelación da como resultado la noción del concepto de alfabetización integrada, centrándose en una propuesta para potenciar estas alfabetizaciones a través de los elementos que las constituyen, utilizando el aprendizaje móvil (Kukulka-Hulme 2009; Bottentuit Junior, 2012). Se destaca el papel de Internet como mediador de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua portuguesa. Se introduce la perspectiva Semiótica como una herramienta para facilitar el aprendizaje y como marco para apoyar el desarrollo de las habilidades lectoras (Pepulim et al, 2013; Pereira, 2019), proponiendo su asociación con el contexto del aula. Se presentan las corrientes teóricas de la Semiótica, su relación con la lingüística y la comunicación, y se realiza una breve aproximación a la teoría de la Semiótica Discursiva. Estos elementos integran el proceso de producción y contextualizan los análisis semióticos y los diferentes actos de investigación, como el locus del proyecto, los sujetos de investigación, los dispositivos tecnológicos en el campo, la constitución del campo de investigación y la epistemología del método. descrito detalladamente. Esta información reveló tres tipos de contextos semióticos del objeto específico, clasificados en contextos internos, externos y situacionales (Barros, 2002). A partir de estas consideraciones, buscamos resaltar la relevancia del uso estricto de conceptos semióticos por parte de los docentes, abriendo nuevas perspectivas y posibilidades para mejorar las prácticas de enseñanza de la lectura durante el trabajo realizado con los estudiantes, con el objetivo de promover una producción textual más competente. Desde una perspectiva integral y multidisciplinaria en el campo de la enseñanza de la lengua portuguesa, esta tesis buscó dilucidar cómo la integración de estos recursos educativos puede enriquecer la práctica pedagógica y mejorar los procesos de aprendizaje, con el objetivo de ampliar el alcance tanto de la formación docente como del desarrollo de la alfabetización ciudadana. de los estudiantes.

Palabras clave: intervención pedagógica; metodologías activas; lenguaje y tecnología; semiótica Greimasiana; *letramento* integrado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- QR CODE com o livro Aquarelas Textuais	36
Figura 2 - Diferentes modelos de formação de professores, segundo Saviani (2009)	41
Figura 3 - Desafios mais comuns enfrentados pelos professores.....	43
Figura 4 – Orientação para a Formação Inicial dos Professores	50
Figura 5 – Domínios integrativos das TDIC	55
Figura 6 – Características comuns entre a BNCC e o PCN	79
Figura 7 – QR CODE com planos de ensino	96
Figura 8 – Distanciamento X Aproximação entre os letramentos	97
Figura 9 – Lista de Metodologias Ativas baseado em Paiva <i>et al.</i> (2016)	106
Figura 10 – Benefícios das Metodologias Ativas para os estudantes	110
Figura 11 – Entendendo o uso do <i>blog</i> para aprender	117
Figura 12 – Imagem do <i>blog</i> da turma 901 com as propostas de produção textual	117
Figura 13 – Uma atividade mediada no <i>WhatsApp</i>	121
Figura 14 - Percurso Gerativo do Sentido – Plano de Expressão	130
Figura 15 - Quadrado semiótico	131
Figura 16- Percurso Gerativo do Sentido – Nível Narrativo	132
Figura 17 - Percurso Gerativo de Sentido – Oposição Semântica	134
Figura 18 – Noção de texto	139
Figura 19 - Principais correntes do pensamento semiótico	142
Figura 20 – Principais autores, objetos e suas funções no texto	143
Figura 21 – Organização textual	148
Figura 22 - Plano de Expressão e Plano do Conteúdo	148
Figura 23 - Quadrado Semiótico	156
Figura 24 – Percurso Gerativo do sentido – estruturas	158
Figura 25 – Percursos narrativos	161
Figura 26 – Elementos da Enunciação	163
Figura 27 – Conceitos dos elementos da enunciação	164
Figura 28 – Debragem Enunciativa x Debragem Enunciativa	165
Figura 29 – Categorias da enunciação	167
Figura 30 – Percurso Gerativo do Sentido: Nível Discursivo	169
Figura 31 – Aplicação da SAI em rotação por estações	180
Figura 32 – Escola Estadual Paschoal Comanducci – Visão aérea	181

Figura 33 – Livro Português Linguagens	184
Figura 34 – Aula no laboratório de informática	187
Figura 35 – Imagem de celulares depositados na mesa da pesquisadora durante uma aula...188	
Figura 36 – QR CODE com Sequência Didática matriz	190
Figura 37 – Exemplo de habilidade da BNCC e como lê-la	191
Figura 38 – QR CODE lançamento do livro Aquarelas Textuais	192
Figura 39 – Temas identificados por meio da análise de conteúdo	197
Figura 40 – Subcategorias encontradas na análise	200
Figura 41 – Nuvem de palavras constante dos textos do livro Aquarelas Textuais	204
Figura 42 – Anexos e Apêndices	273

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Análise dos textos pelo MaxQda	203
Gráfico 2 – Porcentagem dos temas e categorias.....	203
Gráfico 3 – Frequência de palavras do texto Diferenças.....	215
Gráfico 4 – Frequência de palavras do texto Brilho e amor.....	221
Gráfico 5 – Frequência de palavras no texto Poesia	225
Gráfico 6 – Frequência de palavras nos três poemas	228
Gráfico 7 – Autoavaliação	273
Gráfico 8 – Avaliação da docente	274

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Princípios da prática significativa de ensino e de aprendizagem	62
Quadro 2 – Plano de aula utilizando Sala de Aula Invertida	116
Quadro 3 – Principais pontos da teoria da Análise de Conteúdo	124
Quadro 4 – Esquema dos requisitos da Performance	161
Quadro 5 – Percurso Gerativo do Sentido: Nível Narrativo	162
Quadro 6 – Exemplo de sequência didática aplicada	179
Quadro 7 – Atividades e sua correspondência na BNCC (2017)	190
Quadro 8 – Percurso Gerativo do Sentido	207
Quadro 9 – Contribuições da Semiótica Discursiva	228
Quadro 10 – Análise literária X Análise Semiótica	230
Quadro 11 – Possibilidades práticas	238
Quadro 12 – Contribuições da Semiótica Discursiva para o ensino de LP.....	244
Quadro 13 – Contribuições da Semiótica Discursiva para a formação de professores.....	245

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
APB / PBL	Aprendizagem Baseada em Projetos / <i>Problem Based Learning</i>
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização Anos Iniciais do Ensino Fundamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdo Básico Comum
CNPq	Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CoP	Comunidade de Prática
COVID	Corona Virus <i>Disease</i> (Doença do Coronavírus)
DNC-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada
FICPMEB	dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
DO – MG	Diário Oficial de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
EE	Educação Especial
EFII	Ensino Fundamental II
EINF/EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENS	Escolas Normais Superiores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FP	Formação de Professores
ICD	Iniciação Científica à docência
IES	Instituições de Educação Superior
ISE	Institutos Superiores de Educação
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PC	Plano do Conteúdo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Plano da Expressão
PGS	Percurso Gerativo de Sentido
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
POSLIN	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens
PNFP	Política Nacional de Formação de Professores
PP-CAPES	Portal de Periódicos
PROUNI	Programa Universidade para todos
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Educação Infantil
SD	Semiótica Discursiva
SEB	Serviços da Educação Básica
SAI	Sala de Aula Invertida
SER	Superintendências Regionais de Ensino
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
1.1	Objetivos.....	32
1.2	O contexto da pesquisa: o professor e a aquarela docente	32
1.3	Justificativa	37
2	CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DOCENTES EM LÍNGUA PORTUGUESA	40
2.1	Formar-se para formar: o diálogo com a Formação Docente	40
2.2	A Formação do professor de Língua Portuguesa.....	46
2.3	Práticas docentes integrativas de professores de Língua Portuguesa com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	55
2.4	O Ensino de Língua Portuguesa: aspectos gerais	57
2.5	Abordagens teóricas no ensino de Língua Portuguesa.....	63
2.5.1	<i>Proficiência no ensino da Língua Portuguesa</i>	70
2.5.2	<i>A prática docente e suas escolhas</i>	80
2.6	Letramento em Língua Portuguesa	83
2.7	Letramento (escolarizado), letramento digital e letramento crítico	86
2.8	Divergências e convergências do letramento escolarizado, digital e crítico ..	98
2.9	Potencializando os Letramentos	101
2.10	Ensinando para a mobilidade.....	104
2.10.1	<i>Internet como instrumento de mediação de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa</i>	104
2.10.2	<i>Metodologias Ativas</i>	106
2.10.2.1	<i>A Sala de Aula Invertida (SAI)</i>	112
2.10.3	<i>Aprendizagem Móvel</i>	119
2.10.4	<i>Análise de Conteúdo</i>	123
2.10.5	<i>A Semiótica Discursiva</i>	126
3	A SEMIÓTICA.....	136
3.1	A relação da Semiótica com o ensino: sua integração no contexto de sala de aula	136
3.2	O Conceito de texto.....	136
3.3	Correntes teóricas da Semiótica e outros conceitos	141
3.4	Fundamentos do Conceito semiótico	143
3.5	A Semiótica Discursiva	152
4	METODOLOGIA.....	171
4.1	O percurso metodológico: os atos e caminhos na produção de dados e procedimentos de análise.....	171
4.2	Categorias das intervenções.....	174
4.2.1	<i>Método de investigação</i>	176
4.2.2	<i>Método da descrição</i>	178
4.2.2.1	<i>Apresentando a localização geográfica e o locus do projeto</i>	180
4.2.2.2	<i>Os sujeitos da pesquisa e os aparatos tecnológicos no campo</i>	182
4.2.2.3	<i>A constituição do campo de pesquisa e a intervenção pedagógica</i>	185
4.2.3	<i>Método da avaliação</i>	192
4.2.4	<i>Contribuições de Bardin (2016) para a análise</i>	193
4.2.5	<i>Critérios para a Análise de Conteúdo</i>	194
4.2.6	<i>Categorizando os textos</i>	195
4.2.7	<i>Conclusões da Análise de Conteúdo</i>	201
4.3	A epistemologia do método	205
5	ANÁLISE.....	207

5.1	Análise Semiótica dos Dados	207
5.2	Aquarelando os textos: analisando e produzindo dados.....	208
5.3	Análise do texto 1 – Diferenças	208
5.4	Análise do texto 2 – Brilho e amor	216
5.5	Análise do texto 3 – Poesia.....	222
5.6	Ponderações	231
5.7	Os contextos, a metodologia e o referencial: Metodologias Ativas, Análise de Conteúdo e a Semiótica Discursiva	236
6	CONTRIBUIÇÕES	238
6.1	Influências da aprendizagem móvel após o uso das metodologias ativas no desenvolvimento do letramento	240
6.2	Aportes pedagógicos do uso de metodologias ativas na aprendizagem móvel para o ensino de Língua Portuguesa	241
6.3	Aportes pedagógicos do uso de metodologias ativas e de aprendizagem móvel para a formação de professores.....	242
6.4	Contribuições da Semiótica Discursiva para o ensino de Língua Portuguesa	243
6.5	Contribuições da Semiótica Discursiva para a Formação de Professores....	245
	REFERÊNCIAS.....	250

1 INTRODUÇÃO

Toda a experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affecare*, quer dizer “ir atrás” (afetar). O afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome”. (Alves, R.,2002).

Esta tese é resultado das inquietações que a Educação me apresenta ao longo de bons anos de docência e, assim entramos no espaço do ensino de Língua Portuguesa, lugar que julgo ser propício para a associação da Semiótica Discursiva e suas influências no contexto de suas práticas. Nesta jornada, tratamos de algumas questões que envolve o ensino em si e outras que influenciam sua efetividade. Neste capítulo inicial, lançamos as bases para nossa investigação, demarcando os principais objetivos e delineamentos metodológicos que direcionarão os capítulos seguintes à nossa análise das possíveis sinergias entre a Semiótica Discursiva e as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa.

O ensino de Língua Portuguesa (LP) na Educação Básica destaca-se como um importante campo de estudo no início do século XXI. Este campo é caracterizado por desafios específicos, os quais são impostos pelas diversas premissas de conhecimento previstas pela Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017). No entanto, é importante notar que, para esses desafios, o professor pode não estar preparado adequadamente e a BNCC também não fornece uma orientação mais específica, em especial no que se refere ao uso explicitamente sugerido da Semiótica.

Portanto, tais desafios demandam abordagens peculiares e inovadoras para serem enfrentados com competência. Entre essas premissas está o conhecimento básico da Semiótica, aqui a Greimasiana, foco deste trabalho. Para compreender as dinâmicas que permeiam a aprendizagem e o ensino da Língua Portuguesa é fundamental a formação de indivíduos linguisticamente proficientes e aptos para interagir de maneira eficiente em um mundo cada vez mais globalizado e digital.

Esta tese tem como propósito analisar e abordar alguns desafios específicos que influenciam o ensino da Língua Portuguesa e a formação de professores, oferecendo perspectivas e propostas destinadas a aprimorar a qualidade e a eficácia do processo educacional com o uso da Semiótica. Estes desafios englobam questões relacionadas à diversidade linguística, analfabetismo funcional, formação docente, uso de tecnologia e novas linguagens, inclusão digital, motivação e engajamento, avaliação, políticas educacionais,

globalização e desigualdades sociais, representando apenas algumas das complexas especificidades que tornam o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica uma tarefa abrangente, exigindo esforços contínuos por parte de professores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais para alcançar resultados significativos e preparar os estudantes para a cidadania.

Para as análises, é importante considerar os seguintes **contextos**:

a) **Metodologias ativas (no sentido teórico)**: é digno de nota que a simples utilização da Semiótica na análise textual pelos estudantes não resolva o problema, apenas acrescentaria uma gramática aos estudos da Língua Portuguesa. Pensando nisso, cabe tomar como primeira baliza uma análise prévia do contexto educacional, o qual, atualmente, demanda uma revisão constante das estratégias pedagógicas para atender às necessidades de uma geração de estudantes imersa em um cenário tecnológico e culturalmente mais diversificado.

Diante desse cenário educacional em constante transformação, partimos de uma prática que utilizou as metodologias ativas, conforme delineadas por Moran (2012, 2017), que despontam como uma das perspectivas propícias para a reconfiguração dos processos de ensino e de aprendizagem. Essas abordagens pedagógicas se destacam ao maximizarem a experiencição de conhecimento (Kleiman, 1995; Soares, 2015), e a criação de ambientes³ educacionais que estimulam a participação ativa dos estudantes, o cultivo da capacidade de liderança e a promoção da inclusão social.

As metodologias ativas representam uma ruptura com a tradicional abordagem centrada no professor, na qual o conhecimento é transmitido de forma unilateral para os estudantes. Em vez disso, elas enfatizam a interação, a colaboração e o engajamento ativo desses em seu próprio processo de aprendizagem. Essas abordagens reconhecem que os estudantes são agentes ativos na construção do conhecimento e que suas experiências, perspectivas e habilidades representativas podem enriquecer o ambiente de ensino.

A participação ativa dos estudantes é estimulada por meio de estratégias como resolução de problemas, discussões em grupo, projetos práticos, aprendizagem baseada em problemas e atividades que podem promover a reflexão crítica. Tais práticas tornam a aprendizagem mais envolvente e permitem que eles apliquem o que aprenderam a situações do mundo real, preparando-os para desafios futuros. Essa abordagem promove o desenvolvimento de

³ Enquanto "plataformas de aprendizagem" se referem a sistemas completos, "ferramentas de aprendizagem" são componentes específicos dentro desses sistemas, e "ambientes de aprendizagem" englobam o contexto mais amplo onde a aprendizagem ocorre (compreensão da autora).

habilidades de leitura e escrita e evidencia o letramento como uma ferramenta essencial para a compreensão e enfrentamento de questões práticas e cotidianas.

As metodologias ativas têm o potencial de promover a inclusão social ao valorizar a diversidade de experiências e perspectivas dos estudantes. Essas metodologias reconhecem que cada estudante traz um conjunto único de conhecimentos e habilidades para a sala de aula e buscam criar um ambiente que respeite e celebre essa diversidade. O que pode incluir a adaptação das estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes e garantir que todos tenham a oportunidade de aprender e contribuir.

À medida que o campo da educação continua a evoluir, as metodologias ativas emergem como uma metodologia capaz de, se não resolver, minimizar os desafios contemporâneos do ensino e da aprendizagem, sem desmerecer nenhuma outra abordagem. Elas podem oferecer um caminho para tornar a educação mais dinâmica, relevante e inclusiva, preparando os estudantes para adquirir conhecimento e para se tornarem aprendizes autônomos e cidadãos ativos em uma sociedade em constante mudança.

Com isso, diante da crescente pluralidade cultural e tecnológica e considerando as diretrizes dos documentos oficiais como o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2018) e a BNCC⁴, surge a necessidade de repensar as estratégias pedagógicas. Nessa conjuntura, as metodologias ativas, como propostas por Moran (2012, 2017), emergem como abordagens promissoras para rever os processos de ensino e de aprendizagem, fomentando a participação ativa, o protagonismo⁵ e a inclusão social, o que abre uma nova perspectiva para o uso da semiótica pelo professor, a fim de contemplar, de fato, a diretriz da BNCC. Tanto o CRMG quanto a BNCC propõem uma educação pautada na formação integral dos estudantes e na promoção de competências essenciais para sua inserção no sistema, no mundo.

O trabalho de nove meses com uma turma do Ensino Fundamental, por uma equipe de professores interdisciplinar resultou, no que tange ao componente curricular de Língua Portuguesa, na publicação de um livro, *Aquarelas Textuais* (Gomes, 2019), por mim organizado. O engajamento dos estudantes no trabalho e os textos produzidos são um

⁴ É importante registrar que a pesquisadora não tem a intenção de defender nenhum dos dois documentos mencionados, sua escolha deve-se ao fato de ambos serem fontes de referência para práxis pedagógica. E após análise, optou por aderir as orientações do documento nacional, uma vez que considera o documento estadual como parte integrante desse contexto. A associação entre o CRMG e a BNCC é que o primeiro busca implementar e adaptar as diretrizes do segundo para a educação em Minas Gerais, assegurando a consistência nacional nas metas educacionais, mas considerando as particularidades locais do Estado.

⁵ O protagonismo pode ser definido como a habilidade de reconhecer-se como o principal agente de sua própria vida. O que envolve assumir a responsabilidade por suas ações, diferenciando-as das ações dos outros, demonstrando iniciativa e confiança em si mesmo. Ter protagonismo é estar no controle de sua jornada e tomar decisões de maneira consciente e autônoma (a partir da BNCC, 2017; CRMG, 2018, p. 614).

importante referencial para a compreensão do possível papel da Teoria Semiótica numa produção assim contextualizada, de modo que seu uso na análise destes textos possibilita apresentar uma opção para trabalhá-la de forma consciente e produtiva em sala de aula.

A escolha da semiótica de linha francesa, a Semiótica Discursiva deve-se em virtude de sua identidade com os estudos da linguagem e, portanto, com o ensino de Língua Portuguesa, ou melhor dizendo, dado que a aprendizagem engloba o processo mediante o qual competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos e valores são adquiridos ou transformados, resultantes do estudo e da experiência vivenciada, da formação recebida, do raciocínio desenvolvido e da observação atenta. É uma caminhada contínua em que indivíduos se envolvem com informações, ideias e práticas, ajustando-se e crescendo em resposta às diversas interações com o mundo que os cerca.

Observamos como as metodologias ativas na aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, tais como a aprendizagem por projetos, rotação por estações, gamificação e sala de aula invertida, alinhadas à aprendizagem móvel, podem proporcionar um ambiente para estimular a criatividade, a autonomia e a interatividade (conceito posterior à interação) dos estudantes. Na obra que Bacich e Moran (2018) organizaram, Bacich concorda que essas perspectivas permitem a contextualização dos conteúdos, promovendo uma aprendizagem relevante e conectada com a realidade dos estudantes, compreendemos que elas foram de grande auxílio no itinerário da prática que por ora consideramos.

b) Os ambientes virtuais de aprendizagem (no sentido tecnológico): são possíveis de serem utilizados na Educação Básica, e na era digital, tem-se as plataformas que podem funcionar como ambientes de aprendizagem para atividades colaborativas, como o *Google Docs*⁶, o *Blogger*⁷ e o *WhatsApp*⁸ e podem desempenhar um papel fundamental ao facilitar a interação, o compartilhamento de ideias e o acesso a recursos diversos. Tais plataformas permitem a construção colaborativa de conhecimento, possibilitando a expressão dos estudantes por meio de diferentes linguagens e modos de comunicarem-se. No cenário da aprendizagem móvel, essas ferramentas podem atuar na facilitação dessa comunicação e na colaboração entre estudantes e professores. Essas plataformas funcionam como ambientes virtuais de aprendizagem que ultrapassam as barreiras físicas da sala de aula, permitindo a interação assíncrona e a construção conjunta do saber.

⁶ Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>. Acesso: 19 set. 2023.

⁷ Disponível em: <https://www.blogger.com/about/?hl=pt-br>. Acesso: 19 set. 2023.

⁸ Disponível em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_BR. Acesso: 19 set. 2023.

Vejam os: o *Google Docs* apresenta um potencial significativo no contexto educacional, especialmente, quando aplicado à metodologia da aprendizagem colaborativa. Essa plataforma oferece recursos que podem enriquecer a experiência de aprendizagem e promover a interação e a partilha de conhecimento entre estudantes e professores. Na metodologia da aprendizagem colaborativa, o professor assume o papel de mediador, incentivando os estudantes a compartilharem experiências e a desenvolver habilidades investigativas. Nesse contexto, a atividade colaborativa se destaca como um ambiente propício para a construção conjunta de conhecimento, e a participação efetiva dos estudantes reflete os princípios da colaboração em ação. É fundamental destacar um aspecto crítico: a importância do papel do professor na construção do saber. A presença e o acompanhamento contínuo do professor são fundamentais para orientar e apoiar os estudantes em sua trilha de aprendizagem.

Ressalta-se que o uso do *Google Docs* na educação não é uma prática comum, especialmente no contexto da educação básica. Sua adoção parece mais frequente no ensino superior, embora ainda em uma escala limitada (Oliveira *et al.*, 2021, p.78). Para avançar nessa direção, é essencial incentivar o uso de ferramentas on-line, como o *Google Docs* (ao qual se pode indicar, como alternativa, o *software* livre *Etherpad*, disponibilizado pelo grupo francês de apoio à educação *Framasoft*⁹), devido à sua contribuição para a construção coletiva do conhecimento. Essas plataformas podem capacitar os estudantes a participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais dinâmica e interativa.

As ferramentas do *Google Docs* são práticas e fáceis de usar **com** os professores orientando sua usabilidade e sabendo elaborar aulas e atividades que incentivem e orientem a interação, a negociação e a resolução de problemas. Possui uma variedade de ferramentas para auxiliar na aprendizagem colaborativa de uma forma dinâmica. Possibilidades como debate via *chat*, *links* compartilhados, imagens anexadas, escrita coletiva, entre outras. À medida que os estudantes interagem e constroem conhecimento, os professores podem acompanhar o desempenho em tempo real ou não, além da interação, por meio de *feedback* (fornecido pela própria ferramenta) sobre o que cada estudante modificou e concluiu. O que ajuda a avaliar seu desempenho continuamente. (Oliveira *et al.*, 2021). O uso das tecnologias na educação, respeitados limites de idade¹⁰ no que tange à abstração necessária¹¹ alcançada nos

⁹ Disponível em: Grupo: framasoftware.org e software: framapad.org. Acesso em: 20 set. 2023.

¹⁰ Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/82988-oms-divulga-recomenda%C3%A7%C3%B5es-sobre-uso-de-aparelhos-eletr%C3%B4nicos-por-crian%C3%A7as-de-at%C3%A9-5-anos>; Acesso em: 20 set. 2023.

¹¹ Conforme diferentes abordagens do desenvolvimento cognitivo, até por volta de 12 anos a capacidade de abstração ainda está em desenvolvimento (Cf. Santana *et al.*, 2006) e, portanto, é possível concluir que o desligamento do concreto nos processos de ensino e de aprendizagem pode ser sensivelmente prejudicial. → ref.

anos finais do Ensino Fundamental, pode trazer transformações reais nos papéis desempenhados por professores e estudantes, representando uma opção de estratégia para aprendizagem.

Outro exemplo é o uso de um *blog* como ambiente virtual de aprendizagem¹² (AVA), que também pode ser oportuno em diversos contextos educacionais, especialmente quando se busca promover a interação e o diálogo. Primeiro, o *blog* permite a criação de um espaço online de interlocução, que transcende as fronteiras físicas da universidade e da escola (Freitas, 2019). Esse ambiente virtual se torna uma plataforma de ênfase na leitura, onde os estudantes têm a oportunidade de compartilhar suas produções textuais escritas. O que pode ampliar o alcance das atividades educacionais e fomentar o engajamento deles, à medida que se tornam autores e leitores ativos. O *blog* pode proporcionar uma abordagem plural para o letramento digital. Por meio das práticas plurais de sentido, de troca e de diálogo, os participantes envolvidos no processo interativo podem explorar diferentes perspectivas e vozes. Podendo assim, enriquecer a experiência educacional, uma vez que as diversas vozes dos sujeitos são valorizadas e incorporadas ao ambiente de aprendizagem.

A interação e o diálogo entre os agentes desse processo são aspectos fundamentais para a construção do conhecimento coletivo. O *blog* oferece uma plataforma na qual professores, estudantes e membros da comunidade escolar podem compartilhar suas ideias, perspectivas e experiências. Esse intercâmbio (de atividades em classe e no *blog*) pode valorizar as discussões e contribuir para uma aprendizagem mais concreta. E o *blog* como ambiente virtual de aprendizagem pode ser acessível. Os participantes podem acessar o conteúdo e contribuir para as discussões de qualquer lugar, a qualquer momento, desde que tenham acesso à internet. O que facilita a participação ativa dos envolvidos, independentemente de suas localizações geográficas. Assim, o uso de um *blog* como ambiente virtual de aprendizagem, como exemplificado e proposto ao longo do ano de 2019 para as classes de Língua Portuguesa promoveu a interação, o diálogo e a colaboração, enriquecendo o processo educacional. Pôde-se ampliar o letramento digital dos participantes, incentivando a pluralidade de vozes e

SANTANA, Suely de Melo, ROAZZI, Antônio, DIAS, Maria das Graças B. B. Paradigmas do desenvolvimento cognitivo: uma breve retrospectiva. In: Estudos psicológicos nº 11, vol. 1, Natal, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/BZ3L3cthHHxht7VPt3ccPLJ/#>. Acesso em 03 out. 2023.

¹² O que Anjos (2012) considera Aprendizado Eletrônico (AE) como processo de educação mediada por TICs, que se utiliza de diferentes mídias de armazenamento, redes e recursos eletrônicos para o processamento, armazenamento e disseminação de informações, com propósitos educacionais. E, Filho *et al.* (2019) chamam de AVE – Ambiente Virtual de Educação.

perspectivas. É uma ferramenta que conecta a comunidade escolar de maneira eficaz, contribuindo para uma educação mais inclusiva.

Já a integração do aplicativo *WhatsApp* como ambiente virtual de aprendizagem contribuiu para aprimorar o desempenho tanto dos professores quanto dos estudantes no contexto educacional. Esta plataforma oferece uma oportunidade contínua de interação no ambiente virtual, permitindo a constante produção de conhecimento. Pode ainda, se revelar acessível e de bom alcance, o que a torna uma ferramenta útil no contexto educativo. Embora o *WhatsApp* não tenha sido originalmente concebido para fins educacionais, sua utilização como uma tecnologia para a gestão de conteúdo de aprendizagem é inegável. Diversas atividades educativas podem ser conduzidas com eficácia por meio deste aplicativo. Sua versatilidade e familiaridade entre os usuários também contribuem para sua adoção crescente no ambiente de aprendizagem. A possibilidade de interação continuada e a produção colaborativa de conhecimento no *WhatsApp* pode oferecer um ambiente dinâmico para a aprendizagem. Professores podem criar grupos para discussões, compartilhar recursos educacionais e até mesmo realizar videoconferências para aulas virtuais. E os estudantes têm a flexibilidade de acessar materiais de aprendizagem e colaborar com colegas em qualquer momento e em qualquer lugar. A comunicabilidade e o alcance global do *WhatsApp* são particularmente relevantes. Muitos dos estudantes e professores possuem dispositivos móveis que suportam o aplicativo, tornando-o uma ferramenta acessível em diversas regiões e contextos educacionais. O que pode ser especialmente benéfico para facilitar a aprendizagem à distância e garantir a continuidade da educação, mesmo em situações desafiadoras, como as que envolveram a pandemia da COVID-19¹³ (2020-2022) ou restrições de mobilidade.

c) **Uma transição nas práticas tradicionais:** para o uso das metodologias ativas não está isenta de desafios e os suportes sozinhos não resolvem a questão do ensino e da aprendizagem, sendo, pois, necessário investimento no planejamento pedagógico. Implementar planos de ensino que rompam com o paradigma tradicional requer esforços conjuntos de educadores, estudantes e gestores escolares. É necessário superar resistências, ajustar dinâmicas curriculares e habilitar os professores para uma abordagem mais dinâmica e participativa. E esta é uma jornada repleta de desafios e oportunidades. Para promover uma educação

¹³ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso de COVID-19, uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19. Acesso em 20 jun. 2021.

competente e engajadora, é imperativo direcionar e investir no desenvolvimento do planejamento pedagógico, com especial atenção à integração harmônica entre o conteúdo e a tecnologia.

Essa combinação estratégica desempenha um importante papel na criação de ambientes de aprendizagem (espaços do saber) que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e habilidades dos estudantes. A implementação dessas ações exige uma redefinição dos papéis do professor e do estudante, a adaptação dos materiais didáticos e a criação de estratégias que fomentem o engajamento. Contudo, os resultados potenciais em termos de participação ativa, sentimento de pertencimento e desenvolvimento de habilidades essenciais vão além dos obstáculos estruturais, normativos e culturais enfrentados.

As práticas de linguagem, incluindo a leitura, a produção de texto, a oralidade e a análise linguística/semiótica, constituem eixos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Por meio dessas práticas, busca-se a aquisição de competências linguísticas e a promoção do pensamento crítico. Elas transcendem à simples aprendizagem da língua, sendo os pilares sobre os quais se constrói uma compreensão maior e mais crítica do mundo. Essas práticas preparam os estudantes com competências linguísticas e têm o potencial de catalisar a cidadania ativa e a inclusão social. As práticas de linguagem não se limitam ao desenvolvimento de competências individuais, elas também têm um impacto significativo na formação de cidadãos ativos e socialmente conscientes. Ao adquirir proficiência nas práticas de linguagem, os estudantes se tornam mais aptos a participar de debates, discutir questões sociais e expressar suas opiniões de maneira fundamentada. O que fortalece sua capacidade de influenciar positivamente à sociedade e a promover mudanças sociais. As práticas de linguagem, assim entendidas, são fundamentais para a formação educacional integral dos estudantes. Elas os equipam com habilidades comunicativas e os capacitam a se tornarem cidadãos informados, críticos e ativos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa.

d) **Algumas temáticas:** que a presente pesquisa aborda são importantes na esfera da educação, incluindo o desenvolvimento de habilidades de letramento, a aplicação de procedimentos pedagógicos não tradicionais e a necessidade de envolver os estudantes ativamente em seu próprio processo de aprendizagem. Esses aspectos tornam essa pesquisa oportuna para o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa, insinuando e apontando reflexos na formação de professores e se destaca pela atuação integrada que propõe. Ela se concentra, portanto, na associação de perspectivas e uso de tecnologias no ensino e que representa uma visão holística da educação, na qual são considerados múltiplos aspectos do

processo de aprendizagem. Procurando desempenhar um papel reflexivo e considerado na promoção do letramento que não se limita a uma simples alfabetização, mas que abrange a capacidade do sujeito de compreender e de utilizar a linguagem de maneira crítica e eficiente. Isto é, enquanto prática social. Para isso, busca-se analisar sob a ótica da Semiótica Discursiva, textos de estudantes do ensino fundamental II - produto da prática aqui observada – investigando como poderia maximizar as habilidades de leitura e produção textual destes estudantes, para interpretar textos, comunicar-se de maneira efetiva e participar ativamente da/na sociedade.

Outro aspecto é a metodologia de pesquisa, que combina métodos qualitativos diferentes ao longo da pesquisa, aproveitando-se da pesquisa-ação durante a prática de intervenção¹⁴ pedagógica. Essa escolha metodológica tem como fundamento obter uma compreensão dos dados e responder à questão central: problematizar as práticas de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. A utilização da Semiótica Discursiva em um contexto de ensino de Língua Portuguesa pode ser uma estratégia potente para maximizar o letramento nas aulas. O que fica evidente quando se considera a metodologia de pesquisa empregada neste estudo, que é caracterizada como uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica proposta por Damiani *et al.*, 2013.

Uma das principais ênfases dessa pesquisa, portanto, é a investigação de práticas reais, em contraposição a práticas abstratas. Isso significa que a pesquisa se concentra na análise de situações educacionais concretas (linguagem em uso), materiais didáticos específicos e as experiências singulares de estudantes e dos professores em contextos específicos. Envolve a observação ativa e a participação direta dos estudantes, o que permite uma compreensão de como as práticas educacionais impactam o processo de aprendizagem.

e) **A Semiótica:** (como a BNCC não indica qual semiótica devemos utilizar, sugere-se aqui, a semiótica discursiva) - agregar a análise de Semiótica Discursiva, pode desempenhar um papel relevante nesse processo, por oferecer as ferramentas¹⁵ necessárias para desvelar os sentidos implícitos aos discursos e textos utilizados no ensino de Língua Portuguesa. Essa permite uma análise da linguagem, dos símbolos e das representações presentes nas práticas de ensino, o que, por sua vez, pode levar a descobertas notáveis.

Por meio dessa abordagem, é possível identificar como as práticas educacionais afetam a compreensão e o desenvolvimento linguístico dos estudantes. Com base nessas percepções, é possível ajustar e aperfeiçoar as estratégias de ensino, tornando-as mais eficazes no contexto do letramento. Para isso, a aplicação da Semiótica Discursiva, como parte integrante dessa

¹⁴ Denomina investigações que visam o planejamento, implementação e avaliação das práticas pedagógicas inovadoras, devendo ser considerada como interferência por ser pesquisa aplicada. (Damiani, 2012).

¹⁵ “Para resolver esse problema, **ferramentas da semiótica** surgem como alternativas para auxiliar a apreender a “gramática do discurso (este manifestado pelo texto)” e, assim, “interpretar com eficácia os textos a que são continuamente submetidos” (Farias, 2003, s/p)”. (Farias, 2003 *apud* Pereira, 2019).

metodologia de pesquisa, tem o potencial de resultar em descobertas que podem contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, para o letramento dos estudantes. Utilizou-se os textos produzidos pelos próprios estudantes como um elemento central de estudo. Essa coletânea de textos, originada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II (2019), reconhece a voz e a contribuição dos estudantes e oferece uma oportunidade única para avaliar o efeito das táticas pedagógicas adotadas. Entende-se, portanto, que essa pesquisa é marcada por sua importância prática, o que corrobora com o propósito da metodologia de pesquisa do tipo intervenção pedagógica (Damiani *et al.*,2013), uma vez que ela não se limita a uma análise teórica, mas busca aplicar as estratégias desenvolvidas no ambiente educacional real.

Por sua vez, torna seus resultados diretamente aplicáveis para outros educadores e instituições de ensino que buscam aperfeiçoar o ensino da Língua Portuguesa. E, a pesquisa pode ser replicada pela inovação¹⁶ pedagógica que pode promover. Ao apresentar a inclusão dos pressupostos da Semiótica francesa (discursiva), ela se coloca na vanguarda da renovação no campo da educação. Com a contribuição dessa perspectiva, a esse panorama, uma vez que oferece ferramentas analíticas para desvendar as múltiplas camadas de sentidos presentes nas práticas linguísticas, constata-se a potencialização do letramento dos estudantes. Essa abordagem tem o potencial de inspirar mudanças marcantes nas práticas de ensino como um todo. Ao incorporar reflexivamente a análise linguística/semiótica na prática de ensino, os estudantes são convidados a compreender o que é dito e a explorar os subtextos, as implicações sociais e as estratégias retóricas subjacentes à comunicação. Para isso, a adoção das metodologias ativas que valorizou essas práticas integradas à perspectiva da Semiótica Discursiva pode amplificar sua capacidade de promover uma aprendizagem expressiva, impulsionando os estudantes a se tornarem leitores, escritores e intérpretes mais críticos e conscientes. Sugere-se que os pressupostos da Semiótica Discursiva sejam associados ao processo de formação de professores (inicial e contínua) de ensino de línguas, por acreditar que essa abordagem enriqueça as estratégias de ensino ao conceder ferramentas para análise dos textos, desenvolvendo competências críticas e interpretativas nos estudantes.

Com esta pesquisa, ingresso em uma jornada singular e plural¹⁷ por meio da investigação educacional que tem como intenção promover o desenvolvimento e

¹⁶ Considere inovadoras as práticas que introduzem novas abordagens, métodos ou estratégias no contexto de ensino com a intenção clara de fugir da prática tradicional.

¹⁷ Duas perspectivas interligadas: 1) A jornada singular refere-se à trajetória única de um professor em sua carreira. O que envolve sua formação acadêmica, experiências de ensino, desenvolvimento profissional, interesses pessoais, habilidades, valores e motivações individuais; moldada por suas próprias escolhas,

aprimoramento da prática pedagógica na área de Língua Portuguesa. Convido assim, o leitor a imergir no universo (panorâmico) da formação docente e suas nuances na prática pedagógica. Ao explorar as cores, matizes e pinceladas do experienciar da minha prática, busco desvendar os “segredos” e desafios do ensino da língua materna, enquanto desenhemos a trilha para aperfeiçoar e enriquecer um pouco mais os processos de ensino e de aprendizagem. Aprofundemos nessa tela de conhecimento em busca de outros (novos) horizontes educacionais e reflexões que possam inspirar outros educadores.

Diante dos **contextos** apresentados, a pesquisa na Educação Básica se faz fundamental, pela intenção de contornar os desafios, compreender as práticas tornando-as bem-sucedidas e os obstáculos enfrentados na adoção de metodologias que possam aprimorar as estratégias pedagógicas, é que convidamos à sua leitura. E, investiga-se como as práticas educacionais em sala de aula, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, contribuem para a formação e potencialização de sujeitos mais ativos, conscientes e críticos aos discursos que permeiam seus contextos.

Tendo estabelecida a importância da pesquisa na Educação Básica, passaremos às experiências e às trajetórias educacionais, que se assemelham a uma aquarela¹⁸ diversamente composta. Apresentamos o contexto geral da pesquisa e sua importância. Na seção seguinte, apontaremos nossa compreensão ao contextualizar a pesquisa na área de Língua Portuguesa. Ao realizar essa exploração específica, buscamos um melhor entendimento das práticas pedagógicas que podem influenciar nosso ambiente de ensino. Com isso, estaremos preparados para avançar em direção aos objetivos, ao contexto e à justificativa desta pesquisa.

circunstâncias e experiências. 2) A jornada plural envolve a dimensão coletiva e social da profissão docente. O inclui a colaboração com colegas, interação com alunos e pais, participação em comunidades educacionais, adaptação às políticas educacionais e às demandas da sociedade. Reconhece que os professores não operam isoladamente, mas estão inseridos em contextos educacionais mais amplos e são influenciados por fatores externos. (Silva *et al.*, 2021). Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA111_ID112_010620211_60321.pdf. Acesso 19 set. 2023.

¹⁸ Uma aquarela é uma técnica de pintura em que pigmentos são suspensos em uma solução aquosa e aplicados sobre papel, geralmente em camadas transparentes. Diferentemente de outras técnicas de pintura, como a guache ou a tinta a óleo, a aquarela destaca-se pela transparência e luminosidade que podem ser alcançadas devido à base aquosa. Os artistas utilizam pincéis úmidos para criar uma ampla gama de efeitos, desde cores vibrantes até tons mais suaves, dependendo da diluição da tinta e da aplicação sobre o papel. A aquarela é frequentemente associada a obras artísticas delicadas e expressivas, sendo neste contexto uma comparação metafórica em relação às nuances que envolvem o ensino na educação básica.

1.1 Objetivos

Com base no que já discutimos a intervenção pode proporcionar um ambiente favorável para a implantação de estratégias, avaliação de resultados e adaptação sucessiva, com o propósito de aperfeiçoar o ensino para o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, o alinhamento dos objetivos desta pesquisa foi pensado conforme os princípios da metodologia do tipo intervenção pedagógica, o que pode trazer indicativos de que este procedimento possa oferecer a oportunidade de traduzir as intenções teóricas em ações práticas representativas.

O **objetivo geral** desta tese é investigar a contribuição dos pressupostos da Semiótica Discursiva para o enriquecimento das práticas de letramento dos estudantes da Educação Básica, por meio de uma intervenção pedagógica.

Como **objetivos específicos**, propusemos:

- Implementar uma sequência didática para atendimento da intervenção proposta.
- Descrever os critérios e passos da intervenção pedagógica (planejar).
- Discutir as potencialidades da sequência didática para promover o letramento dos estudantes.
- Desenvolver estratégias para fomentar a participação ativa dos estudantes na construção de sentidos durante os processos de ensino e de aprendizagem (a implementação).
- Analisar as possíveis contribuições da Semiótica Discursiva nas práticas de ensino realizada pelos professores (avaliar).

Com a construção dos objetivos a serem cumpridos nesta pesquisa, precisa ser destacada e justificada a importância de desenvolver práticas docentes capazes de articular o conhecimento construído em sala de aula com a emancipação da tecnologia móvel (UNESCO, 2014), aparato de formação social que rompe com as questões que direcionam a vida enquanto elemento presencial. Vivenciamos uma sala de aula conectada (nem sempre) e estudantes que reinventam a sua existência a partir do estar e ser on-line.

1.2 O contexto da pesquisa: o professor e a aquarela docente

A partir dessa perspectiva, buscaremos contextualizar uma pesquisa formativa na área de LP que visa integrar gêneros orais e escritos, expandindo o repertório curricular tradicional, e que fez uso de tecnologias móveis, redes sociais e metodologias ativas como ferramentas para

alcançar esse objetivo. Nosso foco recai sobre a interseção de práticas pedagógicas, inovação tecnológica e formação contínua¹⁹ do professor, almejando a construção de uma educação mais representativa e inclusiva.

As metodologias ou abordagens/estratégias, conforme Moran (2012) e Ribeiro e Zenti (2014) têm como foco a aprendizagem analítica do texto sob a perspectiva da linguística e da semiótica social e a multimodalidade²⁰. Por meio dessa perspectiva, intentou-se desenvolver o letramento e as competências comunicativas dos estudantes, tanto na produção quanto na recepção de textos, fortalecendo sua formação cidadã. Para a interação descrita, coaduno com o pensamento de Benveniste (1989, p. 21): “*A apropriação da linguagem pelo homem é a apropriação da linguagem pelo conjunto de dados que se considera que ela traduz*”, é comunicar-se! Esta pesquisa foi construída baseada nas experiências em sala de aula e apoiada nos estudos da Linguística Aplicada.

Nas últimas décadas, vem ocorrendo uma transformação nos padrões das pesquisas relacionadas às singularidades do ator social no tocante aos estudos da linguagem. Aquele personagem "primitivo", "metafísico", "despercebido" dos estudos Saussureanos e Chomskyanos ganhou visibilidade nas pesquisas de Labov²¹ (1980). Além disso, as variações nos discursos, bem como a influência dos fatores extralinguísticos na língua e na linguagem são reconhecidos como elementos que perpassam a heterogeneidade da língua. Saussure (1995) e Chomsky (1981) defendiam que a fala dos acionadores de uma língua não se integrava, por si só. Porém, o ensino de LP, ao abranger transições e contrastes, se configura como um sistema conexo, único, uniforme e lógico, opondo-se às mutabilidades X imutabilidades características dos estudantes de carne e osso da sala de aula e não (pre)vistas nos currículos e práticas de ensino em nossas instituições educacionais.

De um modo ou de outro, Saussure²² e Chomsky²³ ocupam-se desta faceta imaterial (abstrata) da linguagem, ainda que com perspectivas diferentes: em Saussure, a faceta imaterial

¹⁹ O cuidado em se grafar no subtítulo o termo contínua(da) diz respeito ao fato de pesquisadores da área se referirem ao percurso de formação permanente do sujeito professor como contínua ou continuada. Apesar dessa aparente sinonímia, vale registrar que o uso do termo “contínua” denota uma ação corrente, ininterrupta, sucessiva e imediata, ao passo que o uso no participio passado, continuada, pode indicar uma ação acabada em um tempo recente. Para tal, preferiu-se preservar a nomenclatura de cada autor, tendo em vista a aproximação semântica entre elas, mesmo que se possa ter variado ao longo do mesmo texto. (Oliveira, 2019).

²⁰ Coexistência de duas ou mais modalidades de comunicação, envolvendo geralmente a fala, gestos, texto, processamento de imagem. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243> . Acesso em 18 set. 2023.

²¹ William Labov (ed.), **Localizando a linguagem no tempo e no espaço**. (Análises quantitativas da estrutura linguística 1, editores da série W. Labov & D. Sankoff.) Nova York: Academic Press, 1980, Pp. x + 271.

²² SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

²³ CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1981.

da linguagem está relacionada à dimensão abstrata e mental da linguagem. Para ele, a linguagem consiste em um sistema de signos que são formados por uma relação arbitrária entre significante (a forma física ou acústica) e um significado (a ideia ou conceito). Infere-se que para Saussure, o lado abstrato da linguagem reside na mente dos falantes, em que os signos são combinados e interpretados de acordo com as regras compartilhadas. Já Chomsky abordou a faceta imaterial da linguagem por meio do conceito de competência linguística. Ele argumentou que os seres humanos possuem uma capacidade inata para adquirir e produzir linguagem, que vai além do uso concreto e das regras gramaticais. Essa competência linguística é vista como uma faculdade mental, uma representação interna e abstrata das estruturas gramaticais que estão implícitas às expressões linguísticas observáveis.

Já numa perspectiva sociolinguística, Labov evidencia o ser social, ou seja, aquele acionador da linguagem, o usuário da linguagem. Benveniste (1991), ainda que seguidor dos estudos saussureanos, não destaca, em sua tese, este parecer da intelectualização, mas pondera que o indivíduo é unidade essencial na linguagem, e defende que *“é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser.”* (Benveniste, 1991, p. 288). É por meio da linguagem que o *sujeito* se comunica (e comunica alguma informação a outro sujeito), e essa comunicação é expressa de muitos modos.

Levando-se em conta que, nos estudos da linguagem, o indivíduo é tanto o elemento como o objeto de análise, na educação ele deveria ter a oportunidade de se colocar no lugar de protagonista. No lugar de praticante da língua (ser agente/sujeito), tornando-se visível em um cenário que se desenvolve, não obstante a relevância dos outros atores no processo. Perceber e estudar um sujeito de maneira separada, desconsiderando outros atores e outros contextos, assim como o espaço e as práticas desenvolvidas, impedem que interpretemos as peculiaridades de uma narrativa na sua totalidade.

A pesquisa se constitui, como já dito, a partir dos dilemas enfrentados na docência e da prática como professora de LP, levando em consideração ainda, as lacunas nos domínios linguísticos dos estudantes. Esses aspectos dialogam com o princípio de que é no fragmento e na totalidade, na/e por meio da linguagem, nas relações sociais, nas interações interpessoais e nos saberes constituídos com outros e pelo mundo, que nos constituímos como sujeitos. Com base nessa perspectiva, surge a necessidade de compreender as relações que se materializam nas marcas linguísticas de leitura-interpretação-escrita e, especificamente, no contexto do desenvolvimento do letramento de estudantes do 9º ano do EFII de uma escola pública na periferia da cidade de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, na região Sudeste do país.

Nesse intuito, procurou-se utilizar, na prática, os documentos normativos para o ensino de Língua Portuguesa e o uso da internet na educação, a BNCC²⁴ e o CRMG²⁵, ao acompanhar a evolução do letramento e adotando uma abordagem de decolonização²⁶ do letramento escolarizado, que enfatiza a rejeição da ideologia do déficit, este estudo aborda o conceito de letramento conforme apresentado por Soares (2015). Nessa perspectiva, consideramos o letramento como uma prática social, explorando suas diversas dimensões e perspectivas teóricas, enquanto destacamos sua relevância no contexto educacional. Além disso, examinamos as potencialidades das metodologias ativas, do uso de dispositivos móveis e do ambiente virtual de aprendizagem como recursos para intervenção.

Com a finalidade de entender como é possível provocar o progresso de estudantes da série final do Ensino Fundamental II, retrataremos, por meio da análise de textos, o artefato curricular das atividades realizadas em sala de aula na modalidade presencial com atividades on-line síncrona e assíncrona no ano 2019 – a coletânea de contos e crônicas *Aquarelas Textuais* em acordo com o plano de ensino para aquela série, por meio de uma análise semiótica embasada nos estudos de Greimas e Courtés (1979, 2008), Barros (1988, 2000, 2002), Fiorin e Savioli (2000) Savioli e Fiorin (2006), Fiorin (1995, 1999, 2002, 2006 e 2011), Matte (2006 e 2009), Farias (2003) Teixeira, Faria e Sousa (2014, 2019), Pereira (2019) e Lima (2021), demonstramos contribuições que esta ciência – a Semiótica Discursiva - pode oferecer ao ensino de Língua Portuguesa, pois, neste mundo letrado e digital, a leitura e a escrita desempenham um papel fundamental na construção do sujeito, fornecendo-lhe uma base concreta e cidadã. Nesse sentido, é essencial que o ensino dessas habilidades seja aprimorado, uma vez que, é por meio delas e com elas que se abrem possibilidades de promover mudanças no contexto social.

Ao adotar uma abordagem embasada na teoria semiótica de linha francesa, acredita-se ser possível potencializar o desenvolvimento dessas competências²⁷, permitindo que os

²⁴ Não farei uma análise detalhada pois foge ao escopo da pesquisa. A BNCC foi usada para dar ênfase à prática pedagógica, visando valorizar as competências e habilidades, em respeito ao currículo oficial; para adaptação ao contexto escolar, formação e experiência profissional e uma abordagem flexível, explorando uma variedade de fontes e métodos que complementem as orientações da BNCC.

²⁵ Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 12 fev.2021.

²⁶ Decolonialidade, ou pensamento decolonial, é uma corrente de pensamento aceita pelo crescente movimento latino-americano, com o propósito de emancipar a produção de conhecimento do paradigma eurocêntrico.

²⁷ Uma habilidade pode ser definida como a capacidade que uma pessoa possui para resolver um problema, sendo um indicador da sua competência. As competências podem ser descritas como a habilidade de mobilizar conhecimentos e aprendizados para resolver um problema.

estudantes se engajem de forma mais reflexiva e crítica na construção de significados e na transformação de suas realidades.



Acesso ao livro "Aquarelas Textuais"

**Figura 1 - Livro
Aquarelas Textuais**

Para esse propósito, selecionei três textos de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da coletânea "Aquarelas Textuais"²⁸ (consulte o QR CODE²⁹ na figura 1). Esses textos foram submetidos ao tratamento dos dados conforme as etapas da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Apresento, de maneira sucinta, uma análise exemplificativa, utilizando uma interpretação fundamentada na Semiótica Discursiva como uma alternativa integradora ao plano de ensino, por se tratar de uma das diretrizes³⁰ da BNCC, ou seja, na proposição da análise linguística/semiótica como eixo para o ensino de Língua Portuguesa e, preparação formativa para ser empreendida no novo Ensino Médio.

Como parte da construção metodológica para o plano de ensino, iniciou-se um levantamento bibliográfico dos conceitos que corroborariam os conteúdos curriculares, abordados em classe, relativos ao aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita, segundo os documentos oficiais para o último segmento do Ensino Fundamental. Assim, baseamos em estudos que: tratam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa (brasileira como Língua Materna) como processo; os gêneros textuais como manifestação social; o letramento como capacitação de análise crítica para uso na linguagem e na comunicação, e os multiletramentos como apropriação (uso) das tecnologias para leitura e escrita; as metodologias ativas e o uso das tecnologias em sala de aula como suporte para a aprendizagem; a aprendizagem móvel e a leitura/escrita em aplicativos como uso efetivo das habilidades e competências de letramento digital. Em especial, o uso do *WhatsApp* como Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Macedo *et al.*, 2019).

Acrescente-se a este arcabouço teórico, as contribuições dos estudos sobre: interação e produção textual, além das possibilidades que a Semiótica Discursiva pode oferecer ao ensino de leitura e produção textual. Antes, far-se-á uma análise concisa sobre temas relacionados à formação inicial e continuada de professores; bem como da estrutura educacional em nosso país, que impacta diretamente nos resultados demonstrados nos índices de avaliação educacional brasileiro.

²⁸ GOMES, Silvane A. (Org.). **Aquarelas Textuais**. 1. ed. Belo Horizonte: CDDDB, 2019. v. 1. 70 p.

²⁹ Criados pela autora para dinamizar a leitura.

³⁰ Embora não esteja claro de que Semiótica o documento trata, encontrei conforto na Semiótica Social (que considerei à época - em 2019 - para lecionar). Hodge, R.; Kress, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

1.3 Justificativa

A pesquisa se justifica por diversas razões que sustentam sua pertinência no campo da educação. Não se busca, aqui, resolver todos os problemas enfrentados no ensino, mas sim observá-los. Entre essas razões, destacam-se: a urgência de melhorar a aprendizagem da Língua Portuguesa; a capacidade de enfrentar os desafios da era digital no processo educativo; o potencial das metodologias ativas para fomentar a construção de conhecimento, por meio de experiências práticas e colaborativas; a função facilitadora da aprendizagem móvel; a perspectiva de gerar resultados empíricos para fortalecer o letramento e influenciar políticas educacionais futuras; a contribuição direta para a formação de professores; a promoção ativa da inclusão e diversidade, adaptando-se às necessidades variadas dos estudantes; e a possibilidade de se somar à literatura existente como mais uma peça de pesquisa sobre o tema.

Essas contribuições podem subsidiar de algum modo, o desenvolvimento do domínio dos Estudos Linguísticos, ao oferecer percepções práticas e fundamentadas sobre como aproveitar da melhor forma as teorias da linguagem em favor da promoção do letramento na Língua. E como o uso de tecnologia móvel tem sido apontado cada vez mais importante nas políticas públicas globais e nacionais, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura) lançou diretrizes em 2014³¹, com o objetivo de integrar os dispositivos móveis à Educação, para promover o uso responsável e eficiente dos dispositivos móveis na Educação, a fim de potencializar a aprendizagem, alcançar uma educação mais inclusiva e melhorar a qualidade do ensino. Essas iniciativas intencionam aprimorar a qualidade da Educação, e por isso foram testadas no evento da prática docente.

No período posterior ao lançamento dessas diretrizes, o governo brasileiro propôs a ampliação da formação dos docentes com vistas à utilização de dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem voltadas para a educação à distância e, em seguida o ensino remoto emergencial³² como foi nomeada a prática adotada por quase todas as instituições de ensino brasileiras durante a pandemia da COVID-19 (2020-2022). Contudo, não se verificou mudanças intensas no fazer docente e escolar, nem mesmo durante a pandemia, devido a sérios

³¹ Muito embora já tenha discutido esse tema originalmente em 1996. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/educacao-um-tesouro-a-descobrir-relatorio-para-a-unesco-da-comissao-internacional-sobre-educacao-para-o-seculo-xxi-destaques,57acc301-8ae6-40d5-9df5-d9f4cebf7a47>. Acesso em 27 nov. 2023.

³² Por ensino remoto entende-se o conjunto de estratégias usadas pelos professores/escolas/sistema de ensino brasileiro para ajustar as atividades pedagógicas diante do fechamento das escolas no Brasil durante a Pandemia da COVID-19 (2020-2022). Disponível em: [Revista Forproll – Edição 2021.2 - forproll.com](https://www.forproll.com/revista-forproll-edicao-2021.2) (Gomes, 2021). Acesso em: 15 ago. 2023.

problemas estruturais e de formação de professores, além da falta de infraestrutura característica de nossas instituições de ensino. Seria lógico pensar que, nas escolas, após o retorno às atividades presenciais, muitas das metodologias de ensino que foram exaustivamente utilizadas, pudessem permanecer no dia a dia dos estudantes, pois todos os atores envolvidos puderam perceber o poder que a tecnologia oferece ao ensino, mas não foi o que ocorreu.

Além da intenção de alinhar-se com as perspectivas internacionais e governamentais, esta pesquisa possui outras justificativas: pela necessidade de inovação pedagógica; pelos desafios do letramento na era digital; pela necessidade de formação contínua de professores; pela contribuição para o avanço da área educacional e pelo potencial em melhorar a qualidade do ensino, mediadas por dispositivos móveis, uma área ainda incipiente no Brasil, ao menos até 2020, quando a pandemia impactou globalmente e provocou mudanças radicais em todas as áreas do saber. Sob essas condições, a educação tem passado, neste momento, por reformulações e ressignificações expressivas, especialmente se observarmos a grande emancipação dos usos das salas de aula on-line, a sala de aula remota, que agora deve(ria) alcançar estudantes de todos os segmentos e etapas de ensino. Logo, é urgente oferecer ao estudante uma utilização consciente da tecnologia móvel, uma vez que ela se tornou um dos principais recursos disponíveis para a aquisição do conhecimento no ambiente de ensino remoto (emergencial) (Carvalho *et al.*, 2021).

E, ainda, acredita-se que o docente que conseguir introduzir em seu ensino a análise semiótica na multimodalidade de textos trabalhados em classe poderá oferecer *percepções* sobre o modo como se constroem os enunciatários e as enunciações das intencionalidades e das expectativas que os textos carregam consigo. Com isso, pode-se permitir direcionar o fazer do professor considerando o potencial em que a tecnologia intermedia a relação professor-aluno, mas que também exige uma teoria que compreenda e auxilie na leitura e na análise textual, para a produção eficiente. Assim, a Semiótica Discursiva surge como uma estratégia que fornece as ferramentas conceituais necessárias para desvendar as complexidades dos discursos mediados pela tecnologia. Ela pode habilitar os professores a analisar textos digitais, compreender como os elementos sincréticos contribuem em diferentes contextos. Ao associar a Semiótica Discursiva a práticas pedagógicas, os educadores podem melhor preparar seus estudantes para a leitura ativa, a escrita competente e a compreensão de mundo, promovendo tanto o letramento crítico como o digital.

A proposta de incluir as contribuições da Semiótica Discursiva para serem trabalhadas no planejamento de ensino justifica-se pela a intenção de enriquecer a abordagem de análise textual, oferecendo arcabouço teórico e analítico para a interpretação e análise dos textos e

discursos produzidos pelos estudantes e por ser uma possibilidade apresentada uma vez que está em consonância com a BNCC (2017, p. 65-66), em cujo texto introdutório para o componente de Língua Portuguesa, indica a finalidade do ensino de língua como o de possibilitar aos estudantes experiências que ajudem a expandir as suas habilidades de letramento e que lhes permitam envolver-se de forma significativa e crítica nas diversas práticas sociais que são permeadas e constituídas pela fala, escrita e outras línguas.

E, em se tratando de Semiótica, a BNCC (2017) não esclarece explicitamente qual abordagem semiótica deve ser adotada no ensino, sendo a abordagem discursiva importante, uma vez que tem o texto como seu objeto de estudo, tornando-se apropriada para um ensino contextualizado. Logo, a Semiótica Discursiva (francesa), pode orientar os professores na análise linguística e ser escolhida como uma possibilidade que perpassa o documento, considerando existir várias semióticas. Propor o uso dos pressupostos teóricos da Semiótica Discursiva, após ter realizado um percurso com os preceitos das metodologias ativas e do suporte da aprendizagem móvel, (uma abordagem para acessar o conteúdo de aprendizagem por meio de dispositivos móveis), na construção de práticas de ensino que facilitem a atividade docente e a aprendizagem dos discentes para o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e produção textual. É uma oportunidade necessária e urgente, pois a escola não pode se pautar por práticas que desconheçam a realidade complexa e repleta de experiências em que estão inseridos os seus sujeitos, tendo uma gama de discussões empíricas disponíveis para serem replicadas.

Prossiga-se para os próximos capítulos, nos quais aprofundaremos nosso entendimento sobre a intersecção do ensino e do letramento, bem como a aplicação da Semiótica Discursiva nesse contexto. No primeiro capítulo do Referencial Teórico, examinaremos os fundamentos do ensino e dos letramentos, enquanto no segundo capítulo, apresentamos a compreensão da Semiótica Discursiva e como ela pode ser integrada ao cenário do ensino de Língua Portuguesa. Essas seções fornecerão uma base para o desenvolvimento e análise das práticas pedagógicas ao longo desta tese.

2 CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DOCENTES EM LÍNGUA PORTUGUESA

A eficácia de qualquer tecnologia não depende inteiramente das características da tecnologia, mas da qualidade de criação do curso, da elaboração de cada lição e da qualidade e interação de que o instrutor é capaz. (Moore, M.; Kearsley, G. Educação a distância: uma visão integrada, 2013).

Aprendendo a pesquisar (autora, 2012).

Neste capítulo, abordamos a revisão de literatura que fornece a base conceitual para a pesquisa; explora-se a formação de professores e suas práticas no ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no uso das tecnologias; discutimos diferentes abordagens teóricas no ensino da língua e observamos algumas dimensões do letramento no contexto educacional. Essas ações constituem o alicerce da pesquisa, que visa aprimorar o **ensino** de Língua Portuguesa, considerando os saberes docentes e ciências da linguagem que possam contribuir com essa prática.

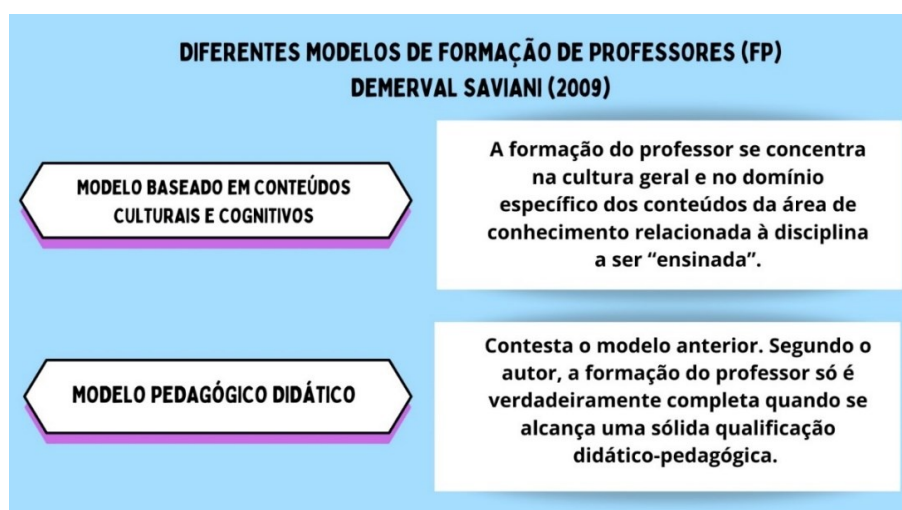
2.1 Formar-se para formar: o diálogo com a Formação Docente

Diante da complexidade da pesquisa acadêmica, emerge a proposta desta seção. Destacamos a importância de apresentar o caminho tracejado para o ensino, enquanto é pertinente apontar o debruçar-se sobre a interconexão essencial entre o formar-se e formar, com o foco do diálogo com a Formação Docente. Ao entrelaçar essas ações, almejamos contribuir para a construção de um conhecimento mais abrangente, com significado no âmbito acadêmico e educacional. O texto expõe um panorama das críticas que vêm sendo feitas às políticas e práticas de formação de educadores.

Uma das referências fundamentais nos estudos sobre a Formação de Professores no Brasil é Demerval Saviani que, já em 1971, em sua tese de doutorado, questionava a estrutura e o sistema educacional brasileiro, trazendo importantes reflexões sobre a educação no país. No seu artigo intitulado “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro” (2009), o pesquisador explora os pontos históricos que impactaram a formação dos professores no período de 1827 a 1890. Aborda temas como o estabelecimento e a expansão do modelo das Escolas Normais no período de 1890 a 1932, a organização dos Institutos de Educação de 1932 a 1939, a implementação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, além da consolidação das Escolas Normais, de 1939 a 1971.

Também discute a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério durante duas décadas e meia, englobando os anos de 1971 a 1996. Nesse último ano, o governo promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.9394/96), que regulamenta a educação escolar, destacando sua relação com o mundo do trabalho e a prática social. A pesquisa de Saviani (2009) e as análises historiográficas apresentadas no artigo fornecem uma base sólida para se compreender a evolução da formação de professores no Brasil e como as políticas educacionais têm se desenvolvido ao longo do tempo. O autor também apresenta um conjunto de proposições relacionadas ao surgimento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores entre os anos de 1996 e 2006. Concentra sua análise em aspectos teóricos, visando destacar os desafios da formação de professores no país e apontar possíveis soluções para essas questões que têm atravessado décadas. No mesmo artigo, Saviani (2009) trata dos diferentes modelos de formação de professores, contextualizando a configuração de dois paradigmas distintos como representado na figura 2.

Figura 2 – Diferentes modelos de formação de professores, segundo Saviani (2009)



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao explorar estas questões, o autor dá evidências aos contrastes entre os dois modelos e defende a importância de uma formação que englobe versões pedagógicas e didáticas de forma concreta. Dessa maneira, Saviani (2009) aponta caminhos para aprimorar a formação dos professores, tendo em vista sua plena capacitação no âmbito didático-pedagógico³³.

³³ O termo "didático-pedagógico" refere-se à combinação de duas dimensões essenciais no contexto educacional: o "didático" relaciona-se com métodos, estratégias e recursos de ensino, enquanto o "pedagógico" refere-se à prática mais ampla de ensino, envolvendo a concepção, organização e implementação do processo educacional. Assim, algo considerado "didático-pedagógico" incorpora tanto aspectos práticos e técnicos (didáticos) quanto

Na seção dedicada aos modelos de formação docente ao longo da história, Saviani (2009) destaca a predominância do modelo centrado nos conteúdos culturais e cognitivos nas universidades e outras instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores da Educação Básica no Brasil. Em seguida, ele ressalta as possibilidades e os riscos envolvidos nesta formação para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior. Em vez de os futuros professores receberem, nos cursos de formação de nível superior, uma preparação profissional mais concreta e fundamentada em uma cultura pedagógica consistente e contextual, o pesquisador alerta para o perigo de uma formação que seja neutralizada pela predominância dos conteúdos culturais e cognitivos. Nessa realidade, segundo ele, as premissas pedagógicas correm risco de serem subordinadas e relegadas a um plano secundário.

Desse modo, os professores enfrentariam inúmeros desafios ao atender às necessidades específicas das crianças, tanto na Educação Infantil quanto nas primeiras séries (ou etapas) do Ensino Fundamental I (séries de formação). Saviani (2009) também destacou o perigo real de os institutos ou faculdades especializadas ficarem responsáveis pelo domínio dos conteúdos específicos da área, enquanto a formação pedagógico-didática seria atribuída às Faculdades de Educação. Segundo o autor, essa divisão geraria um impasse. A solução proposta por Saviani (2009) é a inseparabilidade da formação, por meio de um percurso prático e objetivo. Nessa perspectiva, ele ressalta a importância de examinar a construção e a implementação dos currículos escolares a partir do uso do livro didático (LD). Sugere a reestruturação dos cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas, concedendo aos licenciados o conhecimento do processo de transmitir e assimilar, que representa a relação professor-aluno em sala de aula, com um equilíbrio e combinação viável entre forma e conteúdo.

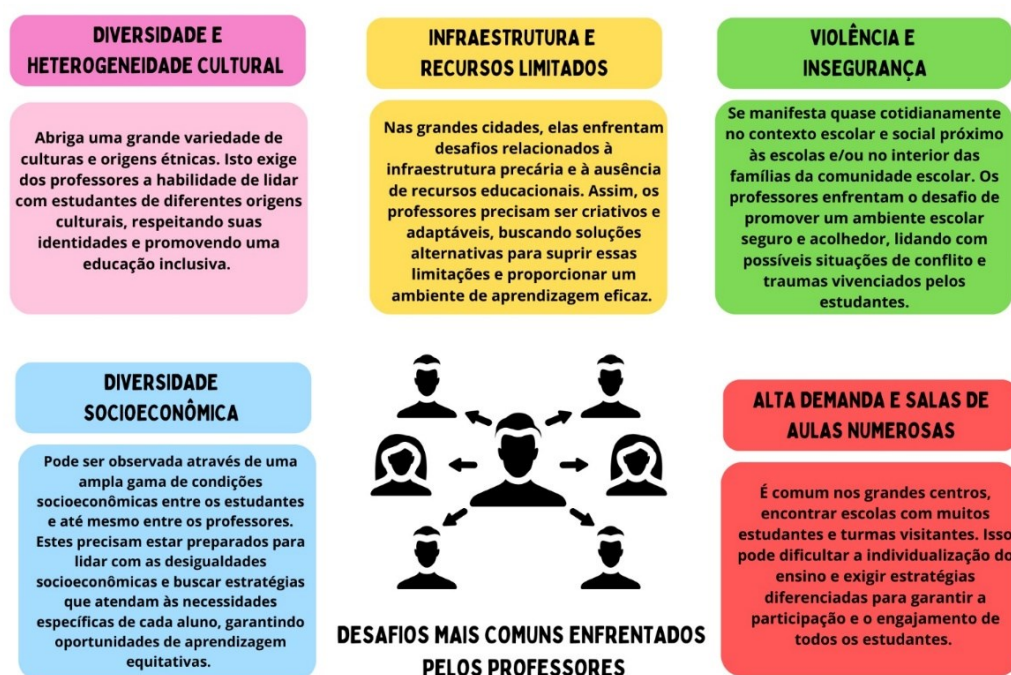
A seleção, organização, distribuição, proporção e sequenciamento das unidades para a formação dos estudantes são questões pedagógicas de grande relevância. O livro didático desempenha um papel pragmático na transformação dessas questões, embora muitas vezes falte uma compreensão adequada do empirismo docente. Aliás, é crítico destacar as questões relacionadas à Educação Especial, que, assim como a educação “normal”, representam desafios para os educadores em todos os níveis e contextos.

Depois de apontar os tópicos pedagógicos, Saviani (2017) também se lembra do impasse representado pelas condições de trabalho dos professores, que vão além da formação

princípios mais amplos e teóricos relacionados ao processo educativo (pedagógicos). Essa combinação destaca a importância de abordagens bem fundamentadas e eficientes no ensino, considerando tanto a aplicação prática quanto a base teórica subjacente.

mencionada anteriormente, abrangendo tópicos como salário e carga horária de trabalho. Na prática, as precárias condições de trabalho limitam a atuação dos professores (mesmo aqueles bem formados), e prejudicam sua própria formação, pois acabam sendo um fator que reduz o interesse pelos cursos de formação docente e o empenho dedicado a esses estudos. Alinhada com o que discute Saviani (2009, 2017) está minha experiência docente com a formação de professores nas capitais brasileiras, que tinham o propósito de aprimorar a qualidade da educação de maneira integrativa³⁴, entregando os mesmos conceitos e conteúdos a uma marcante amostra de professores em cada capital nacional. Nas grandes cidades, os professores enfrentam desafios específicos e diversos (como a multidisciplinaridade), como apresentados no infográfico conforme figura 3 a seguir.

Figura 3 – Desafios mais comuns enfrentados pelos professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Logo, o pensamento é de que em cidades pequenas seja mais fácil o trabalho docente. Nas pequenas cidades brasileiras, contudo, os professores também enfrentam uma série de desafios específicos e lidam com uma diversidade própria desse contexto. Por exemplo: A multidisciplinaridade é um dos fatores recorrentes nos pequenos municípios. É comum que os

³⁴ Integração do fazer dos professores com as teorias e práticas oferecidos.

professores atuem em escolas com poucos recursos e estrutura limitada, o que exige deles uma atuação multidisciplinar. Muitas vezes, um professor precisa lecionar diferentes componentes curriculares ou séries, o que exige flexibilidade e conhecimentos amplos. As dificuldades, embora pareçam menores nestes locais, percebe-se que o exercício do magistério se torna um grande desafio diante dos novos tempos. Aliás, esta é uma questão que impacta a todos, independentes de onde estão. As queixas são as mesmas: os estudantes desmotivados, grande déficit de aprendizagem escolar, fracasso e evasão escolar, esvaziamento de algumas especialidades no provimento de cargos em escolas. Não há motivação também para que o jovem queira ser professor.

O que pode impactar a motivação e a permanência dos professores nesses locais. Com isso, os professores precisam³⁵ estar preparados por meio de formação de qualidade e adequada, que contemple a compreensão da diversidade cultural e institucional, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a utilização de metodologias criativas (possíveis de serem usadas) e a capacidade de adaptação às demandas específicas das pequenas e grandes cidades, pequenas e grandes escolas. Além disso, é fundamental que recebam apoio pedagógico e institucional apropriados e recursos propícios para desempenharem seu papel de forma eficaz. É essencial promover a valorização do trabalho docente nas regiões, reconhecendo a importância e o impacto positivo que os professores têm na comunidade para proporcionarem uma educação de qualidade para todos os estudantes. Em todos os encontros buscou-se alcançar alguma solução para esses desafios. Por meio de práticas pedagógicas originais, formação contínua e troca de experiências entre os profissionais evidenciou-se que é possível propor um ensino mais adequado às necessidades do homem deste século.

As propostas e ponderações mencionadas por Saviani (2009, 2017) a respeito da formação de professores têm relação com as pesquisas de Gatti (2009, 2022) no sentido de que ambos trazem questões essenciais para a qualificação do corpo docente e o aprimoramento da Educação no Brasil. Ambos convergem em suas pesquisas ao destacar a necessidade de investimentos na formação de professores para a promoção do ensino de qualidade e uma prática docente adequada ao contexto. Eles reconhecem que a formação deve articular teoria e prática, e enfatizam a relevância das políticas públicas educacionais voltadas para a valorização e capacitação dos professores. E este é o ponto que interessa a esta pesquisa.

³⁵ Em toda a tese, preocupa-se em não dar um tom prescritivo, mas, modalizador, visto que, o que quer que possa ser replicado pode ou não apresentar resultados preestabelecidos.

As pesquisas de Gatti (2009, 2022) estão voltadas para a formação de professores e o aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro. A professora investiga aspectos relacionados à formação inicial e continuada dos docentes, analisando as políticas educacionais, os currículos, as práticas pedagógicas e os impactos desses elementos na qualidade da educação nacional. Gatti (2010) aborda uma série de características e problemas relacionados à formação de professores, destacando quatro fatores primordiais nessa questão: a legislação que envolve essa formação, as particularidades socioeducacionais dos licenciandos/licenciados, as especificidades dos cursos formadores de professores e os currículos e ementas das licenciaturas em Pedagogia³⁶, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

A análise da interação desses diferentes elementos, de acordo com a autora, (Gatti, 2010), revelou um panorama preocupante em relação aos impactos dessa formação, a saber: a necessidade de atenção às indefinições das regulamentações em vigor, à subdivisão da formação tanto entre os cursos quanto dentro deles, e ao currículo destinado à formação específica para o exercício da docência, incluindo os estágios nos moldes em que são comumente realizados na maioria das instituições de ensino.

Nessa perspectiva, torna-se mais do que relevante considerar os dados de pesquisa aqui trazidos. A interação dos diferentes fatores aqui levantados com a estrutura curricular e com as condições institucionais dos cursos de formação de docentes para a educação básica nos sinaliza um cenário preocupante sobre a resultante dessa formação. Isto nos reporta, por exemplo, ao baixo índice de aprovação de licenciados em concursos públicos para professor. (Gatti, 2010, p.21).

Formar-se para formar é expor a temática da formação de professores, discorrendo tanto a perspectiva do processo de formação dos educadores quanto da importância do contínuo desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente. Essa discussão busca assimilar como ocorre o processo de formação docente, as metodologias utilizadas, as competências desenvolvidas e os desafios enfrentados nesse percurso. E, enfatiza a relevância do diálogo constante entre os formadores de professores e os próprios educadores em formação, buscando uma formação mais contextualizada, reflexiva e alinhada às demandas e transformações da sociedade. O diálogo com a formação docente destaca a primordialidade de um olhar crítico sobre as práticas de formação existentes, procurando aprimorá-las e adaptá-las às novas demandas educacionais. Envolve a discussão sobre os saberes docentes, as competências pedagógicas, a relação teoria-prática e a reflexão sobre a prática profissional.

³⁶ Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Em síntese, o centro desse diálogo com a formação docente é compreender como a formação de professores pode ser mais efetiva e sincronizada aos desafios atuais da educação, reconhecendo que a formação docente é um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. A formação de professores requer um enfoque que englobe os diversos componentes científicos, incorporando-os de forma inclusiva, a partir da função social intrínseca à educação, que é transmitir às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com a vida em sociedade (Gatti *et al.*, 2008, p.21). É importante reconhecer que o trabalho docente incorpora pontos relacionados a uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Conscientes da vastidão do tema, devido às suas numerosas variáveis, surge outra questão na seção seguinte: “*Que professor de português queremos formar?*”

2.2 A Formação do professor de Língua Portuguesa

A formação do professor de Língua Portuguesa³⁷ representa um cenário rico essencial no contexto educacional. Nesta seção, entramos em uma análise sobre alguns pilares fundamentais que sustentam a preparação e o aprimoramento desse profissional tão relevante socialmente. Ao explorar a interseção entre teoria e prática, busco compreender os desafios, as perspectivas e as estratégias que transformam uma formação docente, concreta e integral. Ao longo desse trajeto, procuro desvendar as nuances do ensino da LP e seu impacto significativo na construção de uma educação de qualidade. Nos concentremos neste universo formativo em busca de inspirações enriquecedoras e reflexões que possam transformar o fazer docente de outros professores. Diante da importância da formação de professores de Língua Portuguesa, surge a pertinente questão: Qual é o currículo adotado pelas instituições de ensino, conforme estabelecido pelos documentos orientadores da Educação, que possa garantir uma formação adequada aos profissionais que atuam no ensino de Língua Portuguesa ou, mais especificamente, na Língua Materna Brasileira? Essa pergunta abarca uma série de outras proposições. Seguindo a colocação de Soares (2001), quais são os conhecimentos escolares que definimos como proficiência do Português? E quais são os parâmetros estabelecidos pelo profissional responsável pelo ensino e pela aprendizagem desses conhecimentos escolares?

³⁷ Não desconsidero que existam outras línguas sendo praticadas no país, lembro apenas que a LP detém o status de língua oficial.

Para responder a esses questionamentos, é necessário analisar dois pontos discutidos pela autora: os aspectos de natureza social, política e cultural, que estão fora do âmbito específico da disciplina, e aqueles relacionados ao estatuto da área de conhecimento da língua, que se referem às condições internas à disciplina.

Após percorrer o sentido histórico de instauração do Português como disciplina escolar e os métodos de regimento da profissão de professor de Português, a autora mostra o encargo deliberativo dos fatores que, ao longo do tempo, nos auxiliam a assimilar qual professor de Português estamos formando no “presente” (estamos falando de duas décadas atrás!) estabelecendo um marco que apresente um progresso. Com isso, a disciplina de Língua Portuguesa, ou simplesmente, Português, só foi introduzida nos currículos escolares brasileiros nas últimas décadas do século XIX, muito tempo depois da estruturação do sistema educacional. O processo de formação de professores para essa disciplina teve início nos anos de 1930. Contudo, do ponto de vista do ensino de língua materna, há de se considerar o que se discute no referido texto de Soares (2001) e que tenho observado amplamente em minha prática docente nos últimos 18 anos: nem todo aluno com escrita “ruim” (com equívocos ortográficos e de pontuação, por exemplo) é vazio de conteúdo e nem todo aluno que “escreve bem” apresenta conteúdo de fato (com bom padrão de textualidade em obediência à estrutura normativa).

Soares (2001) discute a relação entre a qualidade da escrita dos estudantes e a presença de conteúdo efetivo em suas produções textuais. A situação delimitada levanta questões sobre diferentes perfis de professores que podem ser observados. Alguns professores podem limitar a serem meros corretores de erros, focando apenas na avaliação e atribuição de notas aos trabalhos dos estudantes. Outros podem atuar como revisores de atividades, buscando aprimorar a qualidade da escrita dos estudantes. No entanto, ela destaca a importância de um tipo de professor reflexivo, que, a partir dos resultados que emergem de sua prática, busca continuamente o desenvolvimento consciente do letramento em prol da cidadania. Esse professor precisa ter conhecimento em sua área de ensino, mas também deve estar adequadamente letrado, ou seja, possuir um entendimento amplo sobre a língua e suas normas, bem como sobre o contexto social em que ela é utilizada. A afirmação de Soares (2001), conforme expressa no texto apresenta a importância do papel do professor (de português) e a sua função de formar cidadãos críticos, promovendo o letramento de forma eficaz, sem desconsiderar a correção da escrita, a promoção da progressão do conteúdo e das habilidades comunicativas dos estudantes.

Contextualmente, subentende-se que, na área da formação escolar, uma prática cidadã é a que considera os documentos normativos na área de Educação e que exige do professor ser capaz de utilizar todas as formas, tecnologias e todos os recursos possíveis e disponíveis na sociedade, quer as analógicas, quer as digitais de maneira competente. Em especial, a competência digital não se restringe somente ao domínio das ferramentas tecnológicas, mas abrange a capacidade de utilizar essas tecnologias de forma crítica e criativa, aproveitando seu potencial para enriquecer os processos de ensino e de aprendizagem e promover a inclusão digital dos estudantes. Para isso, é essencial que o professor seja formado no conteúdo específico de sua disciplina, e que se exponha à competência digital necessária para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, capacitando-se para promover uma educação relevante e ordenada com as demandas da sociedade atual. Desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a, p.154) estabelecem que as dúvidas e as inquietações por parte de todos os atores do ecossistema escolar são naturais, mas que não se pode ignorar a tendência irreversível da sociedade em direção à crescente informatização (ainda mais após a pandemia da COVID-19, que fez com que a escola “migrasse” para o espaço cibernético – ainda que ‘momentaneamente’!). Diante desse contexto, é fundamental que a formação dos professores incorpore a competência digital como elemento colaborador, permitindo-lhes compreender e aproveitar as potencialidades das tecnologias para enriquecer o processo educacional. Essa formação mais abrangente, que vai além do conteúdo disciplinar, possibilita aos professores enfrentarem os desafios emergentes, promover uma educação relevante e contextual, garantindo que os estudantes estejam preparados para lidar com a sociedade cada vez mais informatizada.

Mas, é importante ressaltar que não há garantia assegurada em muitas escolas, devido à falta de estrutura para a inserção digital e à presença de professores com baixo (ou nenhum) domínio das habilidades digitais e resistência à aprendizagem. A falta de estrutura adequada para a integração das tecnologias digitais no ambiente escolar é um obstáculo que precisa ser superado. Além disso, a ausência de competência digital desenvolvida (antes, não apresentada) por parte de alguns professores pode comprometer a efetividade do uso dessas ferramentas nos processos de ensino e de aprendizagem. É preciso considerar que essas tecnologias são muito recentes diante do longo período de formação de muitos dos professores brasileiros e, claro, da idade e da falta de acesso a esses recursos. Para auxiliar os professores a integrarem as tecnologias digitais na educação, Almeida e Valente (2012) abordam, de maneira coletiva, o uso das tecnologias digitais na educação, ao tratar do ensino e da aprendizagem com essas tecnologias, discutindo tanto os aspectos pedagógicos como as competências necessárias para

os professores aproveitarem ao máximo tais ferramentas. O autor concorda com as proposições de Moran (2017) ao propor que a transformação da educação deve se dar por meio das metodologias ativas, utilizando o potencial dessas metodologias e da integração das tecnologias digitais no processo educativo. Ele apresenta estratégias práticas para superar os desafios relacionados à ausência de estrutura e à competência digital dos professores. Segundo Kenski (2018), que debate a relação entre as tecnologias digitais e os diferentes contextos de ensino, incluindo a educação presencial e a distância, a competência digital e o papel das tecnologias na promoção da aprendizagem é essencial que os professores sejam paramentados e apoiados no desenvolvimento de suas habilidades digitais, proporcionando-lhes as ferramentas e o suporte necessário para que possam utilizar efetivamente as tecnologias em sala de aula, essa requer investimentos em formação contínua, programas de atualização e incentivos para estimular a adesão e o aprimoramento das competências digitais.

Superar a resistência à aprendizagem e promover uma cultura de valorização da competência digital são desafios importantes a serem enfrentados. Essa discussão é endossada pelos professores Marinho e Lobato (2004) que publicaram um “Relatório final de pesquisa para o Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq”, ao final de 2004, intitulado “*A tecno-ausência na formação inicial do professor contemporâneo: motivos e estratégias para a sua superação. O que pensam os docentes das licenciaturas?*” - em que discutem, desde as dificuldades das instituições de ensino em viabilizar e introduzir as tecnologias à didática de ensino, às observações sobre a ausência de desenvolvimento de habilidades para o uso das tecnologias na Educação. Nessa perspectiva, direciona algumas possibilidades táticas de superação do desafio na raiz do problema, ou seja, na formação inicial do professor. Na formação do professor de Português, e a busca constante do professor da licenciatura, todas elas! Logo, para Marinho e Lobato (2004),

o atual e grande desafio da escola é o de estabelecer condições e estratégias para incorporar de maneira eficaz a tecnologia da informação agregando qualidade a um processo pedagógico que tem a finalidade de formar cidadãos para uma sociedade tecnologicamente desenvolvida. (Marinho; Lobato, 2004, p.16).

Os autores trazem à tona o perfil formativo dos docentes, mostrando, por meio de gráficos, algumas variáveis que podem justificar parte da origem do desafio de ensinar, que é a deficiência na formação, inclusive curricular, nas licenciaturas brasileiras.

Para aqueles que acham que o computador deva ser usado pelos alunos das licenciaturas, mais da metade (52,7%) acha que esse uso deveria acontecer em todas as disciplinas do currículo. Essa preferência pelo uso do computador como ferramenta para aprendizagem é importante inclusive porque será também através dessa formação

que o aluno da licenciatura construirá a capacidade para usar o computador com seus próprios alunos. (Marinho; Lobato, 2004, p.82).

A formação de professores exige uma experiência de aprendizagem que compartilhe características semelhantes àquelas que ele (professor) proporcionará aos seus estudantes no uso das tecnologias. Nessa visão, é indispensável que os responsáveis pela formação inicial de professores não só dominem os recursos tecnológicos, como repensem os critérios de aprendizagem e contextualizem os programas curriculares de acordo com as realidades sociais atuais. Diante dessa afirmação, surge a pergunta: o que mudou ao longo das últimas duas décadas? Para responder à pergunta, saliento a proposta que consta do documento da BNC-FORMAÇÃO³⁸ (2019) que estabelece e define as diretrizes curriculares que orientam a formação inicial de professores no Brasil, com foco na aprendizagem e na competência digital. São apontadas as consequências dessa orientação para a prática pedagógica e são apresentadas recomendações para a superação dos obstáculos relacionados à formação digital dos professores. O documento orienta o tema da competência digital na formação inicial de professores de forma otimizada, permitindo uma compreensão mais atualizada sobre a competência digital na formação inicial de professores e suas implicações para a prática pedagógica, que envolve a habilidade de utilização e integração das tecnologias digitais no contexto educacional, para promover uma pequena revolução pedagógica e o uso das tecnologias para potencializar a aprendizagem dos estudantes e, pode-se deduzir alguns benefícios para a discussão, observadas na figura 4.

Figura 4 - Orientações para a Formação Inicial dos Professores

Plano dos documentos curriculares	O estudo estabelece diretrizes e competências que orientam a formação inicial de professores no Brasil, identificando currículos e recomendações relacionadas à competência digital. Isso fornece uma visão abrangente das orientações oficiais sobre o assunto e permite compreender como a competência digital é abordada na FP.
Identificação de lacunas e desafios	A partir do esquema, o documento aponta as lacunas e desafios existentes na formação inicial de professores em relação à competência digital. Isso inclui a ausência de conteúdos específicos e a falta de integração efetiva das tecnologias digitais nos currículos educacionais. Essa identificação permite uma reflexão crítica sobre a necessidade de aprimoramento nessa área proposta pelo documento.
Implicações para a prática pedagógica	O documento aponta as implicações práticas da competência digital na FP. Isso envolve a compreensão de como os professores podem utilizar as tecnologias digitais de forma efetiva em suas práticas pedagógicas, considerando aspectos como planejamento de aulas, seleção de recursos tecnológicos, avaliação e engajamento dos estudantes. Essas reflexões ajudam a orientar a formação dos professores e a melhorar a qualidade do ensino.
Recomendações para a superação dos desafios	O texto destaca recomendações para superar as dificuldades na formação inicial de professores em relação à competência digital. Essas orientações incluem a atualização dos currículos, formação contínua e atualizada dos professores, integração das tecnologias digitais nos projetos pedagógicos e colaboração entre instituições de ensino. O objetivo é promover uma formação mais inteligente e atualizada para os professores.

Fonte: Elaborado pela autora.

³⁸ Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Logo, a partir dessas orientações, o documento contribui para a compreensão do estado atual da competência digital na formação inicial de professores, identifica desafios e lacunas, oferece *esclarecimentos* para uma formação que propicie a prática pedagógica e apresenta recomendações para aprimorar a formação dos professores nesta área do conhecimento. E quais são as transformações ocorridas na formação de professores nas últimas duas décadas para que eles adquiram competência em recursos tecnológicos, reavaliem os critérios de aprendizagem e contextualizem os programas curriculares de acordo com a realidade social contemporânea?

A pergunta comunga um ponto de vista comum às discussões sobre políticas educacionais brasileiras apresentadas por Libâneo (2016). O pesquisador, em suas observações sobre políticas educacionais, destaca a necessidade de uma formação docente que esteja sincronizada com as demandas da sociedade e que possibilite uma educação contextualizada para os estudantes. Ele argumenta que os programas de formação de professores devem ser atualizados, considerando as transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo. Assim, tanto a afirmativa apresentada quanto as discussões de Libâneo (2016) convergem ao ressaltar o valor da formação inicial de professores estar em sintonia com as realidades sociais atuais, utilizando recursos tecnológicos e repensando os critérios de aprendizagem para proporcionar uma educação relevante e contextualizada aos estudantes.

Para tanto, o autor do artigo analisa documentos oficiais do Banco Mundial e do Ministério da Educação, com o objetivo de identificar políticas escolares e diretrizes curriculares que possam levar a mudanças nas funções libertadoras do conhecimento escolar. Defende-se a obtenção de conhecimentos culturais e científicos como meio de viabilizar e expandir o desenvolvimento dos processos mentais nobres dos estudantes, em estreita conexão com suas práticas socioculturais e organizacionais, superando as disparidades educacionais. É inquestionável que a escola pública continue sendo o ambiente mais apropriado e democrático para a luta política pela igualdade e inclusão social, promovendo uma educação formativa que esteja cultural e cientificamente articulada com a diversidade sociocultural.

Pesquisar sobre a língua é assumir as dimensões do ensino, ensinar o uso da língua é dar vazão a uma concepção inovadora sobre a língua, que reformula as noções de linguagem, língua, gramática e o próprio ensinar, envolvendo todos os participantes do processo de aprendizagem da língua. A interseção entre as ciências da linguagem e a educação dá origem a diversas áreas de estudo, que são frequentemente discutidas no contexto da sala de aula, e inclui a língua como objeto de ensino, tanto a língua materna quanto a não materna, os instrumentos de avaliação, os materiais didáticos, a linguística como base científica para os professores de

línguas, a consciência linguística e o conhecimento como fatores que qualificam a profissão de qualquer professor das disciplinas curriculares.

Tornar-se professor, especialmente professor de Língua Portuguesa, é uma trajetória que exige uma formação adequada e direcionada, sintonizada com as práticas de letramento. Para compreender o cenário da formação de professores de línguas, é indispensável considerar os diferentes aspectos envolvidos e como eles influenciam a atividade docente. É importante ainda, refletir sobre o papel dessa atividade e sua posição na sociedade, levando em conta as muitas desigualdades sociais presentes, bem como a relevância da colaboração entre supervisores e professores, que podem compartilhar seus conhecimentos e competências para a construção de novos olhares educacionais. A maioria das pesquisas apontam que a atividade docente requer formação de qualidade. No entanto, a sociedade ainda não adotou plenamente essa visão, o que ocasionalmente leva a discursos que associam o trabalho docente somente à paciência para ensinar, à vocação (ou ausência dela), ao dom ou até mesmo ao mero ato de transmitir saberes adquirido por meio de várias experiências pessoais: *um notório saber!*

É muito importante que se estabeleça a credibilidade de que a atividade docente demanda uma formação profissional concreta e reconhecida, superando visões simplistas e estereotipadas. A valorização e o investimento na formação dos professores são essenciais para a promoção de uma educação de qualidade e garantia de que os estudantes recebam um ensino efetivo e enriquecedor. A profissão de professor deve ser reconhecida como um trabalho complexo, que exige conhecimentos teóricos e práticos, habilidades pedagógicas e uma constante atualização, indo além de noções reducionistas e rotuladas que não condizem com a realidade da profissão.

Existe uma defesa conjunta, em consonância com pesquisadores interacionistas sociodiscursivos (Machado, 2007; Bronckart, 2008), da concepção expandida do trabalho do professor e das teorias relacionadas à noção de ser um trabalhador da educação no contexto do ensino. Além da profundidade envolvida, a atividade interacional é estabelecida e exercida por meio de instrumentos mediadores e intermediários, nos quais as escolhas são feitas com base na formação inicial e continuada dos professores e futuros professores. Ao analisar os currículos dos cursos de licenciatura, Gatti (2010) revela uma preferência pelos conteúdos específicos das áreas de conhecimento (como Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, entre outras), sem levar em consideração os saberes necessários para o exercício da profissão docente. Essa concepção reforça a ideia de que ser professor requer somente um acúmulo de saberes teóricos sobre o objeto a ser ensinado, uma noção da qual discordo. Um professor deve ter, também, competências de letramento! E o desenvolvimento de habilidades de letramento é fundamental

para que os professores sejam capazes de lidar com as demandas modernas de ensino, que vão além do domínio de conteúdos específicos. A capacidade de compreender e utilizar diferentes formas de linguagem, explorar recursos tecnológicos e propiciar uma comunicação efetiva são pontos essenciais para o sucesso na prática docente. Portanto, a formação de professores deve abranger tanto os aspectos teóricos quanto os práticos do letramento, preparando-os para o enfrentamento dos desafios da educação atual de maneira mais abrangente e competente.

Com esse ponto de vista, concentro-me no trabalho que o professor realiza em sala de aula, considerando as atividades de planejamento e avaliação destinadas às interações com os estudantes. Essas atividades exigem foco, demandam tempo de trabalho e pesquisa, e requerem uma formação específica que deve ser tratada com a devida importância. É indispensável ressaltar que o trabalho docente é uma tarefa complexa. Os documentos normativos³⁹ do Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, 2015), que especificam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2015), como o Parecer 02/2015, reconhecem a atividade docente como um fazer que exige planejamento, intencionalidade e conhecimentos intrínsecos dos muitos processos de ensino e aprendizagem pelos docentes e, propõem uma reforma curricular dos cursos de licenciaturas⁴⁰.

Muito além da alta carga horária reservada às Práticas como Componente Curricular e aos Estágios Obrigatórios nas licenciaturas, a concretização de programas institucionais, como vem acontecendo com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID⁴¹ (2007) e o implemento da Residência Pedagógica⁴² (2018), promovem diálogos e aproximações entre as instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica, em um esforço de enriquecer a formação por meio das vivências possíveis. O PIBID se configura como uma

³⁹ O Parecer e as Diretrizes publicadas são resultados de longas pesquisas e debates encadeados em nosso país à volta da formação e do trabalho docente nos últimos anos.

⁴⁰ Res. 02/2015 e a Res. 02/2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/yevt8kw9>. Acesso em: 08 ago. 2021.

⁴¹ É uma proposta de valorização dos futuros professores durante o processo de formação. Tem por objetivo aperfeiçoar a formação docente para a educação básica e melhorar a qualidade da educação pública no Brasil. É um procedimento da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que tem por objetivo proporcionar aos estudantes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o dia a dia das escolas públicas de educação básica e com a realidade em que estão mergulhados. O projeto destina bolsas a estudantes de licenciatura que participam da Iniciação Científica à docência – IC desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 08 ago. 2021.

⁴² O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Disponível em: <https://tinyurl.com/4zt27zs8>. Acesso em: 08 ago. 2021.

relevante iniciativa no campo da formação docente, proporcionando um enfoque integrativo que valoriza o diálogo, a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento, em consonância com as contribuições teóricas vygotskyana sobre o papel da interação social no processo de aprendizagem.

De acordo com as ideias de Vygotsky⁴³ (2009), a experimentação social desempenha um papel extraordinário na vida de um indivíduo, destacando a relevância de uma articulação efetiva entre a teoria e a prática. No cenário do trabalho docente, existem diversos saberes profissionais significativos, englobando desde o bom funcionamento da profissão até as demandas dos sistemas de ensino, questões legais e aspectos relacionados à carreira docente. As pesquisas sobre letramentos têm papel elementar ao nos auxiliarem a compreender as práticas de leitura e produção, bem como a forma como as pessoas lidam com essas práticas. E ainda, nos permitem identificar as estruturas de poder presentes nesse contexto e reconhecer os valores, atitudes e crenças que são inerentes e constituem as relações sociais em diferentes condições. É interessante ressaltar que as relações de poder, as tensões e o equilíbrio entre os distintos saberes necessários para a profissionalização do professor são evidentes quando examinamos a elaboração dos currículos. Em muitos casos, há uma ênfase nos conhecimentos disciplinares, em geral rotulados como “teoria”, enquanto uma carga horária modesta é dedicada aos saberes pedagógicos e profissionais, denominados como “prática”. Essa desproporção tem sido contestada por diversas pesquisas (Saviani, 2009; Gatti, 2010).

Mas, o professor precisa formar-se, capacitar-se, expor-se ao aprender constantemente, o que se alinha com perspectiva de Morin⁴⁴(2023), que destaca a necessidade de uma revolução do sistema educacional brasileiro em franca dependência de reformas na formação de professores. Para ele, é fundamental investir nessa formação, pois estes precisam ampliar suas perspectivas além de suas disciplinas, buscando diálogos com outros campos do saber. O papel do professor é de suma importância para a sociedade, e tanto a opinião pública quanto os cidadãos necessitam ter plena consciência dessa missão. Enquanto docentes, conclui-se que o ensino de formação de professores não está restrito a conteúdos gramaticais e independentes, mas deve envolver aspectos culturais, sociais e comunicativos. Dando enfoque ao ensino e à aprendizagem como processos que motiva a buscar constantemente novas estratégias e práticas que atendam às necessidades próprias dos estudantes, estimulando-os a desenvolver suas

⁴³ Aparecerá a notação do nome deste teórico grafada Vygotsky e Vigotsky/Vigotski dependerá da data da publicação e do teórico que o citou.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.fronteras.com/leia/exibir/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>. Acesso em: 17 ago. 2023.

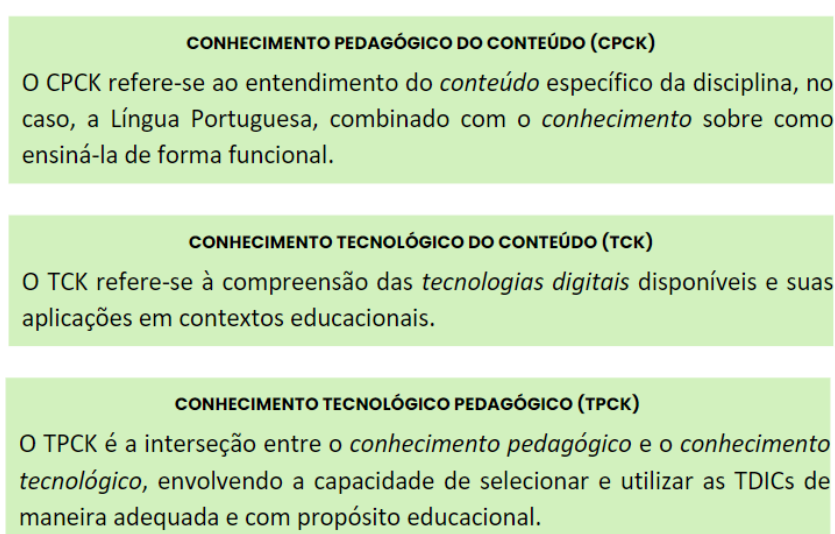
habilidades linguísticas de forma autônoma e crítica. Resumindo, a seção apresenta um entendimento que pode enriquecer o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, observando a trajetória em constante construção, e é com essa perspectiva que seguimos o itinerário como educadores, sempre atentos e abertos às questões inquietantes e possibilidades que esse processo nos oferece.

2.3 Práticas docentes integrativas de professores de Língua Portuguesa com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

Nesta seção, abordamos o universo das práticas docentes de professores de Língua Portuguesa integrativas das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A prática docente integrativa das TDIC se refere a uma perspectiva pedagógica que incorpora de maneira importante as tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem da língua materna, com a intenção do desenvolvimento de habilidades linguísticas e competências críticas em um contexto atual e conectado.

Para fundamentar essa discussão, recorreremos a alguns conceitos-chave da teoria educacional. Segundo Mishra e Koehler⁴⁵ (2006), o ponto de vista integrativo das TDIC envolve a interseção entre três domínios essenciais: **conhecimento pedagógico do conteúdo** (CPCK), **conhecimento tecnológico do conteúdo** (TCK) e **conhecimento tecnológico pedagógico** (TPCK), definidos conforme figura 5.

Figura 5 – Domínios integrativos das TDIC



Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁵ Disponível em: <https://tinyurl.com/mr35h3sj>. Acesso 27 mai. 2023.

Nessa ótica integrativa, os professores de Língua Portuguesa podem empregar diversas TDIC em suas práticas pedagógicas para enriquecer o ensino, por exemplo, o uso de plataformas de aprendizagem on-line pode proporcionar aos estudantes acesso a recursos multimodais (sincréticos), como textos, vídeos e áudios, permitindo a exploração de diferentes linguagens e estilos de comunicação. Além disso, aplicativos e *softwares* específicos para o ensino da língua podem ser utilizados para atividades de produção textual, análise linguística e prática de leitura digital.

As TDIC também oferecem oportunidades para a criação de ambientes de aprendizagem mais colaborativos e interativos. Por meio de fóruns de discussão e grupos de trabalho on-line, os estudantes podem engajar-se em debates, trocar ideias e aprimorar suas habilidades de argumentação e comunicação escrita. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento de competências críticas de leitura e produção textual, tão essenciais na sociedade digital do século XXI. A abordagem integrativa das TDIC também pode incentivar os estudantes a se tornarem autores e produtores de conteúdo. Por meio da criação de *blogs*, *podcasts* ou vídeos, eles podem expressar suas ideias e perspectivas sobre temas relevantes, ampliando suas habilidades discursivas e criativas. Essas atividades podem aprimorar as competências linguísticas dos estudantes e auxiliá-los a desenvolver senso crítico e pensamento reflexivo.

Para respaldar a importância das práticas docentes integrativas das TDIC, pesquisas como a de Cabral, Lima e Albert⁴⁶ (2019) destacam os benefícios dessa abordagem na promoção de um ensino mais significativo e engajador. Estudos como o de Lopes e Fürkotter⁴⁷ (2023) também enfatizam a relevância da formação contínua dos professores para que possam utilizar efetivamente as TDIC em suas práticas docentes.

Nessa perspectiva, a prática docente integrativa das TDIC no componente curricular de Língua Portuguesa se fundamenta na interseção do conhecimento pedagógico, do conteúdo e das tecnologias, visando à formação de estudantes críticos, criativos e participativos na sociedade digital. Ao explorar recursos tecnológicos de maneira intencional e reflexiva, os professores podem enriquecer a experiência educacional, capacitando os estudantes para enfrentar os desafios da comunicação e da linguagem na era digital. Na próxima seção, abordamos algumas referências e correntes teóricas importantes no campo do Ensino de Língua Portuguesa.

⁴⁶ Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655763>. Acesso 27 jun. 2023.

⁴⁷ Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21260>. Acesso 27 jun. 2023.

2.4 O Ensino de Língua Portuguesa: aspectos gerais

Nesta seção, consideramos o ensino de Língua Portuguesa por meio de algumas vertentes teóricas. Ao adentrar nesse âmbito linguístico, procuramos compreender as diferentes atuações e perspectivas que moldaram a trajetória do ensino da Língua Materna ao longo do tempo. Desde as correntes tradicionais até as tendências contemporâneas observamos conceitos, métodos e influências que contribuíram para a construção do cenário atual da educação linguística. Investiga-se as gradações das vertentes teóricas no ensino de Língua Portuguesa, refletindo sobre suas implicações e relevâncias para aperfeiçoar os processos de ensino e de aprendizagem e enriquecer a formação de estudantes e docentes.

Para definirmos esta pesquisa e delimitarmos nosso objeto de investigação, a partir dos teóricos da Linguística e de áreas afins, notamos a importância dos estudos relacionados ao Ensino do Português na Educação Básica. Minhas observações estão embasadas nas práticas sociais dos usos linguísticos, seguindo as orientações da Linguística Funcional, que procura compreender a relação entre a estrutura gramatical, discursiva e semântica da língua e os diferentes contextos comunicativos em que são utilizadas. Essa abordagem reconhece a linguagem como um instrumento de interação social e investiga além da estrutura gramatical, a exploração do contexto discursivo como um elemento motivador dos fenômenos linguísticos. O sócio-interacionismo, em consonância com a teoria sócio-histórico-cultural, enfatiza a relação social e cultural do aluno em seu ambiente escolar, valorizando suas interações cotidianas de forma sistemática e produtiva (Furtado da Cunha *et al.*, 2015).

Durante a construção da presente pesquisa, observei, comentei e apliquei esses usos linguísticos no contexto de docência e produção de dados, considerando as sequências tipológicas propostas por Marcuschi (2005) e os gêneros textuais discutidos por Bonini (2005) como recursos incentivadores ao uso consciente da linguagem. Como professora de linguagens, me expus ao desafio de testar as orientações presentes nos documentos oficiais, como PCN (1998), a BNCC (2017) e o CRMG (2018). Essa tarefa revelou a possibilidade de que o conjunto de recomendações nem sempre é funcional para a emergência de determinados resultados, muitas vezes apresentando produtos ainda melhores do que o esperado ou proposto.

Embora seja um trabalho exigente direcionar o ensino com foco no lugar que o texto deve ocupar nas aulas de Língua Portuguesa, com vistas ao desenvolvimento da competência discursiva, o domínio de múltiplos letramentos e o conhecimento dos gêneros textuais e seus suportes, com o auxílio do Livro Didático (LD), além de explorar textos canônicos sem negligenciar os textos presentes no contexto dos estudantes, essas práticas podem manter o

engajamento dos envolvidos no processo e demonstrar maior interesse participativo por parte dos estudantes. Essas ações requerem um professor leitor ativo, engajado, comprometido e com ampla bagagem de conhecimento, ou no mínimo, interessado em aprender.

É por meio do exemplo proporcionado por esse professor que o fluxo da aprendizagem poderá ser alcançado. A atribuição do professor como leitor vai além do mero esforço em transmitir conhecimentos aos estudantes. É necessário que ele seja um exemplo vivo de alguém que valoriza e desfruta da leitura como uma prática enriquecedora. Ao demonstrar sua própria paixão pela leitura, o professor inspira os estudantes a se envolverem de forma mais comprometida com os textos e a explorarem o mundo dos conhecimentos disponíveis. E, o comprometimento do professor é fundamental para garantir que ele esteja sempre atualizado e a par das tendências, avanços e mudanças no campo educacional e na área específica de ensino. A constante procura por atualização e aprimoramento profissional é a base para oferecer uma educação de qualidade aos estudantes.

Ter letramento como professor implica possuir um repertório amplo de habilidades linguísticas, literárias e culturais (ainda que em construção, que é o ideal!). Essa competência abrange a capacidade de ler e interpretar diferentes tipos de textos, e a habilidade de se comunicar de maneira competente, tanto na escrita quanto na fala. O letramento pode desempenhar uma função importante, que permita ao professor conectar o conhecimento adquirido por meio da leitura com a compreensão e a apreciação das diferentes culturas presentes na sociedade. Para tanto, é evidente que o professor, como um agente influente na formação dos estudantes, tem a incumbência de promover a leitura e o desenvolvimento das habilidades linguísticas e literárias dos estudantes. Por meio de seu exemplo, dedicação e competência, o professor cria um ambiente favorável para que o rio do conhecimento flua naturalmente, guiando os estudantes na navegação em direção ao aprendizado. Nessa paisagem, a seleção de textos desempenha uma função importante, principalmente se considerarmos a diversidade cultural proposta pela BNCC (2017), e que se dá atenção:

- a compreensão e interpretação de textos, juntamente com a exploração da multisssemiose, como aspectos essenciais que devem ser abordados. E, é importante que haja uma ênfase na produção de textos considerando a circulação das tipologias textuais estudadas em sala de aula.
- a revisão conjunta dos textos com os estudantes, seguida pela prática de reescrita, podendo contribuir para o refinamento das habilidades escritas.
- a lugar da gramática no ensino também deve ser considerado, incorporando a tradição gramatical, a norma linguística, as variedades linguísticas e a descrição das estruturas

linguísticas, sempre dentro de um contexto. Uma abordagem metalinguística é fundamental, explorando a sintaxe tanto do texto escrito quanto do texto oral. Deve-se destacar que essa abordagem deve ir além de atividades pontuais, que apenas procuram cumprir requisitos avaliativos, e sim integrar-se de maneira relevante às práticas pedagógicas.

- a organização das sequências didáticas, fundamentada em uma avaliação diagnóstica realizada pelo professor, em contraposição a uma avaliação institucional padronizada, é um passo considerável para um ensino efetivo, visando à aprendizagem cidadã. Esse enfoque permite uma atuação mais personalizada e adequada às necessidades e interesses dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa⁴⁸ e engajadora.

Desse modo, ao considerar todos esses pontos no planejamento e na execução das atividades em sala de aula, o professor poderá contribuir para um ensino mais autêntico e empenhado com o desenvolvimento integral dos estudantes, proporcionando-lhes uma formação que vai além do domínio dos conteúdos, buscando a construção de uma cidadania crítica e participativa.

E há que se ter em conta as políticas públicas implementadas e propostas a partir de 1990 que tiveram como objetivo principal melhorar a qualidade da Educação Básica (EB) no Brasil. Essas iniciativas surgiram como resposta aos resultados insatisfatórios relacionados aos níveis de alfabetismo/letramento da população, ao baixo desempenho dos estudantes em avaliações externas, (como no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA⁴⁹), e ao elevado índice de evasão escolar, além de outros desafios enfrentados pelo sistema educacional. É preciso destacar que tais políticas educacionais devem ser objeto de pesquisa e investigação por parte das universidades públicas brasileiras. Essas instituições buscam (ou deveriam buscar) compreender as causas dos problemas existentes e propor ações conjuntas, concretas e eficazes para a sua solução.

Os documentos educacionais oficiais, como os PCN (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) para a Educação Básica e a BNCC (2017), são resultados dessas reflexões investigativas realizadas nas universidades públicas brasileiras ao longo da segunda metade do século XX (só não sabemos, se são pesquisas ‘recomendadoras’ ou partiram do empirismo da mera observação *in loco* ou da prática!). Esses documentos representam um avanço significativo pois direcionam o ensino ao compreender o público-alvo, identificando

⁴⁸ Ao fim da seção explicarei o que considero Aprendizagem Significativa.

⁴⁹ O PISA é o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes da OCDE. O PISA mede a capacidade de jovens de 15 anos de usar seus conhecimentos e habilidades de leitura, matemática e ciências para enfrentar os desafios da vida real. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

suas necessidades por meio de avaliação diagnóstico-formativa. Além de, estabelecerem os conteúdos relevantes a serem ensinados, bem como as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Tais documentos também abordam os objetivos educacionais e propõem estratégias pedagógicas eficazes para alcançá-los, mas, e o processo, tanto de formação quanto o de ensino (?). No entanto, apesar dos avanços observados nas últimas décadas, como os resultados obtidos em avaliações sistêmicas nacionais⁵⁰ oficiais e os índices de alfabetização, e o acesso à educação pública e gratuita, ainda não tem ocorrido um aumento gradual e consistente nesses indicadores. O Brasil ainda se encontra entre os países com os piores resultados educacionais, segundo a OCDE⁵¹. E a melhoria sustentável da qualidade da Educação Básica no Brasil é um desafio que requer esforços contínuos por parte das políticas públicas, das instituições de ensino superior e de todos os envolvidos no processo educacional e que evidencia que há problemas a serem enfrentados para alcançar uma melhoria sustentável na qualidade da Educação Básica no país.

Portanto, é preciso um esforço contínuo por parte daqueles que implementam as políticas públicas, das instituições de ensino superior e de todos os envolvidos no processo educacional para superar os obstáculos existentes (e são muitos!). É necessário ainda, buscar soluções efetivas, baseadas em evidências, e promover ações que contribuam para elevar consistentemente os índices de aprendizagem, garantindo assim uma educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros. Embora seja reconhecido que o fracasso escolar não deve ser atribuído exclusivamente ao trabalho dos docentes, uma base sólida, metodologias de ensino adequadas, estrutura escolar apropriada e salários dignos desempenham um papel essencial na busca pelos resultados desejados. Esses fatores, que envolvem a relação entre teoria e prática, constituem a base desta seção.

A escola desempenha uma notável função ao fornecer informações relevantes à universidade sobre as necessidades dos estudantes e dos professores em formação, tornando-se assim um objeto de estudo e pesquisa valioso. Por sua vez, a universidade deve retornar à escola oferecendo capacitação por meio de programas de formação contínua, a fim de atender às demandas identificadas no processo de avaliação diagnóstica. Nessa interação entre escola e universidade, tanto os conhecimentos acadêmicos quanto aqueles produzidos no contexto escolar possuem a mesma importância, destacando-se por suas características e pelo local onde

⁵⁰ Principais Avaliações em larga escala: Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de Educação Infantil, ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Brasil (Anos Finais do Ensino Fundamental); ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); PROUNI (Programa Universidade para Todos).

⁵¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Trata-se de um grupo constituído por 35 países, criada em 1961, como objetivo de alinhar e discutir estratégias econômicas que beneficiem as nações participantes.

são produzidos. Essa correlação entre escola e universidade evidencia a importância da colaboração mútua e da valorização dos saberes de ambos os contextos. A troca de conhecimentos e experiências entre essas instituições pode contribuir para uma formação docente mais completa e alinhada aos processos da prática educacional. Dessa forma, é possível fortalecer o vínculo entre teoria e prática, oportunizando melhores condições para o sucesso educacional e para a promoção de aprendizagem significativa dos estudantes.

As diferentes vertentes que envolvem o ensino de Língua Portuguesa ocupam-se de teorias que se complementam e contribuem para uma abordagem global da disciplina. Uma das vertentes teóricas fundamentais é a linguística, que estuda a estrutura e o funcionamento da língua em seus diferentes aspectos, como fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. A partir dessa concepção, o ensino de Língua Portuguesa busca desenvolver nos estudantes a competência linguística, ou seja, a capacidade de compreender e produzir textos em conformidade com as normas da língua. Outra vertente importante é a Literatura, que abrange o estudo de obras literárias e análise de seus aspectos estéticos, temáticos e históricos. O ensino de Literatura visa desenvolver nos estudantes a apreciação estética, a capacidade de interpretar e analisar textos literários, compreendendo a diversidade de manifestações literárias e suas relações com a sociedade e a cultura. E ainda, o ensino de Língua Portuguesa se beneficia de abordagens sociolinguísticas, que consideram a língua como uma prática social, influenciada por fatores culturais, históricos e sociais. Essa vertente teórica permite uma reflexão sobre as variações linguísticas, o uso da língua em diferentes contextos sociais e a valorização da diversidade linguística.

Deve-se citar também a importância da Linguística Aplicada que busca conectar a teoria linguística com a prática educacional. Nesta perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa é visto como uma atividade situada, em que os conhecimentos teóricos são aplicados de forma a promover a aprendizagem efetiva da língua e o desenvolver das habilidades comunicativas dos estudantes. Desta forma, o cerne do ensino de Língua Portuguesa está na integração dessas diferentes vertentes teóricas, procurando uma abordagem interdisciplinar que proporcione aos estudantes uma compreensão abrangente e crítica da língua, da literatura e de sua relação com o mundo. Atenção à observação, de que considero ser a prática significativa de ensino e de aprendizagem, aquela que se refere às condutas educacionais que buscam promover o entendimento maior dos conceitos, em que os estudantes não memorizam informações de forma superficial, mas, relacionam novos conhecimentos com o que já sabem e aplicam esse conhecimento em contextos do mundo real. A aprendizagem significativa vai além da mera

transmissão de informações e foca na construção ativa, consciente do conhecimento pelos estudantes, conforme Moreira (1999; 2012)

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (Moreira, 2012. p.2).

Listo alguns princípios-chave da prática de ensino e de aprendizagem significativa no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Princípios da prática de ensino e de aprendizagem significativa

RELEVÂNCIA E CONTEXTO	Os conteúdos e atividades de aprendizagem são apresentados de maneira a torná-los relevantes para a vida dos estudantes.	Pode envolver a conexão dos conceitos com experiências pessoais, exemplos do mundo real e situações práticas.
CONSTRUÇÃO DE CONEXÕES	Os estudantes são encorajados a conectar os novos conhecimentos com o que já sabem.	Pode envolver a identificação de relações entre conceitos, a aplicação de ideias em diferentes contextos e a comparação de informações para identificar padrões.
PARTICIPAÇÃO ATIVA	Os estudantes são incentivados a serem participantes ativos no processo de aprendizagem.	Pode envolver a realização de atividades práticas, resolução de problemas, discussões em grupo e reflexões individuais.
CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO	Os estudantes constroem seu próprio entendimento dos conceitos, em vez de apenas memorizarem informações.	Podem internalizar o conhecimento ao atribuir significado aos conceitos e relacioná-los com suas próprias experiências.
APLICAÇÃO PRÁTICA	Os estudantes são incentivados a aplicar os conceitos aprendidos em situações do mundo real.	Pode ajudar a solidificar o entendimento e demonstra a relevância dos conhecimentos.
PENSAMENTO CRÍTICO	A prática de ensino-aprendizagem significativa promove o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico.	Podem questionar, analisar e avaliar informações para construir compreensões maiores.
INCENTIVO À CURIOSIDADE	Os educadores incentivam a curiosidade dos estudantes.	Pode permitir que eles explorem tópicos de interesse, façam perguntas e busquem respostas de maneira autônoma.
APRENDIZAGEM COLABORATIVA	A colaboração entre os estudantes é frequentemente incentivada.	A discussão e a troca de ideias podem enriquecer a compreensão e promover a construção coletiva do conhecimento.
AVALIAÇÃO FORMATIVA	A avaliação é vista como uma ferramenta para monitorar o progresso dos estudantes e fornecer feedback construtivo.	Pode ajudar os estudantes a ajustarem suas compreensões e atitudes à medida que avançam.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo assim, a prática significativa de ensino e de aprendizagem visa criar um ambiente educacional no qual os estudantes estejam ativamente envolvidos na construção do saber, relacionando os conceitos com experiências pessoais e aplicando-os em situações do mundo real. O que resulta em aprendizagens maiores, duradouras e aplicáveis, em vez de meramente memorizadas.

2.5 Abordagens teóricas no ensino de Língua Portuguesa

Nesta seção, apresento brevemente o olhar de contribuição do estudo realizado por Soares (1998) sobre concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa (LP), em paralelo com a pesquisa realizada por Pietri (2010) sobre a constituição do componente curricular de Língua Portuguesa com a intenção de poder fornecer importantes direcionamentos para a Formação de Professores de Língua Portuguesa, especialmente quando se valorizam as reflexões sobre alfabetização⁵², que desempenham uma atribuição fundamental no desenvolvimento dos estudantes das séries finais do ensino fundamental II.

O estudo de Soares (1998) traz contribuições relevantes ao discutir diferentes concepções de linguagens presentes nas práticas educativas. A autora destaca a importância de superar uma visão restrita da linguagem como mero instrumento de comunicação, reconhecendo-a como prática social complexa e fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes. Essa abordagem amplia a compreensão dos professores sobre a natureza da linguagem e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa, permitindo que eles valorizem a diversidade linguística e cultural dos estudantes, bem como promovam práticas pedagógicas mais contextualizadas.

Por sua vez, a pesquisa de Pietri (2010) sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa colabora para a reflexão sobre a organização e a estruturação dos conteúdos e objetivos do ensino de Língua Portuguesa. A autora analisa as mudanças históricas no currículo de Língua Portuguesa e a influência de diferentes concepções pedagógicas na definição dos conteúdos a serem abordados. O que possibilita aos professores uma compreensão crítica do currículo e a identificação de possíveis lacunas e desafios a serem superados no ensino de Língua Portuguesa (incluindo a alfabetização!).

Ao relacionar esses estudos, a formação de professores de Língua Portuguesa pode ser direcionada de forma a valorizar o letramento como uma atribuição fundamental no desenvolvimento dos estudantes até que aqueles das séries finais do ensino fundamental II se tornem proficientes. Os professores podem refletir sobre as concepções de linguagem, reconhecendo-a como prática social complexa, e sobre a influência dessas concepções no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, podem analisar criticamente a constituição do componente curricular de Língua Portuguesa, considerando as mudanças históricas, as políticas

⁵² Opto por não abordar esse tema neste contexto de minha pesquisa, dado que parto do pressuposto que os alunos, ao fim do ensino fundamental II estejam (ou deveriam estar) alfabetizados e até letrados.

educacionais e os desafios da atualidade. A partir das reflexões, os professores podem adotar estratégias pedagógicas mais adequadas ao seu contexto escolar, valorizando a diversidade linguística, cultural e social dos estudantes, promovendo práticas contextualizadas de ensino de Língua Portuguesa, e reconhecendo a importância do alfabetizar e do letrar como base para o desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, a formação dos professores de Língua Portuguesa se beneficia das contribuições dos estudos de Soares (1998) e Pietri (2010), direcionando a prática docente para uma abordagem mais reflexiva, crítica e eficaz. Em vez de me deter nas questões críticas da alfabetização no contexto brasileiro, questões estas que demandam políticas públicas efetivas, investimento em infraestrutura educacional, formação para professores qualificados e atualizados, além de uma abordagem pedagógica inclusiva e contextualizada, torço para que a superação desses desafios contribua para a melhoria da qualidade da formação estudantil no Brasil e para o desenvolvimento pleno dos estudantes para que cheguem às séries finais do ensino fundamental II mais proficientes, para que o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual seja continuado, permitindo a progressão das habilidades linguísticas, a ampliação do repertório de leitura, a aquisição de conhecimentos em diferentes disciplinas e o estímulo ao pensamento crítico, tão necessário à etapa seguinte, o ensino médio.

Nesse sentido, menciono os seguintes tópicos: os desafios da escrita, as nuances do letramento, as práticas de textualização e retextualização, o ensino gramatical na escola, a análise de gêneros e os próprios gêneros textuais, entre outros tópicos que abrangem as séries que leciono. Essa abordagem está alinhada à perspectiva de formação de professores, visando equipar os futuros educadores (ou aqueles interessados na leitura deste estudo) com as ferramentas e conhecimentos essenciais para abordar tais conteúdos com os estudantes nas séries finais do ensino fundamental II e no ensino médio. Mas, deixo aqui, não como recomendação, mas, ao menos de leitura, as premissas de Magalhães (2010) no que tange ainda a temática em discussão nesta seção, para compreender como os estudantes utilizam e combinam os conhecimentos adquiridos em diferentes áreas do conhecimento, como leitura, escrita, matemática e tecnologia, para realizar tarefas e resolver problemas em diferentes situações sociais, como sendo a manifestação do letramento.

Para a pesquisadora Magalhães (2010) os letramentos múltiplos em interação estão inseridos no campo de estudo do letramento, da escolarização e da interação em sala de aula, quando aborda as práticas escolares de leitura e produção textual e sua relação com o ensino, aprendizagem e construção de conhecimento dos estudantes do ensino fundamental, visando

promover as competências de letramento para lidar efetivamente com a escrita, leitura e diferentes formas de linguagem em situações sociais diversas.

A autora explorou como as práticas de letramento na escola podem influenciar a participação social dos estudantes e seu futuro acadêmico e profissional. As considerações de sua tese são bastante pertinentes, mais de uma década depois e são elas: a) a necessidade de ampliar as lentes de investigação na Educação para incorporar contribuições de diferentes linhas de pesquisa, que considere o contexto escolar como objeto de análise e suas relações com áreas como Psicologia, Sociologia e Linguística. b) reconhecimento de que a escola lida com diferentes linguagens, além da escrita alfabética ou numérica, e a importância de trabalhar diferentes formas de linguagem para a constituição de estudantes falantes, leitores e escritores competentes em diversas áreas. c) ênfase na transposição didática, em que os textos, temas e sistemas de linguagem tornam-se objetos de ensino e discurso. Observação de como os textos dos livros didáticos são reproduzidos pelos professores e retextualizados pelos estudantes. d) proposta de interação em sala de aula como uma conversa, mantendo elementos da conversação natural, como anacolutos, perguntas, sessões, entre outros. e) destaque para as perguntas feitas por professores e estudantes como elementos constituintes da conversa e a importância de tratá-las como objeto de estudo. Observação às perguntas como estratégias discursiva importante para caracterizar as práticas pedagógicas em sala de aula. f) Durante a explanação da matéria, quem mais fala é o professor, e as *pseudoperguntas*⁵³ geralmente são predominantes nas aulas. g) os cursos de formação de professores precisam ser reformulados para capacitar os futuros educadores tanto conceitual como metodologicamente, permitindo-lhes lidar com textos que envolvam a interação de diversos sistemas de linguagem e a definição de múltiplas redes de significados.

E, é fundamental que os professores avaliem como as estratégias discursivas utilizadas em sala de aula podem impactar o processo de ensino e aprendizagem. As considerações de Magalhães (2010) destacam a importância de uma abordagem interacional e conversacional no contexto escolar, com ênfase nas perguntas a serem feitas e a diversidade de linguagens presentes nas práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, sendo um alerta sugestivo aos professores da Educação Básica. Magalhães (2010, p.252) ainda, considera a necessidade de reformular os currículos dos cursos de formação de professores, a fim de capacitar os futuros educadores de forma conceitual e metodológica para lidar com textos nos quais múltiplos

⁵³ Termo utilizado por Magalhães (2010).

sistemas de linguagem interagem e definem as redes de significações possíveis. Nesse sentido, é essencial que os professores avaliem criticamente as estratégias discursivas utilizadas no ensino, a fim de verificar como elas podem ou não contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Essa reflexão permite que os educadores estejam mais preparados para explorar de maneira eficaz a complexidade linguística presente nos textos, promovendo uma educação mais interessante para os estudantes.

Assim, a formação de professores pode incluir reflexões teóricas e práticas sobre os desafios enfrentados pelos estudantes na escrita, como a compreensão das regras gramaticais, a organização textual, a coerência e a coesão, além de estratégias para auxiliar os estudantes a superarem esses desafios. Os futuros professores podem ser instruídos sobre a importância de abordar a escrita de forma contextualizada, considerando os diferentes gêneros textuais e suas características específicas. Já a compreensão dos significados do letramento também pode ser explorada na formação de professores, enfatizando a importância de ir além da mera decodificação das letras e palavras, mas também compreender e produzir textos com propósitos específicos em diferentes situações comunicativas.

Para as atividades de textualização e retextualização pode ser trabalhada as estratégias pedagógicas que estimulem os estudantes a produzirem e revisar seus textos, considerando aspectos como a estrutura, o vocabulário, a coesão e a adequação ao gênero textual proposto. Os professores em formação podem ser orientados a utilizar procedimentos que valorizem a escrita como processo, permitindo que os estudantes aprimorem suas habilidades de forma gradual e progressiva. Ao pensar o ensino de gramática, a formação de professores pode promover uma visão mais contextualizada e funcional, que explore a gramática à produção e compreensão de textos, evitando a fragmentação e o ensino descontextualizado das regras gramaticais. Que pode ser trabalhada acompanhada da leitura e produção textual.

A análise de gêneros e os gêneros textuais podem ser explorados na formação de professores mediante a apresentação e discussão de diversos exemplos de gêneros textuais presentes na sociedade, como reportagens, cartas, resenhas, e tantos outros. Os futuros professores podem ser orientados a compreender as características dos gêneros, suas finalidades comunicativas e estruturas, além de planejar atividades que permitam aos estudantes explorarem e produzirem textos em diferentes gêneros em aplicação real.

Assim, a formação de professores pode fornecer embasamento teórico e prático para que os futuros docentes possam abordar os desafios da escrita, o letramento, a atividade de textualização e retextualização, o ensino de gramática e a análise de gêneros de forma consistente, contextualizada e aplicada, preparando-os para trabalhar esses conteúdos de

maneira efetiva nas séries finais do ensino fundamental II fomentando proficiência necessária para o ensino médio. Dentro do contexto de formação docente, destaco a importância de adotar uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem no ensino de Língua Portuguesa, fundamentada nos princípios da Linguística Funcionalista e do Sócio-interacionismo apoiada em Koch (2007) que, propõe uma análise das atividades discursivas presente no processo de produção textual, reconhecendo-o como uma prática interativa entre sujeitos que possuem objetivos pré-determinados dentro do contexto social específico. Nessa perspectiva, considero o texto como uma unidade fundamental ao ensino, tendo como objetivo central o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos estudantes (Travaglia, 2011). Essa abordagem implica na promoção das quatro habilidades linguísticas (leitura, audição, fala e escrita), nas duas modalidades (oral e escrita) e nas diferentes formas de expressão (verbal, imagética, cinestésica, rítmica, entre outras), abrangendo também os diversos gêneros discursivos, tanto em suportes físicos quanto digitais.

Nesse sentido, pode-se dizer que o objetivo proposto tem a intenção de se alinhar com as orientações pedagógicas mais recentes e em vigor, representando um consenso educacional que busca a emancipação dos estudantes. Intensificar a proficiência discursiva possibilita que os cidadãos tenham acesso a diferentes espaços sociais e discursivos, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e para a promoção da igualdade de oportunidades. Essa intervenção pedagógica também se alinha à perspectiva de transformação social presente em diversos documentos, como o extrato do PCN de Língua Portuguesa, evidenciando a importância de promover uma educação que vá além do desenvolvimento das habilidades linguísticas, e que prepare os estudantes para atuarem de forma crítica e participativa na sociedade.

Um projeto educativo com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. (Brasil, 1998, p. 19).

Dessa forma, a adoção desta abordagem no ensino de Língua Portuguesa, embasada em fundamentos teóricos sólidos, testados por pesquisadores sérios e conhecedores na prática do que apontam no/para o ensino e em sincronia com as diretrizes educacionais, se mostra relevante para a formação de professores, fornecendo-lhes uma base teórica consistente e estratégias pedagógicas eficazes e pertinentes para a promoção do desenvolvimento linguístico e discursivo dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A concretização da democratização social e cultural está intimamente ligada à

distribuição equitativa dos recursos educacionais para todos os segmentos da sociedade. Nesse sentido, é fundamental direcionar os investimentos públicos e pedagógicos prioritariamente às populações mais carentes e desfavorecidas, que enfrentam desigualdades e carências extremamente impactantes. A igualdade de oportunidades e condições entre crianças em situação de vulnerabilidade, com privações socioeconômicas e acesso limitado a recursos culturais extracurriculares (mídias, cultura, lazer, literatura e internet), e aquelas em condições mais favoráveis é um objetivo alcançável.

No contexto de ensino de Língua Portuguesa, é responsabilidade dos professores e das escolas realizar um diagnóstico das reais necessidades dos estudantes. É fundamental compreender o que os estudantes já sabem sobre os conteúdos a serem ensinados e identificar eventuais lacunas ou pressupostos que ainda não dominam. A partir desse diagnóstico, é possível estabelecer as ferramentas pedagógicas adequadas para alcançar os objetivos propostos. Particularmente, sugiro que se realize o diagnóstico por turma e por segmento e não dependa das diretrizes somente das avaliações diagnósticas realizadas pela Secretaria de Educação (ou pela instituição de ensino), mas, que incorpore os resultados de ambas para a compilação de um plano que propicie mediar o ensino que se fizer necessário a suprimir hiatos de conhecimentos. Desse modo, a formação de professores em Língua Portuguesa deve contemplar a capacidade de diagnóstico das necessidades dos estudantes, bem como a seleção e implementação de estratégias de ensino apropriadas para atender a essas necessidades. Ao considerar a realidade diversa e desigual dos estudantes, os professores devem adotar estratégias flexíveis e diferenciadas, utilizando recursos e metodologias que levem em conta as particularidades de cada grupo e promovam uma aprendizagem real.

Portanto, a formação docente em Língua Portuguesa deve estar comprometida com a promoção da equidade educacional, buscando superar as desigualdades e carências enfrentadas por determinados grupos sociais. Por meio de diagnósticos precisos e da adoção de métodos de ensino apropriados, os professores têm o potencial de proporcionar igualdade de oportunidades aos estudantes, independentemente de suas origens socioeconômicas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, e aqui, não estou ignorando nenhuma das situações pontuais vivenciadas por professores, nem nas grandes capitais nem nos rincões do país, nem desprezando a heterogeneidade das classes estudantis; também não proponho ‘mirabolâncias’, mas, o que se propõe a cada professor é com simplicidade se formar de acordo com suas possibilidades, sempre procurando ler o mundo com criticidade, não ter medo de experimentar “receitas” e/ou “modelos” novos, de apresentar o mínimo ou o máximo de conteúdo, nem de criar sua própria maneira de mediá-los. Cabe aos atores responsáveis pela

promoção do saber, questionar o que estudantes já sabem sobre os conteúdos a serem ensinados. Existem pressupostos que eles ainda não dominam? Quais ferramentas devem ser empregadas para alcançar os objetivos propostos?

É primordial destacar que um ensino linguístico embasado na perspectiva enunciativo-discursiva justifica o ensino de gramática de forma contextualizada e produtiva. Reconhecemos que a abordagem tradicional do ensino nas escolas, amplamente presente na educação brasileira, se baseia no pensamento metalinguístico e normativo da língua, visando disseminar uma gramática teórica e uma sucessão contínua de regras normativas de uso. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), em consonância com essa prática, os manuais prescritivistas são adotados, nos quais os estudantes são apresentados às categorias da língua. No entanto, dentro da perspectiva enunciativo-discursiva, enfatiza-se uma abordagem circular da gramática, na qual os conteúdos gramaticais são trabalhados à medida que se mostram os instrumentais para a compreensão e produção de textos e/ou desenvolvimento de habilidades específicas. Essa progressão curricular se baseia em agrupamentos de gêneros, levando em consideração a diferença entre currículo e programa escolar. Vale ressaltar que o texto é a unidade central de análise, e a gramática vai além da organização de períodos (Brasil, 2018, p. 65).

Logo, na visão enunciativo-discursiva, a macrossintaxe do discurso, que engloba questões relacionadas à coesão interfrasal⁵⁴ e interparágrafos⁵⁵, assim como os fatores de textualidade, devem ser abordados e compreendidos cognitivamente na Educação Básica, levando em consideração as necessidades e experiências dos estudantes. Essa abordagem estabelece como objetivo final do ensino de gramática o desenvolvimento das habilidades comunicativas, dando ênfase de que a gramática opera em função dos propósitos discursivos e que as construções linguísticas possibilitam diferentes efeitos de sentido. Desse modo, a formação docente em Língua Portuguesa deve seguir contemplando uma reflexão crítica sobre a abordagem tradicional do ensino de gramática e promover uma compreensão mais ampliada da gramática como uma ferramenta funcional para a produção e compreensão de textos e nunca deslocada do contexto. A partir dessa perspectiva, os professores serão capazes de planejar e implementar atividades de ensino que estimulem seu uso de forma concreta e contextualizada, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes.

Nesse sentido, a formação docente (deve) busca(r) capacitar os estudantes a se tornarem proficientes nas funções interpretativas, de leitura e produção textual de forma autônoma, por

⁵⁴ A coesão interfrásica é realizada por meio de palavras que asseguram as conexões entre os segmentos de texto.

⁵⁵ Elementos coesivos - conectivos que ligam informações e palavras dentro do próprio parágrafo a ser escrito para dar sentido ao argumento.

meio do ensino da estrutura linguística. Além disso, é importante considerar os estudos de Chiappini (2005), que investigaram as práticas relacionadas à leitura e produção de textos verbais, levantando questionamentos sobre a relação das escolas com as linguagens dos meios de comunicação de massa. Essa reflexão respalda a necessidade de garantir que os estudantes se sintam seguros em sua trajetória educacional, especialmente ao concluir o ensino médio, por meio da leitura, releitura, escrita e reescrita.

A revisão da literatura no Ensino de Língua Portuguesa tem como eixo central a investigação por evidências e sínteses de estudos existentes na área, visando compreender as principais tendências, perspectivas e resultados das pesquisas realizadas. Ao realizar uma revisão da literatura, procuramos identificar estudos relevantes que discutam diferentes aspectos do ensino de Língua Portuguesa, como metodologias, práticas pedagógicas, avaliação, formação de professores, e outros. Essa revisão envolve a seleção criteriosa de artigos científicos, livros, teses e dissertações, analisando-os de forma sistemática e com certo rigor. O ponto alto desse tipo de revisão está na análise minuciosa das evidências apresentadas nos estudos selecionados, buscando identificar padrões, convergências, divergências e lacunas no conhecimento. A partir dessa análise, é possível obter uma visão abrangente dos enfoques teóricos e das práticas adotadas no Ensino de Língua Portuguesa, contribuindo para a construção de um conhecimento embasado e atualizado. A revisão da literatura no Ensino de Língua Portuguesa permite aos pesquisadores e profissionais da área ter acesso a um panorama de pesquisas existentes, permitindo embasar suas práticas pedagógicas, identificar lacunas de conhecimento a serem exploradas e contribuir com a área por meio de estudos futuros.

De modo resumido, a essência da revisão da literatura no Ensino de Língua Portuguesa está na análise crítica e sistemática das evidências presentes nos estudos, procurando compreender e sintetizar as principais condutas de práticas pedagógicas, embasadas a partir dos autores escolhidos e promover avanço do conhecimento na área.

2.5.1 Proficiência no ensino da Língua Portuguesa

Na intrigante conjuntura da proficiência no ensino de Língua Portuguesa, apresentamos conhecimentos na intenção de compreender as habilidades importantes que tanto professores quanto estudantes precisam desenvolver para alcançar uma efetiva competência linguística – o letramento. Ao observar os alicerces fundamentais da proficiência, pode-se verificar estratégias, desafios e práticas possíveis que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem. Para compreender como a proficiência linguística impacta o progresso acadêmico, social e

profissional dos indivíduos, fomentando o diálogo e a interação em nossa sociedade multicultural, torna-se imperativo buscar uma formação docente que estimule a excelência no ensino da Língua Portuguesa. Essa preparação visa capacitar os estudantes a se comunicarem com clareza, precisão e eficácia em um mundo globalizado. A urgência desse empreendimento é ainda mais evidente ao considerarmos as preocupantes deficiências de proficiência identificadas em adolescentes nas séries finais do Ensino Fundamental II.

A constatação dessas lacunas na etapa de ensino mencionada anteriormente ressalta a importância de uma abordagem pedagógica sólida e eficiente, capaz de fortalecer as habilidades linguísticas dos estudantes desde os primeiros anos escolares. Investir em uma formação docente que compreenda as necessidades específicas dos estudantes e adote estratégias de ensino adequadas é essencial para enfrentar esse desafio e preparar os estudantes para se comunicarem de forma assertiva e competente em um cenário cada vez mais interconectado e dinâmico. Embora não possua formação específica para lidar com as séries iniciais de alfabetização, minha atuação na formação de professores nos cursos de Pedagogia e Licenciatura de Letras, bem como minha experiência como analista pedagógico na Secretaria de Educação e formadora do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁵⁶ (2012-2014), têm me proporcionado o suporte pertinente para desenvolver planos de ensino anuais alicerçados em avaliações diagnósticas específicas (e próprias!).

Essas avaliações desempenham um papel fundamental ao coletar dados que respaldam as propostas de atividades voltadas para o letramento, visando promover a progressão dos estudantes para as séries subsequentes. No contexto do ensino, é fundamental abordar as questões de leitura e produção textual, promovendo uma aprendizagem relevante e inserida no contexto social. Essa abordagem, focada na promoção do letramento, tem se revelado elementar para garantir um ensino efetivo e adaptado às necessidades individuais dos estudantes, visando a plena progressão de suas habilidades de leitura e produção textual. Diante disso, surge a pergunta: o que é, afinal, o letramento? Nessa lógica, os professores de Língua Portuguesa enfrentam um desafio crítico diante da diversidade linguística e do universo da sociolinguística brasileira (Marcuschi, 2005). Diante da escassez de propostas efetivas aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa com base na Linguística, Marcuschi (2005) ofereceu uma proposta que

⁵⁶ Teve o propósito de apoiar todos os professores que atuavam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuavam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderiram ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para desenvolverem as ações desse Pacto. Foi gerenciado pela SEB – Secretaria de Educação Básica. Resolução em vigor: Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, com alterações da Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013. Disponível em: Acesso em: 08 ago. 2021.

combina teoria e prática para aqueles interessados em experimentar as atividades em sua prática pedagógica. O autor discutiu a relação entre oralidade e letramento, fala e escrita, e apresentou atividades prático-teóricas que auxiliam na transição do texto oral para o texto escrito no processo de retextualização. As atividades que o autor propôs serviram como suporte para o ensino em sala de aula, representando uma boa ferramenta para o desenvolvimento de perspectivas pedagógicas na escola onde a pesquisa foi realizada.

É relevante refletir sobre a oralidade e o letramento, buscando distinguir os conceitos de fala e escrita. As práticas sociais interativas podem ser compreendidas como modalidades de uso da língua, inseridas em um campo mais amplo de abstração que engloba a concepção de oralidade e letramento, sendo este último relacionado ao letramento escolar, seja ele desenvolvido previamente ou na própria escola. Essa ponderação possibilita compreender melhor os processos de comunicação verbal e escrita, subsidiando práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas. É expressivo destacar o trabalho de Marcuschi (2005) no livro “Da fala para a escrita”, no qual ele estabelece uma sequência tipológica que evidencia a relação entre práticas de produção textual, considerando o contexto, a interação e a cognição para análises mais acentuadas.

Nesse contexto, os gêneros textuais desempenham um papel fundamental, uma vez que apresentam características específicas em relação a cada modalidade (oral e escrita) e ao meio de produção (sonoro ou gráfico), bem como a concepção discursiva. Compreender e explorar os gêneros textuais em sala de aula possibilita aos estudantes uma maior compreensão e domínio das diferentes formas de expressão verbal, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas e para a construção de conhecimentos mais amplos e contextualizados. Ao considerar a relação entre práticas de produção textual, gêneros textuais e suas especificidades, os professores estão aptos a proporcionar aos estudantes experiências marcantes de leitura e produção textual, desenvolvendo suas capacidades de expressão e compreensão, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Dessa forma, os estudantes estarão mais preparados para enfrentar os desafios comunicativos e discursivos que encontram em seu cotidiano, tornando-se participantes ativos e críticos na sociedade em que estão inseridos. De acordo com o autor, os gêneros textuais podem ser agrupados da seguinte forma:

- Comunicações pessoais: bilhetes, cartas, e-mail, outdoors.
- Comunicações públicas: formulários, convocações, comunicados e notícias.
- Textos acadêmicos: leis, relatórios técnicos, artigos.
- Textos instrucionais: narrativas, cartas comerciais, que fundamentam a escrita.
- Em contraposição às conversações: presenciais (espontâneas) ou telefônicas (considerando a possibilidade de incluir o *WhatsApp* atualmente).

- Entrevistas, debates, apresentações e reportagens.
- Exposições acadêmicas, que fundamentam a fala, com pontos de interseção com outros gêneros.

É notável a contribuição de Marcuschi (2005) ao abordar a classificação e agrupamento dos gêneros textuais. Tal proposta permite uma compreensão mais ampla da diversidade de práticas discursivas presentes na sociedade, considerando suas especificidades e a função que desempenham na comunicação oral e escrita. No contexto do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, o autor questiona a falta de uma metodologia ou estratégia de ensino que aborde de maneira adequada a sequência tipológica, dando ênfase à aquisição de uma referência para a escrita e a norma oral mais próxima do padrão considerado culto. Essa perspectiva de alfabetizar letrando, destacada por Marcuschi, ressalta a importância de integrar o desenvolvimento da escrita com a compreensão das normas cultas da língua, promovendo uma abordagem mais abrangente e eficaz no ensino da linguagem.

Como destacado por Marcuschi (2005), é importante compreender que “*são os usos que fundamentam a língua e não a língua que determina os usos*”, o que ressalta a relevância de uma abordagem que valorize a diversidade linguística e os contextos de uso da língua, permitindo aos estudantes uma maior compreensão das práticas discursivas e preparando-os para uma participação efetiva e crítica na sociedade. É importante ressaltar que a capacidade de ser letrado não se limita à habilidade de ler e escrever. Um indivíduo adulto pode ser considerado letrado, mesmo não sabendo “ler e escrever”, devido às suas experiências contextuais que envolvem a interpretação de instruções em manuais, o uso de equipamentos eletrônicos, a utilização do transporte público e a compreensão de informações relacionadas a medicamentos, leituras de imagens, entre outras práticas cidadãs. No cotidiano, o simples domínio da leitura e da escrita pode não ser suficiente para lidar com as competências exigidas pela sociedade.

Nessa realidade, é responsabilidade da escola criar situações de ensino que ampliem o sistema de alfabetização, por meio do constante manuseio de artefatos disponibilizados para o ensino. Assim, pode ser possível garantir a alfabetização e o letramento do estudante. De acordo com o que propôs Soares (2004), o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e produção textual, de modo que o indivíduo se torne simultaneamente alfabetizado e letrado. Para a promoção de uma efetiva relação de ensino e de aprendizagem e a produção de sentido, é fundamental proporcionar aos estudantes a leitura do mundo, a interlocução com diversas situações comunicativas e a interação entre o

conhecimento prévio do estudante e o conhecimento proporcionado pela escola, o que viabiliza o desenvolvimento do letramento em suas diversas dimensões.

Entretanto, antes do letramento existe um percurso de aprendizagem da leitura e da escrita. Surge então, a questão sobre qual deve vir primeiro, se a escrita ou a leitura, considerando que o estudante em questão já esteja plenamente alfabetizado. Essa discussão remete à importância de considerar a interdependência entre essas habilidades e a necessidade de desenvolvê-las de forma integrada, permitindo que o aluno aprimore tanto sua capacidade de ler quanto de escrever, em um processo contínuo de aquisição e aprofundamento das competências linguísticas.

Ao abordar a escrita, Soares (1998) acentua a importância de considerar os problemas de aprendizagem da escrita e da ortografia no contexto escolar. A autora propõe procedimentos de pesquisa que levam em conta as experiências dos atores envolvidos, atentando para suas vivências e múltiplas representações, sem desconsiderar erros e acertos. Sua proposta enfatiza a necessidade de analisar, no processo de apropriação da escrita, os erros que, quando agrupados, fornecem lampejos valiosos para a compreensão do desenvolvimento da escrita. Por sua vez, Rojo (2000) apresenta uma coletânea de ensaios que traz discussões relevantes sobre a prática da linguagem em sala de aula, propondo o trabalho com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN⁵⁷ como referência, no contexto da formação de professores. Esse ponto de vista ressalta a importância de unir a prática docente aos direcionamentos curriculares estabelecidos, procurando promover uma educação linguística de qualidade e o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. Ao debater os PCN como base, os professores têm a oportunidade de dar sustentação à sua prática pedagógica em uma visão extensiva e atualizada da linguagem, contribuindo para o ensino eficaz da escrita e de outras habilidades linguísticas.

O referido estudo (Rojo, 2000) representa uma importante contribuição para estudantes da licenciatura, professores da Educação Básica e pesquisadores, proporcionando uma abrangente diversidade de análises teóricas e metodológicas que provocam reflexões a respeito das práticas diárias até então adotadas. Ao explorar diferentes perspectivas teóricas e ações

⁵⁷ É um combo de textos, a respeito de cada área do ensino e serve para direcionar a elaboração dos currículos escolares no país. Não constituía uma imposição de conteúdos programáticos a serem apresentados aos estudantes nas escolas, mas eram sugestões de propostas nas quais as Secretarias poderiam embasar-se para criar os planos de ensino.

metodológicas, essa obra convida o professor a adoção de um olhar mais global e enriquecedor sobre sua prática pedagógica. As discussões presentes nesta obra instigam reflexões críticas, desafiando o professor a questionar e repensar suas estratégias de ensino, resultando em um aprimoramento das práticas docentes. Ao examinar as práticas de leitura e produção de texto, Rojo (2000) promove uma revisão consciente dessas práticas, propiciando uma mudança de paradigma que torna o ensino mais expressivo e a aprendizagem mais substancial. Ao abordar os gêneros textuais e o ensino de línguas, com ênfase nos aspectos discursivos da textualidade, a autora destaca a importância dos gêneros do discurso. Ao criticar uma abordagem centrada exclusivamente nos gêneros e em suas condições de produção, circulação e recepção, ela incita o leitor a refletir sobre a necessidade de uma sequência textual que produza discursos reais e esteja alinhada com a prática da cidadania.

Nessa condição, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) desempenham um papel indiscutível, pois demonstram um entendimento da língua como um instrumento vivo de interação social, revelando-se por meio dos gêneros e textos. Ao incorporar os PCN em sua prática docente, o professor tem (ou teve, para aqueles que preferem trabalhar somente com documentos mais recentes) a oportunidade de fomentar o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos estudantes e promover uma educação linguística mais relevante e em sincronia com as demandas da sociedade atual.

Consequentemente, essa obra, em conjunto com outras referências relevantes como por exemplo: “Oficina de Leitura: Teoria e Prática”, uma discussão da professora Angela Kleiman (2012), que trata a temática da leitura no contexto brasileiro encontra ressonância. O livro oferece uma análise crítica das práticas de leitura no país, considerando tanto os aspectos teóricos quanto os aspectos práticos. Kleiman (2010) discute a importância da leitura no desenvolvimento do indivíduo e na formação de cidadãos críticos e reflexivos. Ela explora diversos tipos de textos presentes na sociedade brasileira, como textos literários, textos jornalísticos, textos escolares, entre outros, e analisa as diferentes formas de leitura que esses textos demandam. Além disso, a autora também trata questões relacionadas ao ensino da leitura, propondo reflexões sobre as práticas pedagógicas e sugestões para o aprimoramento do ensino de leitura nas escolas brasileiras. A obra “Oficina de Leitura: Teoria e Prática” contribui para a compreensão dos desafios e possibilidades da leitura no contexto educacional brasileiro, oferecendo inspirações relevantes para a formação de professores e demais profissionais envolvidos com o ensino de leitura.

Já em “Linguagem e escola: uma perspectiva social”, da pesquisadora Magda Soares (2017), encontramos a retratação da relação entre linguagem e escola sob o olhar social. O livro

examina como a linguagem é utilizada no cenário educacional, destacando o seu papel na construção de identidades, relações de poder e nas práticas pedagógicas. Soares (2017) enfatiza a importância de considerar as dimensões sociais da linguagem no ambiente escolar, analisando como os discursos presentes na escola refletem e reproduzem ideologias e desigualdades sociais. A autora problematiza o ensino da linguagem e propõe reflexões críticas sobre as práticas de leitura, escrita, oralidade e gramática na escola, visando uma abordagem mais contextualizada e engajada socialmente. Ao explorar diferentes pontos de vista teóricos e estudos de caso, “Linguagem e escola: uma perspectiva social” oferece subsídios para repensar a relação entre linguagem e educação, contribuindo para a formação de professores e para a promoção de uma prática pedagógica mais inclusiva e reflexiva. Nessa obra, a autora aborda três teorias que explicam o fracasso escolar no Brasil: a teoria da deficiência linguística, a teoria das diferenças linguísticas e a teoria do capital escolarmente rentável. Segundo ela, há um ponto de concordância entre as três teorias: a existência de uma distância entre a linguagem utilizada pelas classes populares e as linguagens da classe dominante, independentemente do nome dado a essa discrepância. Para Soares (2017) é essa distância que fundamenta a compreensão da crise no ensino de Língua Materna.

E para fechar as sugestões de obras possíveis para se trabalhar os eixos de leitura e produção textual com vistas ao letramento e que foram aportes para pensar o plano de ensino do ano de 2019, registro ainda o livro “Alfabetização e letramento: Perspectivas linguísticas”, organizado por Roxane Rojo (1998), em que trata de maneira acentuada e crítica as temáticas da alfabetização e do letramento. A autora e outros linguistas apresentam uma visão linguística sobre esses processos, explorando suas inter-relações e discutindo os desafios enfrentados no cenário da educação. Argumentam também sobre as políticas públicas de alfabetização e letramento, problematizando as dificuldades enfrentadas na implementação dessas políticas e na superação das desigualdades educacionais. Para além disso, tratam a relação entre a linguagem escrita e as novas tecnologias, investigando como essas transformações influenciam os processos de alfabetização e letramento na sociedade contemporânea. “Alfabetização e letramento: Perspectivas linguísticas” expõe uma análise crítica e com base nas práticas de alfabetização e letramento, provendo diretrizes para a formação de professores, pesquisadores e demais profissionais envolvidos na área da educação. Estimula reflexões a respeito das bases teóricas e das práticas pedagógicas, visando a promoção de uma educação linguística mais efetiva e inclusiva, que possa amparar o ensino de maneira robusta e possível. Tais referências podem auxiliar o professor em sua docência, tornando seu trabalho didático mais eficiente e facilitado. Ao adotar procedimentos teóricos e metodológicos diversos, o professor é

incentivado a buscar uma constante atualização e aperfeiçoamento (ainda que de leitura, pois muitos desses estudos estão disponíveis na internet), dispondo-se a proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes.

Nessa proposta de ensino, é de extrema importância o valor do ensino da leitura crítica no desdobramento das habilidades linguísticas dos estudantes. Embora o texto seja considerado a unidade fundamental de ensino e os gêneros textuais sejam objetos de estudo, o ensino de gramática possa, ora ser negligenciado nas práticas de ensino de Língua Portuguesa ou, supervalorizado em detrimento de outros conteúdos e aplicado de forma descontextualizada, portanto, ineficiente, sendo possível ser trabalhado contextualmente. Ao compreender a gramática como um conjunto de normas e regras que estruturam a língua para uma comunicação adequada, favorecendo a escrita, os estudantes podem adquirir a capacidade de utilizar a língua de forma consciente, adequada e eficiente, tanto na produção quanto na compreensão de textos, bem como na oralização. Portanto, é imprescindível que os professores reconheçam a importância do ensino de gramática como parte integrante do processo de formação linguística dos estudantes, mas, não desprezem o trabalho a ser realizado com o texto, seja ele de que gênero for.

Todavia, é essencial destacar que o ensino de gramática não deve ser dissociado do ensino dos gêneros textuais e da produção textual. Pelo contrário, esses elementos devem ser abordados de maneira integrada e contextualizada. Ao estudar os gêneros textuais, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar situações reais de comunicação, o que contribui para a compreensão das estruturas linguísticas presentes nos textos. Nesse sentido, os PCN (1998) fornecem um embasamento teórico e metodológico que valoriza a inter-relação entre o ensino de gramática, os gêneros textuais e a produção de sentido. Ao reconhecer a importância da gramática no contexto do ensino de língua portuguesa, os PCN incentivam estratégias pedagógicas que propiciam a ponderação sobre a língua, o uso consciente das normas gramaticais e a capacidade de produzir textos coerentes e coesos. Por isso, na condição do ensino da língua materna, é imprescindível que os professores estejam atentos às propostas como as de Sírío Possenti (1996)⁵⁸ relacionadas ao ensino de gramática, as quais questionam as tradições e propõem modificações na prática pedagógica cotidiana. O autor salienta a responsabilidade da escola em ensinar a língua materna, ou seja, o Português padrão, e defende

⁵⁸ Embora esse estudo tenha sido publicado antes dos PCN (1998), assim como ILARI, R. A linguística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1992 e NEVES, M. H. M. A gramática na escola. São Paulo: Contexto, 2002, julgo que a discussão em torno da temática atravessa os documentos oficiais e a realidade do ensino.

que as crianças aprendem a língua de maneira efetiva em situações que são importantes, contextualizadas e que têm uma razão de ser, um motivo. São práticas que valorizam a capacidade de se fazer compreendido pelo outro e de compreender o que o outro diz, pois, segundo o autor, “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (p.47). fora isso, ele afirma que, na vida cotidiana, nas ruas e nas casas, falar e ouvir são atividades predominantes, enquanto na escola, escrever e ler desempenham um papel central. (p.48). no que concerne à discussão sobre o ensino da língua versus o ensino da gramática, Possenti (1996) se opõe à ideia já bastante debatida de que é fundamental ensinar gramática como preparação para vestibulares e concursos públicos. Não obstante seja relevante ter conhecimento gramatical, os termos técnicos da gramática talvez interessem apenas a especialistas. No contexto do ensino na Educação Básica, por exemplo, o que se torna mais significativo é aprender os usos da língua. E, ainda, a habilidade de redação tem sido cada vez mais exigida em todos os tipos de instâncias e processos seletivos. Consequentemente, é preciso repensar a abordagem do ensino da língua materna, considerando e reconhecendo que as práticas devam ter significados e ser contextualizadas. O foco deve ser no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes, tanto na oralidade quanto na escrita, e na compreensão dos usos da língua em diferentes situações.

Na formação de professores, é de suma importância que adquiram conhecimento das teorias linguísticas a fim de promover a transformação no comportamento dos docentes em relação ao ensino de língua, rompendo com as ideias e práticas estereotipadas. As orientações com base nos postulados teóricos desempenham um papel significativo, pois ajudam a desmistificar a visão limitada da gramática como mera prescrição da norma padrão da língua, negligenciando seus documentos e compreensão como estudo das estruturas linguísticas, fornecendo diretrizes sobre o que é adequado ou não. Essa percepção é amplamente reconhecida e sustentada por Possenti (1996), que ressalta que capacitar os estudantes na produção de textos escritos, utilizando a norma padrão, requer uma abordagem que envolva a leitura constante. Assim, os estudantes podem desenvolver autonomia e criticidade, atendendo aos usos adequados da gramática. A proficiência no ensino da Língua Portuguesa para a promoção à etapa seguinte está na capacidade do estudante em dominar as habilidades linguísticas necessárias para avançar no processo de aprendizagem e atingir os objetivos estabelecidos para a próxima etapa. A proficiência no ensino da Língua Portuguesa envolve o desenvolvimento das quatro habilidades fundamentais: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita. É essencial que o estudante adquira fluência e precisão nessas habilidades, demonstrando um domínio adequado da língua em diferentes contextos de comunicação. Além

disso, a proficiência também está relacionada ao conhecimento e à aplicação correta das regras gramaticais, vocabulário e estruturas linguísticas adequadas ao nível de ensino em questão. O estudante necessita ser capaz de compreender e produzir textos com coerência e coesão, demonstrando uma boa capacidade de argumentação, análise e síntese, independente de participar ou não das avaliações sistêmicas nacionais. A proficiência no ensino da Língua Portuguesa está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de competências comunicativas do estudante, ou seja, sua capacidade de se comunicar efetivamente em diferentes situações e contextos sociais, levando em consideração as normas e convenções linguísticas. O objetivo principal da proficiência no ensino da Língua Portuguesa é preparar o estudante para avançar para a etapa seguinte, seja no âmbito escolar ou acadêmico, o que implica a aquisição de conhecimentos linguísticos e, no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais que permitam ao estudante lidar de forma autônoma e eficaz com a linguagem em diferentes situações e para diversos propósitos.

Para sintetizar, o cerne da proficiência no ensino da Língua Portuguesa para a promoção à etapa seguinte está na capacidade do estudante de dominar as habilidades linguísticas, conhecimentos gramaticais e competência comunicativa necessários para progredir na aprendizagem e atingir os requisitos estabelecidos para a próxima etapa no que se refere aos conhecimentos escolarizados. Em tempo, ofereço uma observação. A BNCC (2017) e os PCN (1998) são dois documentos importantes relacionados à educação no Brasil. Embora sejam distintos em sua natureza e função, eles têm algumas características em comum, como pode ser visualizado na figura 6.

Figura 6 – Características comuns entre a BNCC e o PCN



Fonte: Elaborado pela autora.

Embora compartilhem essas características, é importante ressaltar que a BNCC tem um caráter mais abrangente e define os conhecimentos essenciais em todas as disciplinas, enquanto os PCN são documentos mais específicos, elaborados para cada área do conhecimento (como língua portuguesa, matemática, ciências e outras). A BNCC incorpora e “substitui” os PCN, sendo um documento mais recente e de maior abrangência.

2.5.2 *A prática docente e suas escolhas*

Para compreender as decisões e os caminhos trilhados em minha atuação educacional, apresento para essa seção algumas variáveis que influenciam as escolhas feitas em sala de aula, desde os métodos de ensino até as estratégias de avaliação. Compreendo como as experiências pessoais, o contexto escolar e as expectativas educacionais moldam o fazer docente. Ao atentar para essa temática, sou levada a pensar sobre a importância da reflexão constante e da procura incessante por aprimoramento profissional, na busca por uma prática docente mais real e efetiva, capaz de impactar positivamente a trajetória acadêmica e o desenvolvimento dos estudantes. Apresento por hora, talvez, dilemas e desafios enfrentados por professores em suas escolhas, com vistas a contribuir com uma educação de qualidade e transformadora.

Com base em minha experiência como educadora, enfatizo a importância de fazer escolhas, tanto na fundamentação dos planos de ensino quanto nas referências a serem utilizadas. Nesse sentido, destaco as discussões propostas por Geraldi (1997) sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Ao focar nas questões históricas do tema, o autor sugere práticas concretas treinadas (testadas) em pesquisas empíricas, defendendo perspectivas interacionistas como base para o ensino de língua. Geraldi (1997) ressalta que é por meio do texto que o letramento na escrita é fortalecido, reforçando o valor da leitura como suporte para esse desenvolvimento da habilidade linguística. Seguindo essa perspectiva, Possenti (1996) propõe atividades para as séries finais do Ensino Fundamental II que concretizam a proposta de ensino da Língua Portuguesa, priorizando práticas de leitura, produção e análise de textos. Esses recursos permitem que o professor proponha retextualizações pertinentes à produção de conhecimento, as quais devem ser realizadas em sala de aula. Por sua vez, Geraldi (1997) propõe a substituição de atividades com foco exclusivo no ensino de gramática por outras que visem à correção e autocorreção dos textos dos estudantes, de modo que eles compreendam conscientemente os aspectos linguísticos de uso da língua. Ambos compartilham a visão de que

a compreensão consciente dos aspectos linguísticos de uso da língua ocorre por meio da prática textual.

Assim sendo, ao integrar teoria e prática, os professores têm a oportunidade de adotar uma abordagem mais eficaz no ensino de Língua Portuguesa, proporcionando aos estudantes o desenvolvimento de habilidades linguísticas comunicativas, bem como o fortalecimento do letramento e a compreensão consciente dos aspectos linguísticos. Essa abordagem contribui para uma formação linguística mais completa e relevante, capacitando os estudantes para uma participação ativa e crítica na sociedade, se posicionando expressivamente no mundo.

É inevitável reconhecer que a unidade de ensino e de aprendizagem reside no texto, o que implica trabalhar com o discurso. Nesse contexto, as concepções de Fiorin e Savioli (1996, 2006) são consideráveis, pois auxiliam o professor a compreender a mediação entre leitura e produção textual. As ideias desses autores convidam a ajuizar a dimensão discursiva em uma abordagem didática, revelando uma interpretação semiótica no ensino e na produção de textos.

Especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental II, um desafio é resgatar o interesse dos estudantes pela leitura. Nesse sentido, conhecer as propostas de outros professores sobre o tema pode ser estimulante para despertar e engajar os estudantes nessa habilidade que impulsiona o progresso na escrita e na oralidade. A prática de escrever e ler textos, assim como a leitura e interpretação, são interdependentes e suscitam a criação de novos textos. Portanto, a leitura é um processo intertextual.

Compreender o processo de leitura e produção textual de maneira eficaz é fundamental para promover o progresso dessas habilidades nos estudantes. A proficiência na leitura e produção textual é uma empreitada que perpassa toda a trajetória escolar e acadêmica. No entanto, o receio por parte dos professores em incluir a leitura interpretativa de textos em suas aulas e a crença de que nem sempre terão todas as respostas para os questionamentos que podem surgir dessa atividade podem levá-los a preparar aulas tradicionais, em que eles têm as respostas prontas, reforçando a autoridade na sala de aula.

Entretanto, se os professores estiverem genuinamente interessados no progresso dos estudantes, eles conduzirão as aulas mediando saberes, criando um ambiente no qual os estudantes se tornem leitores independentes e autores competentes, arriscando lecionar dentro da Metodologia do Risco (Matte, 2018, p.173-205) cujo foco é a autonomia, dedicação, insistência, testagem e responsabilidade, em que o professor abre mão de ter as rédeas do que ele julga ser o resultado ideal de dada atividade, para receber o produto que dela emergir, que pode ser muito melhor do que de antemão ele espera. Assim, os professores podem posicionar-se como facilitadores do processo de aprendizagem, incentivando o protagonismo dos

estudantes e promovendo a construção do conhecimento de maneira provocativa e colaborativa.

A prática de ler e escrever envolve retextualização, revisão, reformulação e refazimento, o que contribui para a apropriação do conhecimento. Diante disso, a obra da professora Sarmiento (2008) se destaca como uma referência importante na formação de professores, incentivando-os a trabalhar com a produção textual por meio de oficinas de escrita. As orientações da autora sobre os gêneros oferecem recursos para produzir, avaliar e reescrever de maneira pedagógica, sem a necessidade de seguir uma estrutura pré-determinada para a atividade. O foco está em promover ações diferenciadas, com intenção clara em despertar nos estudantes, no mínimo, uma evolução em sua construção argumentativa tanto na oralidade quanto na escrita, o que proporciona o desenvolver da criticidade. Ao adotar tais práticas, é possível vislumbrar o desenvolvimento do letramento dos estudantes, capacitando-os a compartilhar suas habilidades de formação crítica na sociedade e exercer plenamente sua cidadania.

Por meio do trabalho com a produção textual, os estudantes são encorajados a se tornarem participantes ativos na construção do saber e na expressão de suas ideias de forma eficaz e reflexiva, exercendo de forma crítica sua cidadania. A relevância da prática docente está na capacidade do professor em criar um ambiente de aprendizagem significativo, estimulante e eficiente para os estudantes, e que envolve uma série de escolhas e estratégias que podem potencializar a aprendizagem. Em primeiro lugar, o núcleo da prática docente está em conhecer bem os estudantes, suas necessidades, interesses, estilos de aprendizagem e contextos sociais. Com base nesse conhecimento, o professor pode fazer escolhas adequadas em relação às matérias a serem lecionadas, metodologias de ensino, recursos e materiais didáticos a serem utilizados. Além disso, a capacidade do professor de criar um ambiente de sala de aula inclusivo, participativo e colaborativo é fundamental.

Assim, implica promover a interação entre os estudantes, incentivando a troca de ideias, a colaboração em projetos e atividades em grupo, e a construção coletiva do conhecimento. A prática docente também envolve fazer escolhas pedagógicas que estimulem a curiosidade, a investigação e o pensamento crítico dos estudantes, que promovam o pensamento crítico. O que pode incluir a realização de atividades práticas, projetos de pesquisa, debates, seminários, take de encenações, estudos de caso, entre outras estratégias que permitam aos estudantes explorarem e aplicar o conhecimento de forma contextual.

É imprescindível oferecer *feedback* construtivo e individualizado aos estudantes, auxiliando-os a identificar seus pontos fortes e áreas de melhoria, e fornecer orientações claras

sobre como podem progredir em sua aprendizagem. Por fim, a prática docente envolve a constante reflexão e atualização por parte do professor, que significa estar aberto a novas perspectivas, métodos e tecnologias educacionais, procurando se aprimorar e adaptar sua prática de acordo com as necessidades e demandas dos estudantes e do contexto educacional.

Sintetizando, o âmago da prática docente está nas escolhas que o professor faz para criar um ambiente de aprendizagem significativo e potencializar a aprendizagem dos estudantes. Essas escolhas envolvem conhecê-los, promover a interação e colaboração, estimular a curiosidade e o pensamento crítico, oferecer *feedback* construtivo e estar em constante reflexão e atualização.

2.6 Letramento em Língua Portuguesa

O letramento em Língua Portuguesa pode se referir ao conjunto de habilidades e competências relacionadas à leitura, escrita, compreensão e produção de textos em língua portuguesa. Essa habilidade vai além do simples domínio do alfabeto e das palavras, envolvendo também o conhecimento das convenções sociais, culturais e discursivas que permeiam a prática da leitura e da escrita na sociedade. O letramento em Língua Portuguesa pode envolver a capacidade de interpretar textos de diferentes gêneros e contextos, deve compreender as informações neles contidas, expressar-se por meio da escrita de forma clara e coesa, além de desenvolver uma postura crítica em relação ao que é lido e produzido. Essa noção também pode abarcar a habilidade de utilizar a língua de maneira adequada em diferentes situações comunicativas, seja no âmbito escolar, profissional ou social. O letramento em Língua Portuguesa é essencial para o pleno exercício da cidadania e para a participação ativa na sociedade contemporânea, onde a comunicação escrita ocupa um papel fundamental em diversos aspectos da vida cotidiana.

O conceito atual de letramento vai além da mera capacidade de ler e escrever e abrange também a habilidade de interpretar textos de diferentes naturezas, compreender contextos e utilizar a linguagem escrita de forma eficaz e adequada em variados contextos. Ser letrado em Língua Portuguesa implica dominar a língua de maneira que se possa expressar ideias, opiniões e sentimentos com clareza, coesão e coerência. Essa competência linguística permite que os indivíduos possam participar ativamente da vida em sociedade, compreendendo informações, tomando decisões informadas, exercendo seus direitos e deveres, bem como contribuindo para o debate público e o diálogo construtivo. Além disso, o letramento em Língua Portuguesa

possibilita o acesso a diversas formas de conhecimento, cultura, literatura e produções intelectuais, enriquecendo a vida do indivíduo e ampliando suas perspectivas.

Partindo da definição dicionarizada, o termo “letramento” nos remete à palavra “letrado”, que denota alguém culto, com profundo conhecimento e erudição, em especial no âmbito literário. No campo da pedagogia, refere-se à capacidade de utilizar diferentes tipos de material escrito⁵⁹. Contudo, o conceito de letramento adquire um significado mais amplo nas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Ele representa uma das traduções da palavra “*literacy*” do inglês para o português, que se refere à habilidade de ler e escrever, mas, vai além disso, englobando a compreensão, a interpretação e a produção de textos, bem como o domínio das práticas sociais e culturais relacionadas à linguagem escrita. O termo ainda tem suas raízes no latim “*litterae*”⁶⁰ (letra) e, por meio do sufixo “*cy*”, indica o estado daquele que adquire a habilidade de ler e escrever. A partir de um quinto significado da palavra no plural, ela abrange um conjunto mais amplo de elementos, como obras literárias, pensamentos, história, biografia, cultura intelectual, instrução, estudos, ciências, conhecimento e literatura. Em outras palavras, refere-se ao domínio dos diversos usos dos gêneros textuais. A inclusão desse termo foi proposta, no Brasil, por Mary Kato⁶¹ (1986) para descrever um novo fenômeno observado em sala de aula, envolvendo estudantes em processo de aquisição da linguagem. Essa discussão se insere no âmbito das Ciências Linguísticas, visando demarcar o impacto social da escrita e os estudos sobre alfabetização. Angela Kleiman (1995) e Magda Soares (2009) são referências frequentemente mencionadas quando se trata de definir o conceito de letramento. Ao traçarem uma trajetória histórica desse conceito, ambas as autoras o descrevem como a prática social de ler e escrever. Esse olhar também é o enfoque que esta pesquisa pretende abordar, alinhada mais especificamente aos “*New Literacy Studies*” (Novos Estudos sobre Letramento ou *New Literacy Studies*, cuja sigla é NLS⁶²) conforme proposto por Street (2014).

De acordo com a professora Kleiman (1995), o conceito de letramento engloba a variedade de práticas sociais que envolvem o uso da escrita como um sistema simbólico e tecnológico em contextos específicos, para fins distintos. Portanto, é possível afirmar que nem todos os indivíduos alfabetizados são letrados, uma vez que o processo de letramento é contínuo e em constante evolução. Os programas de alfabetização enfatizam o ensino da leitura e produção textual, mas, muitas vezes, os indivíduos alfabetizados não conseguem integrar essas

⁵⁹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/letrado/>. Acesso em 19 out.2023.

⁶⁰ GARNIER. **Dicionário Latino-Português**. Ed. Saraiva. 2000.

⁶¹ Kato, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

⁶² Tais estudos partem de uma perspectiva sócio-histórica e cultural.

práticas de leitura em seu dia a dia, nem adquirir as competências necessárias para utilizar essas habilidades em diferentes situações, como ler livros, jornais, revistas, escrever bilhetes, cartas, preencher formulários, localizar informações em contas e outros documentos, bulas de remédio e manuais diversos.

No contexto brasileiro, as pesquisas de Kleiman (1995) sobre letramento estão em consonância com as pesquisas de Street (1984, p.1), que introduziram em seus estudos, o termo “letramento” (do inglês “*literacy*”). Compreende-se que, no contexto de ensino tradicional e colonizado, estamos distantes da abordagem metodológica do letramento desejado, que se manifesta nos usos sociais da escrita e na busca pela autonomia, conforme os princípios freirianos (1960-1970). Segundo Kleiman (2008), o conceito de letramento foi criado com o objetivo de diferenciar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, que se destacavam como habilidades inerentes no uso e na prática da escrita. O termo chegou ao Brasil tardiamente, mas já era estudado e aparecia nos dicionários ingleses desde o século XIX.

O que dizer da perspectiva sociocultural do letramento – um conceito que abrange a utilização da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais – com base nos Novos Estudos do Letramento de Street (2014). Essa pesquisa tem o enfoque nas práticas de letramento em ambientes digitais, então trataremos do letramento digital em contextos não ideais, em que o acesso às tecnologias para a prática do letramento é frágil. De acordo com Paulo Freire (1984), o papel do professor é o de mediador de conhecimentos que deve conduzir uma educação dialógica construída **com** (grifo da autora) o estudante, e não para o estudante. Seus postulados destacam o fundamento do contexto no alfabetizar, criticando modelos homogêneos de educação que não levam em conta as particularidades das diferentes comunidades. Seu argumento é de que a leitura da palavra (linguagem) está intrinsecamente ligada à leitura do mundo (relações sociais), uma abordagem que se assemelha aos estudos de Street (2014).

Assim, a leitura e a escrita são vistas como práticas sociais localizadas e contextuais, em vez de algo universal. É evidente que há uma discrepância no cenário educacional brasileiro, em que projetos voltados para a realidade urbana são aplicados em todo o país, sem considerar as necessidades específicas e pontuais de cada região, estado, município e comunidade. Essa aproximação do fazer docente no alfabetizar criticamente que Freire defendia, com os estudos de letramento demonstra a relevância de se compreender a leitura e a escrita como práticas sociais, imprescindíveis para a participação crítica e autônoma do indivíduo na sociedade.

De acordo com Street (2014), as práticas de letramento são determinadas cultural e socialmente, exigindo uma análise em seus contextos específicos de produção⁶³. É fundamental abandonar as comparações e distinções e abrir espaço para a percepção das diferenças não como equivalentes ou déficits, mas sim como possibilidades que estão inseridas e situadas socialmente. Dessa forma, é possível compreender a natureza complexa e contextualizada do letramento, reconhecendo sua relação intrínseca com as dinâmicas culturais e sociais. O letramento transcende a mera capacidade de ler e escrever, envolvendo a aquisição e a prática dessas habilidades que são valorizadas e reconhecidas (ou aceitas) pela sociedade. Nesse sentido, podemos afirmar que o letramento é um fenômeno que se configura como uma construção social, incluindo o letramento digital.

As concepções de Mary Kato (1986), Kleiman (1995), Soares (2009) e Street (2014) contribuem para a formação de professores, ao abordarem questões fundamentais relacionadas ao ensino da língua e ao letramento, proporcionando uma compreensão mais ampla e crítica sobre ensino da língua e o letramento; permitindo que desenvolvam estratégias pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e conscientes das realidades socioculturais dos estudantes. O eixo central do letramento em Língua Portuguesa é compreendê-lo como uma prática social, contextualizada e crítica, que significa ir além das habilidades individuais de leitura e produção textual e considerar o letramento como fenômeno complexo, que envolve aspectos socioculturais e desigualdades presentes nas práticas de linguagem. É uma estratégia que valoriza a capacidade de usar a linguagem de forma reflexiva, levando em conta o contexto em que a comunicação ocorre e com a intenção de promover a participação ativa dos indivíduos na sociedade.

Dessa forma, o letramento em Língua Portuguesa é uma habilidade essencial para o progresso cidadão, no sentido literário tradicional e como um instrumento indispensável para a construção de uma sociedade informada, crítica e participativa, por ser uma prática cultural e socialmente constituída. Diante disso, passaremos para a compreensão das perspectivas de letramento para o ensino de Língua Portuguesa.

2.7 Letramento (escolarizado), letramento digital e letramento crítico

⁶³ Essa perspectiva dialoga de maneira coerente com a concepção de leitura de mundo apresentada por Paulo Freire, ainda que este não tenha utilizado a palavra Letramento, para postular seus conceitos sobre o cultural e social como forma de apreensão e compreensão do mundo.

O letramento escolarizado é a capacidade de ler e escrever em um nível considerado adequado para a faixa etária e o nível de ensino em que o estudante se encontra. É o domínio das habilidades básicas de leitura e produção textual, que engloba a compreensão e produção de textos simples e complexos, de acordo com as normas gramaticais e convenções sociais da escrita. O letramento escolarizado é tradicionalmente focado na alfabetização e é amplamente desenvolvido no contexto formal da educação escolar (Soares, 1998).

O letramento escolarizado para o pesquisador Dering (2021) representa um modelo pedagógico concebido pela atualidade com a intenção de preservar e difundir conhecimentos científicos validados. Assim, é importante destacar que *“o conhecimento, em suas múltiplas formas, não é distribuído de maneira equitativa na sociedade e tende a ser menos acessível à medida que seu privilégio epistemológico aumenta”* (Santos, 2010, p.138 *apud* Dering, 2021, p. 72). Para o autor, o letramento escolarizado proposto, apesar de suas contribuições, não abarca completamente a diversidade e as perspectivas do sujeito em um sistema-mundo que transcende os limites do paradigma eurocêntrico.

É necessário reconhecer e cultivar as múltiplas formas de conhecimento e as diversas culturas presentes em nosso mundo, incorporando-as no processo educacional (Dering, 2021). Implica repensar e reestruturar o modelo de letramento escolarizado, a fim de promover uma educação mais inclusiva, crítica e sensível às diferentes realidades e saberes existentes na sociedade moderna. É importante, portanto, destacar que no contexto do letramento escolarizado, mesmo que se “promovam” ou “aceitem” novos saberes, eles só são considerados autênticos quando validados pelos responsáveis pela produção do conhecimento científico (Tfouni, 2010, p. 12 *apud* Dering, 2021, p.73).

O letramento escolarizado valida certos saberes e pode perpetuar um sistema hierárquico de poder baseado no controle do conhecimento e na imposição de uma cultura dominante. Assim, ressalta-se a necessidade de repensar os processos de letramento, procurando estratégias que valorizem diferentes formas de conhecimento e rompa com as estruturas de poder e colonialidade presentes na sociedade. É preciso, portanto, promover uma educação que seja inclusiva, crítica e comprometida com a diversidade de saberes e experiências.

O conhecimento escolarizado, conforme discutido na tese de Dering (2021), resulta na homogeneização dos contextos de aprendizagem e dos conhecimentos presentes nas esferas escolares. A carga hierárquica e verticalizada que existe está presente na própria relação de ação relacionada à leitura e produção textual. Sempre haverá uma cultura dominante que molda a discussão sobre letramento. Em outras palavras, o letramento parece sempre partir do projeto de progresso/colonialidade, que aponta o caminho “melhor”, “mais adequado” e, com

frequência, o único para a obtenção do conhecimento, invalidando o conhecimento das outras culturas. Esse modelo de letramento foi constituído sobre a base cultural do colonizador, perpetuando uma ideia de salvacionismo que ainda persiste nas esferas educacionais.

Conforme o tempo transcorreu, a escola, talvez retrocedendo em seus princípios, começou a restringir cada vez mais a cultura do sujeito que entrava por seus portões. Além de suprimir essa cultura, também produzia uma nova, alimentando a léria do “letramento como salvação”. Dessa forma, o letramento era visto apenas como uma conquista para aqueles que eram escolarizados ou que se propunham a se integrar à sociedade hegemônica, renunciando, muitas vezes, de forma coercitiva, à sua história, cultura e sociedade sem nem mesmo perceber isso (Dering, 2021, p. 74).

Desse modo, o letramento escolarizado se tornou uma metodologia homogeneizante e excludente, pois verticalizou e dicotomizou os conhecimentos, determinando quais são válidos e quais não são, impôs a escrita formal em Língua Portuguesa como um dos requisitos preponderantes para um “letramento completo”, como exigido pelo Enem, por exemplo. Nessa perspectiva, os muros da escola não são somente uma metáfora para dividir saberes, mas uma imposição para avaliar quais saberes são importantes e quais são necessários, insignificantes ou mesmo considerados saberes. Esse sistema exclui corpos do processo, pois nem todos os corpos são reconhecidos como produtores de conhecimento (Dering, 2021, p. 76).

Há diferenças a se observar, ao adotar uma abordagem crítica, percebe-se que o diálogo, que deveria ser uma ação constante, foi substituído pela imposição de uma política pedagógica denominada letramento, que supostamente visava “resolver” o fracasso escolar e o analfabetismo, mas, na realidade, contribuiu para sua perpetuação, inserindo-se no projeto de colonialidade. Algumas mudanças foram observadas e não devem ser negadas, no entanto, a própria fundamentação, eficácia e institucionalização do letramento precisam ser questionadas. Embora o letramento tenha desempenhado um papel importante no aprimoramento da alfabetização no ambiente escolar, durante a etapa de escolarização e aquisição da Língua Portuguesa, o que foi um grande feito naquele momento. Mas, a crítica do autor recai sobre a perspectiva de que o letramento teve o foco principalmente como uma solução para o fracasso escolar e os desafios de escrita do século XX, em vez de ser pensado como parte integrante de políticas educacionais mais abrangentes e implementadas ao contexto.

É essencial compreender o letramento como uma prática social facilitada pelos eventos de letramento⁶⁴ a serem incentivados e como um projeto político do qual o sujeito faz parte de um sistema, um sistema-mundo. Nesse contexto, são evidentes as inúmeras barreiras, pois a visão predominante na sociedade atual é de uma estratificação eurocêntrica que avalia o conhecimento do outro com base no conhecimento instituído como verdadeiro ao longo do processo de modernidade (Dering, 2021 p. 76). É evidente que persistimos nessas práticas quando observamos os modelos ainda presentes nas metodologias escolares, que priorizam o domínio e a promoção do código linguístico voltado para as práticas básicas de leitura e produção textual, geralmente com uma intenção específica: ser promovido para a série/etapa seguinte, passar no exame de seleção final do ensino básico, atualmente o Enem (e outros vestibulares).

Pensar no letramento sob esta visão é reduzir os sujeitos e reafirmar, de maneira dogmática, que podemos “letrar” alguém, em um pensamento salvacionista semelhante a tempos passados ou aos tempos atuais de um modelo educacional, defesa que o autor realiza em seu texto e corrobora o que penso a respeito do letramento escolar (Dering, 2021, p. 77).

O autor, indica que existem bases da colonialidade no letramento escolarizado, e registra que, referem-se à existência de elementos e fundamentos da colonialidade presente no contexto do letramento escolar. A colonialidade se alude a um sistema de poder e dominação que se estende além do período colonial, persistindo nas estruturas sociais, culturais e culturais modernas. Essa forma de poder está ligada à imposição de hierarquias, desigualdades e opressões que têm suas raízes nas relações coloniais.

Nesse cenário, existem aspectos e práticas que reproduzem essa lógica de dominação e subordinação, que pode ser observado na forma como certos conhecimentos, valores e práticas são privilegiados em detrimento de outros, com base em critérios eurocêntricos ou ocidentais; essa hegemonia do conhecimento, desconsidera e subjuga outras formas de conhecimento, culturas e experiências. As práticas de letramento nas escolas são marcadas pela presença e influência de relações de poder colonial, o que acarreta a reprodução de desigualdades e exclusões, além da subordinação de saberes e identidades não dominantes. Essa dinâmica perpetua um sistema desfavorável que requer reflexão e transformação para promover uma educação mais inclusiva e equitativa (Dering, 2021, p. 82).

64 Tais eventos são as situações em que o uso social da escrita e leitura ocorrem.

As práticas de letramento escolarizado, que muitas vezes são influenciadas pela colonialidade do fazer eurocêntrico, podem ser transformadas por meio do letramento crítico, incluindo o letramento digital, que oferece novas possibilidades para a transformação das práticas de letramento escolarizado. Com o acesso a tecnologias digitais e à internet, os estudantes têm a oportunidade de ampliar suas fontes de informação, produzir tópicos multimodais e interagir em ambientes virtuais diversos. Por meio do letramento digital, os estudantes podem ter contato com diferentes culturas, visões de mundo e perspectivas sociais, vivenciando uma maior diversidade e inclusão no processo educacional. E, o letramento digital permite maior colaboração entre estudantes e professores, estimulando a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento. Assim, como bem sustenta Santos e Lacerda (2017) a respeito do letramento digital no contexto da prática docente de professores de língua portuguesa no ensino fundamental, discussão que aponta ainda que, a falta de tempo, de estrutura nas escolas e de planejamento das atividades didáticas pode dificultar o letramento digital dos professores. A conclusão da pesquisa sugere que o letramento digital na prática docente dos professores de língua portuguesa no ensino fundamental seja moderado (eu diria frágil!), embora essencial para a interação colaborativa na construção do saber.

O letramento digital pode apresentar conceitos não consensuais, mas, envolve a capacidade de utilizar as tecnologias digitais de forma representativa e eficiente para acessar, avaliar, compreender, criar e comunicar informações em diferentes formatos digitais. Abrange habilidades como navegar na internet, buscar e avaliar informações on-line, utilizar ferramentas de comunicação digital, criar conteúdos digitais, compreender questões de privacidade e segurança digital, entre outros (Kenski, 2003).

A autora já apontava os benefícios do letramento digital, dando ênfase especial à utilização das tecnologias como ferramentas para o ensino. Ela defendia que os educadores deveriam estar preparados para desenvolver “novas habilidades de aprendizagem, atitudes e valores pessoais e sociais” (Kenski, 2003, p.52) reconhecendo assim, que o uso das novas tecnologias impulsiona o desenvolvimento de capacidades inovadoras, com foco na promoção de espaços de aprendizagem coletiva, que foi potencializado pelo período da pandemia da COVID-19 (2020-2022). Analisando o panorama educacional brasileiro, esse período destacou-se uma das áreas mais impactadas, uma situação exacerbada pela implementação do isolamento social e pela intensificação de problemas preexistentes. Provocou a convergência de fatores políticos e sociais que marcaram o período pandêmico, lançando uma sombra ainda mais densa sobre a condição da educação. Essa observação levanta uma problemática importante: a relação entre os preceitos da modernidade e a perpetuação da colonialidade. É notório que, durante a

pandemia, esses pressupostos foram escancarados, evidenciando questões como a busca pela *salvação* e a ideologia do déficit. E que dizer, então, da proclamada intenção de “voltar ao normal”? O desconforto que cercou a ideia de renovação, de se posicionar além das tradições enraizadas, foi tão acentuado que deflagrou um movimento, tanto por parte das famílias quanto das instituições e até de muitos professores, em prol do retorno à forma de ensino anterior à pandemia. Esse movimento, porém, incita a reflexão: será que realmente podemos/devemos ignorar as transformações que a própria crise tornou tão evidentes?

O letramento crítico vai além do domínio das habilidades básicas de leitura e produção textual, inclui uma postura reflexiva e crítica em relação à linguagem e às informações acessadas. O letramento crítico busca desenvolver a capacidade dos indivíduos de questionar, analisar e avaliar criticamente os discursos, as ideologias e as estruturas de poder presentes na comunicação escrita e oral. É uma abordagem que visa capacitar os indivíduos a se tornarem leitores e escritores críticos, conscientes do papel da linguagem na construção da realidade e da sociedade. Letramento refere-se ao conjunto de habilidades relacionadas à leitura, escrita e compreensão de textos, além do conhecimento e uso das convenções sociais e culturais que envolvem a prática da leitura e da escrita (Soares, 1998, 2002).

Desse modo, tem-se que o letramento abarca a capacidade de interpretar e produzir textos de forma crítica e eficaz. No contexto do letramento digital, essa relação se expande para incluir habilidades de navegação on-line, avaliação crítica de informações encontradas na internet, compreensão de textos multimodais e a capacidade de criar e compartilhar conteúdo digital de forma eficiente. Logo, o letramento digital amplia a definição tradicional de letramento, incorporando as competências necessárias para interagir de maneira informada e produtiva no ambiente digital atual.

O letramento digital, com destaque para a utilização das tecnologias como ferramentas para o ensino, é extensão e aplicação prática dos conceitos do letramento tradicional⁶⁵ (em decolonialidade), em que se expande tais habilidades para o contexto digital, e pode promover o uso eficiente e significativo das tecnologias no ensino e na aprendizagem. O letramento digital

⁶⁵ O letramento tradicional refere-se ao modelo mais convencional de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Nesse contexto, o foco principal está na aquisição das habilidades básicas de decodificação e codificação de palavras, conhecimento do alfabeto e gramática normativa. O letramento tradicional muitas vezes destaca o ensino de regras gramaticais e a memorização de vocabulário, visando uma compreensão mais técnica da língua escrita. Esse modelo pode ser mais centrado no professor, com uma ênfase maior na transmissão de conhecimento, e menos voltado para a compreensão crítica ou a aplicação prática da leitura e escrita em diferentes contextos. Ressalto que o letramento tradicional é frequentemente contrastado com abordagens mais contemporâneas e centradas no aluno, que visam desenvolver habilidades de leitura crítica, produção de texto e compreensão contextualizada da linguagem escrita.

pode complementar e potencializar o letramento tradicional transformando-o no letramento integrado, e proporcionar novas oportunidades e estímulos para a educação no mundo digital atual.

Por outro lado, o letramento refere-se à competência em utilizar as tecnologias digitais de forma consciente e eficiente para acessar, avaliar, compreender, criar e comunicar informações em diferentes formatos digitais. Incluindo habilidades como navegar na internet, buscar e avaliar informações on-line, utilizar ferramentas de comunicação digital, criar conteúdos digitais, compreender questões de privacidade e segurança digital, entre outros, dentro da concepção de letramento digital defendida por Buzato (2006, 2009) que abriu campo alternativo de pesquisa a respeito da inclusão digital.

Assim, enquanto o letramento tradicional está relacionado às habilidades gerais de leitura e produção textual, o letramento digital envolve especificamente a capacidade de lidar com as tecnologias digitais de maneira competente e crítica. O letramento digital expande os princípios do letramento tradicional para o ambiente digital, considerando as novas exigências e oportunidades proporcionadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Com o surgimento das TDIC, muitas foram as mudanças sociais, tanto locais quanto globais; ocorreram principalmente em relação à interação entre o indivíduo e a tecnologia digital. No Brasil, várias pesquisas têm examinado o papel das TDIC na mediação e organização das linguagens, como os estudos realizados por Soares (2002), Lévy (1999), Bottentuit Junior (2016), e inúmeros outros pesquisadores.

No entanto, apesar dos avanços nas pesquisas que tratam da relação entre o sujeito, a linguagem e a tecnologia, o cenário pandêmico, e o pós-pandemia, tem demonstrado a necessidade de mais estudos nessa área e empreendimentos que possibilitem o acesso real a todas as escolas, para favorecer principalmente as práticas de leitura e escrita em ambientes digitais. O uso dessas tecnologias deve ser objeto de uma reflexão crítica, que necessita ser discutida para promoção da democratização do acesso à internet e da inclusão digital, dado que as práticas de letramento em ambientes digitais proporcionam um leque mais amplo de habilidades e tecnologias, indo além do simples domínio da leitura e escrita tradicionais com caderno e lápis. Mergulhar no mundo digital tornou-se tão intrínseco às nossas práticas exercidas que chega a modificar a dinâmica das atividades comuns, a ponto de dispensar a presença destas.

A evolução das tecnologias digitais e a incorporação dos dispositivos de tecnologia móvel em nossa sociedade têm promovido uma mudança expressiva na forma como as pessoas interagem, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Essas transformações rápidas,

impulsionadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, têm proporcionado novas possibilidades educacionais. As plataformas digitais como o *Messenger*⁶⁶, *Facebook*⁶⁷, *Twitter*⁶⁸ (e, razoavelmente recente, o *YouTube*⁶⁹ e o *WhatsApp*⁷⁰) têm sido cada vez mais utilizadas como ferramentas pedagógicas, especialmente durante o período de ensino remoto emergencial decorrente da pandemia da COVID-19 (2020-2022), essa tendência já havia sido observada anteriormente com o *Orkut*⁷¹ (Costa, 2007; Fialho, 2010) e outras comunidades da web 2.0, caracterizadas por seu conteúdo dinâmico e aberto à participação. E, por último, temos o *Instagram*⁷² e o *Tik Tok*⁷³, também em uso para fins didáticos. A relação entre o uso desses recursos virtuais e a aprendizagem escolar apresenta aspectos positivos e pontos controversos no campo educacional. Cabe a nós, educadores, analisarmos acuradamente a integração das tecnologias com as competências educacionais, com o objetivo de que elas sejam um suporte para uma aprendizagem abrangente, humanizada e prazerosa, contribuindo efetivamente para a inclusão dos indivíduos na sociedade.

Diversas pesquisas têm proposto reflexões acerca da utilização da internet como ferramenta de mediação no processo de ensino e de aprendizagem (Garcia, s.d.; Moran, 2015). Esses estudos discutem as contribuições das redes sociais no contexto escolar (Recuero, 2009, 2017; Dutra, 2013) e avaliam o potencial dos dispositivos de tecnologia móvel como instrumentos de ensino para fortalecer o processo de letramento (Lévy, 1999; Kenski, 2012a,

⁶⁶ É um aplicativo de bate-papo da rede social, lançado em 2000. É um serviço de comunicação rápida e eficiente entre os usuários do facebook cujo acesso pode ser feito via computador ou celular. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/messenger>. Acesso em: 08 de jan. 2021.

⁶⁷ Rede social lançada por Mark Zuckerberg, por Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes em 2004. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/facebook>. Acesso em: 22 jan.2021.

⁶⁸ Pode ser definido como uma rede social e um microblog que permite aos seus usuários a postagem de um texto de até 280 caracteres, conhecido como tweet. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/twitter>. Acesso em: 24 jan. 2021

⁶⁹ É uma plataforma de compartilhamento de vídeos. Este serviço foi criado por PayPal - Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim - em fevereiro de 2005. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>. Acesso em: 26 jan.2021.

⁷⁰ WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones Android, iOS. Disponível em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br. Acesso em: 01 jan. 2021.

⁷¹ Foi uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de janeiro de 2004 e desativada em 30 de setembro de 2014. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut>. Acesso em: 22 jan.2021.

⁷² O *Instagram* é uma rede social on-line de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, lançada em 2010. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram> Acesso 27 jun. 2023.

⁷³ *TikTok*, também conhecido como Douyin e anteriormente *Musical.ly*, é um aplicativo de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos. De propriedade da companhia de tecnologia chinesa *ByteDance*, foi lançado em setembro de 2016. <https://pt.wikipedia.org/wiki/TikTok> Acesso 27 jun. 2023.

2012b; Bottentuit Junior, 2012). Essas investigações têm enfatizado a importância de explorar o uso da internet e das redes sociais como recursos pedagógicos, visando ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Além disso, têm avaliado a eficácia dos dispositivos móveis no contexto educacional, buscando potencializar as habilidades de leitura e produção textual dos estudantes. É fundamental que tais reflexões e experimentações sejam realizadas de forma criteriosa e embasada em teorias pedagógicas sólidas. Compreender as possibilidades e limitações dessas tecnologias no ambiente escolar é essencial para a promoção de uma educação mais dinâmica, engajadora e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea. A proposta inicial deste estudo consistia em destacar os aspectos positivos das práticas pedagógicas que envolvem a interatividade por meio de dispositivos de tecnologia móvel, com o objetivo de investigar de que forma esses dispositivos, quando utilizados em sala de aula presencial, podem servir como apoio para o desenvolvimento das competências comunicativas na Língua Materna (LM) em 2019.

Nesse sentido, buscamos compreender como a integração desses dispositivos tecnológicos pode potencializar as habilidades de comunicação dos estudantes no contexto da língua materna. A ideia é explorar as possibilidades oferecidas pelos dispositivos móveis como ferramentas educacionais, a fim de promover uma abordagem mais dinâmica, interativa e eficaz no ensino da língua materna. Ao investigar essa relação entre a interatividade por meio dos dispositivos móveis e o desenvolvimento das competências comunicativas, almejamos contribuir para a evolução dos processos de ensino e de aprendizagem, proporcionando aos estudantes uma experiência mais convincente no domínio de sua própria língua (sua língua pátria).

É importante ressaltar que esse estudo considera tanto os benefícios quanto as limitações do uso desses dispositivos em sala de aula presencial. Buscamos um debate equilibrado, que reconheça as potencialidades dessas tecnologias, ao mesmo tempo em que avalia cuidadosamente seus impactos no desenvolvimento das competências comunicativas em Língua Materna⁷⁴. Com isso, espera-se que esta pesquisa possa fornecer subsídios teóricos e práticos para educadores interessados em utilizar dispositivos de tecnologia móvel como recursos pedagógicos para o aprimoramento das habilidades comunicativas dos estudantes na Língua Materna.

⁷⁴ Entendemos “competência comunicativa” como letramento crítico alinhado à recepção e produção escrita e oral em língua portuguesa (LP).

Durante a pesquisa, identificou-se um foco de estudo relevante para guiar os professores de Língua Portuguesa em sala de aula, especialmente no desenvolvimento de seus planos de ensino em alinhamento com as diretrizes normativas para o ensino e a aprendizagem. O objetivo é instruir os estudantes de maneira mais eficaz para o contexto do Novo Ensino Médio (NEM). À vista disso, o parâmetro adotado neste estudo procura analisar a intersecção entre o letramento crítico social e a Semiótica Discursiva como ferramentas que oferecem inspirações proveitosas para os professores de Língua Portuguesa na elaboração de seus planos de ensino. De um lado os pressupostos teóricos da semiótica na análise de textos e do outro lado, visando o desenvolver da criticidade promovendo o letramento numa perspectiva crítica⁷⁵ cidadã, não apenas escolar. Essa estratégia se alinha às propostas dos documentos normativos para o ensino e a aprendizagem, visando aprimorar a instrução aos estudantes no contexto do Ensino Médio. Ao integrar esses referenciais teóricos, pretendemos contribuir para uma prática pedagógica mais respaldada e eficiente, que proporcione aos estudantes uma forma linguística mais crítica e reflexiva. Nesse sentido, o uso de metodologias ativas, a aprendizagem móvel e a concepção de comunidade de prática são exploradas como estratégias potenciais para viabilizar a participação ativa dos estudantes e o engajamento com a Língua Portuguesa.

Complementarmente, a metodologia da Semiótica Discursiva permite a análise e compreensão dos processos de significação presentes nas práticas de letramento, fornecendo subsídios para uma reflexão sobre o uso da linguagem em diferentes contextos e gêneros discursivos. Por meio desta discussão teórica, espera-se que os professores de Língua Portuguesa possam enriquecer suas práticas de ensino, propiciando uma aprendizagem mais consciente e contextualizada, em consonância com as demandas do Novo Ensino Médio e as necessidades dos estudantes em relação ao desenvolvimento de suas habilidades e competências linguísticas e comunicativas.

Na esteira desta reflexão, no ano de 2019, foram elaborados planos de aula para quatro turmas da última série do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual da cidade de Belo Horizonte - MG⁷⁶. O objetivo destes planos de ensino (vide QR CODE na figura 7) era

⁷⁵ Em inglês, emprega-se o termo *meaning-making* e *critical meaning-making* para designar, respectivamente, construção de sentidos e construção crítica de sentidos. Neste trabalho, escolho, especialmente, a segunda noção.

⁷⁶ Escola localizada a 40 minutos do Centro da Capital mineira e a 15 minutos da Sede Administrativa do Governo do Estado de Minas Gerais na região Sudeste do país. Possui aproximadamente 2700 estudantes divididos em 03 turnos; com 18 turmas no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e 07 turmas no Ensino Médio (1º ano) no turno da manhã. 25 turmas no Ensino Fundamental I no turno da tarde (1º ano ao 5º ano) e 25 turmas divididas entre Ensino Médio (1º ao 3º ano), EJA e Normal/Magistério. As salas de aula possuem, em média, 32 a 40 estudantes cada, e somos 118 professores distribuídos em 03 turnos de ensino.

observar os estudantes expostos a uma metodologia não tradicional e pouco comum para eles, com vistas a uma aprendizagem mais crítica e reflexiva da LM, dentro da observância do letramento escolarizado, digital e crítico.

Essa iniciativa buscou explorar uma estratégia pedagógica não tradicional, na qual os papéis habituais de professor e estudante são reconfigurados. Com a proposta da sala de aula invertida os estudantes:



Planos de Ensino

Figura 7 - Planos de ensino de 2019.

- têm a oportunidade de acessar previamente o conteúdo por meio de recursos digitais e, durante o encontro presencial;
- são estimulados a participar ativamente de atividades de leitura, escrita e interação oral;
- desenvolvem habilidades de análise, reflexão e aplicação dos conhecimentos prévios sobre o conteúdo em estudo e ativam as novas aprendizagens de forma contextualizada e dinâmica; e
- ampliam as perspectivas de aprendizagem dos estudantes, considerando o seu real contexto de interação social e a relação deste como elemento motivador para as aprendizagens escolares.

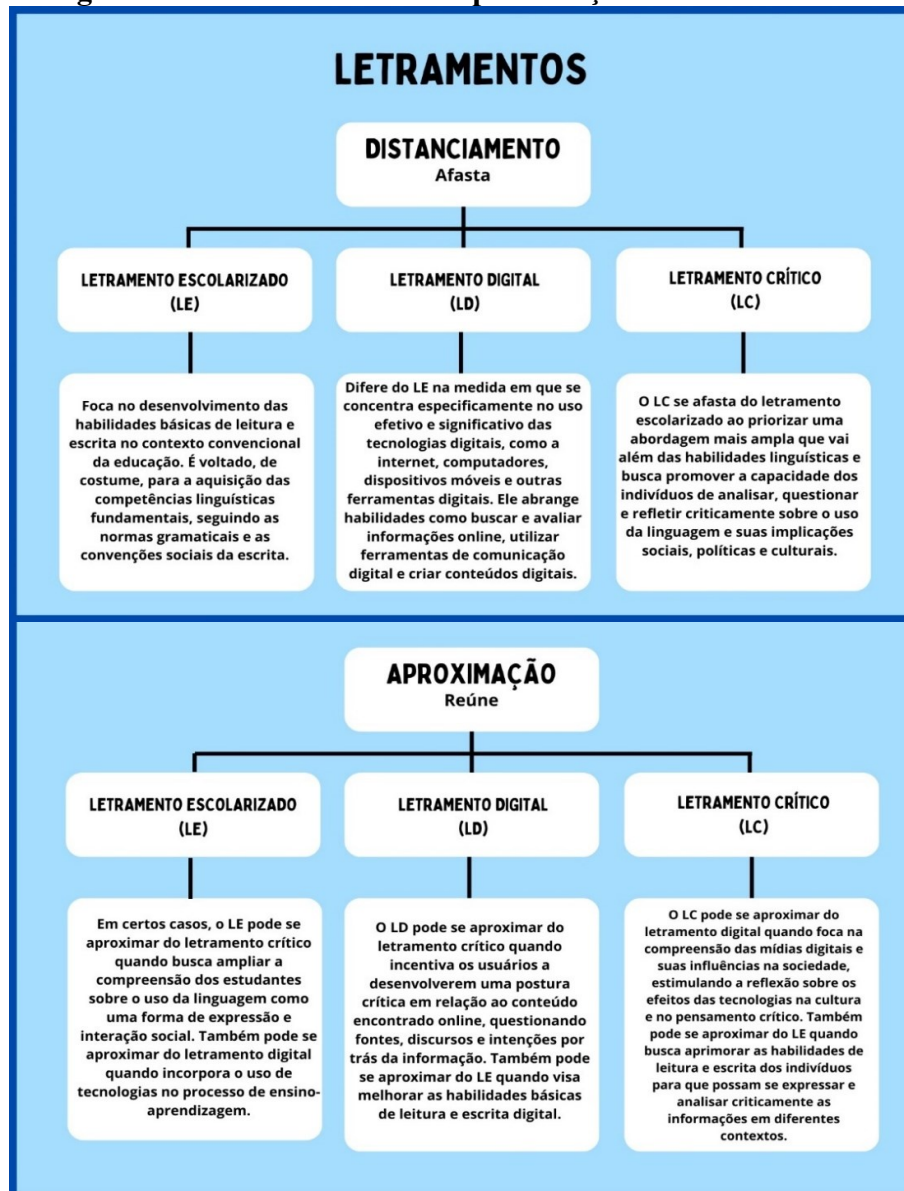
Para os professores e suas possibilidades de práticas de ensino, observa-se que essa abordagem teórica quando posta em uso as situações de ensino podem:

- proporcionar uma vivência aos sujeitos – estudante e professor - diferenciada no processo de ensino da Língua Portuguesa, tornando-o menos artificial, ou seja, o exercício da escrita deixa de ser praticado com fins unicamente de correção pelo professor, mas torna-se uma atividade de ação com, para e pela linguagem e com vistas a objetivos reais;
- estimular a autonomia dos estudantes, promovendo o engajamento com a matéria e favorecer entendimento crítico da Língua Materna;
- constituir a sala de aula e, em extensão, a escola como espaços inseridos em um contexto social legitimamente reconhecido por todos os envolvidos no processo; e
- estreitar a análise objetiva dos fenômenos linguísticos e, evidentemente, a incorporação da leitura e da escrita em todas as suas manifestações, facetas, recursos e tecnologias, considerando-os como um conhecimento significativo e legitimamente acessível a todos.

Com isso, a combinação do letramento digital com o letramento crítico pode oferecer uma oportunidade promissora para questionar as narrativas dominantes, promover a diversidade e a equidade na educação e capacitar os estudantes a se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados em uma sociedade plural e em constante transformação.

O letramento escolarizado, o digital e o crítico são processos distintos, mas podem se aproximar em certos aspectos conforme o quadro na figura 8.

Figura 8 – Distanciamento X Aproximação entre os letramentos



Fonte: Elaborado pela autora.

O distanciamento e a aproximação podem ocorrer em termos de habilidades, contextos de uso, ou outras dimensões, evidenciando uma inter-relação entre os letramentos mencionados.

Por fim, apesar de cada processo apresentar características específicas, é possível identificar pontos de convergência entre o letramento escolarizado, letramento digital e letramento crítico, especialmente quando essas perspectivas se complementam e integram para promover uma educação mais abrangente e reflexiva. Todavia, para alcançar o letramento crítico pleno, torna-se imprescindível decolonizar o letramento escolarizado permitindo uma abertura para diferentes vozes e saberes, e assim, favorecendo a formação de cidadãos críticos

e conscientes de sua posição no mundo. Desenvolver uma mentalidade de quebra de paradigmas no letramento pressupõe a habilidade de transitar, com certa fluidez, por diferentes territórios, muitas vezes pensando e agindo fora dos limites do “oficial”. Este transitar sugere uma ausência de amarras a um local e implica em não encontrar uma ancoragem definitiva, fixa. Tal ambivalência pode ser tanto uma força propulsora quanto um ponto fraco quando se abraça a perspectiva da criticidade para a cidadania.

2.8 Divergências e convergências do letramento escolarizado, digital e crítico

A divergência entre o letramento (escolarizado), o letramento digital e o letramento crítico residem principalmente nas ênfases e objetivos de cada abordagem:

1. O letramento (escolarizado) refere-se ao conjunto de habilidades de leitura, escrita e compreensão necessárias para a participação efetiva na escola e em outras instituições educacionais. É mais voltado para o contexto formal de aprendizagem e para as práticas de linguagem utilizadas no ambiente escolar.
2. No letramento digital concentra-se a capacidade de usar efetivamente as tecnologias digitais para obter informações, comunicar-se, colaborar e criar conteúdo. O foco está nas habilidades e competências necessárias para lidar com as demandas da sociedade digital.
3. O letramento crítico tem como objetivo desenvolver uma consciência crítica em relação às práticas de leitura e produção textual, questionando as estruturas de poder e as desigualdades presentes na sociedade. O foco está na análise das relações de poder, na desconstrução de discursos dominantes e na promoção da participação ativa e emancipatória dos indivíduos.

Entretanto, também há as convergências entre esses enfoques:

1. A valorização do contexto sociocultural em que todos os procedimentos reconhecem a importância de considerar o contexto sociocultural em que ocorrem as práticas de letramento. Isso inclui a compreensão das desigualdades presentes e das dinâmicas sociais que influenciam as práticas de linguagem.

2. O enfoque na prática social em que, tanto o letramento digital quanto o letramento crítico enfatizam a importância de compreender a linguagem como uma prática social, situada em contextos específicos e com propósitos comunicativos.
3. E o desenvolvimento de habilidades e competências que, embora com focos diferentes, todas as estratégias têm como objetivo desenvolver habilidades e competências relacionadas à leitura, escrita, análise crítica e ao uso das tecnologias digitais.

Portanto, ainda que haja divergências nas ênfases e objetivos, há pontos de convergência entre o Letramento digital, o Letramento (escolarizado) e o Letramento crítico, especialmente na valorização do contexto sociocultural e na compreensão da linguagem como uma prática social.

Esclarecido esse ponto, essa proposta foi implementada considerando o contexto específico das 04 turmas do Ensino Fundamental II (9º ano), da escola pública a que pertenciam. A observação destas turmas permitiu uma coleta de dados relevante para analisar os impactos e os desafios dessa abordagem na aprendizagem dos sujeitos da pesquisa, buscando contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e fornecer subsídios para futuras intervenções no ensino da Língua Portuguesa, com o objetivo de promover um ensino mais efetivo para os estudantes. O artefato curricular deste trabalho docente foi respaldado pelo uso de metodologias ativas, que foram aplicadas por meio de práticas de letramentos e culminaram na publicação de um livro adotado como corpus dessa pesquisa.

A perspectiva da metodologia ativa, Sala de aula invertida (SAI) pode trazer benefícios tanto para os estudantes quanto para os professores, pensando em letramento. Para os estudantes, permite que eles dediquem atenção à exposição de conteúdo quando estão mais alertas e disponíveis para aprender. Além disso, eles têm a liberdade de pausar, retroceder e revisar o material quantas vezes precisarem. Durante as aulas presenciais, tal procedimento proporciona uma maior interação com o professor, permitindo que eles recebam esclarecimentos e orientações imediatas quando surgem dificuldades ou dúvidas relacionadas às atividades. Já para os professores, a SAI oferece a oportunidade de estabelecer uma maior proximidade com os estudantes e acompanhar sua aprendizagem de forma direta e focada. Eles podem direcionar suas intervenções de maneira mais objetiva, concentrando-se na superação das dificuldades quando surgem, o que contribui para um ensino mais personalizado e eficiente.

De forma geral, os estudos indicam um notável avanço no desempenho dos estudantes à exposição da SAI. Especialmente, esse progresso é significativo entre os estudantes com “dificuldades de aprendizagem”. Enquanto os chamados “bons alunos” também se beneficiam aprendendo um pouco mais e de maneira mais eficiente, é com os estudantes que enfrentam

dificuldades para aprender que a SAI tem provocado um impacto maior (Minoda *et al.*, 2020, p.123-124). E como podemos otimizar o tempo que temos com os estudantes em sala de aula, considerando a necessidade de pensar na decolonialidade escolar para potencializar o letramento? A resposta é que o melhor uso que um professor pode fazer desse tempo é estar presente com o estudante, auxiliando-o em suas dificuldades, fornecendo orientação e encorajamento no exato momento em que elas surgem. Essa abordagem pedagógica, aliada ao respeito à diversidade cultural e à valorização dos saberes locais, permite que os estudantes se sintam acolhidos e representados na sala de aula, facilitando o processo de aprendizagem e promovendo um letramento mais significativo e crítico.

Ao adotar essa postura de proximidade e empatia com os estudantes, os professores criam um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades e competências, permitindo que cada estudante alcance seu potencial máximo de aprendizagem. Além disso, a presença ativa do professor também pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, capazes de compreender o mundo de forma crítica e atuar positivamente em suas comunidades. Portanto, ao pensar na decolonialidade escolar como um elemento fundamental para potencializar o letramento, os professores podem se tornar agentes transformadores na vida de seus estudantes, proporcionando uma educação mais inclusiva, reflexiva e humanizada.

A decolonialidade do processo de letramento escolarizado é uma abordagem pedagógica essencial que pode ‘libertar’ o ensino da dominação cultural, promovendo uma educação mais inclusiva e emancipatória. Muitas vezes, o sistema educacional se preocupa excessivamente com os resultados em avaliações internas (mesmo as externas), o que pode levar a uma visão limitada de sucesso acadêmico e desconsiderar as experiências culturais e linguísticas dos estudantes. Ao decolonizar o letramento escolarizado, busca-se reconhecer e valorizar a diversidade de vozes e perspectivas presentes na sala de aula, permitindo que os estudantes se expressem de maneira autêntica (autoral) e se vejam representados no currículo e no processo de aprendizagem. O que implica romper com padrões coloniais que privilegiam algumas formas de conhecimento em detrimento de outras, abrindo espaço para saberes e práticas diversas.

Em consonância com as perspectivas de Dering (2021), torna-se evidente que a decolonialidade no letramento escolarizado pode promover uma análise crítica dos conteúdos veiculados e empoderar os estudantes a se tornarem agentes ativos de sua própria aprendizagem. Ao questionar, analisar e interpretar o entorno, os estudantes se transformam em participantes engajados na construção do conhecimento, transcendendo a posição de meros receptores de informações. Essa abordagem não só amplifica o potencial da educação, mas também contribui

para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de questionar e transformar a realidade que os cerca.

A ênfase na decolonialidade também pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes de questões sociais e históricas, capazes de compreender as dinâmicas de poder e opressão presentes na sociedade. Dessa forma, o letramento crítico se torna um objetivo essencial, possibilitando que os estudantes desenvolvam habilidades de análise e interpretação para participar ativamente do debate público e buscar transformações positivas em suas comunidades. Portanto, ao decolonizar o processo de letramento escolarizado, a educação se torna mais relevante, alinhando-se com a diversidade cultural e o respeito à pluralidade de identidades, contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. O letramento de perspectiva decolonial, conforme proposto por Dering (2021), refere-se a uma abordagem metodológica que leva à criticidade e reflexividade dos sujeitos da aprendizagem, buscando assim, uma proposta de decolonizar o letramento escolarizado. Essa perspectiva não apenas questiona e problematiza as influências coloniais presentes nas concepções de leitura, escrita, educação e ensino, como também propõe uma compreensão de se dialogar com os saberes e conhecimentos mais inclusiva, diversa e culturalmente sensível do que se percebe no letramento escolarizado. O foco, portanto, está em desvincular o letramento que está nas escolas e que mantém ainda estruturas coloniais para reconhecer e valorizar as diferentes formas de expressão linguística e cultural. O detalhamento do processo/da metodologia descrita acima encontra-se na seção de metodologia.

2.9 Potencializando os Letramentos

Para potencializar os letramentos, conferimos estratégias e práticas que ampliam o domínio linguístico e podem promover a abrangência dos saberes adquiridos. Ao esclarecer o contexto dos diferentes letramentos – escolarizado, digital e crítico – podemos descobrir como cada abordagem pode ser complementar e enriquecer a formação dos indivíduos. Procuro identificar as conexões e possibilidades que emergem ao potencializar essas habilidades, a fim de fortalecer a comunicação, o pensamento crítico e a participação ativa na sociedade. Por meio desta seção, apontamos alguma aprendizagem possível com a intenção de palmilhar um caminho para uma educação dentro das muitas realidades e aberta ao mundo de possibilidades que os letramentos oferecem, para impulsionar uma formação mais completa e cidadã.

Sob o ponto de vista da Formação de Professores (FP), partimos da observação dos conceitos de Colaboração (e Cooperação) como fundamentais para o desenvolvimento do

letramento crítico, a possibilidade de formação de comunidade como um caminho para estabelecer esse trajeto de ensino. Concordo com a proposta da professora Damiani (2008) e, embasada nos estudos de Parrilla e de Daniels (2004), ressalto que o trabalho colaborativo envolve a atuação conjunta como membros de uma equipe, buscando apoio mútuo para alcançar objetivos comuns negociados coletivamente e estabelece relações que desafiam a hierarquia tradicionalmente centralizada.

Nesse contexto, a liderança compartilhada torna-se essencial, pressupondo confiança mútua e responsabilidade conjunta na condução das diversas ações, uma teoria também corroborada pelas pesquisas de Creese, Norwich e Daniels (1997). É importante também ressaltar que essa análise se concentra no trabalho colaborativo entre professores em um contexto presencial e escolar. E, devemos considerar que, mesmo antes da pandemia de 2020, e agora pós-pandemia, os professores têm a oportunidade de aprimorar o uso da tecnologia disponível para transformar suas práticas, não devendo ignorar essa possibilidade. A incorporação adequada da tecnologia pode sustentar ainda mais a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos entre os educadores, potencializando o alcance dos objetivos educacionais e preparando os estudantes para os desafios do século XXI.

Ao longo do tempo, vários pesquisadores têm se debruçado sobre o desafio de definir o conceito de Aprendizagem Móvel, devido à ampla gama de possibilidades que essa abordagem abarca. Entre os teóricos que enfatizam a importância do contexto na compreensão desse fenômeno, destaca-se Kukulska-Hulme (2009). Além disso, Goundar (2011) alertava para o potencial transformador dos dispositivos de tecnologia móvel na educação, e essa transformação de fato ocorreu, considerando estarmos em 2023.

As reflexões feitas até o momento levam-nos, enquanto professores, a ponderar sobre as dinâmicas escolares diante das exigências de transformação. Compreender os significados atribuídos pelos estudantes a essas ferramentas utilizadas e entender suas finalidades é essencial. Por essa razão, o ambiente em que essas ferramentas são utilizadas desempenha um papel relevante na análise de tecnologias pessoais e multifacetadas, como os telefones móveis. Embora meu foco tenha se mantido constantemente na produção textual autoral de estudantes do Ensino Fundamental II, minha proposta visa proporcionar também um suporte aprimorado aos professores de ensino de línguas (em especial de Língua Portuguesa) para a implementação de um ensino efetivo e preciso, com o objetivo de promover o letramento.

Optar por fortalecer os letramentos, no contexto da formação de professores e do ensino de Língua Portuguesa, significa favorecer uma abordagem abrangente e contextualizada da linguagem, ultrapassando as competências fundamentais de leitura e produção textual, o que

envolve desenvolver a capacidade dos estudantes de usar a língua de forma crítica, reflexiva e criativa, considerando diferentes práticas sociais e culturais. Sendo um dos objetivos preparar os educadores para estabelecer ambientes de aprendizagem significativos, bem como desenvolver atividades que sejam contextualmente relevantes e estimulantes, valorizando a diversidade linguística e cultural, na promoção do engajamento dos estudantes e estimulando sua participação ativa na sociedade.

Concordando com Kleiman (2010, p. 375-400), é necessário observar a relevância de práticas e pesquisas sobre o letramento, que analise os contextos educativos que refletem situações de uso da escrita na vida social (projetos de letramento) e identificação de práticas locais de letramento e trajetórias específicas de agentes de letramento. Há uma diversidade de significados nos letramentos que destaca a riqueza cultural dos eventos de letramento. É preciso romper com pressupostos do currículo tradicional, para fomentar experiências híbridas de acesso e circulação de práticas de letramento na escola, priorizando valores locais e universais. Destaca-se a desigualdade de acesso à cultura letrada, motivada pela escassez de recursos econômicos e condutas mais uniformes. As pesquisas sobre letramento destacam atuações alternativas para acessar e distribuir a cultura, resultando na internalização de práticas de letramento pertinentes para os estudantes e à promoção da igualdade de oportunidades. Nesse contexto, os projetos de letramento emergem como alicerces fundamentais para criar experiências educacionais de letramento que beneficiem os estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica, minimizando, assim, os obstáculos na aquisição das habilidades de escrita.

Ao retomar o olhar para a Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012), pensemos na complementação dessa abordagem, reconhecendo a diversidade de linguagens e formas de comunicação na sociedade contemporânea. Expandindo além do tradicional letramento centrado na leitura e na escrita, essa perspectiva engloba uma variedade de habilidades comunicativas, incluindo a compreensão e produção de textos visuais, digitais e sonoros. Destacando que a comunicação e a alfabetização vão além do código escrito, essa pedagogia prepara os alunos para uma participação ativa em uma sociedade digital complexa. Sua ênfase no desenvolvimento de habilidades múltiplas e na compreensão crítica das práticas comunicativas contemporâneas capacita os alunos a interpretar e criar significados em diversos contextos comunicativos. Nesse sentido, a interseção entre os projetos de letramento e a Pedagogia dos Multiletramentos pode ampliar o horizonte educacional, fornecendo ferramentas abrangentes para enfrentar os desafios da comunicação e do letramento na era contemporânea.

Assim, a partir das investigações sobre letramentos, proponho um novo conceito denominado "Letramento Integrado". Esse termo engloba as habilidades convencionais de leitura e escrita e incorpora elementos críticos, digitais, multimodais e decoloniais, sendo este último considerado como um processo contínuo de aprendizagem.

O Letramento Integrado reconhece a diversidade de práticas letradas em distintos contextos culturais, sociais e tecnológicos, promovendo uma abordagem integrativa para o aprimoramento das capacidades comunicativas dos indivíduos. Essa perspectiva busca a aquisição de habilidades técnicas e o desenvolvimento da compreensão crítica, a capacidade de expressão em diversas modalidades e a conscientização da influência sociocultural nos processos de letramento. Além disso, o letramento colonial é abordado como um elemento que merece análise crítica, sendo considerado dentro desse contexto integrado como um componente importante a ser desafiado, repensado e reestruturado, numa perspectiva decolonial (Dering, 2021).

2.10 Ensinando para a mobilidade

Ensinar para a mobilidade visa potencializar a aprendizagem, tornando-a mais acessível e adaptável às necessidades individuais dos estudantes, o que é especialmente importante em um mundo cada vez mais digital, no qual dispositivos móveis desempenham um papel significativo na vida cotidiana e podem ser aproveitados para fins educacionais.

2.10.1 Internet como instrumento de mediação de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa

Ao explorar a interação entre tecnologia e o ensino da língua portuguesa, é importante contemplar a participação dos estudantes em atividades que buscam fomentar o letramento digital. Essa abordagem visa, além de instrumentalizar os alunos com habilidades digitais, promover a inclusão social, democratizando o acesso ao conhecimento na língua materna. Estudos de pesquisadores como Soares (2005), Castells (1999, 2005), Kenski (2012a, 2012b) e Freitas e Santos (2017) fornecem valioso arcabouço para o tratamento deste tema. Os estudiosos mencionados exploram diversos elementos que ressaltam a relevância e o potencial da internet no âmbito educacional e no ensino de Língua Portuguesa. Soares (2005) oferece contribuições ao abordar a alfabetização e as práticas de letramento na era digital, enfatizando a importância de explorar as novas linguagens, as possibilidades de interação e sua integração com o processo de letramento proporcionado pela internet. Castells (1999, 2005), por sua vez, traz uma

perspectiva sociológica ao analisar a sociedade em rede e as transformações promovidas pelas tecnologias de informação e comunicação, incluindo a internet. Sua pesquisa enfatiza a importância de compreender as dinâmicas sociais e culturais em um contexto digital. Os estudos de Kenski (2012a, 2012b) abordam a relação entre a tecnologia e a educação, discutindo o papel das mídias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem. Sua pesquisa destaca o potencial da internet para promover a interação, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento.

Por fim, Freitas e Santos (2017) trazem uma perspectiva específica para o ensino de Língua Portuguesa, explorando o uso da internet como ferramenta de mediação nesse contexto. Suas pesquisas comprovam o valor das tecnologias para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como leitura, escrita, compreensão textual e produção de conteúdo. Assim, a interseção dessas pesquisas fornece uma base teórica pertinente por auxiliar na compreensão e aproveitamento do potencial da internet como uma ferramenta eficaz de mediação no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, considerando os aspectos socioculturais, as práticas de letramento digital e as oportunidades de interação e colaboração oferecidas pelas tecnologias digitais. O uso das ferramentas digitais pode nos conduzir aos aspectos práticos da *práxis* docente no tocante à utilização de metodologias ativas e à estruturação das aulas. A finalidade é compartilhar com outros professores, especialmente os da área de Linguagens e suas Tecnologias, sobre o planejamento e aplicação da Sala de Aula Invertida (Bergmann; Sams, 2016; Bacich, Moran, 2018), para a compreensão da construção de um plano de ensino baseado na inversão da tradicional linearidade de ensino “professor-aluno”. Nessa dinâmica são utilizados ambientes favoráveis à aprendizagem, como os dispositivos móveis, o *WhatsApp* e suas aplicações na educação como suporte de ensino para aprendizagem contextual (Moura, 2017; Bottentuit Junior, 2013 e 2016).

A seleção de ferramentas e estratégias é fundamental para o trabalho de ensino. Neste contexto, é importante destacar que o enfoque do segmento escolar em questão está voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos diversos presentes na sociedade, bem como para o domínio da produção textual e do reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, conforme os documentos normativos do ensino no país (PCN, ensino fundamental (6o ao 9o), Vol.2, 2017; CBC⁷⁷, 2017; BNCC, 2017). Espera-se, portanto, que os estudantes sejam capazes de ler e produzir desde microtextos em dispositivos móveis até trechos textuais em *blogs* ou no *Googledocs*, que também pode ser

⁷⁷ Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano – Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/Port.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

utilizado como ferramenta de suporte didático-pedagógico no ensino da Língua Portuguesa (Freitas, 2016). Além disso, almeja-se que os estudantes possam inferir e escrever nos ambientes virtuais de aprendizagem, conforme defendem Tatagiba *et al.* (2023) pois tais ambientes proporcionam maior interação e comunicação, auxiliando a prática de leitura e, conseqüentemente, a produção textual.

2.10.2 Metodologias Ativas

Estudos relevantes de Bruner (1976), Dewey (1978) e Bergmann, Sams (2016) têm ressaltado a importância de os professores, como mediadores, apropriarem-se de metodologias de ensino qualificadas, a fim de atender às diversas demandas e multiplicidade de tarefas que estimulem a criatividade, o protagonismo e a autonomia dos estudantes⁷⁸. A partir dos estudos de Paiva *et al* (2016), apresenta-se algumas possibilidades:

Figura 9 – Lista de Metodologias Ativas baseado em Paiva *et al.* (2016)

LISTA DE METODOLOGIAS ATIVAS	 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS	 SOCIALIZAÇÃO
	 PEDAGOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO	 PLENÁRIAS E EXPOSIÇÕES DIALOGADAS
	 PROBLEMATIZAÇÃO ARCO DE MARGUEZ	 DEBATES TEMÁTICOS
	 ESTUDO DE CASO	 LEITURA COMENTADA
	 GRUPOS REFLETIDOS E GRUPOS INTERDISCIPLINARES	 OFICINAS
	 GRUPOS DE TUTORIA E GRUPOS DE FACILITAÇÃO	 APRESENTAÇÕES DE FILMES E MÚSICAS
	 EXERCÍCIOS EM GRUPO	 DRAMATIZAÇÕES
	 SEMINÁRIOS	 DINÂMICAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS
	 RELATO CRÍTICO DE EXPERIÊNCIAS	 PORTFÓLIO
	 MESAS REDONDAS	 AVALIAÇÃO ORAL

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre essas metodologias, destaca-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (concomitante a utilização da sala de aula invertida), que propõe uma mudança de foco na sala de aula e seu reposicionamento. Com o objetivo de compreender o processo essencial para a aplicação dessas metodologias, esta pesquisa aplicou e examinou as possibilidades, vantagens e dificuldades de sua implementação em turmas das séries finais do Ensino Fundamental e

⁷⁸ O uso das metodologias ativas no ensino está baseado na ideia de que a aprendizagem pode ser mais significativa por provocar os estudantes ao envolvimento na construção do conhecimento. Pode funcionar com uma turma e não funcionar com outra. Mas, sabemos que muitos professores e pesquisadores têm seus questionamentos a respeito dos prós e dos contras da utilização dessa estratégia pedagógica.

Médio de escolas públicas⁷⁹ na cidade de Belo Horizonte. Por meio desse estudo, busca-se proporcionar percepções para a formação de professores, visando aprimorar suas práticas pedagógicas e promover uma educação mais participativa e contextualizada.

Neste estudo, foram incorporadas metodologias ativas que empregaram dispositivos móveis como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), atuando como uma estratégia de mediação do ensino com o suporte das tecnologias em sala de aula (Bacich, Moran, 2018). Pesquisas conduzidas por Garcia (*s.d.*) e Moran (2015) oferecem reflexões sobre a incorporação da internet como ferramenta para a mediação dos processos de ensino e de aprendizagem. E, os estudos de Recuero (2009, 2017) e Dutra (2013) também são exemplos neste estudo. Por sua vez, Lévy (1999), Kenski (2012a, 2012b) e Bottentuit Junior (2016) investigaram o uso de dispositivos de tecnologia móvel como ferramenta para impulsionar o processo de letramento. Fundamentada na leitura das pesquisas de Recuero (2009, 2017) e Dutra (2013), que abordaram o tema das mídias sociais e suas implicações na sociedade e na comunicação digital, algumas atividades propostas em sala de aula tinham a intencionalidade de observar e testar a teoria. Recuero (2009) é conhecida por suas pesquisas sobre as redes sociais on-line, nas quais examina conceitos como interação, participação e formação de comunidades virtuais. Seu trabalho examina como as pessoas se conectam, interagem e constroem relacionamentos nas mídias sociais, bem como os impactos sociais e culturais dessas interações.

Já Dutra (2013) concentra-se no uso educacional das mídias sociais, investigando como essas plataformas podem ser integradas ao contexto educacional para promover a aprendizagem colaborativa e a construção do conhecimento. Seu trabalho aborda questões como o uso de *blogs*, wikis e redes sociais no ambiente educacional, analisando os benefícios e os desafios dessas práticas. Ambas as pesquisadoras contribuem para a compreensão das dinâmicas das mídias sociais e sua influência na comunicação e na educação. Suas pesquisas fornecem percepções importantes sobre como as pessoas se relacionam e compartilham informações nas mídias sociais, além de oferecer diretrizes e reflexões sobre o uso dessas ferramentas no contexto educacional. Em outro ponto de vista, as pesquisas de Lévy (1999) e Bottentuit Junior (2016) tratam questões relacionadas à sociedade em rede, às tecnologias digitais e à educação.

O sociólogo Pierre Lévy (1999) é conhecido por suas pesquisas sobre a cibercultura e a transformação da sociedade com o advento das tecnologias digitais. Seu trabalho analisa como as tecnologias da informação e comunicação estão reconfigurando as relações sociais, a cultura

⁷⁹ 04 turmas do EF de uma escola estadual e 06 turmas do EM de uma escola pública federal.

e a forma como conhecemos e aprendemos. Ele destaca a importância da inteligência coletiva e da colaboração na era digital, assim como a necessidade de uma nova forma de pensar e agir diante dessas transformações (quanta evolução ocorreu desde essa data!).

O professor Bottentuit Junior (2013, 2016), por sua vez, concentra-se no campo da educação e tecnologia, investigando a integração das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem. Suas pesquisas investigam o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, a formação de professores para o uso das tecnologias, o papel das tecnologias no engajamento dos estudantes e a promoção da aprendizagem com significado e colaborativamente. Aprecio em Bottentuit Junior (2013) o conceito de que a característica de portabilidade é uma das principais considerações quando se avalia/utiliza uma tecnologia de informação como sendo móvel. A concepção de “móvel” está estreitamente ligada a dispositivos de Tecnologia da Informação que são portáteis e funcionam sem a necessidade de fios, geralmente se conectando a redes, especialmente a internet. Com as capacidades ampliadas dos dispositivos móveis, eles se tornaram um meio fundamental para fornecer suporte à educação formal de maneira envolvente e criativa, agregando maior interesse aos usuários (consequentemente aos estudantes).

Nesse contexto, os telefones celulares desempenham um papel essencial ao facilitar comportamentos educacionais inovadores. Assim, nos tempos atuais, é imperativo reconhecer o impacto das tecnologias de informação móvel na promoção efetiva dos processos de ensino e de aprendizagem, pois elas não podem mais ser ignoradas, principalmente após a experiência que a Educação teve com a pandemia. Os dois pesquisadores, Lévy (1999) e Bottentuit Junior (2013, 2016), contribuem para a compreensão das implicações das tecnologias digitais na sociedade e na educação. Suas pesquisas destacam a importância de repensar os processos educacionais e as práticas pedagógicas diante das possibilidades oferecidas pelas tecnologias, e fornecem percepções sobre como aproveitar o potencial dessas ferramentas na promoção de uma educação mais participativa, contextualizada e colaborativa.

A convergência entre as pesquisas desses estudiosos, citados nesta seção, indica um encadeamento de temas relacionados à educação e às tecnologias digitais na educação. Esses pesquisadores abordam questões como a integração das tecnologias digitais no contexto educacional, o papel das mídias sociais na aprendizagem, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, a formação de professores para o uso das tecnologias, a cibercultura e a educação, entre outras relevâncias. A confluência dessas pesquisas permite uma visão abrangente sobre a importância das tecnologias digitais na educação, examinando diferentes concepções teóricas e práticas. Esses estudos fornecem embasamento teórico, evidências

empíricas e reflexões críticas sobre o impacto das tecnologias na aprendizagem, bem como orientações para a utilização pedagogicamente efetiva dessas ferramentas.

Esses teóricos, além disso, enfatizam a necessidade de repensar o papel do professor, a importância da mediação pedagógica, o desenvolvimento de competências digitais, a promoção da colaboração e o engajamento dos estudantes em ambientes digitais. Assim, a ligação entre essas pesquisas fornece um panorama integral (ou integralizador) sobre as implicações das tecnologias digitais na educação, atentando para os aspectos teóricos, metodológicos e práticos, e contribui para a compreensão de como as tecnologias podem ser utilizadas de forma efetiva para potencializar a aprendizagem e promover uma educação mais interessante e contextualizada, justificando assim, seu uso prático em sala de aula.

De forma subentendida, a BNCC (2017) faz referência aos benefícios das metodologias ativas. Em meio às diretrizes da Base, podemos identificar os fundamentos que sustentam a eficácia dessas perspectivas pedagógicas. Ao considerar o protagonismo do estudante, a ênfase na construção do conhecimento e a integração entre teoria e prática, a BNCC sugere a importância das metodologias ativas como meio para potencializar a aprendizagem.

Ao destacar a BNCC (2017) como um “guia” para a elaboração de currículos e práticas pedagógicas, é possível perceber que a ênfase na contextualização, na interdisciplinaridade⁸⁰ e no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais encontra eco nas metodologias ativas. Estas podem proporcionar um ambiente educacional mais dinâmico e participativo, em que os estudantes se tornam agentes ativos da sua própria aprendizagem. A Base, ao sugerir a flexibilidade e a adaptação dos conteúdos às realidades locais, corrobora com a filosofia das metodologias ativas, que valorizam a personalização do ensino e a consideração das necessidades individuais dos estudantes. O incentivo à pesquisa, à resolução de problemas e ao trabalho colaborativo, presentes nesse documento, encontra congruência com as estratégias de ensino das metodologias ativas. Assim, acredito que a BNCC implicitamente reconhece e respalda os benefícios das metodologias ativas. Ao compartilhar princípios que ressoam com essas ações pedagógicas, o documento abre espaço para uma educação mais engajadora, contextualizada e centrada no desenvolvimento pleno dos estudantes (BNCC, 2017, p.14).

Concluindo que “o documento propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, incentivar sua aplicação na realidade, reconhecer a importância

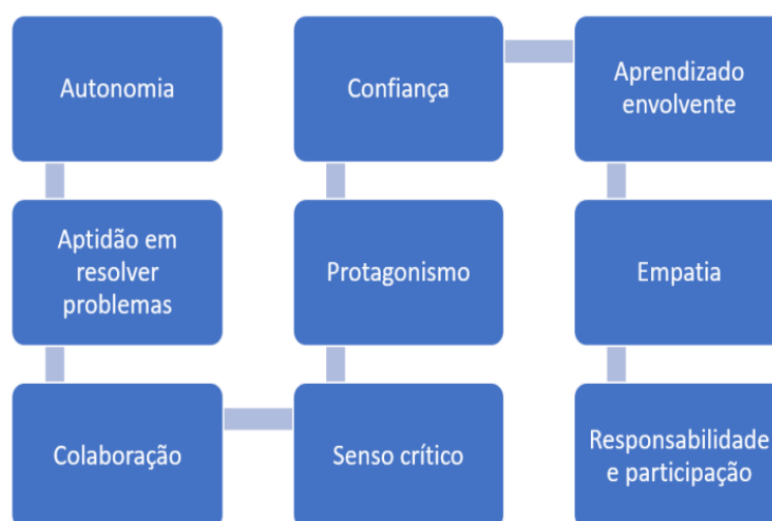
⁸⁰ Ao final desta seção falaremos sobre como a interdisciplinaridade é concebida no CRMG e na BNCC.

do contexto para dar sentido ao que se aprende e promover o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BNCC, 2017, p.14).

Considera-se a personalização como um dos meios de tangenciar o conceito de equidade, preconizado pela BNCC (2017). Compreender que não se pode adotar uma abordagem uniforme para todos os estudantes, devido à diversidade de características individuais, ritmos de aprendizagem e modalidades de compreensão, amplia a possibilidade da exploração das metodologias ativas como potenciais facilitadoras para uma educação mais inclusiva. Alicerçada em algumas premissas do documento, que enfatiza a valorização da singularidade de cada estudante e o respeito às suas particularidades, a ideia de personalização converge de maneira coerente com a busca pela equidade educacional. A aceitação de que os estudantes são seres únicos, influenciados por variáveis cognitivas e emocionais, motiva a busca por práticas pedagógicas que abracem essa diversidade particular.

As metodologias ativas surgem como alternativas que se harmonizam com a concepção da BNCC (2017). Ao promoverem a participação ativa, a colaboração e a autogestão do processo de aprendizagem, essas metodologias se moldam aos diferentes perfis de estudantes e os qualificam a desenvolver suas capacidades de maneira abrangente e adaptada. E podem apresentar alguns benefícios para personalizar o ensino, como mostra o infográfico na figura 10 (Camillo, 2018).

Figura 10: Benefícios das Metodologias Ativas para o ensino



Fonte: Camillo (2018, p. 2).

Logo, a incorporação da personalização como um pilar pedagógico, alinhado aos ideais da BNCC (2017), desencadeia uma reflexão sobre a efetividade das metodologias ativas, incluindo a questão da interdisciplinaridade. Ao reconhecer que os indivíduos trilham trajetórias de aprendizagem diferentes, a investigação dessas estratégias emerge como uma

forma promissora de otimizar o processo educacional, permitindo que cada estudante aprenda de forma mais contextualizada e condizente com suas particularidades.

Encerramos a seção que abordou o uso das metodologias ativas como suporte ao ensino e, entramos na próxima seção, que tratará da aprendizagem móvel e sua vinculação ao ensino como elemento para a customização integrativa da educação. Mas, antes, deixo breve registro sobre como a prática didática regida pela interdisciplinaridade é concebida no CRMG e na BNCC:

➤ **Concepção da interdisciplinaridade no CRMG e na BNCC**

O conceito de interdisciplinaridade busca integrar diferentes disciplinas e áreas de conhecimento para promover uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos temas estudados. Tanto o CRMG (2018) quanto a BNCC (2017) reconhecem sua importância na prática educacional, embora de maneiras diferentes.

➤ **No Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG, 2018, p.18, 529):**

O CRMG de 2018 valoriza a interdisciplinaridade como uma estratégia pedagógica para enriquecer os processos de ensino e de aprendizagem e aproximar os conteúdos curriculares das experiências e contextos dos estudantes. Ele encoraja a conexão entre diferentes áreas do conhecimento de modo a abordar questões complexas de maneira mais abrangente e contextualizada. O CRMG ressalta a importância de promover a interdisciplinaridade por meio de projetos e atividades que integrem conceitos e competências de diferentes disciplinas, permitindo que os estudantes compreendam a interação entre diversos campos do conhecimento.

➤ **Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p.14, 244):**

A BNCC (2017) também reconhece a interdisciplinaridade como uma abordagem relevante para promover uma educação mais integrada intra-contextos. Ela destaca a necessidade de construir conexões entre os diferentes componentes curriculares, de forma a permitir que os estudantes compreendam a complexidade do mundo contemporâneo. A BNCC incentiva a interdisciplinaridade por meio da organização dos conhecimentos em “competências gerais” que transcendem as disciplinas individuais. Essas competências gerais são habilidades, atitudes e valores que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica e que frequentemente requerem uma abordagem interdisciplinar para serem plenamente compreendidas e aplicadas.

Ambos os documentos reconhecem que a interdisciplinaridade pode enriquecer a aprendizagem, estimular a capacidade de resolver problemas complexos e ajudar os estudantes a relacionarem o que aprendem com situações do mundo real. Ainda que os detalhes da implementação possam variar, a concepção da interdisciplinaridade como uma estratégia para promover uma educação mais conectada e contextualizada é uma característica presente tanto no CRMG quanto na BNCC.

2.10.2.1 A Sala de Aula Invertida (SAI)

Considerando as novas condições sociais e o advento das tecnologias da informação e da comunicação, várias metodologias têm se apresentado no ambiente escolar e incidido sobre a prática docente. Uma dessas metodologias ativas é a sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), que propõe uma nova configuração do tempo em sala de aula. Com o objetivo de compreender o processo essencial para a implementação dessa metodologia, uma das propostas é mostrar as possibilidades, vantagens e desafios do seu uso em turmas do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública em Belo Horizonte, cujos estudantes são autores do livro que é objeto deste estudo. Inicialmente, é essencial explorar os conceitos e potencialidades dos princípios da sala de aula invertida, para então aplicá-la de forma adequada. O propósito da BNCC (2017) é apoiar os professores na criação de percursos e itinerários de aprendizagem, que fortaleçam a autonomia, o protagonismo e a formação crítica dos estudantes.

Nesse sentido, as metodologias ativas se apresentam como caminhos que podem potencializar essa aprendizagem. Autores como Bruner (1976) e Dewey (1978) concordavam na investigação do ensino por meio da exploração de alternativas. Essas ações pedagógicas estão voltadas para uma aprendizagem real, fundamentada na resolução de problemas. Ao desafiar os estudantes a buscar soluções para problemas reais, especialmente os relacionados ao seu contexto social, eles se tornam protagonistas do processo de aprendizagem. A ABP promove a aquisição de conhecimento por meio do desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Ao envolvê-los em um projeto de longa duração, a partir de uma necessidade concreta, é possível construir soluções criativas e, acima de tudo, colaborativas, culminando em um produto. A transição das discussões teóricas para a ação é o que torna essa metodologia uma ferramenta importante de integração do ensino, sendo também o ponto de partida para a efetiva implementação de outra metodologia, a sala de aula invertida (SAI).

O tema do desempenho mais integrado na sala de aula tem sido objeto de discussão crescente no contexto das metodologias ativas. De acordo com Moran (2015), essa proposta está fundamentada na ideia óbvia de que as metodologias devem estar alinhadas com os objetivos pretendidos. Ao buscar a participação ativa dos estudantes, é necessário escolher metodologias que os envolvam em tarefas desafiadoras, permitindo-lhes tomar decisões e avaliar os resultados, com o suporte de materiais relevantes, sem prever a exatidão do produto. Além da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), outra abordagem que merece destaque é a Sala de Aula Invertida (SAI) ou *Flipped Classroom*, conforme defendido por Valente (2014).

Embora sua origem seja atribuída a Lage, Platt e Treglia no ano 2000, foi a partir de 2007, com Jonathan Bergmann e Aaron Sams, que essa metodologia ganhou maior relevância e tornou-se amplamente difundida. Esses professores relatam o sucesso do uso da sala de aula invertida em seu livro “*Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (2012)”, cuja versão traduzida para o português é “Sala de Aula Invertida – Uma metodologia ativa de aprendizagem” (2016).

É relevante pontuar que a definição da SAI não é recente e que o emprego dessa metodologia está sendo amplamente promovido, com diversas pesquisas relevantes sobre o assunto. No entanto, as produções relacionadas a esse tema ainda são tímidas em termos de quantidade, especialmente na língua portuguesa, o que sugere a necessidade de novas investigações e testagens em sala de aula. Por meio de uma revisão sistemática da literatura sobre SAI⁸¹ (não pensando na pesquisa em si, mas, nos planos de aula⁸²), Perrier (2015) destaca em sua pesquisa, realizada entre 2011 e 2015, utilizando as bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES, do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e outras duas fontes relevantes para o estado da arte, que encontrou centenas de citações pertinentes à sala de aula invertida. Segundo o autor, na época, foram identificados 38 artigos relevantes, que também foram revisados por mim.

Fundamentalmente, a abordagem da sala de aula invertida implica na apresentação dos conteúdos aos estudantes por meio de recursos tecnológicos, como vídeos que podem ser visualizados fora do ambiente escolar. Em contrapartida, a sala de aula se transforma em um espaço dedicado à exploração aprofundada dos tópicos previamente abordados. Durante as aulas, são empregados recursos como pesquisas, seminários, apresentações, exposições e exercícios, proporcionando diferentes formas de demonstrar o conhecimento adquirido. Após as duas primeiras semanas de debates e provocativos, os alunos recebem atividades para realizar em casa, promovendo a otimização do processo de aprendizagem.

Barseghian (2011) descreve a sala de aula invertida como aquela que enfatiza o uso das tecnologias para melhorar a aprendizagem, permitindo que os professores aproveitem melhor o tempo em sala de aula para realizar atividades interativas com os estudantes, em vez de dedicá-

⁸¹ Empreendida nas bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES, e do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), e mais outras duas de igual importância para realização do estado da arte.

⁸² Os planos de aula: Tema: Leitura, escrita e afins - Aprender a confeccionar a identidade virtual (e-mail); Aprender a entrar e transitar nos Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA); Ler, resumir e comentar crônicas, contos, narrativas e artigos de opinião; Ler e compreender um texto multimodal, seu uso na mídia e a produção a partir de atividades interdisciplinares; Destacar as ações publicitárias presentes no nosso dia a dia e refletir a respeito das características e intenções – a intencionalidade; Reconhecer notícias falsas nas redes sociais; Produzir textos. Interdisciplinar: LP; LE; MT; GE; HI; Arte. Duração: 180 aulas de 50 min.

lo apenas à apresentação de conteúdos em aulas expositivas tradicionais. Dessa forma, a abordagem busca ampliar e diversificar o ambiente de estudo, oferecendo aos estudantes acesso às aulas, bem como aos recursos e instruções disponibilizados pelos professores em diversas ocasiões.

Ao investigar os potenciais benefícios da sala de aula invertida para a prática docente, os professores encontram uma função mais diversificada e produtiva no contexto construtivista, que podem valorizar a atuação dos estudantes e incentivar habilidades e competências. Com o intuito de aprimorar habilidades e desenvolver competências, é fundamental que o professor elabore atividades que capacitam os estudantes a enfrentarem desafios, incentivando-os a questionar, observar e analisar possíveis soluções para problemas. Além disso, espera-se que eles sejam capazes de resolver tarefas mais complexas, o que torna a aula mais participativa, integrada e distante das práticas tradicionais. Mazon (2015) destaca que a metodologia da SAI faz parte do movimento pedagógico do *blended learning*⁸³, que se baseia na investigação e no uso de ferramentas educacionais apoiadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Os professores que empregam metodologias como a SAI não se limitam a simplesmente transmitir matérias. Pelo contrário, eles vão além, assumindo papéis de provocadores, mediadores, facilitadores, incentivadores e orientadores, explorando uma variedade de recursos para despertar a curiosidade dos estudantes. Essas ações permitem que os estudantes construam seus próprios conhecimentos, levando em considerações suas perguntas, singularidades e habilidades. Esse tipo de abordagem destaca a importância da interação na conexão entre a “*tecnopedagogia*⁸⁴” e a “interaprendizagem”, o que pode resultar na produção de conhecimentos significativos. Esses conhecimentos englobam o intelecto e a experiência vivida, auxiliando os estudantes na compreensão de suas realidades sociais e servindo como base para uma intervenção efetiva e adequada na sociedade.

A postura do professor engajado nessa metodologia implica mudanças no que diz respeito ao espaço e ao tempo de estudo. Os educadores tornam-se mais flexíveis, o que permite maior autonomia na avaliação das habilidades e necessidades individuais dos estudantes. Além disso, surgem atitudes de colaboração e interação, fundamentais para a prática dessa abordagem. Os estudantes deixam de ser meros receptores de informações, uma vez que a SAI

⁸³ Expressão que origina do *e-learning* e se refere a um sistema de ensino e aprendizagem em que encontram conteúdos oferecidos a distância e conteúdos basicamente ofertados presencialmente. Por esse motivo a origem da denominação *Blended*, mesclado, composto, híbrido.

⁸⁴ Termo apreendido e utilizado pela pesquisadora no congresso Colloque Scientifique International – surles TIC em éducation: bilan, enjeuxactuels et perspectives futures – 2012 Université de Montréal – Canadá.

tem como objetivo principal promover atividades em que eles sejam capazes de assimilar e produzir conhecimento significativo por meio desse método. Dessa forma, toda a dinâmica de ensino e aprendizagem é transformada. Lemos e Perl (2014, 2015) afirmam que: “todo o processo requer um esforço coletivo por parte dos professores e estudantes para romper com a ‘inércia formal’ que nos acompanha desde a escola primária e muitas vezes se reproduz na universidade”.

Assim, nos planos de ensino adotados em 2019, optou-se pelas metodologias ABP na introdução programática e SAI como também rotação por estações, como metodologia para experimentação e análise do desenvolvimento das competências comunicativas e do letramento em Língua Portuguesa dos estudantes do ensino básico. Nesse sentido, foram exploradas a produção e a recepção integrada de gêneros escritos e orais. Os principais objetivos dessa proposta foram: visualizar a sala de aula como ambiente criativo e ampliá-la para além dos limites físicos da escola; incentivar outros professores a utilizar recursos tecnológicos em sua prática (antes da pandemia 2020), requerendo uma predisposição básica para a exploração e investigação contínua; utilizar o tempo em sala de aula para atividades e discussões após a apresentação prévia do conteúdo, proporcionando engajamento dos estudantes que estão menos preocupados com os conteúdos e mais envolvidos na aprendizagem; promover maior autonomia e participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, indo além dos muros da escola. Dessa forma, as metodologias utilizadas revelam-se adequadas à criatividade, reflexão, interatividade e autonomia criando um ambiente propício para a aprendizagem e promovendo a formação de uma CoP na prática docente. Segue um exemplo de uma das aulas ministradas⁸⁵ em 2019:

Quadro 2 - Plano de aula utilizando Sala de Aula Invertida

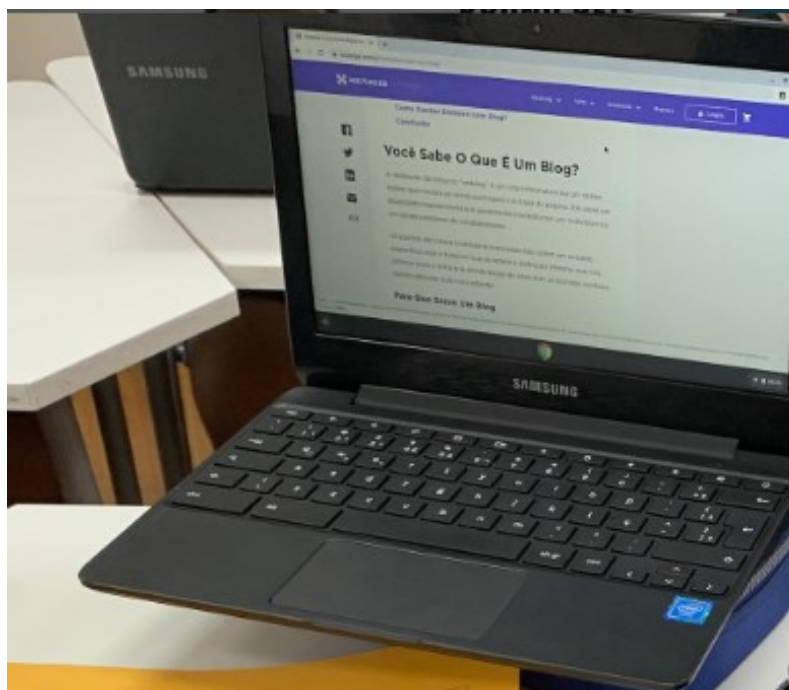
⁸⁵ Por meio da SAI, os alunos foram apresentados aos conceitos para leitura e esclarecimento de dúvidas, e em sala de aula, o conteúdo foi abordado de maneira prática, com a realização de exercícios.

Disciplina		Língua Portuguesa	
Duração	150 minutos	No de estudantes	38
Metodologia	Sala de aula invertida		
Conteúdo	A língua em foco – Orações subordinadas Unidade 2 - LD, p. 70-89.		
Objetivos	Compreender a classificação das orações adverbiais / semântica e discurso		
Recursos	<p>Em casa:</p> <p>1) uso do ambiente virtual de aprendizagem no celular ou computador; 2) indicação de leitura do Livro Didático – capítulo 1; 3) Vídeo sobre orações subordinadas adverbiais: https://www.youtube.com/watch?v=ho4wV5ZbJBM; 4) enquete no blog da turma a responder.</p> <p>Em sala:</p> <p>Livro Didático; Lousa e pincel; Questões problematizadoras a responder.</p>		
Estratégia	<p>Iniciar a aula com uma retomada da aula anterior e fazer breve explicação sobre o conceito abordados no cap. 1 da unidade 2 do livro didático sistematizando em formato de tópicos. Mostrar e discutir o resultado da enquete realizada no ambiente virtual sobre as dificuldades encontradas. Fazer um aprofundamento da questão da de como reconhecer uma oração subordinada (partindo das explicações vistas no vídeo). Dividir os estudantes em grupos de 4 pessoas e mediar as respostas e discussões sobre questões que surgiram em busca de localizarem num texto entregue na aula as orações subordinadas e como o texto se comporta sem elas.</p>		
Avaliação	Acompanhar e valorizar a participação na enquete, no trabalho em grupo e as respostas às questões problematizadoras.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Aprimorando o processo de aprendizagem com a sala de aula invertida, estratégia em que os estudantes exploram o conteúdo antes da aula por meio de recursos on-line, como vídeos e leituras em um blog dedicado à turma, promove uma abordagem mais ativa e participativa, permitindo que os alunos cheguem às aulas presenciais mais preparados para aprofundar o conhecimento, participar de discussões e realizar atividades práticas em sala. Essa metodologia visa fortalecer a autonomia dos estudantes e maximizar o tempo dedicado às interações significativas durante as aulas presenciais. O que permite que o tempo em sala de aula seja usado de forma mais interativa, com discussões aprofundadas, colaboração e atividades práticas. O resultado? Pode ser uma educação mais dinâmica e centrada no estudante.

Figura 11 – Entendendo o uso do *blog* para aprender



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Exploramos a teoria por trás dessa ferramenta de compartilhamento de informações e vimos como essa teoria se concretiza na prática. No *blog* de nossa turma de 9º ano, os estudantes tinham acesso aos temas de redações cuidadosamente selecionados pela professora e, nele, compartilhavam as atividades de escrita. Criando um espaço onde a teoria se transformava em oportunidades reais para expressão criativa e prática de escrita.

Figura 12 – Imagem do *blog* da turma 901 com as propostas de produção textual

turma901.blogspot.com/2019/08/producao-de-texto-9-ano.htm1

TEMA	Download
1 – Pertencimento social	Download
2 - Possibilidades de uma alimentação segura para a população brasileira	Download
3 - Trabalho informal no Brasil (os camelôs)	Download
4 - A Internet facilitou a Informação e reduziu a capacidade de pensar	Download
5 - A importância do saneamento básico para a população brasileira	Download
6 - Os riscos do trabalho do motoboy para a saúde do trabalhador	Download
7 - Racismo dissimulado	Download
8 - O trabalho infantil no Brasil: causas e consequências	Download
9 - A importância do voto consciente no Brasil	Download
10 - A importância da vacina para a saúde pública	Download
11 - Corrupção: o que é?	Download
12 - Lei de cotas - o que você sabe a respeito	Download
13 - Abandono afetivo do idoso no Brasil	Download
14 - Os impactos da imagem construída nas redes sociais para a saúde mental	Download

▶ malo (8)

n°

2019(379)

▶ 2021 (108)

▶ 2020 (198)

VISITANTES DO BLOG

▶ 2017 (355)

0 5 6 1 1 4

Acesse Configurações pa

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Educar para a mobilidade também é papel do professor e envolve desenvolver uma consciência global, valorizando a diversidade cultural, o respeito e a compreensão intercultural, bem como a capacidade de se adaptar a novas situações (como foi durante a pandemia da COVID-19, 2020-2022), a novos desafios e novas tecnologias (como a Inteligência Artificial). O objetivo deve ser proporcionar aos estudantes as ferramentas necessárias para se tornarem agentes de mudança e se destacarem em um mundo cada vez mais interconectado. Nesta seção, concentrei-me nessas teorias, cuja aplicação resultou na produção do livro de narrativas com microcontos e crônicas dos estudantes. Nas próximas seções, examinaremos a aplicação da teoria Semiótica Discursiva em suas perspectivas mais notáveis para analisar três desses textos, selecionados por meio das etapas da Teoria da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e do software de dados MaxQda.

Antes, uma observação: no contexto educacional, é importante reconhecer que as metodologias ativas, embora ofereçam muitos benefícios, também apresentam limitações. É essencial que os educadores estejam cientes dessas limitações ao considerar a implementação de tais abordagens em suas práticas pedagógicas. Nesta seção, apontamos algumas das limitações comuns associadas às metodologias ativas.

É notório que as metodologias ativas, embasadas na premissa do aprender fazendo, não são propriamente uma novidade e com frequência compreendem a união e adaptação de práticas que já existem, como o trabalho em grupo. Essa percepção não tem a intenção de desvalorizar tais estratégias, mas sim ressaltar uma característica inerente a elas: a incorporação de elementos de outras práticas pedagógicas. Enquanto isso, à medida que as metodologias ativas ganham destaque nas discussões educacionais na atualidade, é fundamental evitar a adoção superficial e acrítica no ensino. Para tanto, é relevante considerar o que evitar ao aplicá-las e não cair na armadilha de considerar as metodologias ativas como uma panaceia para todos os desafios da educação, considerando que qualquer professor que as adote automaticamente alcançará engajamento e excelência de todos os estudantes, em todas as turmas e situações. Posto que são comprovadamente benéficas, as metodologias ativas não são isentas de variáveis que podem influenciar seus resultados, como o tempo disponível para sua aplicação.

Outro equívoco a ser evitado é a demonização da aula expositiva em detrimento das metodologias ativas. É elementar reconhecer que muitas ações ativas incorporam elementos expositivos em algumas etapas. O centro da questão está em não tornar a aula expositiva a única forma de ensino, mas diversificar as estratégias. Além disso, é importante eliminar qualquer receio de adaptar ou modificar uma metodologia ativa de acordo com a realidade e o contexto

do professor. É evidente que isso deve ser feito com critérios e um entendimento da metodologia em questão, mas essa flexibilidade é essencial para uma implementação bem-sucedida.

Esse processo pode até levar ao desenvolvimento de novas metodologias ativas, moldadas pelas necessidades específicas da sala de aula. Também é incoerente afirmar que as metodologias ativas promovem exclusivamente uma educação utilitária voltada para o trabalho, excluindo a capacidade crítica e reflexiva. Independentemente de se adotar uma abordagem tradicional ou ativa, a possibilidade de conduzir uma análise crítica de um contexto social ou resolver problemas pertinentes a uma disciplina não está restrita à metodologia. A decisão de usar a resolução de problemas ou a análise crítica depende dos objetivos do educador, não da abordagem escolhida.

Por último, as metodologias ativas são instrumentos que podem ser úteis no cenário educacional, porém sua eficácia depende de uma abordagem sensata e bem-informada. Conhecer suas possibilidades e limitações, evitar suposições elementares e permitir a flexibilidade adaptativa são passos necessários para uma aplicação eficiente de fato. Após apresentar os suportes, passamos à teoria que sugerimos para analisar os textos escolhidos como objeto nesta pesquisa.

2.10.3 Aprendizagem Móvel

Na era Web 2.0, quando a tecnologia se desenvolvia, Castells (2000) propôs uma discussão sobre a *Sociedade em Rede* como a forma organizacional da Era da informação, destacando as diversas redes possibilitadas pelas tecnologias de informação. Lévy (1999) abordou a cibercultura⁸⁶ e o ciberespaço (redes) onde o tempo e o espaço são reproduzidos na realidade social virtual, modificando a forma como interagimos e vivemos. No contexto da cibercultura, destaca-se o papel do professor como gestor de interações, capacitado a utilizar metodologias de ensino inovadoras, como o ensino híbrido (Bacich *et al.*, 2015), rotações por estações e metodologias ativas. Tais atitudes têm o propósito de atender às necessidades de desenvolvimento das habilidades dos estudantes e facilitar a consolidação de novos conhecimentos, estimulando sua memória de longo prazo. Ao proporcionar aos estudantes a oportunidade de participar, autonomamente, como protagonistas do processo de aprendizagem,

⁸⁶ O conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem **junto ao** crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 14).

envolvendo seus sentidos, sua interpretação, análise, resumo, crítica e conclusões sobre as informações recebidas, abre-se a fresta da curiosidade em suas mentes.

Já Lemos e Cunha (2003) definiu essa cultura como marcada pelas tecnologias digitais modernas, evidenciando as grandes transformações para a sociedade, que modificaram o espaço e o tempo por meio do ambiente virtual. Essas transformações trouxeram práticas comunicacionais “recentes” e novas relações sociais mediadas por recursos eletrônicos. Nesse quadro, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) desempenharam um papel relevante ao produzir e distribuir informações, alterando as relações entre os indivíduos no ambiente virtual e abrindo um portal de oportunidades sociais e educacionais.

As interações entre indivíduos se expandiram com a popularização das redes sociais, que abrangem diversos contextos e conceitos. Diversas terminologias são utilizadas para descrevê-las, como redes sociais, mídias sociais, plataformas sociais, sites de redes sociais, comunidades virtuais. Embora comumente associadas a sites de relacionamentos na internet como *Orkut*, *Facebook* e *Instagram*, as redes sociais vão além do ciberespaço. Elas representam um fenômeno sociológico que permite o estabelecimento de relacionamentos e a comunicação entre pessoas de diversos grupos sociais. A escola tem a oportunidade e a responsabilidade de utilizar esse ambiente para promover o letramento digital de seus estudantes. No entanto, é importante considerar a sugestão dos especialistas de que as redes sociais com finalidades educacionais sejam restritas e exclusivas para cada turma, com acesso controlado, a fim de manter o foco nas atividades de sala de aula.

A aprendizagem móvel, conforme apontado por Lima, Neto e Castro-Filho (2015), engloba o uso de aplicativos móveis em diversas práticas sociais, sendo populares e facilmente transportáveis, embora com algumas exceções de natureza pessoal e não necessariamente universal. Essa modalidade de aprendizagem está intrinsecamente relacionada à conectividade e é intermediada pelo uso de tecnologias móveis, dependendo do interesse e disponibilidade daqueles que a utilizam, exigindo apenas conexão à internet por meio de dispositivos móveis. O ensino por meio de atividades com o uso de tecnologias móveis aprimora a experiência em sala de aula e contribui para a criação de situações de aprendizagem. Ao considerar os conhecimentos prévios dos estudantes ou planejar sequências didáticas que incorporem o uso de aplicativos educacionais, é possível facilitar e dinamizar o desenvolvimento cognitivo, incentivando a discussão e a colaboração entre os estudantes durante essas práticas. O emprego de metodologias ativas nem sempre depende de tecnologias específicas, para proporcionar uma conexão expressiva entre o conteúdo estudado e sua aplicação prática, estimulando a criticidade e a construção dos conhecimentos pelos estudantes. E, com o advento do *WhatsApp*, uma

ferramenta de comunicação amplamente utilizada, podemos potencializar ainda mais esse enfoque, utilizando em classe em atividades orientadas (**figura 13**).

Figura 13 – Uma atividade mediada no *WhatsApp*



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Por meio do *WhatsApp*, os professores podem criar grupos de discussão, enviar materiais complementares, propor atividades e promover interações constantes com os estudantes. Essa plataforma de mensagens instantâneas permite uma comunicação ágil e acessível, facilitando a troca de informações, esclarecimento de dúvidas e acompanhamento do progresso dos estudantes. Além disso, o *WhatsApp* pode ser utilizado para o compartilhamento de recursos multimídia, como vídeos, áudios e imagens, enriquecendo a experiência de aprendizagem. Dessa forma, a combinação do uso de metodologias ativas com o *WhatsApp* como ferramenta de apoio pedagógico possibilita maior interação entre estudantes e o professor, estimula a participação ativa e a colaboração, e oferece oportunidades de aprendizagem mais contextualizadas e envolventes.

A utilização das metodologias ativas, como a SAI e o uso do *WhatsApp* como recurso complementar, desempenha um papel fundamental na formação de professores. Por meio dessas metodologias, os professores são mais bem preparados para criar ambientes de aprendizagem mais participativos, envolvendo os estudantes de forma ativa no processo educacional. O que permite que os professores desenvolvam habilidades pedagógicas e

estratégias que estimulem o engajamento dos estudantes, proporcionando uma aprendizagem mais contextualizada. Dessa maneira, os professores podem desenvolver habilidades pedagógicas e estratégias que estimulem o engajamento dos estudantes, possibilitando uma aprendizagem mais contextualizada. Ao incorporar essas metodologias em sua prática, os professores podem promover uma educação mais dinâmica, colaborativa e alinhada com as necessidades e interesse dos estudantes.

Ao empregar as tecnologias móveis no ensino por meio de atividades, aprimora-se a experiência em sala de aula, contribuindo para a criação de situações de aprendizagem mais autênticas e alinhadas às demandas contemporâneas, sempre considerando o conhecimento prévio do alunado. A perspectiva da SAI e o uso do *WhatsApp* como ferramenta educacional pode proporcionar um ambiente interativo, conduzindo o aluno ao protagonismo de sua aprendizagem. Ao usar as tecnologias móveis, os educadores podem explorar diferentes recursos e estratégias, promovendo maior autonomia dos estudantes e incentivando a colaboração e a participação ativa. O que resulta em uma educação mais engajadora e alinhada com a necessidade do contexto social em que estamos todos inseridos. O uso das tecnologias é um elemento importante, mas não exclusivo, na educação para a mobilidade. Educar para a mobilidade abrange uma abordagem mais ampla, que inclui a reflexão e ação voltadas para a formação de indivíduos capazes de se adaptar e se desenvolver em um mundo cada vez mais globalizado e em constante transformação. Isso implica a incorporação de tecnologias e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pensamento crítico, capacidade de aprendizado contínuo e uma compreensão ampla das dinâmicas sociais e culturais.

Nesse contexto, a educação procura preparar os estudantes para serem cidadãos protagonistas e competentes em diferentes realidades, promovendo habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação efetiva e flexibilidade.

À medida que concluímos a exposição breve sobre Aprendizagem Móvel no contexto de ensino de Língua Portuguesa, pode-se observar o potencial transformador desses avanços tecnológicos. No entanto, o percurso do ensino não para por aqui. Nossa atenção agora se volta para a metodologia ativa conhecida como “Sala de Aula Invertida”, na qual a dinâmica tradicional é reimaginada e a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre estudantes e professores. Na seção que segue, examinaremos como essa estratégia pode enriquecer o processo de ensino e mediação de conhecimento, promovendo um ambiente de aprendizagem mais participativo, colaborativo e voltado para a construção do saber.

2.10.4 *Análise de Conteúdo*

O conceito da Análise de Conteúdo, segundo difundido pela professora de Psicologia da Universidade de Paris V, Laurence Bardin (2016), é uma percepção metodológica qualitativa que possibilita analisar o conteúdo de dados textuais, visuais ou audiovisuais, por meio de estudo criterioso das informações observadas; produzir interpretações concisas sobre o objeto que está em análise. Esse mecanismo é frequentemente empregado em pesquisa social, comunicação, psicologia, educação e em várias outras disciplinas. Bardin (1977) ofereceu uma importante contribuição para o campo da pesquisa qualitativa quando sistematizou a Análise de Conteúdo. Sob sua perspectiva deu ênfase a relevância do trabalho pioneiro de Berelson⁸⁷ (1952) no desenvolvimento desse tema, reconhecendo que as colaborações desse pesquisador foram fundamentais para a expansão do conhecimento dessa teoria. Bardin percebeu que a Análise de Conteúdo não deveria ser limitada a abordagens quantitativas, mas que poderia ser aplicada com sucesso em pesquisas qualitativas.

O maior objetivo da Análise de Conteúdo é entender e interpretar o significado constante nos dados de forma sistemática e objetiva. Os pontos determinantes da teoria da Análise de Conteúdo de Bardin podem ser elencados conforme a tabela do quadro 3.

⁸⁷ Para Bernard Berelson (1952) a análise de conteúdo é uma técnica quantitativa, sistemática e objetiva que descreve o conteúdo manifesto de uma comunicação. Berelson, B. **Content Analysis in Communications Research**. New York, NY: Free Press, 1952.

Quadro 3 – Principais pontos da teoria da Análise de Conteúdo

Definição de Análise de Conteúdo	E uma técnica de pesquisa que envolve a exploração do conteúdo implícito ou manifesto dos dados textuais, visuais ou audiovisuais para identificar padrões, temas, tendências e significados.
Codificação e Categorização	A análise inicia com a codificação dos dados, que envolve atribuir categorias ou códigos aos elementos significativos presentes nos dados. Essas categorias podem ser pré-definidas com base em teorias ou emergir durante a análise.
Tipos de Análise	Bardin propõe três tipos principais de análise de conteúdo: análise temática, análise de enquadramento e análise de discurso. A análise temática busca identificar e categorizar os principais temas presentes nos dados. A análise de enquadramento concentra-se na estruturação e organização do conteúdo. A análise de discurso explora as nuances da linguagem e dos discursos.
Unidades de Análise	As unidades de análise podem variar de palavras, frases ou sentenças a parágrafos, páginas ou documentos inteiros, dependendo dos objetivos da pesquisa.
Técnicas de Análise	Bardin sugere várias técnicas para conduzir a análise de conteúdo, incluindo análise de frequência, análise de coocorrência, análise de correspondência e análise de evolução.
Validade e Confiabilidade	A validade e a confiabilidade da análise de conteúdo são fundamentais. Os pesquisadores devem garantir que o processo seja transparente, sistemático e bem documentado. A triangulação de métodos e/ou pesquisadores também pode ser empregada para aumentar a confiabilidade.
Relatório e Interpretação	A análise de conteúdo resulta em um relatório que descreve os principais achados e interpretações. É importante apresentar as evidências que sustentam as conclusões e considerar as implicações práticas dos resultados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Bardin (2016), a Análise de Conteúdo é uma metodologia versátil por oferecer um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas para a interpretação de mensagens e comunicações. Sendo o foco principal o entendimento do conteúdo das mensagens, permitindo aos pesquisadores reconhecerem padrões, tendências e percepções que podem enriquecer a pesquisa qualitativa. É

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

A Análise de Conteúdo de Bardin é um procedimento sistemático para explorar e compreender os significados presentes nos dados textuais, visuais ou audiovisuais. Essa técnica

oferece uma estrutura metodológica que permite aos pesquisadores analisar e interpretar o conteúdo de maneira rigorosa e objetiva, contribuindo para a pesquisa qualitativa em diversas disciplinas.

- **Natureza da pesquisa e as relações com o objeto de estudo**

De acordo com Bardin (2016), a Análise de Conteúdo se desdobra em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para a autora, a pré-análise é a etapa inicial do processo de análise de conteúdo, que envolve atividades elementares antes de se iniciar a análise propriamente dita. Essa fase é importante para o sucesso da análise de conteúdo, por estabelecer as bases e diretrizes para todo o procedimento. A pré-análise inclui as atividades de organização dos dados (textos, documentos, ou qualquer tipo de conteúdo a ser analisado) coletados, organizados e preparados para análise. Podendo envolver a transcrição de entrevistas, a categorização de documentos, a preparação de registros, entre outros.

A escolha das unidades de análise, que deve ser definida pelo pesquisador, quais partes dos dados serão consideradas unidades de análise. E pode variar dependendo do objetivo da pesquisa e do tipo de conteúdo, mas, em geral, envolve a seleção de trechos ou segmentos relevantes. É necessário definir as categorias e indicadores que serão usados para classificar os dados. As categorias são os principais conceitos ou temas que ajudam a estruturar a análise, enquanto os indicadores são critérios específicos que ajudam a definir e operacionalizar cada categoria. Em seguida, deve-se considerar as hipóteses ou questões de pesquisa, que orientarão a análise. Essas hipóteses ou perguntas servirão como guia durante a análise e ajudarão a identificar padrões nos dados.

E por fim, nesta etapa, é preciso elaborar um plano de análise que descreva como a análise será conduzida, quais procedimentos serão seguidos e em que ordem. Incluir a definição da sequência de análise, como as categorias serão aplicadas aos dados, e como os resultados serão registrados para validar o estudo. Então, a pré-análise é o estágio preparatório no qual o pesquisador se familiariza com os dados, estabelecendo os critérios de análise e cria um plano de trabalho. É uma etapa fundamental para garantir que a análise de conteúdo seja realizada de forma consistente e rigorosa.

A segunda fase é a da exploração do material, e segundo Bardin (2016), é a fase em que se realiza a codificação das mensagens, identificando categorias e subcategorias que emergem do conteúdo analisado. É a etapa de aprofundamento na análise propriamente dita. Já o

tratamento dos resultados, inferência e interpretação, de acordo com a autora, é a fase em que se realiza a síntese e a interpretação das informações codificadas na fase anterior. Nesta etapa, os dados são organizados, inferidos e interpretados para a elaboração das respostas de pesquisa. É onde se procura extrair significados e conclusões a partir do material analisado.

2.10.5 *A Semiótica Discursiva*

A semiótica, segundo a visão de Greimas, procura identificar as condições nas quais um objeto se torna significativo para os seres humanos. Essa abordagem está fundamentada nas teorias de Saussure (1969) e Hjelmslev (1968), mas difere delas ao considerar a linguagem não como um sistema de signos, mas como um sistema de significações, baseado nas relações entre elementos. Para Greimas (1979), a significação emerge das interações e conexões entre os elementos do sistema. Em outras palavras, a significação não está presente em termos isolados, mas sim nas relações que esses termos estabelecem entre si. Esse enfoque na relação e na rede de relações é fundamental para a compreensão da Semiótica Greimasiana. Para Barros (2002, p.21), a teoria semiótica é caracterizada por alguns princípios fundamentais, que incluem:

a) o desenvolvimento de métodos e técnicas apropriados para análise interna, visando alcançar o sujeito por meio do texto.

b) a promoção de uma análise imanente, que reconhece o objeto textual como uma espécie de máscara, sob a qual é necessário buscar as leis que regem o discurso.

c) a consideração do processo de construção de significado como um percurso gerativo, que se desloca do mais simples e abstrato para o mais complexo e concreto, permitindo descrições autônomas em cada nível de profundidade.

d) a compreensão do percurso gerativo como uma jornada que se concentra no conteúdo, independentemente de sua manifestação linguística ou não, e que precede essa manifestação.

Sendo esses princípios essenciais na constituição da base da teoria semiótica e orientar a análise e a compreensão dos processos de significação nos discursos e textos, a visão semiótica busca abordar o texto como uma totalidade de sentido e compreender como esse sentido é produzido, ou seja, como o texto comunica o que comunica. Para alcançar esses objetivos, a semiótica desenvolve procedimentos e modelos para análise interna. O entendimento na importância da análise interna, que envolve a descrição e a explicação dos mecanismos e regras que estão por trás do texto é fundamental na abordagem semiótica. No entanto, a construção do sentido do discurso não se limita apenas ao texto. A semiótica se

propõe a explicar como o sentido é produzido, e esse processo não se restringe ao texto, mas se estende à cultura, estabelecendo uma interdependência com ela.

De acordo com Greimas & Courtés (1979, p. 409), a Semiótica é uma teoria da significação, cuja principal preocupação é explicar as condições de apreensão e produção de sentido. Assim, a Semiótica Discursiva preconiza que o sentido se apoia em uma forma mais simples e abstrata, ganhando complexidade e concretude até alcançar, no nível mais superficial e acessível, um estado de profundidade e materialidade com o qual o leitor se conecta ao se deparar com uma produção textual. Essa teoria menciona a hipótese do Percurso Gerativo de Sentido (PGS), que se divide em um elemento sintático relacionado à configuração dos conteúdos e um elemento semântico que trata dos conteúdos empregados na construção sintática.

Fiorin (2013, p. 17-44) destaca a grande contribuição da Semiótica Discursiva, que oferece uma metodologia direcionada para a leitura e análise de textos, permitindo analisá-los a partir de diferentes níveis. De acordo com a proposta apresentada, é viável explorar a leitura de um texto em diferentes patamares. Esse conjunto de níveis é denominado de Percurso Gerativo de Sentido, e proporciona uma abordagem mais acentuada e sistematizada para compreender as complexidades dos discursos textuais. A investigação de um texto não exige que sejam observados todos os níveis do percurso gerativo de sentido, mas apenas aqueles que forem mais pertinentes a uma análise própria, pois o texto é que determina qual (is) níveis devem ser analisados. No caso, limito-me ao nível fundamental, estágio mais simples e abstrato, e ao elemento semântico do nível discursivo, estágio mais superficial e concreto, produto das ações da instância da enunciação. Entre esses dois níveis – o fundamental e o discursivo –, encontra-se o nível narrativo, instância que pode se fragmentar em dois componentes, a sintaxe narrativa e a semântica narrativa, nível este que será apresentado de forma bem breve. Acerta-se, então, que é na junção dos três níveis que o sentido se estabelece. O nível fundamental, no qual, aparecem as oposições semânticas é o estágio inicial do sistema de geração do sentido, em um formato bastante simples e abstrato, por exemplo: /vida vs morte/, /beleza vs feiura/, /liberdade vs dominação) /, entre outros.

Para investigar um texto pelo primeiro nível do percurso gerativo de sentido, é necessário efetuar um regime de abstração que proporcione a identificação de um molde básico do seu sentido integral. As oposições, ‘parecem’ expor uma contraposição, em que os termos se depreendem de maneira mútua. O sentido de /liberdade/, poderia não se manter sem a noção de /dominação/ e vice-versa. Isso se dá com as oposições como /vida/ e /morte/, /sacralidade/ e

/profanidade/, /totalidade/ e /parcialidade/, entre outras. Do mesmo modo, essa relação de contrariedade presume um elo entre os termos.

Para Fiorin (2006), não elabora sentido opor /sensibilidade/ a /horizontalidade/ pois não estão no mesmo campo semântico (não há traços comuns entre os termos); /masculinidade/ se opõe a /feminilidade/, por este e aquele serem atribuídos à sexualidade. No elemento semântico do nível fundamental, ao compreender a oposição que está no pilar do discurso em análise, é essencial considerar o conjunto de valores em que se inclui. Nos muitos discursos, uma das expressões da oposição é fixada com um atributo atraente (de positividade) e o outro, com um atributo de repulsa (de negatividade). O primeiro nomeado de eufórico enquanto o segundo de disfórico. (Greimas; Courtés, 2008). O que vai determinar a euforia ou a disforia é o modo como os elementos que compõem a oposição semântica são determinados pelo texto. (Dariz, 2023, p.81)

Na leitura dos primeiros textos escolhidos, faremos uma aplicação dos conceitos que se relacionam com o nível fundamental, expresso nesta seção. Intenciono apoiar-me na estruturação simples e abstrata desse nível que pode auxiliar a organizar as informações mais superficiais, direcionando a abordagem de textos. Ressalto, “no nível discursivo do percurso gerativo de sentido, principalmente o seu componente semântico. Nesse nível temos, a partir da sintaxe, as técnicas de discursivização, que operam na instância da enunciação” (Lara, 2004), por meio da ancoragem do texto-enunciado nas categorias de pessoa, tempo e espaço. A sintaxe discursiva compõe as técnicas que o enunciador usa para convencer o enunciatário a acolher o seu discurso de fazer-criar. Para o componente semântico, “examinam-se os temas, as figuras e as isotopias, elementos que concretizam as estruturas do nível anterior (o narrativo)” (Lara; Matte, 2009). Temas são aplicações semânticas que não apontam ao mundo natural, mas contribuem com sua interpretação da realidade, devido seu conceito (Fiorin, 2006). As figuras discursivas são “determinadas por traços ‘sensoriais’, que concretizam e particularizam os discursos abstratos” (Barros, 2001). No nível discursivo, há duas probabilidades de concretização do sentido: a tematização e a figurativização. Elas se unem a dois tipos de textos que retratam dois modos de elaborar a realidade:

1º) os temáticos, que buscam esclarecer, fundamentar a realidade; e

2º) os figurativos, que produzem um simulacro do mundo, construindo as intenções de realidade ou de referência, como explica Fiorin (2006). Então, surge a isotopia, vocábulo

emprestado da Química⁸⁸; na Semiótica qualifica a repetição, recorrência de atributos semânticos que confirmam a coerência de um texto (Barros, 2001). A isotopia é o que garante um plano de leitura (Lara; Matte, 2009), o que não proíbe que ela sofra um rompimento em um determinado texto ou que ela divirja ou se associe à outra de maneira a se criar efeitos de sentido diferentes: de acusação, de crítica, de ironia, de estranhamento, entre outros. A definição de isotopia colabora com a análise dos componentes da semântica discursiva podendo atribuir à leitura objetividade e criticidade.

A Semiótica Discursiva busca, entre a categoria fundamental – genérica e abstrata – e as nuances discursivas – específicas e concretas -, apresentar subsídios para análise dos enredos narrativos, no nível ‘intermediário’, permitindo ao analista compreender os efeitos de sentido produzidos pelo texto. As análises, deste modo baseadas no Percorso Gerativo de Sentido, focam o Plano do Conteúdo do texto a fim de descrever e discutir a forma como o sentido é nele construído. Assim, propõem-se indicadores básicos para iniciar a análise Semiótica Discursiva, conforme **infográfico 01**.

Infográfico 01 - Indicadores básicos para a análise da Semiótica Discursiva



Fonte: Elaborado pela autora.

⁸⁸ Os átomos dos elementos químicos podem apresentar-se com números atômicos idênticos, mas número de massas diferentes, por conter quantidade de nêutrons diferentes. Chamamos os átomos com essa característica de átomos isótopos, ou seja, que possuem mesma quantidade de prótons. Na linguística significa plano de sentido, leitura que se faz de uma frase ou texto. Se, por exemplo, uma frase permite apenas uma leitura, é dita *monoisotópica*; *diisotópica* se permite duas; *triisotópica*, se três, e em diante.

Esses indicadores podem contribuir para a análise de textos consoante à Semiótica Discursiva, permitindo a exploração detalhada das estruturas e significados presentes nos textos e discursos.

O Percurso Gerativo de Sentido e seus três níveis

O Plano do Conteúdo de um texto é organizado por meio do Percurso Gerativo de Sentido⁸⁹ (Barros, 2003, p. 188). De acordo com Fiorin (2002, p.17), esse percurso é uma sucessão de patamares, cada um deles suscetível de receber uma descrição metodologicamente diferenciada, que mostra como o sentido é produzido. Fiorin (1999, p.3) apresenta o percurso em três patamares (níveis): as estruturas fundamentais, as estruturas narrativas e as estruturas discursivas. Com base nesses conceitos sobre o Plano do Conteúdo e o PGS de um texto, além de outros que serão definidos pelo caminho da escrita, analisamos os três níveis desse percurso (fundamental, narrativo e discursivo) nas análises dos textos que seguem, com o objetivo de aplicar essas teorias ao texto que constituem o *corpus* da análise dessa pesquisa.

Figura 14 - Percurso Gerativo do Sentido



Fonte: Elaborado pela autora baseado em (Fiorin, 2011 apud Dariz, 2018).

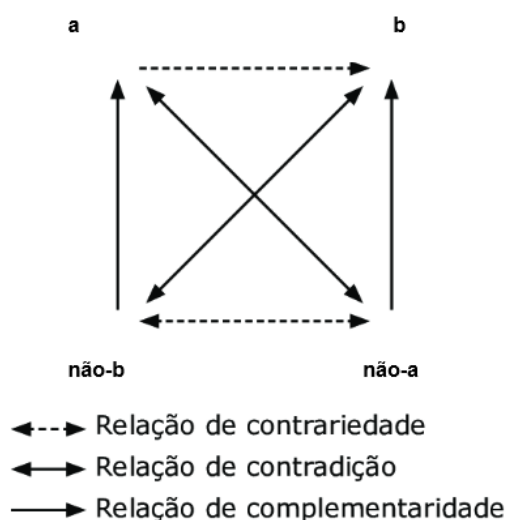
⁸⁹ Designamos pela expressão percurso gerativo de sentido a economia geral de uma teoria semiótica, vale dizer, a disposição de seus componentes uns com relação aos outros (...) os componentes que intervêm nesse processo se articulam uns com os outros de acordo com um “percurso” que vai do mais simples ao mais complexo (Dicionário de Semiótica, 1979, p.206).

1. Nível Fundamental

Para Fiorin (1999, p.167), o primeiro dos três níveis do PGS é o Nível Fundamental, que abrange as categorias semânticas que ordenam, de maneira mais ampla, as diferentes ideias do texto. Ele destaca que o centro deste nível é uma categoria semântica, uma oposição, como /vida/ vs /morte/, /natureza/ vs /cultura/, entre outras, e ao negar cada termo da oposição, obtemos posições intermediárias /não-a/ vs /não-b/. Os termos /a/ vs /b/ mantêm entre si uma relação de contrariedade, assim como ocorre com os termos /não-a/ vs /não-b/. Entre **a** e **não-a** e **b** e **não-b** há uma relação de contraditoriedade. Além de uma relação de implicação entre **não-a** e **b**, e **não-b** e **a**. Fiorin também menciona que os termos que têm uma relação de contrariedade podem se manifestar unidos (p. 4). Junto com esta estrutura do Nível Fundamental, conhecida como Quadrado Semiótico, a foria é a sobredeterminação semântica que valoriza cada posição, em seus dois percursos previstos:

[disfórico → não-disfórico → eufórico] e [eufórico → não-eufórico → disfórico].

Figura 15 - Quadrado semiótico



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Greimas e Courtés (2008, p. 402).

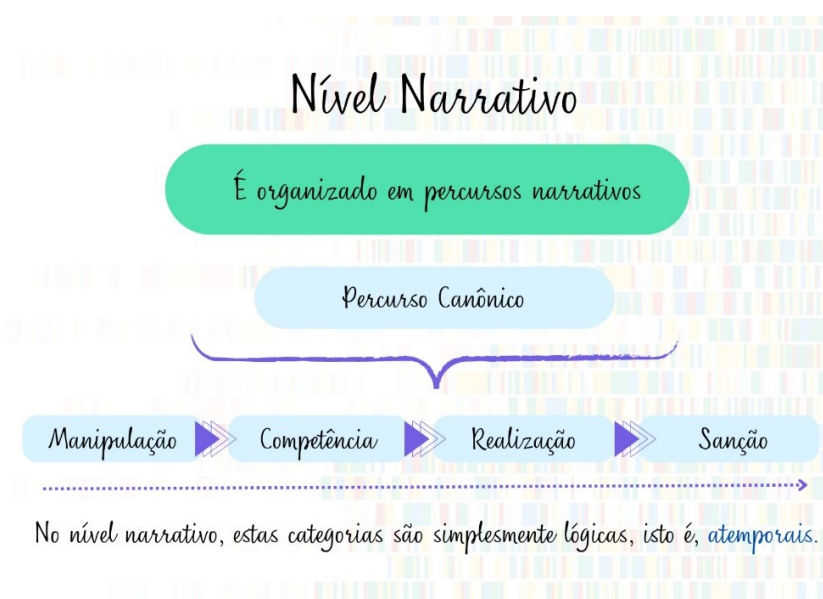
2. Nível Narrativo

O nível intermediário do Percurso Gerativo de Sentido é o narrativo, que lida com a narratividade, porém, é importante não confundir narratividade com narração, pois esta se refere a uma classe específica de textos, enquanto aquela se trata de uma transformação entre dois estados sucessivos diferentes, envolvendo um estado inicial, uma transformação e um estado

final (Fiorin, 2002, p.21). Essas transformações envolvem papéis narrativos desempenhados por sujeitos e objetos. No entanto, é fundamental não confundir “sujeito” com “pessoa” e “objeto” com “coisa”, pois sujeito e objeto são papéis narrativos que podem ser representados de forma mais superficial por coisas, pessoas ou animais (*ibidem*, p. 22). O Nível Narrativo, portanto, consiste em relações lógicas entre sujeito e objeto e entre sujeitos. No âmbito do nível narrativo, uma narrativa complexa é estruturada em uma sequência canônica de fases: manipulação, competência, performance e sanção. Cada fase considerou a outra, por exemplo, “para que um sujeito possa executar uma ação, é preciso que ele saiba e possa fazê-lo, ou seja, seja competente para tal e, ao mesmo tempo, queira e/ou deva fazê-lo (Fiorin, 1999, p. 5).

A primeira fase é a manipulação, uma relação entre sujeitos. Nessa etapa, “o que importa é o esforço do significador para despertar a confiança do destinatário (fazer acreditar), a fim de completar a manipulação, levando-o agir ou não agir” (Tatit, 2002, p.191). Essa etapa pode se concretizar como um pedido, uma súplica, uma ordem, entre outras formas (Fiorin, 1999, p.5). Para que um sujeito alcance seu desejo, ele age sobre o outro de maneira a fazer com que esse segundo colaborador contribua para a realização de seu objetivo. Nesse sentido, é relevante que o manipulador conheça o outro sujeito, pois, dessa forma, a manipulação terá mais chances de ser bem-sucedida. Dentre as formas de manipulação temos as quatro seguintes: sedução, tentação, provocação e intimidação.

Figura 16- Percurso Gerativo do Sentido



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Dariz (2018).

O Nível Narrativo também aborda as pressuposições lógicas presentes nos textos. Ele se aprofunda no investimento semântico e sintático da dicotomia fundamental, que inclui os papéis actanciais, também conhecidos como actantes, do Nível Narrativo. Nesse nível, se organizam as relações entre sujeitos, e entre sujeitos e objetos: cada texto é composto por um ou mais programas que envolvem a transformação de estados, ou seja, uma mudança na relação entre o sujeito e o objeto, ou de contrato entre o sujeito e outro sujeito. O programa de base é aquele que abrange o texto como um todo e encapsula a ideia central da narrativa. Geralmente, além do programa de base, existem outros programas secundários, ou melhor, transformações de estado que auxiliam ou complicam o programa de base, sendo chamados de programas de uso (grifo das autoras). É importante notar que, na Teoria Semiótica, sujeito e objeto não se confundem com pessoa e coisa. A sintaxe narrativa tem como enunciado elementar a relação de transitividade entre dois actantes que são o sujeito e o seu objeto de valor: a narrativa é operada pelo fazer transformador de um sujeito que age em busca dos valores investidos nos objetos (narrativa como mudança de estado). Há duas formas de enunciado elementar ou função transitiva: o do ser (de estado) e do fazer (de transformação). Os enunciados de estado, conforme Fiorin (2001, p. 21), “são os que estabelecem uma relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto. O trajeto narrativo pode ser escrito da seguinte maneira (Matte, Lara, 2006, p. 39-41):

$$\begin{aligned}
 & S_d \cap O \\
 & S_? [(S_d \cap O = S_d \cup O)] = S_? (S \cap O - S \cup O) \\
 & S_? [(S_d \cup O = S_d \cap O)] = (S \cup O - S \cap O)
 \end{aligned}$$

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Matte, Lara (2006, p.39).

Leia-se⁹⁰:

Sujeito (determinado) em conjunção com o objeto de valor = $S \cap O$

Sujeito (indeterminado) [(sujeito (determinado) em conjunção com o objeto de valor = Sujeito (determinado) em disjunção com o objeto)] = $S_? (S \cap O - S \cup O)$

Sujeito (qualquer) [(sujeito (determinado) em disjunção com o objeto de valor = Sujeito (determinado) em conjunção com o objeto de valor)] = $S (S \cup O - S \cap O)$

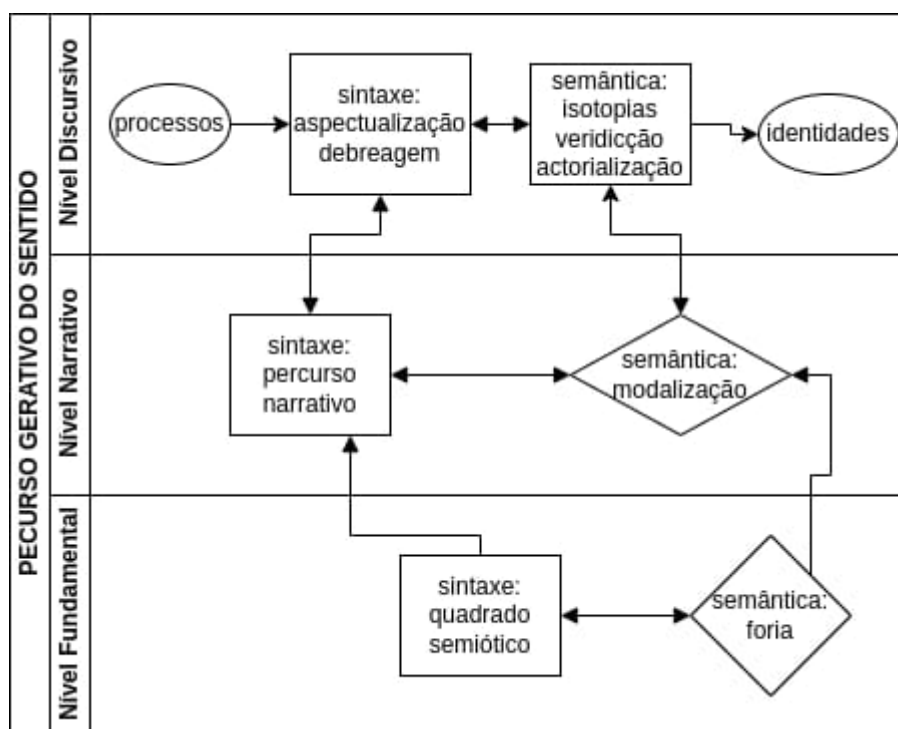
⁹⁰ Onde: \cap - conjunção e \cup – disjunção.

3. Nível Discursivo

No terceiro e último nível, o Discursivo, as formas abstratas do nível narrativo são dotadas de termos que lhes conferem concretude (Fiorin, 2002, p. 29). Nessa relação entre os níveis narrativo e discursivo, observa-se que quanto mais profundo o nível, mais simples e abstratos são as unidades utilizadas, enquanto, na superfície, essas unidades se tornam mais complexas e concretas (Lara, Matte, 2009, p. 20-21). É neste nível que o texto ganha especificidades, justamente em virtude dessas suas características.

Nas análises, ao focar o Nível Fundamental e as isotopias no Nível Discursivo, permitem observar essa relação entre a oposição semântica profunda e as escolhas semânticas de cada texto, ou seja, permite observar a *foria*, emergindo das escolhas temáticas e figurativas que compõem a superfície específica de cada texto, de acordo com o que pode ser visualizado no esquema da figura 17.

Figura 17 - Percurso Gerativo de Sentido



Fonte: Matte (no prelo).

A partir dos pressupostos da semiótica considera-se o discurso como uma sobreposição de diferentes níveis de profundidade que se organizam em um percurso "do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto" (Greimas & Courtés, 2011, p. 206). O conceito central na teoria semiótica é o "percurso gerativo", que implica a compreensão do

texto em diferentes instâncias de abstração. Que resulta na identificação de etapas entre a imanência (interna) e a aparência (externa) do texto, permitindo a elaboração de descrições autônomas para cada um dos níveis de profundidade estabelecidos no PGS. As escolhas das etapas específicas desse percurso, em vez de outras possíveis, são determinadas pela concepção de discurso e de construção de sentido adotadas na teoria semiótica, e essas razões são mais claramente explicadas ao abordar cada nível de profundidade. Os princípios e fundamentos apresentados nesta seção serão abordados e desenvolvidos no capítulo dedicado à fundamentação semiótica “A Semiótica”.

3 A SEMIÓTICA

O texto, objeto da enunciação, é uma ilusão – referencial e enunciativa – e, para ser explicado, precisa ser desbastado dos efeitos de sentido aparentes. Sob a aparência, busca-se a imanência do discurso; sob a máscara, as leis que o produzem. Depois de cumpridos os procedimentos de abstração, é necessário efetuar o percurso inverso e reconstruir, a partir de estruturas imanentes, as estruturas aparentes da manifestação. (Barros, 2001, p. 14).

Neste capítulo apresentamos os conceitos de texto e sua importância como objeto da semiótica. A relação da Semiótica com o ensino e a possibilidade desta para maior entendimento e criticidade da linguagem e da comunicação, podendo preparar os estudantes a se tornarem letrados mais competentes e conscientes. Sua integração no contexto de sala de aula é uma contribuição para a promoção de uma educação mais completa.

3.1 A relação da Semiótica com o ensino: sua integração no contexto de sala de aula

Nesta seção observamos a complexa relação entre a Semiótica e o processo de ensino, com especial ênfase na sua integração dinâmica no contexto da sala de aula. Esta análise mais profundada visa desvelar as contribuições da Semiótica para a compreensão do processo educacional e destacar como essa disciplina pode ser habilmente incorporada às práticas pedagógicas cotidianas. Ao nos determos nesse exame reflexivo, desvendamos as nuances da Semiótica como uma ferramenta de possibilidades que, pode promover maior interação no ambiente de aprendizagem. Essa seção serve como um convite à reflexão sobre a influência e a aplicabilidade da Semiótica Discursiva no contexto educacional contemporâneo.

3.2 O Conceito de texto

Iniciamos esclarecendo o conceito de texto a partir de algumas vertentes que englobam o ensino da Língua Portuguesa, por ser ele nosso objeto de análise e em seguida, pelo ponto de vista da Semiótica Discursiva.

No volume compilado por Batista (2016) intitulado “O texto e seus conceitos”, um pesquisador nas áreas de desenvolvimento da linguística, aborda os aspectos históricos, teóricos, epistemológicos, metodológicos, descritivos e da análise pragmática da língua. No livro que nos brinda com questões pertinentes ao título, são apresentados exemplos de pesquisas realizadas no campo da Linguística, respaldadas pelo embasamento teórico de outros

estudiosos. Batista (*Op. cit*) propõe o texto como uma perspectiva de ensino, abordando a sua construção, o que propõe informar, ou seja, o texto é visto como instrumento linguístico sujeito a ser analisado. Desse modo, assinala para o evento de que, é a partir da segunda metade do século XX, que o texto passou a ser observado como unidade linguística apta para estabelecer comunicação, sendo coberto de um caráter descritivo e embaçador, em que seu fundamento não era considerado até então. A obra busca ampliar o entendimento sobre o texto, considerando suas múltiplas dimensões e promovendo uma reflexão maior sobre seu papel na comunicação humana e na construção de significados.

A teoria funcionalista da linguagem, conforme apresentada por Neves (2006), não considera o texto como um “simples produto”, mas sim como uma produção contínua que estabelece uma relação entre texto e discurso. A autora ressalta a importância de analisar a estrutura gramatical e todo o processo comunicativo mediado pela fala, o contexto discursivo e o sujeito. Nesse sentido, a linguística busca explicações na gramática funcional e enxerga o texto como uma estrutura isolada e como um todo com significado.

Koch e Elias (2006), no campo da linguística textual, abordam a evolução do sistema linguístico, chegando ao conceito de texto como um elemento central capaz de construir um sujeito social consciente e cognitivamente informado. As pesquisadoras utilizaram exemplos de textos atuais, como os posts de redes sociais, propagandas, anúncios de jornal, reconhecendo que a linguagem utilizada nesses contextos requer uma análise específica das transformações dos fenômenos linguísticos, levando em consideração a diversidade da sociedade virtual e a necessidade de uma comunicação textual aplicada.

Já a ensaísta Beth Brait (2012) enfatiza a combinação de elementos linguísticos que apresentam potencial de formar sentidos dialógicos e envolver uma comunidade. A autora dá evidências às características que instigam a visão decorrente de alguns elementos, como é o caso da materialidade que vivifica o texto; da singularidade que regula a exclusividade do texto frente a determinado domínio; da combinação que almeja novos diálogos por meio de outros textos e gera um processo de produção histórico e sociocultural.

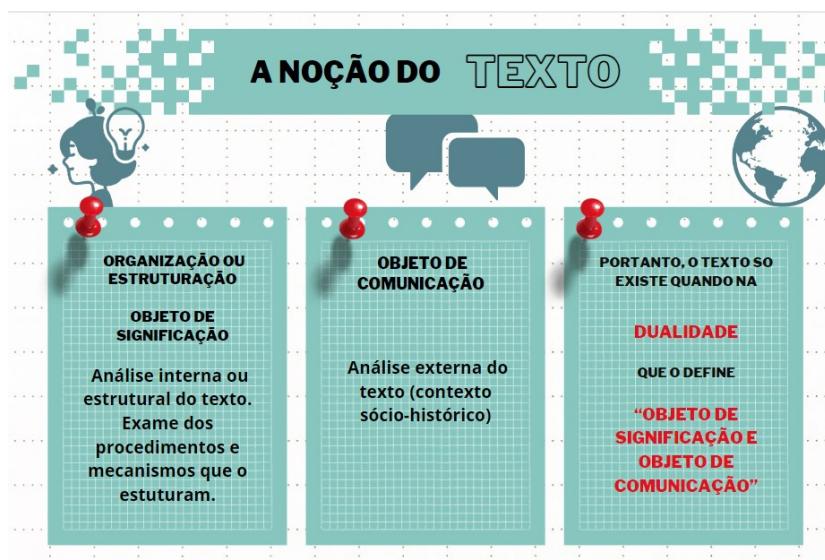
Para a análise do discurso, Mussalim e Bentes (2012), a noção de texto segue a concepção francesa a partir de Maingueneau (2002, 2014). A autora aponta para um processo de construção, dada a importância do texto, desde a sua dimensão linguística, até alcançar seu discurso propriamente dito, ou, ainda, à formação do discurso a partir de enunciados. Para isso, importa destacar um desdobramento voltado para o corpus, avaliando, em análise, as evidências do discurso como centro do objeto para a análise discursiva ser possível por meio do texto.

Diferentemente dos conceitos dos teóricos supracitados, a gramaticista, Leite (2007) parte do pressuposto de que o texto e a gramática não se aproximam. A autora oferece dados histórico-comparativos que revelam e enfatizam a existência do texto para que se possa analisar a parte da gramática, mesmo que por meio da fala. Destaca, porém, a existência do texto para que se possa analisar a parte da gramática. A professora marca o lugar atual das gramáticas brasileiras que descrevem textos contextualizados, em destaque aqueles que mediam as falas do século XXI. E o texto na semiótica?

Em “A noção de texto na semiótica” (Fiorin, 1995) tem-se que o texto é compreendido como uma totalidade de sentido em si. O objeto de sentido é constituído por um trajeto generativo que inicia no mais simples e vai até o mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto. Esse itinerário é composto por três níveis sobrepostos, que são as estruturas fundamentais, as estruturas narrativas e as estruturas discursivas. E cada nível tem um elemento sintático e um semântico, cada um recupera o anterior e, mediante um processo de enriquecimento semântico, o materializa, o realiza. Sua tessitura se dá pela junção do Plano de Conteúdo (PC) do resultado da jornada gerativa e um Plano de Expressão (PE). O texto é concebido como uma totalidade de significado. A noção de texto na semiótica é complexa e abrangente, indo além da concepção tradicional de texto como um conjunto de palavras escritas ou faladas. Fiorin (1995) argumenta que o texto é um fenômeno comunicativo que envolve signos e produção de sentido, podendo ser encontrado em diversas formas de expressão. Ele enfatiza a importância de considerar o contexto, a interação e as relações de significado na análise do texto, destacando que o sentido não está fixo no texto em si, mas é construído pelos sujeitos em processo de comunicação.

E, segundo Barros (2000, p.7), a semiótica tem por objeto o texto, ou seja, procura descrever e explicar “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”. O texto, para a semiótica, é definido a partir de duas formas que se complementam (Fig. 18).

Figura 18 – Noção de texto



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Barros (2000, p. 7-8).

Barros (2018) explica a presença da semiótica de origem francesa em textos aptos a exibir sua significação, quer por meio da linguagem verbal, ou por meio da linguagem não-verbal. Assim, a semiótica examina e apresenta, com o suporte de anúncios, telas artísticas, contos e poemas, a materialidade discursiva interligada, destinada às linguagens capazes de serem compreendidas, maneira pela qual frisa o valor da semiótica na condição de discurso existente dentro das mais diversas formas de textos, bem como discute Schwartzmann (2018).

A proposta teórico-metodológica da Semiótica Discursiva é uma abordagem que visa analisar os processos comunicativos presentes na linguagem humana, considerando os aspectos formais dos signos e os contextos culturais, sociais e discursivos nos quais eles ocorrem. Essa abordagem baseia-se na ideia de que a comunicação envolve a produção e interpretação de significados complexos que são influenciados por fatores contextuais e culturais. A semiótica discursiva, desenvolvida por Greimas e sua escola, busca compreender como os signos funcionam em sistemas de significação mais amplos, como os discursos e as narrativas. Ela se concentra na análise das relações entre os elementos presentes nos textos, incluindo os níveis sintático e semântico. A abordagem também considera as estruturas narrativas veladas e os sistemas de valores culturais que influenciam a interpretação dos signos.

Dado o foco da presente tese, cabe notar que, para a análise semiótica citada na BNCC (2017), não está definida diretamente uma abordagem específica. No entanto, ela reconhece a importância do ensino da linguagem em suas múltiplas dimensões, incluindo a leitura e a interpretação de diferentes tipos de textos. A BNCC enfatiza a habilidade de compreender como diferentes elementos comunicativos, como imagens, palavras e sons, contribuem para a

construção de significados em diversos contextos. Assim, enquanto a proposta teórico-metodológica da Semiótica Discursiva se concentra na análise dos processos comunicativos em discursos e narrativas, a BNCC destaca a importância de desenvolver habilidades de interpretação e compreensão de diferentes elementos comunicativos presentes nos **textos** (grifo da autora), o que inclui princípios seminais (produtivos) da análise semiótica.

A semiótica aparece nos estudos linguísticos e teve seu apogeu na década de 1960, com os estudos do lituano Algirdas Julien Greimas (1917-1992). Contudo, a palavra “semiótica” foi atribuída ao filósofo e linguista americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), que a teria usado primeiro em suas pesquisas. Para os estudos pierceanos, a semiótica é a ciência das classificações e dos recursos sógnicos da ação e de classe. Ela estuda os contornos, as categorias, os grupos de signos e os efeitos de seus usos, os vestígios, os indícios, as ocorrências e os símbolos. Os métodos de significação, comunicação e interpretação são aqueles em que os signos expandem o seu potencial, contribuindo para o entendimento e o aprimoramento dos processos de comunicação. Já o linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) compreendia a semiologia como ciência da comunicação, e, mais tarde, passou a considerá-la como ciência da significação. O interesse da semiologia é o signo (Barthes, 2001, p.8), enquanto a semiótica se interessa por formantes da expressão e do conteúdo, de acordo com Nöth e Santaella:

a palavra (originalmente semeiotica) vem do grego antigo, onde significa “signo”. Desde o século XVIII, semiótica e semiologia (ou semeiologia) eram termos alternativos para a mesma ciência dos signos em várias línguas europeias. Dos dois termos, o termo predominava na semiótica dos países de língua romana, especialmente na França. Hoje, a palavra entrou em uso mais comum. Mas já em 1972 a Associação Internacional de Estudos Semióticos havia adotado o termo, ao invés das suas alternativas terminológicas, para designar a ciência dos signos. (Nöth e Santaella, 2017, p.7).

Além de *seméion* (σημείον - *semeío*), os gregos usavam outra palavra para denominar os signos (σημάδια – *simadia*) e os sinais, que era *sema* (εβδομάδα - *evdomáda*). A palavra **sema** dá origem à palavra semântica (σημασιολογία - *simasiologia*). A semântica é uma área da linguística e da lógica, que versa sobre o significado das palavras e das proposições. Na linguística, o signo se forma por um significante e um significado; o estudo destes signos consiste no sentido e no significado que todos os elementos sociais representam para o indivíduo e abrange as linguagens verbais e não verbais.

3.3 Correntes teóricas da Semiótica e outros conceitos

Nesta seção, o propósito é fornecer aos sujeitos leitores da tese, um panorama sucinto das diversas perspectivas presentes no campo da Semiótica. É importante saber e compreender que a Semiótica engloba múltiplos prismas teóricos, cada qual com sua ênfase e enfoque específico. Nesse sentido, nosso objetivo é informar sobre essa diversidade e destacar a importância da Semiótica Discursiva para a disciplina de Língua Portuguesa pois, direcionando nossa atenção para essa corrente, somos conduzidos a explorar a análise dos textos como objeto central.

Dentre as linhas semióticas tem-se a teoria dos signos de Charles Sanders Peirce (1839-1914; 1998), apontado como o fundador da semiótica moderna baseada em princípios fenomenológicos, lógicos e cognitivos. Para estudar a introdução à semiótica de Peirce, indica-se Lúcia Santaella (1995). A história da semiótica abrange diferentes correntes teóricas que surgiram ao longo do tempo. A primeira delas é a semiótica estruturalista de Ferdinand de Saussure (1857-1913; 1986), que se baseia na linguística geral e é conhecida como semiologia ou semiótica estruturalista⁹¹. Em seguida, temos a semiótica hiper estruturalista de Louis Hjelmslev (1899-1965; 1991), que deu origem à Escola Semiótica de Copenhague, também chamada de glossemática ou teoria da linguagem. Essa corrente utiliza o termo "glōssa" (que significa "língua" em grego como base conceitual. Outra corrente importante é a semiótica pós-estruturalista de Roland Barthes (1915 -1980; 2002), que exerceu influência sobre a semiótica estruturalista, especialmente por meio de sua obra "Elementos de Semiologia" de 1964.

A semiótica passou por ramificações que formam o conjunto das teorias semióticas estudadas atualmente. Essas diferentes correntes da semiótica oferecem visões distintas para o estudo dos signos e dos processos de comunicação, e cada uma delas contribui de forma única para a compreensão dos fenômenos semióticos. Assim, temos a semiótica da cultura de Yuri Mikhailovich Lotman (1922–1993;1992), conhecida como semiosfera, que faz uso de metáforas espaciais para compreender os processos comunicativos. Também é importante mencionar as correntes da semiótica funcionalista de Umberto Eco (1932-2016; 1981) que explora a teoria dos códigos, e a Semiótica Discursiva e narrativa de Greimas (1917-1992;

⁹¹ Explico aqui o impasse, enquanto a Semiologia é um campo mais amplo que estuda os signos e a significação em várias áreas, incluindo linguagem e cultura, a Semiótica Estruturalista é uma abordagem específica dentro da Semiologia que se concentra na análise estrutural dos textos, considerando as relações entre os signos e as estruturas implícitas que organizam o sentido. Ambas contribuíram para a compreensão dos sistemas de significado e sua aplicação em diversos campos. Santaella, Lúcia; Nöth, Winfried. *Semiótica, Bibliografia Comentada* (1999). São Paulo: Experimento, 1999. 222 p.

1979; 2008; 2014) que apresenta uma abordagem produtiva e influenciou os estudos semióticos na Escola de Paris.

Quanto à semiótica de linha francesa, a obra de Vladimir Propp (1895-1970; 2006) foi fundamental para o desenvolvimento de um modelo teórico-científico para o estudo da narrativa, enquanto Claude Lévi-Strauss (1908-2009; 1958) destacou a existência de projeções paradigmáticas⁹² que indicam o avanço sintagmático⁹³ da narrativa proppiana, com a exigência de atuar por conexões de atribuições, de modo que essa ideia certifica que tais unidades paradigmáticas realizam o papel organizacional da narrativa, influenciando a origem da semiótica e a importância das conexões de atribuições na narrativa greimasiana. Além dessas correntes, a semiótica francesa também se inspira em pensamentos fenomenológicos, como a de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961; 1951). Essas diversas fontes filosóficas e teóricas contribuem para a ampla compreensão e análise dos fenômenos semióticos.

Figura 19 - Principais correntes do pensamento semiótico



Fonte: Elaborado pela autora.

A abordagem semiótica de Greimas, embora tenha uma estrutura consistente, é caracterizada por ele como “um projeto semiótico” (no sentido de uma ciência em construção). Seus estudos estão centrados na investigação do discurso, com base na ideologia de uma estrutura narrativa e uma lógica fundamental presentes em qualquer texto. Foi com base

⁹² [Linguística] São unidades de uso da língua que podem se combinar e formar unidades significativas maiores (sintagmas).

⁹³ Relação de dependência; um elo determinado e outro determinante na relação de poder em um espaço-território.

nesse parâmetro que observei os textos escritos pelos estudantes do 9º ano de ensino fundamental de uma escola pública periférica que constituem o objeto desta tese. Além dos escritos e de seus dois dicionários, é possível estudar Greimas em Língua Portuguesa a partir das pesquisas da professora Diana Luz Pessoa de Barros (1988) e outros pesquisadores que veremos no capítulo sobre a Semiótica Discursiva.

3.4 Fundamentos do Conceito semiótico

Para a semiótica francesa de Greimas (1966), com o livro *Semântica Estrutural* que foi traduzido no Brasil em 1973, foram pesquisados princípios teóricos e um recurso para investigar como se concebe o sentido em um texto, no domínio da palavra e/ou da frase, como era realizado nos estudos de Saussure. Barros (2000, p.7) averigua “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”. Logo, tendo por inspiração o conceito de Saussure (1986) sobre estrutura⁹⁴, em que um sistema apresenta relações internas de identidade e contraste que definem suas unidades e da distinção de Hjelmslev (1968, p. 67) a respeito da divisão entre o Plano do Conteúdo e o Plano da Expressão, Greimas engenhou uma metodologia científica como método seguro para análise: texto = plano de expressão + plano de conteúdo.

Figura 20 – Principais autores, objetos e suas funções no texto



Fonte: Elaborado pela autora.

⁹⁴ Observa-se que Saussure não utiliza a palavra “estrutura”, usava “sistema”.

Na abordagem teórica de Greimas (1966), os conceitos de **conteúdo** e **expressão** desempenham papéis importantes na análise da significação. Eles representam dois planos de significação distintos, mas internamente relacionados, em consonância com os princípios estabelecidos por Hjelmslev (1968). É importante destacar que esses termos não devem ser confundidos com os conceitos de discurso e texto, que têm nuances diferentes. O Plano do Conteúdo é minuciosamente investigado por meio de um Percurso Gerativo de Sentido. Esse percurso é responsável por configurar o discurso, que, por sua vez, é moldado por estruturas semio-narrativas e discursivas, como já mencionado anteriormente. O Plano do Conteúdo é fundamental para compreender o significado subentendido de um discurso, desvendando os elementos e relações que compõem a narrativa.

Por outro lado, o Plano da Expressão é construído levando em consideração as características específicas da **manifestação** de cada texto. Pode se manifestar de diversas formas, incluindo expressão verbal, icônica, gestual, entre outras modalidades. Esse plano lida com a manifestação visível ou tangível da significação, ou seja, como a mensagem é transmitida ao receptor por meio de diferentes modalidades comunicativas. Essa distinção entre conteúdo e expressão é essencial na teoria greimasiana, pois permite uma análise mais profunda e abrangente da semiose. A compreensão desses conceitos contribui para desvendar a complexidade da significação em diversos contextos, desde análises linguísticas até estudos semióticos mais amplos. Sendo assim, a teoria de Greimas proporciona uma estrutura concreta para a investigação da significação, destacando a interdependência entre conteúdo e expressão e oferecendo ferramentas conceituais para explorar a riqueza dos discursos e textos em diversas manifestações comunicativas.

Utilizando-a, a Semiótica Discursiva analisa os discursos abrigados na forma de um Percurso Gerativo do Sentido (PGS): uma disposição regulada de fases continuadas pelos quais a significação compõe-se desde suas nuances simples e abstratas às mais concretas e complexas. Esse enfoque teórico proporciona uma estrutura consistente para a análise de textos e discursos, permitindo desvendar a profundidade da significação presente nas manifestações comunicativas. Nesse contexto, vale ressaltar o significativo contributo que pesquisadoras como Teixeira, Faria e Sousa (2014), Teixeira, Sousa (2019), Barros, Teixeira e Lima (2019), Barros (2019), Pereira (2019) e Lima (2021), juntamente com uma diversidade de semioticistas nacionais (Portela, 2012; 2018) Gomes e Minali (2020) xxxx, xxxx têm desempenhado um papel relevante na interseção entre a Semiótica Discursiva e o campo educacional, abordando temas como ensino, leitura, escola e educação. Suas investigações exploram de forma prática

como os princípios da Semiótica Discursiva podem enriquecer a compreensão dos processos de leitura, produção textual e comunicação em sala de aula.

Ao estabelecer essa ponte entre a teoria e a prática, a Semiótica Discursiva proporciona ferramentas (Pepulim *et al.*, 2013; Pereira, 2019) relevantes para a melhoria do ensino e da educação, possibilitando uma análise mais aprofundada dos textos e discursos empregados no ambiente escolar. Dentre suas discussões, enfatizam a importância de incorporar as teorias do texto e do discurso, com destaque para a Semiótica, no contexto de ensino de línguas. Frisam que estudiosos do discurso têm contribuído para repensar a sociedade e a educação e, ressaltam que a escola desempenha um papel importante na implementação de mudanças sociais e discursivas (Barros, *et al.*, 2019). Abordam ainda, o papel dos estudos linguísticos e discursivos, com ênfase para a Semiótica Discursiva, no contexto do ensino e a aprendizagem na escola, que relatam a importância de tais estudos na compreensão da intolerância linguística, na construção de discursos inclusivos e na distinção entre verdade e mentira em textos, em especial na internet. Reforçam a necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem na escola, incentivando a aceitação das diferenças e a capacidade de discernimento crítico em relação aos textos on-line (Barros, 2019).

No panorama da integração da Semiótica Discursiva na educação brasileira, Pereira (2019) levanta questões fundamentais sobre como essa teoria tem sido introduzida e se os caminhos adotados estão consistentes com uma abordagem rigorosa de "semiótica didática". No texto, a pesquisadora examina questões como a relação da Semiótica com outras disciplinas, os espaços educacionais onde a metodologia da teoria é aplicada e os conceitos mais produtivos para o ensino na educação básica.

No contexto das abordagens semióticas da linguagem e da comunicação, Teixeira *et al.* (2014) apresentam uma proposta metodológica para abordar textos multimodais em aulas de língua portuguesa. Essa abordagem reconhece a crescente importância dos textos multimodais em nossa sociedade, nos quais diferentes modos semióticos, como texto verbal, imagem, som e gesto, se entrelaçam para criar significados complexos. As autoras destacam a importância da multimodalidade como uma característica fundamental das sociedades pós-industriais, onde a comunicação envolve diferentes linguagens e modos de expressão. A abordagem é fundamentada na contribuição da semiótica francesa, que oferece uma resolução sincretista para textos que combinam diversas linguagens.

O texto argumenta que os textos sincréticos (multimodais) não podem ser simplesmente entendidos como a soma de diferentes códigos em interação, mas como produtos de operações enunciativas que conferem unidade à diversidade. Nesse contexto, as autoras propõem uma

metodologia específica para abordar esses textos na escola, com exemplos comentados para ilustrar a aplicação da abordagem. A proposta é enriquecedora, por reconhecer a necessidade de ensinar aos estudantes a compreensão e a análise de textos que reúnem diferentes modos de expressão, como texto escrito, imagens, áudio e vídeo. No entanto, é importante notar que a aplicação prática dessa metodologia pode ser desafiadora, uma vez que requer uma mudança na forma como os professores expõem e os estudantes compreendem os textos multimodais.

Assim, a eficácia da metodologia proposta pode variar dependendo do nível de preparo dos estudantes e do contexto educacional em que ela é aplicada e do quanto os professores conhecem os pressupostos semióticos. O texto oferece uma proposta metodológica interessante para abordar textos multimodais na sala de aula de língua portuguesa, com base na Semiótica Discursiva, com a qual me identifico. No âmbito das discussões sobre a abordagem de multiletramentos, Sousa *et al.* (2019) se destacam ao apresentar a aplicação da Semiótica Discursiva como uma base teórica concreta para analisar e compreender essa perspectiva. Eles ressaltam a utilidade da Semiótica Discursiva na análise de diversos tipos de textos e práticas sociais, proporcionando uma lente conceitual precisa para explorar a complexidade dos multiletramentos.

A Semiótica Discursiva é apresentada como uma teoria geral da significação que oferece ferramentas metodológicas pertinentes para explorar os multiletramentos. O texto se concentra em dois eixos principais dos multiletramentos que são as relações entre diferentes linguagens na produção de textos sincréticos e as práticas sociais em que esses textos são usados. Para ilustrar como a Semiótica Discursiva pode ser aplicada a esses contextos, o artigo analisa o ensino de leitura na escola, abordando uma variedade de gêneros textuais, como notícias, capas de livros, *blogs*, narrativas de aventuras e outros. A análise realizada visa enfrentar os desafios apresentados pelos textos, objetos e práticas contemporâneas no ensino de leitura, oferecendo uma abordagem que considera a complexidade da comunicação multimodal. E, o texto busca promover um diálogo mais profundo entre a Semiótica e as teorias relacionadas ao ensino e aos multiletramentos. É importante observar que a aplicação prática da Semiótica Discursiva no contexto educacional pode ser desafiadora e requer um esforço significativo por parte dos educadores para integrar esses conceitos de forma eficaz em suas práticas pedagógicas.

Em sua análise, Lima (2021) examina minuciosamente a interação entre a Semiótica Discursiva e a formação de professores, enfocando a contribuição que essa teoria pode proporcionar na melhoria da qualidade da prática docente. O texto problematiza questões envolvidas na formação profissional de professores, enfatizando a importância de competências específicas no ensino de língua materna e a preparação didática necessária para alcançá-las. A

autora argumenta que a Semiótica Discursiva, ao aprimorar a competência dos professores na análise de diferentes tipos de texto, oferece uma abordagem eficaz para trabalhar com esses textos em sala de aula. E frisa que a formação de professores desempenha um papel fundamental, pois os professores são a peça-chave na transposição didática, atuando como mediadores entre os saberes acadêmico-científicos, o saber a ensinar e o saber ensinado. A importância desse diálogo entre a Semiótica Discursiva e a educação básica é enfatizada, especialmente porque a formação de professores é fundamental para melhorar a qualidade da educação.

Contudo, o texto não explora em detalhes como exatamente a Semiótica Discursiva pode ser aplicada na formação de professores ou como isso se traduziria em práticas pedagógicas em sala de aula. Mas deixa claro a relevância de considerar a Semiótica Discursiva na formação de professores e argumenta que essa teoria pode enriquecer a análise e o ensino de textos na educação básica. É a estes estudos que nos aportamos para sugerir a integração da Semiótica Discursiva com a prática de ensino de Língua Portuguesa, partindo da prática para a teoria. Investigamos como essa perspectiva pode enriquecer nossa compreensão das dinâmicas de aprendizado e comunicação, estabelecendo uma ligação entre a teoria e a prática educacional, tanto na formação docente quanto no ensino de Língua Portuguesa.

Pretende-se mostrar como a teoria ampara as análises que compõem esta tese, na intenção de revelar o panorama e os pilares construídos e constituídos. As análises dos textos autorais dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II da escola estadual em que realizou-se este trabalho docente, no município de Belo Horizonte - MG, podem, a nosso ver, demonstrar que o ensino de Língua Portuguesa (LP), que concilia com os documentos curriculares produzidos nas últimas décadas, assume uma probabilidade enunciativo-discursiva da linguagem, em que o texto é a fração de estudo na noção de instrumentos de conhecimento e habilidades e considera a inter-relação entre as atividades de ensino: leitura, oralidade, escrita e análise Linguística / Semiótica⁹⁵, defendendo ou definindo os postulados da Semiótica Discursiva como suporte ao ensino. A Semiótica é uma disciplina que busca compreender os sentidos presentes em um texto por meio da análise, inicialmente, do que é chamado de Plano do Conteúdo.

⁹⁵ BNCC (Brasil, 2017).

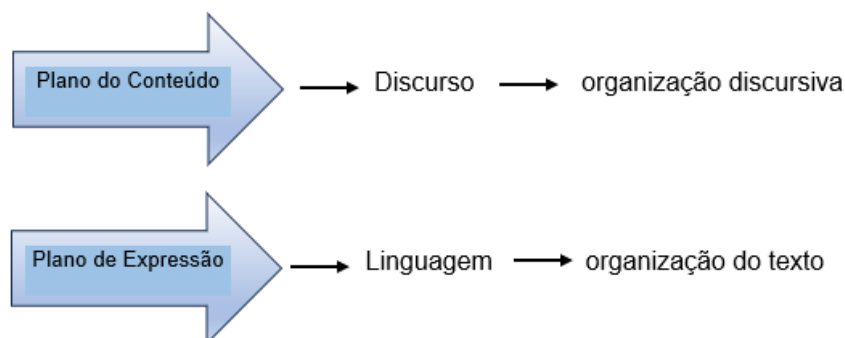
Figura 21 – Organização textual



Fonte: Elaborado pela autora embasado em Dariz (2018).

A análise do Plano do Conteúdo dos textos envolve uma perspectiva que se desdobra em três níveis distintos, os quais constituem o Percorso Gerativo de Sentido (PGS). Esses níveis compreendem o fundamental, o narrativo e o discursivo, abrangendo desde o âmbito mais profundo e abstrato até o mais superficial e concreto do texto. Nesse processo, desvendamos camadas de sentido que enriquecem nossa compreensão das mensagens comunicadas por meio das palavras e das estruturas textuais. Cada nível desse percurso contribui para uma análise mais intensa e completa das obras: literárias, discursivas e textos em geral, permitindo-nos explorar as complexidades e nuances das mensagens que eles transmitem. Sendo assim, ao examinarmos o Plano do Conteúdo dos textos, estamos mergulhando em uma jornada de interpretação que nos leva das ideias e dos conceitos mais abstratos a manifestações mais concretas e palpáveis da linguagem, como pode ser observado na fig. 22.

Figura 22 - Plano de Expressão e Plano do Conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Pinto (2022, p.6).

Em uma análise identificaremos três níveis distintos que juntos constituem a estrutura do plano de conteúdo. Cada um desses níveis desempenha um papel vital na interpretação do significado do texto, revelando camadas de sentido e complexidade nas mensagens comunicadas. O primeiro nível, conhecido como "fundamental", reside nas oposições fundamentais que formam a base da compreensão textual. Aqui, encontramos as tensões entre elementos contrastantes e as valorações positivas e negativas associadas a eles. Este nível nos permite explorar as dicotomias subjacentes que moldam o cerne do texto, expondo as dualidades e conflitos que permeiam a obra. Em seguida, temos o nível "narrativo", que se concentra nas relações atuantes no texto. Este é o domínio das conexões lógicas entre os sujeitos, objetos e outros elementos presentes na narrativa. Aqui, examinamos as modalizações que moldam as ações e as motivações dos personagens, bem como as relações de causa e efeito que impulsionam o enredo. O nível narrativo nos permite compreender como os elementos interagem e se influenciam mutuamente, construindo a trama da história.

E, chegamos ao nível "discursivo", que abrange diversos aspectos do texto. Este é o território do tema, da figurativização, da dimensão temporal e espacial da narrativa. Aqui, exploramos as nuances que dão forma à atmosfera e ao contexto do texto. Analisamos as escolhas linguísticas que o autor faz para expressar suas ideias, bem como as estratégias retóricas que ele utiliza para envolver o leitor. O nível discursivo nos permite mergulhar mais profundamente na experiência do texto, capturando sua essência e estilo. A análise do plano de conteúdo envolve uma exploração meticulosa dos três níveis: o fundamental, que lida com as oposições fundamentais; o narrativo, que trata das relações lógicas e das modalizações; e o discursivo, que abrange a temática, a figurativização e a dimensão temporal e espacial. Cada um desses níveis contribui para nossa compreensão global do texto, revelando os múltiplos estratos de significado que ele contém e enriquecendo nossa apreciação das obras literárias e discursivas.

Neste momento, concluímos esta seção sobre o conceito de texto, e na perspectiva da semiótica. Como enfatizado, é uma observação panorâmica visando a compreensão para iniciantes. É importante notar que, devido às limitações de espaço e ao caráter didático deste texto, não pudemos abordar todos os aspectos e nuances que a teoria semiótica pode revelar. É importante ressaltar que, até este ponto, concentramos nossa atenção no plano de conteúdo do texto. Mas, para que um texto seja completo e efetivo em sua comunicação, ele deve ser acompanhado por um Plano de Expressão que o materializa em forma linguística. A junção harmoniosa desses dois planos, *conteúdo* e *expressão*, culmina na textualização, o processo pelo qual as ideias e significados ganham vida por meio das palavras.

A partir da leitura de diferentes teóricos depreendemos que o texto é uma unidade complexa que transcende suas palavras e frases individuais. É um espaço onde o significado é construído e comunicado, com profundas camadas de interpretação que podem ser exploradas de maneira infinita. À medida que avançamos em nosso estudo da semiótica e sua aplicação à análise de textos, continuamos a aprofundar nosso entendimento desse universo de sentido e expressão. Conforme internalizamos os conceitos, vamos compreendendo os contornos da teoria. As concepções da semiótica greimasiana oferece uma perspectiva interessante para a análise textual. Em vez de enquadrar cada texto em estruturas pré-existentes, seu foco principal reside na exploração dos modos pelos quais o texto utiliza uma dada estrutura para construir seu significado exclusivo.

A primeira observação diz respeito à estrutura geral de um texto, que pode compreender uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Essa organização básica é fundamental para qualquer análise, pois delimita a extensão e o escopo do texto. Mesmo um fragmento de texto retirado do contexto usual, como uma gravação de diálogo, mantém uma relação independente com o texto original, o macrotexto do mundo real. A remoção desse contexto pode resultar na perda de alguns significados, enquanto novos sentidos surgem. Cada texto, ao ser produzido, “reconfigura” a estrutura canônica, podendo adicionar, eliminar, dividir ou multiplicar suas partes. O que não depende apenas do tamanho do texto, mas, em grande parte, de sua própria organização interna. É importante destacar que os modelos enunciativos, narrativos, figurativos e passionais que compõem essa estrutura canônica não são uma camisa de força que molda as análises de maneira rígida. Pelo contrário, esses modelos são convocados ou revogados de acordo com o exercício concreto do discurso, permitindo uma análise mais flexível e sensível às nuances do texto em questão (Matte, Lara, 2006, p.35).

Em uma análise textual, a divisão do texto em partes desempenha um papel rudimentar, mas essa divisão não deve ser feita de forma aleatória, pois isso pode exigir rearranjos durante a análise propriamente dita. Portanto, é essencial utilizar recursos analíticos que permitam uma divisão coesa das partes do texto. A leitura atenta do texto possibilita a identificação de diferentes momentos dentro dele. Mas, é importante notar que essa identificação pode ocorrer em diferentes níveis, seja no nível do conteúdo ou mesmo no plano da expressão, como afirmado por Hjelmslev (1968). Esses diferentes níveis de identificação dependem das linguagens envolvidas no texto em análise. A divisão cuidadosa do texto em partes e a compreensão de como essas partes se relacionam entre si são passos cruciais para uma análise textual *eficaz*. Que permite que os analistas desvendem os significados latentes e as estruturas

discursivas que compõem o texto, levando a uma compreensão maior e contextualizada do material em questão.

Nessa perspectiva, a Teoria Semiótica parece desvincular-se do Plano de Expressão, e concentra-se na análise do Plano do Conteúdo dos textos, desdobrando-o em três níveis que compõem o processo gerativo de sentido: os níveis fundamental, narrativo e discursivo, que se estendem desde o mais profundo e abstrato até o mais superficial e concreto. O Nível Fundamental corresponde às oposições fundamentais, às tensões e às valorações positivas/negativas que servem como base para a construção do significado. É aqui que os alicerces do sentido são estabelecidos. O Nível Narrativo, por sua vez, diz respeito às relações actanciais e às conexões lógicas entre sujeitos, objetos e outros elementos do discurso. Além disso, engloba as modalizações que contribuem para moldar a narrativa e sua compreensão.

Finalmente, o Nível Discursivo é o aspecto temático-figurativo, temporal e espacial é explorado, junto às mudanças de perspectiva e de focalização. Neste nível o corre a figurativização e actorialização, que agregam camadas de significado ao texto. Assim, a abordagem semiótica permite uma análise acentuada dos textos, desvendando suas camadas de significado desde as estruturas fundamentais até as nuances temáticas e figurativas, fornecendo entendimento maior e abrangente do material em análise.

A análise do Plano do Conteúdo dos textos se baseia nos métodos clássicos da semiótica francesa, colocando ênfase nos elementos que desempenham um papel mais significativo na construção do significado em cada texto específico. Esse processo analítico, a nosso ver, segue uma trajetória que começa no Nível Discursivo, o qual está mais próximo da manifestação textual e, é o ponto de partida para o investigador. Em seguida, avança para o nível intermediário, o Narrativo, e em seguida alcança o Nível Fundamental, antes de retornar ao Nível Discursivo. Essa abordagem analítica em etapas progressivas é importante porque permite uma exploração refinada e abrangente dos elementos que compõem o significado nos textos, resultando em uma análise mais completa. Ela destaca a importância de considerar a interação entre os diferentes níveis de significado para compreender plenamente a complexidade dos textos. Na relação entre a linguística, a semiótica e a comunicação é importante mencionar Saussure, que propôs a ideia de que um signo é composto por um significado (conceito) e um significante (forma) para a linguística. Por exemplo, o lexema “jardim” é um significante, enquanto o objeto ao qual se refere é o significado.

Dessa forma, o signo linguístico é compreendido por meio da análise sintática (estudo dos lexemas), semântica (estudo do significado e sua relação com o significante) e pragmática [*πραγματιστική* - *pragmatistikí*] (relacionada à prática e ao contexto real). A relação entre

linguística, semiótica e comunicação desempenha um papel essencial no entendimento dos processos de significação e interação humana. Ferdinand de Saussure, por exemplo, delineou o conceito de signo como uma entidade composta por um significante (a forma acústica ou visual) e um significado (o conceito associado). Nesse contexto, a análise linguística se estende por meio de diferentes dimensões, como a sintaxe, semântica e pragmática, enriquecendo a compreensão de textos em suas diversas modalidades (orais, escritos e multimodais) e fornecendo suporte para conhecimentos ortográficos, sintáticos e discursivos, conforme preconizado pela BNCC (2017).

A exploração da comunicação, por sua vez, abarca tanto os meios utilizados para disseminar informações quanto o ato mesmo de transmitir mensagens em um contexto específico. A linguagem, que é constituída por signos, é o alicerce da comunicação, e aqui a relação entre comunicação e semiótica torna-se evidente. A semiótica, que examina os signos e seus processos de significação, oferece um arcabouço teórico para compreender como as mensagens são construídas, transmitidas e interpretadas. Torna-se evidente que a Semiótica Discursiva emerge como uma abordagem particularmente relevante quando se trata da análise textual. Enfocando especialmente os elementos discursivos e a estrutura composicional dos textos, a Semiótica Discursiva oferece ferramentas importantes para explorar a leitura e produção textual de maneira aprofundada. Nesse sentido, iremos detalhar a Semiótica Discursiva, investigando sua contribuição no entendimento das práticas de linguagem e na formação de leitores e escritores competentes, identifica-se que, dentre as diversas visões semióticas, aquela que mais se adequa ao propósito de explorar a leitura e a escrita é a Semiótica Discursiva, a qual se ocupa da análise de texto.

3.5 A Semiótica Discursiva

A teoria Semiótica, desenvolvida por Algirdas Julien Greimas e o Grupo de Investigações Sêmio-Linguísticas da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais em Paris na França, surgiu como resposta à limitação da linguística em explorar a frase como unidade linguística. Por um tempo, a linguística ‘descuidou’ do estudo das relações entre a língua, seu uso e o contexto social e histórico. A abordagem semiótica redefine o texto como unidade fundamental de sentido, transcendendo a frase isolada. Conforme ressaltado por Barros (2000, p.7), essa nova perspectiva afirma que “o sentido da frase depende do sentido do texto”.

Assim, a semiótica se concentra no estudo do texto como um todo coeso e significativo. Seu objetivo é “descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”

Barros, 2000, p.7). Ao adotar essa abordagem, a teoria semiótica procura desvendar as complexas relações de significado que existem dentro do texto, considerando as palavras e estruturas e, os elementos contextuais, culturais e históricos que influenciaram sua interpretação. Nesse sentido, a teoria semiótica preenche uma lacuna importante na análise linguística ao fornecer uma estrutura conceitual para investigar o texto como entidade comunicativa completa. Ao colocar o texto no centro da investigação, a semiótica reconhece a interconexão entre as partes para criar um todo significativo, refletindo assim a natureza inerentemente social e complexa da linguagem.

A Semiótica, como uma teoria da significação, direciona seu foco primordial para as complexas condições que envolvem a “apreensão e produção do sentido”. Esse campo de estudo se preocupa em compreender a criação e a captura das diferenças fundamentais, que estabelecem as bases estruturais da significação (Greimas e Courtés, 2011, p. 455). Em uma perspectiva estrutural, a semântica proposta por Greimas (1976) enfatiza que a manifestação do significado por meio do discurso resulta na formação da visão de mundo, na qual os objetos adquirem uma existência com uma natureza semioticamente definida. Portanto, explorar o processo de significação equivale a investigar como o mundo se torna impregnado de sentido, como afirma Pietroforte (2008). O sentido, quando moldado em forma de texto, pode ser abordado de três maneiras teóricas distintas: como criação durante seu processo de gênese; como uma rede de relações na sua estrutura formal; e como parte dos processos interpretativos, considerando-o como “conteúdos que se manifestam em estruturas latentes diferentes dele”, como também sublinha Pietroforte (2008, p. 10). A semiótica adota a segunda abordagem teórica, concentrando-se na identificação das “regularidades formais capazes de determinar as articulações sintáticas e semânticas que dão forma ao sentido”, criando uma intrincada rede de tais relações (Pietroforte, 2008, p. 11).

Para a semiótica, o texto representa a relação particular entre o Plano do Conteúdo e o Plano de Expressão no qual ele se materializa, levando ao pleno desenvolvimento do sentido. O discurso, como uma unidade do plano de conteúdo, é o nível no qual as abstrações ganham concretude (Fiorin, 2011, p. 45). A partir dos discursos religiosos, científicos, jurídicos, políticos, entre outros, até os textos verbais, musicais e visuais, a geração de significado está sempre presente. Assim, mesmo em suas diversidades, essas práticas humanas oferecem espaço teórico para os modelos analíticos da semiótica (Pietroforte, 2008). A abordagem semiótica, conforme expressa por Barros (2000), deve começar pela definição do que é o texto e qual é o seu objeto de investigação. A autora ressalta que o texto é concebido como um objeto de significação que incorpora procedimentos e estruturas que conferem um sentido completo. A

análise interna ou estrutural do texto debruça-se sobre esses procedimentos. Enquanto o texto possui uma organização interna que cria significado, ele também circula entre indivíduos em um determinado contexto histórico e social, tornando-se, portanto, histórico, social e cultural (Barros, 2012).

Adicionalmente, o texto é considerado um objeto de comunicação entre sujeitos, e a semiótica complementa essa visão examinando os procedimentos organizacionais, métodos, técnicas e mecanismos enunciativos envolvidos na produção e recepção do texto para explicar os complexos processos de significação (Barros, 2000). Dessa forma, a semiótica atua como uma teoria abrangente do texto, visando desvendar os múltiplos sentidos contidos em sua essência. Para atingir esse objetivo, ela metodologicamente abstrai o Plano de Expressão, concentrando-se inicialmente exclusivamente no Plano do Conteúdo, notando-se, porém, que é importante para o analista compreender a diferença entre estes dois planos, semelhantes à oposição saussureana entre significante e significado. Essa abordagem analítica proporciona maior compreensão dos processos de criação de sentido dentro do texto e da maneira como eles interagem para formar um todo coeso e significativo.

Para Barros (2000, p.8), o Plano do Conteúdo (PC) é a dimensão semântica do discurso, ou seja, é onde estão organizados os significados, os valores e as relações de sentido presentes no texto. Ele envolve as categorias semânticas que estruturam as relações de significado entre os elementos do discurso, sem desprezar suas relações sintáticas. É o conjunto de ideias e sentidos que essa mensagem transmite. Já o Plano de Expressão (PE) é a dimensão formal do discurso, abrangendo as estruturas linguísticas, as palavras, os sons e as formas utilizadas para manifestar os argumentos presentes no texto. É a materialização da mensagem por meio de elementos linguísticos e gramaticais que contribuem a superfície textual, diretamente relacionado à textualização. É como a linguagem é estruturada e articulada no texto.

O sentido somente é manifestado no recorte do conjunto formado pelos dois planos em cada texto, caso contrário, permanece em imanência, ou seja, apenas como possibilidade.

O Percorso Gerativo de Sentido (PGS)

A abordagem proposta por Greimas (1976) para examinar o Plano do Conteúdo estabelece um método que se desenvolve em um modelo que, como já mencionado, parte do mais abstrato e elementar para o mais concreto e complexo, conhecido como Percorso Gerativo de Sentido. De acordo com a visão semiótica, a construção do significado do texto é moldada pelo Percorso Gerativo de Sentido no Plano do Conteúdo. Esse Percorso Gerativo de Sentido é

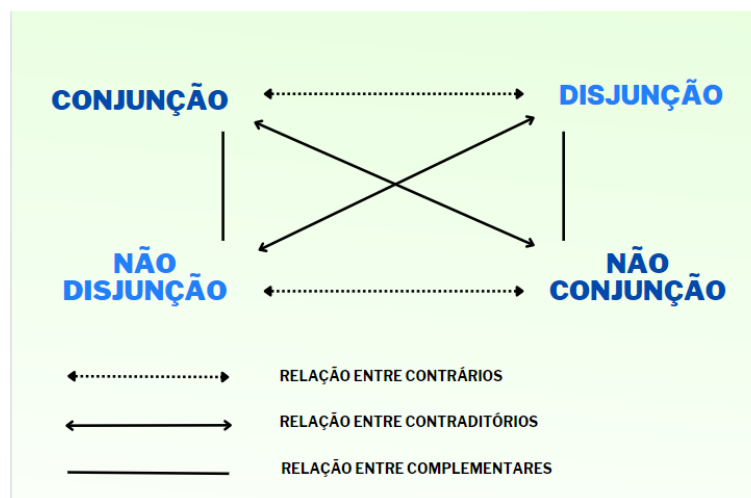
considerado como um “modelo que simula a produção e interpretação do significado, do conteúdo”, conforme definido por Fiorin (2011, p. 44). Esse processo de geração ocorre por meio da congruência entre estágios que revelam como o sentido é produzido e interpretado, evoluindo de aspectos mais simples para configurações mais complexas (Fiorin, 2011, p. 44). O modelo teórico elaborado por Greimas apresenta o Percorso Gerativo de Sentido (PGS) composto por três níveis diferentes: o fundamental, o narrativo e o discursivo. O primeiro nível, conhecido como "fundamental", é o nível em que a semiótica estabelece a categoria semântica que organiza a totalidade do discurso. Nesse estágio, os elementos iniciais que sustentam o sentido são construídos, fornecendo as bases para as camadas subsequentes de significado.

O Percorso Gerativo de Sentido continua em um segundo nível, denominado de “narrativo”. Aqui, a ênfase recai na maneira como os elementos semânticos fundamentais se conectam e se desenvolvem ao longo da narrativa, formando uma sequência lógica e coerente de eventos. Esse nível é importante para a estruturação da trama e para a criação de significado contínuo.

E por fim, o terceiro nível, o “Discursivo”, aborda como a narrativa é apresentada, enfatizando os dispositivos retóricos, expressivos e estilísticos que moldam a forma do discurso. Este estágio completa a jornada gerativa de sentido, tornando o texto comunicável e compreensível para o público.

Ao considerar esses três níveis de geração de sentido, a teoria semiótica de Greimas fornece uma estrutura analítica para entender como o significado é construído e comunicado por meio do texto. Esse Percorso Gerativo de Sentido explora a complexidade das relações semânticas e oferece uma compreensão das nuances e das camadas de interpretação presentes em qualquer produção linguística. No Nível Fundamental, ocorre a construção de uma estrutura elementar que simplifica a rede de relações da narrativa do texto, reduzindo-a a uma única relação caracterizada pela diferença ou oposição (Barros, 2000). Essa relação requer que seus termos compartilhem algo em comum, mas também estabeleçam uma diferença por meio de um contraste definido (Fiorin, 2011). Essa interconexão é de natureza diferencial ou oposta, ocorrendo “*entre dois termos dos conteúdos fundamentais das relações estruturadas em um mesmo eixo semântico*” dentro do texto, e é representada pelo modelo conhecido como “**quadrado semiótico**” (Barros, 2000, 78-79), como demonstrado na figura 23:

Figura 23 - Quadrado Semiótico



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Barros (2000, p. 78)

O “quadrado semiótico”, conceituado por Barros (2000), surge como uma ferramenta analítica que captura as nuances das relações diferenciais e opostas presentes nos elementos centrais do discurso. Esse modelo estrutural permite que os estudiosos examinem a dinâmica entre os termos, evidenciando como eles compartilham um traço comum, mas também se diferenciam por meio de um contraste fundamental. Dessa forma, o quadrado semiótico ajuda a desvelar os matizes da construção do significado, enriquecendo a compreensão das complexas relações que dão forma à narrativa, no nível imediatamente superior. Ao aplicar essa estrutura elementar, a semiótica oferece uma abordagem analítica que destaca a essência da diferenciação e oposição presentes nas relações semânticas do texto. Permitindo uma interpretação das camadas de significado e revela as escolhas deliberadas feitas pelo autor ao criar uma rede complexa de significados interligados. Em última análise, essa abordagem revela como a construção do sentido é influenciada por relações intrínsecas de diferença e contraste, fornecendo maior visão da forma como a linguagem e o discurso moldam nossa compreensão do mundo.

O quadrado semiótico é conceituado como uma representação da “articulação lógica de uma categoria semântica qualquer”, ou seja, uma estrutura elementar da significação definida pela relação entre dois termos que se sustenta em uma distinção de oposição (Greimas e Courtés, 2011, p. 400). Essa estrutura fundamental, de natureza binária, é identificada por meio de dois tipos de relações. A primeira é definida pelas oposições ou contrariedades, indicando a presença ou ausência de um traço específico. A segunda é caracterizada pela negação da ausência e da presença, estabelecendo relações contraditórias ou complementares entre os

termos originais e suas negações contrárias. Dentro dessas categorias, termos antagônicos como opressão e liberdade, morte e vida, natureza e cultura, encontram seu lugar, organizando-se em redes de relações semióticas. Cada termo oposto recebe sua definição em relação ao outro, conforme destacado por Pietroforte (2008).

Os elementos presentes na categoria semântica do nível fundamental, localizada na base do texto, ganham uma conotação eufórica quando associados a valores positivos, enquanto são qualificados de forma disfórica quando considerados sob uma perspectiva negativa (Fiorin, 1999, p. 21). A orientação dessas relações entre os termos opostos é um requisito primordial para a narratividade, visto que as estruturas fundamentais evoluem para estruturas narrativas, as quais, por sua vez, se transformam em discurso. Por meio da categoria semântica do nível fundamental, conferimos “sentido ao conjunto de elementos do nível superficial” (Fiorin, 2011, p. 21). O uso do quadrado semiótico como um modelo de análise estrutural oferece uma compreensão das complexas relações semânticas presentes nos textos. Ao identificar as relações de oposição veladas, a semiótica revela a forma como esses termos opostos interagem e colaboram para construir uma rede intrincada de significados. O que eleva nossa apreciação da construção do sentido e evidencia como os valores e as perspectivas culturais são codificados no tecido mesmo da linguagem. Em última análise, essa abordagem analítica enriquece nosso entendimento das sutilezas da linguagem e da maneira como ela molda a nossa compreensão do mundo ao nosso redor.

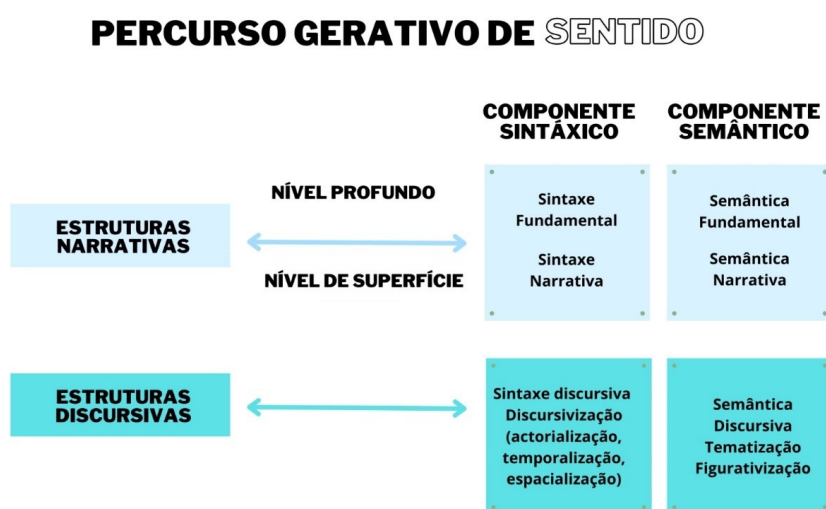
O segundo nível no processo gerativo de sentido é o nível Narrativo, em que o sujeito narrador introduz a “história” do texto. A narratividade nesse contexto diz respeito a uma “transformação entre dois estados sucessivos e distintos”, que implica uma estrutura narrativa básica: “um estado inicial, uma transformação e um estado final”, como esclarecido por Fiorin (2011, p. 28). Nesse patamar, uma rede de relações emerge em torno do objeto de valor, estabelecendo o estado de união ou separação das entidades (conjunção ou disjunção). O sujeito narrativo, por sua vez, pode confirmar ou refutar essa conjunção ou disjunção com o objeto de valor.

O terceiro nível é o Discursivo, no qual a sintaxe e a semântica convertem a significação em discurso, transformando os actantes (elementos presentes no ato de comunicação, participantes ativos ou passivos do predicado) do nível narrativo em agentes ativos, situados em um espaço e tempo específicos. Nesse patamar, ocorre a especificação dos papéis temáticos, junto às conotações sociais por meio de objetos de valor atribuídos aos sujeitos discursivos. Os procedimentos semânticos desse nível são a tematização e a figurativização, buscando conferir concretude e uma sensação de realidade aos temas abstratos presentes no discurso.

Por meio desse terceiro nível, a semiótica procura dar forma tangível aos conceitos mais abstratos presentes na narrativa. A tematização permite que os temas encobertos se tornem evidentes e acessíveis, enquanto a figurativização utiliza metáforas e recursos figurativos para reforçar a compreensão e o impacto do discurso. Esses procedimentos enriquecem a textura semântica do discurso e fornecem um canal para a expressão de conotações culturais e sociais, enriquecendo ainda mais a significação presente no texto. Dessa forma, o Nível Discursivo agrega uma dimensão ao Percorso Gerativo de Sentido, a mais perceptível de todas, permitindo que os elementos narrativos ganhem vida dentro de um contexto concreto e específico. Que resulta em uma compreensão mais completa da forma como as estruturas narrativas são transformadas em discurso comunicativo e como os significados são moldados pela interação entre sintaxe, semântica e contexto sociocultural.

Dentro do arcabouço semiótico greimasiano, em cada um dos níveis, cabe uma análise detalhada dos seus componentes sintáticos e semânticos. A análise sintática lida com as regras que regem as relações entre as palavras, a construção das sentenças e as interações entre elas. Essa sintaxe é entendida como um conjunto de normas que regula a sequência das formas de conteúdo presentes no discurso (Fiorin, 2011, p. 20), podendo ser dotada de múltiplas camadas de significados. Cada combinação particular de formas linguísticas tem a capacidade de gerar um sentido específico. A Figura 24 fornece uma representação visual dos diferentes níveis presentes no Percorso Gerativo de Sentido.

Figura 24 – Percorso Gerativo do sentido



Fonte: Elaborado pela autora (2022) baseado em Fiorin (2011, p.20).

Essa avaliação dos aspectos sintáticos e semânticos em cada nível é essencial para a compreensão da complexidade inerente à construção do sentido textual. A análise sintática revela como, no caso do texto verbal, as palavras e as frases são organizadas, conectadas e interagem entre si para formar estruturas substanciais. Além disso, a exploração das nuances semânticas possibilita o entendimento das múltiplas camadas de interpretação que podem ser atribuídas a um mesmo conjunto de palavras.

É importante destacar que a análise semântica e a sintática não são feitas de maneira isolada, mas, como um processo integrado. A relação entre a sintaxe e a semântica é intrínseca, uma vez que a forma como as palavras são organizadas afeta diretamente o significado que elas transmitem. A interação entre esses dois elementos é o que proporciona a riqueza de sentido encontrada nos textos. Assim, a análise dos mecanismos sintáticos e semânticos em cada nível do Percorso Gerativo de Sentido é primordial para desvendar a intrincada teia de significados presentes nos textos. Essa abordagem semiótica revela como o sentido é construído e oferece uma visão mais definida da interconexão entre linguagem, estrutura e significado.

A Sintaxe e a semântica narrativa

A sintaxe narrativa se desenvolve por meio dos personagens, seus papéis e as transformações que esses sujeitos empreendem em busca dos valores atribuídos aos objetos. Nesse contexto, ocorrem mudanças nos estados das coisas. A sintaxe narrativa também envolve contratos estabelecidos entre sujeitos destinadores e destinatários, por meio de sucessivas construções e rupturas desses acordos (Barros, 2000).

Os enunciados na sintaxe narrativa podem ser de estado ou de ação. Nos enunciados de estado, estabelecem-se relações de *junção*, seja de **conjunção** ou **disjunção** nas relações entre sujeito e objeto de valor. Já nos enunciados de ação, são apresentadas as transformações realizadas na junção entre sujeito e objeto. A hierarquia entre esses tipos de enunciados resulta em um “**programa narrativo**”, que é uma unidade fundamental na estrutura narrativa de um texto (Barros, 2000). Um texto em si é, em geral, uma narrativa complexa, composta por uma série de enunciados de estado e de ações organizadas hierarquicamente. Esses enunciados são sequencialmente dispostos em fases como competência, performance, manipulação e sanção, conforme o modelo proposto por Fiorin (2011). Para Barros (2000), o programa narrativo define dois tipos primordiais de programas: o programa de competência e o programa de performance.


Logo, a sintaxe narrativa na semiótica aborda como a *história* é contada por meio dos personagens, suas ações e as transformações ocorridas nos estados das coisas. Essa estrutura

narrativa é formada por enunciados de estado e ação, organizados em um programa narrativo (PN) que define a sequência e hierarquia dos eventos em um texto, culminando na construção de narrativas complexas e repletas de significados.

Na estrutura narrativa da semiótica, a competência é construída por meio da atribuição de valores modais ao sujeito, capacitando-o para a ação, na dimensão cognitiva (que diz respeito à relação entre sujeitos). A performance, por sua vez, compreende a dimensão pragmática, da relação entre sujeito e objeto, na qual esse sujeito age, buscando adquirir ou produzir objetos de valor desejados. As performances se dividem em dois tipos: a de aquisição e a de produção de objetos valorizados pelo sujeito. A união dos programas de competência e performance forma um percurso narrativo (PN), como o percurso do sujeito (PS). Além disso, na organização narrativa, mais especificamente na dimensão cognitiva, existem outros percursos, como o do *destinador-manipulador* e do *destinador-julgador*. No percurso do destinador-manipulador, o sujeito destinador passa a doar valores modais ao sujeito destinatário, influenciando suas ações. O destinador manipula o destinatário por meio de quatro tipos de estratégias: tentação, intimidação, provocação e sedução. Enquanto a tentação oferece recompensas positivas, a intimidação utiliza ameaças para forçar a ação. A provocação leva o destinatário a agir para afastar uma imagem negativa, enquanto a sedução é baseada em elogios positivos à competência do destinatário. Com isso, a estrutura narrativa da semiótica explora os percursos narrativos para compreender como os sujeitos agem em relação aos valores modais e como suas ações são influenciadas pelas estratégias de manipulação do destinador.

O terceiro percurso narrativo, chamado de sanção, é o do destinador-julgador, que avalia as ações e os valores do sujeito-destinatário, interpretando os estados resultantes de suas ações. O destinador-julgador emite seu julgamento com base no cumprimento ou não do contrato pelo destinador da manipulação, tendo em vista uma recompensa ou o reconhecimento. Esse percurso narrativo pode resultar, portanto, em sanção positiva, com reconhecimento e recompensa, ou sanção negativa, com desmascaramento e punição. Neste ponto, a performance é confirmada, e o reconhecimento ou não do cumprimento do compromisso é realizado.

Figura 25 – Percursos narrativos

	Competência do Destinator-Manipulador	ALTERAÇÃO NA COMPETÊNCIA DO DESTINATÁRIO
Tentação	PODER (valores positivos)	QUERER-FAZER
Intimidação	PODER (valores negativos)	DEVER-FAZER
Sedução	SABER (imagem positiva do destinatário)	QUERER-FAZER
Provocação	SABER (imagem negativa do destinatário)	DEVER-FAZER

Fonte: Elaborado pela autora embasado em Fiorin (2011 apud Dariz, 2018).

A semântica narrativa consiste na seleção e relação dos elementos semânticos com os sujeitos, que são inscritos como valores nos objetos nos enunciados de estado. Dois tipos de valores estão presentes na narrativa: **os modais**, relacionados ao **querer, dever, saber e poder fazer**, necessários para a performance; e os descritivos, que entram em conjunção ou disjunção graças à performance. A modalização do ser envolve dispositivos modais que produzem efeitos afetivos, como medo, amor e desejo, alterando o sujeito de estado. Por sua vez, a modalização do fazer confere competência modal ao sujeito, qualificando-o para a ação. Se considerarmos os requisitos indispensáveis para a performance e os organizarmos em uma sequência lógica, resultará no seguinte esquema:

Quadro 4 – Esquema dos requisitos da Performance

Manipulação	<i>/querer/</i>
Competência	<i>/saber/</i>
Performance	<i>/fazer/</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, a análise semiótica explora as dimensões modais e descritivas presentes na narrativa para entender os efeitos de sentido nos sujeitos e suas ações. A modalização *do fazer* abrange dois aspectos essenciais. O primeiro aspecto é o *fazer-fazer*, em que o destinator transmite ao sujeito-destinatário os valores modais necessários para que ele execute determinada ação. O segundo aspecto é o *ser-fazer*, que envolve a estruturação modal da competência do sujeito. Nesse contexto, considera-se a organização modal que capacita o sujeito para desempenhar suas ações com base em diferentes modos e qualificações, como indicado por Barros (2000, p. 43), conforme pode ser visualizado no quadro 5, de Cardoso *et al.* (2016).

Quadro 5 - Percurso Gerativo do Sentido: Nível Narrativo

Sintaxe narrativa	Enunciado		
	Estado (ser)	Fazer	
	Programa Narrativo (PrN)		
	Programa de competência (PrNC)	Programa de performance (PrNP)	
	Percurso Narrativo (PeN)		
	PeN do sujeito	PeN do destinatador/ manipulador	PeN do destinatador/julgador
	Sequência de PrNC e PrNP	Manipulação	Interpretação ou sanção cognitiva Retribuição ou sanção pragmática
Semântica narrativa	Modalidade do Ser		
	Jogo entre o ser e o parecer	Efeito de sentidos afetivos ou passionais	
	Moderação do fazer		
	Fazer-Fazer	Ser-Fazer	

Fonte: Cardoso *et al.* (2016, p.12).

No contexto dos contratos de confiança entre os sujeitos, é importante observar que esses contratos não são sempre reais, mas frequentemente são representações imaginárias, ou seja, simulacros. Por meio dessa perspectiva, Barros (2000, p. 50) ressalta, conforme citado por Greimas, que esses “simulacros podem não ter uma base intersubjetiva sólida, mas, ainda assim, exercem influência sobre as relações entre os sujeitos”.

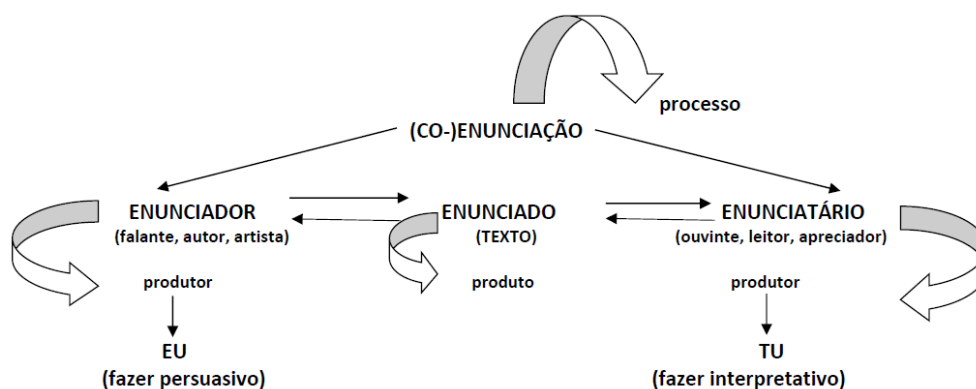
Sintaxe e semântica discursiva

O terceiro patamar do Percurso Gerativo de Sentido da abordagem semiótica greimasiana é conhecido como nível discursivo, representando o patamar mais superficial, específico, complexo e ricamente carregado de significado. Enquanto o nível narrativo engloba as formas abstratas nas quais o sujeito se conecta, é no nível discursivo que essas formas abstratas evoluem para se tornarem temas concretos, revestindo-se de “termos que lhes dão concretude” (substância). Um exemplo ilustrativo é observado no contexto de um tema como a riqueza, em que se manifesta por meio da recepção de uma herança, de um prêmio de loteria e

afins (Fiorin, 2011, p. 41). Este patamar discursivo engloba as nuances mais palpáveis e específicas da linguagem, permitindo uma análise das conotações e significados intrincados que emergem quando as formas narrativas ganham vida nas expressões concretas do discurso.

Assim como nas narrativas, a organização discursiva encontra sua explicação por meio de elementos sintáticos e semânticos. No âmbito sintático do nível discursivo, conforme salientado por Barros (2000, p. 53), as estruturas narrativas adquirem forma de estruturas discursivas quando são assumidas pelo sujeito da enunciação, que seleciona escolhas relacionadas à pessoa, ao espaço e ao tempo, enriquecendo e “**contando**” ou transformando a narrativa em discurso. Por meio dessas escolhas, o sujeito da enunciação estabelece conexões com o discurso que está enunciando. Vide a figura 26.

Figura 26 - Elementos da Enunciação



Fonte: Apostila de Nível Discursivo Tocaia (2020, p.1).

São apresentadas definições dos elementos da enunciação na figura 27, os quais desempenham um papel fundamental na compreensão comunicativa. Cada componente contribui para a construção do sentido nos discursos, permitindo uma análise mais detalhada das interações linguísticas e das mensagens transmitidas. Essas definições serão importantes para nossa investigação da Semiótica Discursiva no contexto educacional e sua influência no desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e produção textual. Ao entender esses elementos, estaremos preparados para uma análise mais significativa dos discursos no ambiente escolar.

Figura 27 – Conceitos dos elementos da enunciação



Fonte: Apostila de Nível Discursivo Tocaia (2020, p.2).

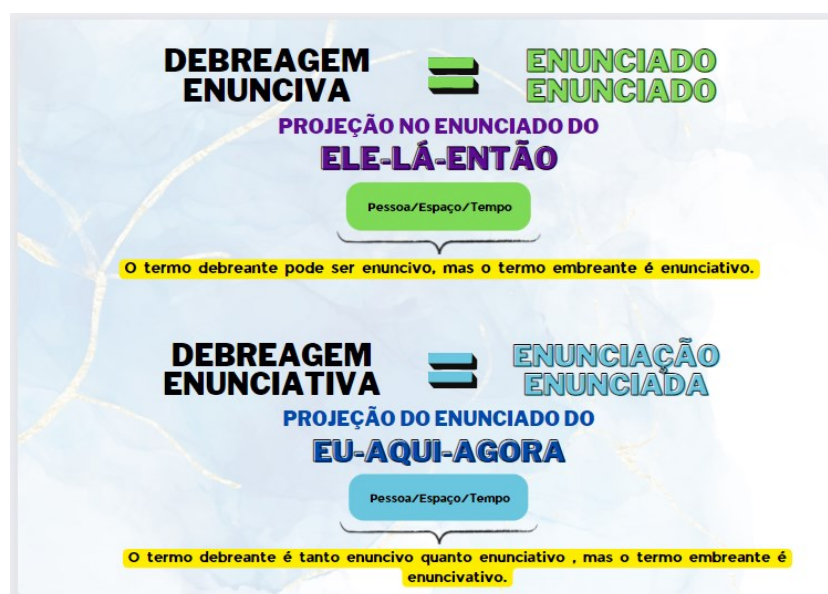
A enunciação, como mediadora entre estruturas narrativas e discursivas, pode ser construída a partir das “marcas” deixadas no discurso. É no âmbito das estruturas discursivas que a enunciação se torna mais aparente, e onde se identificam os valores sobre os quais o texto foi construído, bem como as condições em que ele se desenvolveu. Consequentemente, a sintaxe do texto esclarece as relações entre o sujeito da enunciação e o discurso enunciado, assim como as relações estabelecidas em torno de um *enunciador* e um *enunciatário*. Em outras palavras, o discurso é uma construção de significado moldada pelo sujeito da enunciação e um meio de comunicação entre um emissor e um receptor (Barros, 2000).

No processo de produção discursiva, o sujeito da enunciação recorre a recursos persuasivos “a fim de convencer o enunciatário da ‘verdade’ do seu texto”, conforme enfatiza Barros (2000, p. 54). Ao desenvolver seu discurso, o sujeito da enunciação faz escolhas que buscam criar efeitos de sentido, utilizando mecanismos discursivos para persuadir o destinatário de que o que está sendo dito é verdadeiro ou falso, gerando uma “ilusão de verdade” (Barros, 2000, p. 55).

Nesse contexto, o sujeito da enunciação emprega estratégias que geram dois efeitos de sentido distintos: o *efeito de proximidade* ou distanciamento e o *efeito de realidade* ou referência. O efeito de proximidade ou distanciamento em relação à enunciação torna-se evidente em situações como notícias de jornal que adotam uma perspectiva em terceira pessoa,

situada no tempo “**então**” e no espaço “**lá**”. Essa escolha visa criar a ilusão de distanciamento em relação à enunciação, conferindo ao discurso um tom objetivo e, principalmente, imparcial, reforçando a neutralidade do veículo jornalístico em relação à mensagem transmitida. Esse mecanismo é denominado *desembreagem* ou *debreagem*⁹⁶ enunciva no caso da terceira pessoa, ou *desembreagem* ou *debreagem* enunciativa no caso da primeira pessoa. Essa aplicação contribui para produzir efeitos de proximidade e subjetividade no discurso. As *desembreagens* enunciva e enunciativa se subdividem em *desembreagem* de pessoa, espaço e tempo. Nas investigações da semiótica do discurso, os termos “*desembreagem*” e “*debreagem*” são empregados com idêntico significado.

Figura 28 – Debreagem Enunciva x Debreagem Enunciativa



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses procedimentos resultam, na *desembreagem* enunciativa, em efeitos de enunciação, nos quais o narrador assume o papel de “delegado da enunciação em primeira pessoa”, e o “sujeito da enunciação confere ao narrador sua voz” (Barros, 2000, p. 56), atribuindo-lhe a capacidade de contar o discurso em seu lugar. O narrador também pode

⁹⁶ É a operação pela qual a instância da enunciação disjunge e projeta fora de si, no ato de linguagem e com vistas à manifestação (discursivização), certos termos ligados à sua estrutura de base, para assim construir os elementos que servem de fundação ao enunciado-discurso. (Greimas, Courtés, 1979, p. 95). Certos termos ligados à sua estrutura de base com vistas à constituição dos elementos fundadores do enunciado, isto é, pessoa, espaço e tempo (Greimas & Courtés, 2006); operação em que se projetam no enunciado a pessoa, o espaço e o tempo; pode ser enunciativa ou enunciva.

internamente delegar sua voz a outros interlocutores, transferindo-lhes a responsabilidade discursiva. Um exemplo disso é observado em jornais, em que, personagens frequentemente recebem “palavras na boca”, reforçando a ilusão de transferência da responsabilidade discursiva.

Essa internalização da voz, denominada desembreagem interna, é igualmente usada para criar efeitos de realidade ou referência. As desembreagens ou debreagens internas são responsáveis por “simulacros de diálogos nos textos, ao atribuir vozes aos atores já inseridos nos discursos” (Fiorin, 2011), proporcionando, por meio do discurso direto, a ilusão de que o receptor está ouvindo o outro nas suas próprias palavras genuínas, estabelecendo assim um efeito de autenticidade e realismo.

Fiorin (1999, p. 36) define a enunciação como “**a instância fundamental do enunciado**”, cuja existência é inferida logicamente a partir da presença do enunciado, incorporando seus traços e características. Por sua vez, o enunciado é compreendido como "qualquer unidade com sentido, integrante da sequência falada ou escrita", originado por meio do ato linguístico, independente de suas extensões sintagmáticas (frase ou discurso) (Greimas e Courtés, 2011, p. 168).

Para Greimas e Courtés (2011, p. 166), o enunciado é "o produto resultante da enunciação enquanto intermediário, que traduz as potencialidades da língua em enunciado-discurso". A enunciação é considerada como uma instância intermediária que dá origem ao discurso, facilitando a transição entre a competência linguística e a performance comunicativa. Ela é o ponto em que o sujeito (da enunciação) se estabelece. A "enunciação é um enunciado cujo atributo principal é a 'intencionalidade', cujo objeto é o enunciado-discurso" (Greimas e Courtés, 2011, p. 168). O participante implícito que emite uma enunciação é denominado enunciator, diferenciando-se do narrador, que é um ator inserido no discurso. De maneira semelhante, o receptor implícito de uma enunciação é designado como enunciatário. O enunciatário não é apenas o destinatário do discurso, mas também o sujeito da enunciação, da mesma forma que o enunciator (Greimas e Courtés, 2011) tem as instâncias de mediação da enunciação:

- **Instância:** é o conjunto de categorias que cria um dado domínio; conjunto de categorias que permitem a passagem da língua para a fala.

Quando produz um ato de fala, o enunciator diz “eu”; “eu” é quem diz “eu”, quem toma a palavra; (**pessoa**).

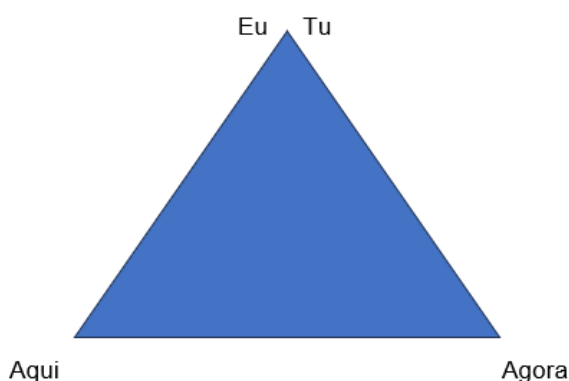
Quando se diz “eu”, automaticamente se instaura o “**tu**”; o “eu” precisa falar com alguém (“tu”); (**pessoa**).

O “eu” fala num determinado **espaço**, o “**aqui**”, lugar do “eu”.

O “eu” fala num determinado tempo, o “**agora**”, tempo do “eu”; o “agora” é o **momento da fala**, o momento em que “eu” toma a palavra.

- Categorias da enunciação = **pessoa** (ego): **eu**; **espaço** (hic): **aqui**; **tempo** (nunc): **agora**; isso é o “aparelho formal da enunciação” (Benveniste, 2006):

Figura 29 – Categorias da enunciação



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Aula 1 p.1 Tocaia (2020).

Nas projeções da enunciação, é essencial investigar os mecanismos empregados e os efeitos resultantes na construção do sentido do discurso. Para alcançar esse objetivo, é necessário analisar o texto em sua totalidade, considerando as razões implícitas às escolhas de mecanismos e as consequências dessas escolhas. Além disso, é crucial examinar as relações entre os elementos internos e externos que contribuem para a elaboração e expressão dos discursos. De acordo com Barros (2000, p. 62), "a avaliação das relações entre os efeitos e os mecanismos é uma etapa essencial na construção dos significados do texto, em seus propósitos e em suas 'verdades'". O que envolve também a análise do contexto sócio-histórico e das influências ideológicas que cercam o texto (Barros, 2000).

São nas estruturas discursivas, conforme destacado por Barros (2000), que emergem as relações dinâmicas entre o enunciador e o enunciatário, juntamente com os mecanismos persuasivos e suas respectivas interpretações. Essas relações são mediadas por um contrato entre as partes. No âmbito dessa interação persuasiva, o enunciador utiliza estratégias argumentativas para persuadir o enunciatário a aceitar como válido o sentido que está sendo transmitido pelo discurso (Fiorin, 2011). Nesse sentido, é necessário considerar a relativização sociocultural que permeia a relação entre enunciador e enunciatário, os valores implícitos no discurso e as crenças que moldam as interpretações do receptor. Ao encontrar e reconhecer os

traços deixados no discurso pelo enunciador, e ao compará-los com suas próprias convicções e conhecimentos, o enunciatário pode decidir acreditar ou não no discurso (Barros, 2000).

Conseqüentemente, o discurso constrói sua própria verdade, ou seja, os discursos não são intrinsecamente verdadeiros ou falsos, mas parecem ser verdadeiros ou falsos dependendo da interpretação. Em outras palavras, discursos deficientes por parte do enunciador podem não ser aceitos como verdadeiros pelo enunciatário. Em situações de contraste entre diferentes textos, um discurso pode ser considerado falso ou enganoso, levando à sua rejeição (Barros, 2000, p. 64). Nesse contexto, a análise dos textos requer a avaliação dos recursos utilizados pelo enunciador para deixar marcas de veracidade no discurso, a fim de que o enunciatário possa identificá-las e reconhecê-las.

É fundamental notar, como enfatizado por Fiorin (1999, p. 15), que qualquer teoria do discurso reconhece que o discurso, embora sujeito às restrições da estrutura, pertence à esfera do acontecimento, e envolve o discurso, que é intrinsecamente histórico e que não existe evento que ocorra fora dos limites do tempo, espaço e indivíduo. Fiorin (1999) ressalta ainda que uma maior compreensão dos mecanismos de temporalização, espacialização e actorização é essencial para compreender o processo de discursivização.

No âmbito discursivo, a coesão semântica do discurso do sujeito da enunciação é alcançada por meio de percursos temáticos e figurativos. A semântica discursiva adota dois procedimentos distintos. O primeiro é a tematização, que ocorre ao expressar valores abstratos, organizando-os em um percurso por meio da recorrência de semas ou traços semânticos repetidos no discurso. Esses temas possuem natureza conceitual e abstrata, categorizando elementos do mundo, tais como vaidade, vergonha, habilidade, avareza, entre outros (Fiorin, 2011).

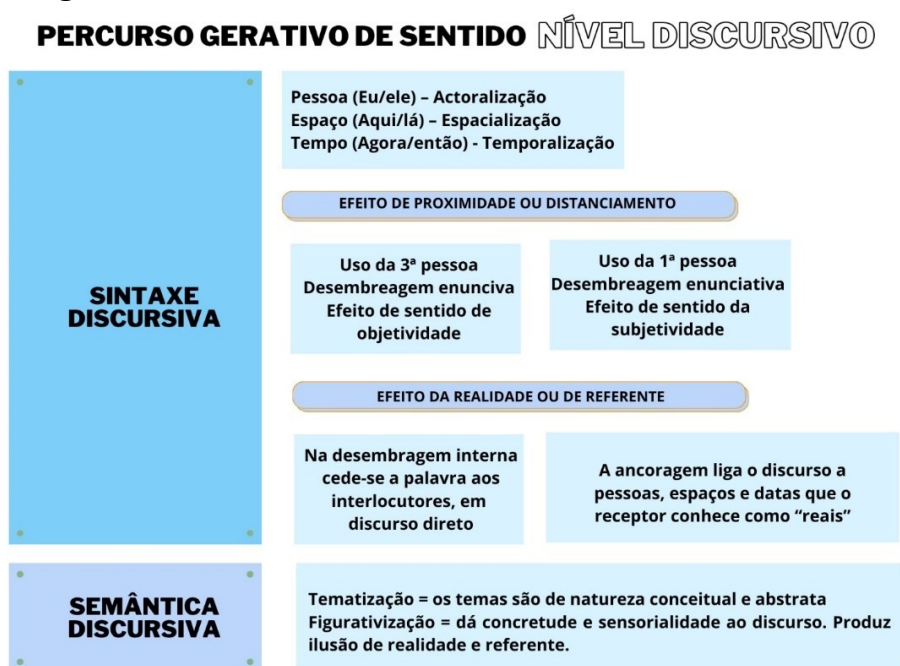
O segundo procedimento da semântica discursiva diz respeito à figurativização, cujo objetivo é dotar os discursos de concretude por meio de revestimentos figurativos ou figuras de conteúdo introduzidas pelo sujeito da enunciação. Que confere aos discursos características sensoriais, criando a ilusão de realidade e referência. A crença na "verdade" do discurso surge da identificação, por parte do enunciatário, de "imagens ou figuras do mundo". Assim, a figura pode ser definida como qualquer forma de conteúdo de um sistema de representação linguística que possui correspondência com algo ou algum elemento "perceptível no mundo natural" (Fiorin, 2011, p. 91).

A segmentação do discurso em sintaxe e semântica oferece uma abordagem mais precisa para discernir as relações entre a linguagem e a ideologia (Fiorin, 1999). No âmbito sintático-discursivo, que trata da instauração das categorias de pessoa, espaço e tempo pelo sujeito da

enunciação, a formação ideológica do discurso não é explicitada. No entanto, é na semântica do discurso que os conteúdos ideológicos podem ser identificados, especialmente por meio das figuras associadas a direções temáticas. É nesse ponto que a ideologia se torna mais evidente, como salienta Pietroforte (2008, p. 34).

Na semiótica, a ideologia se destaca pelo "status atualizado dos valores que ela assume" por meio de um sujeito individual ou coletivo, modalizado pelo desejo de *ser e fazer*. À medida que o sujeito alcança os valores que antes mantinha em conjunção, a ideologia se desvanece em busca constante desse objeto de valor.

Figura 30 - Percurso Gerativo do Sentido: Nível Discursivo



Fonte: Elaborado pela autora embasado em Cardoso *et al.* (2016, p.15).

Na esfera do nível discursivo, a análise sintática e semântica discursiva nos proporciona uma compreensão das estruturas textuais e seus significados subentendidos. Como vimos ao longo desta seção, esses dois aspectos são essenciais para a interpretação de como os textos constroem sentidos, envolvendo a organização das palavras e as relações lógicas entre os elementos textuais. A sintaxe nos revela a estrutura e a ordem das palavras em um texto, o que nos permite entender como as informações estão dispostas e como as ideias são conectadas. Ao mesmo tempo, a semântica discursiva nos oferece uma visão mais profunda das intenções do autor, das oposições de sentido e das tensões presentes no texto. Juntos, esses aspectos nos permitem desvendar as escolhas do autor, suas estratégias argumentativas e a construção de significados no nível discursivo. Como já mencionado, a análise completa de um texto pode ser

uma tarefa complexa e detalhada, e nosso objetivo aqui foi fornecer uma visão geral desses aspectos dentro do nível discursivo.

Cabe destacar que a Semiótica Discursiva oferece uma abordagem multifacetada para a análise de textos, permitindo-nos explorar as estruturas superficiais e os significados implícitos e as intenções do autor. À medida que continuamos nossa jornada na compreensão da Semiótica Discursiva, é fundamental lembrar que esta é uma ferramenta potente para desvendar as complexidades dos textos e como eles moldam nosso entendimento do mundo. Com uma análise cuidadosa da sintaxe e da semântica discursiva, podemos ir além das palavras e apreciar plenamente a riqueza de informações dos significados que os textos têm a apresentar.

Após examinarmos a fundamentação teórica da Semiótica Discursiva e sua relevância para a compreensão textual, é o momento de direcionar nosso foco para a próxima etapa desta pesquisa. No próximo capítulo, detalharemos a metodologia de pesquisa empregada para investigar as influências da Semiótica Discursiva, juntamente com as metodologias ativas e a aprendizagem móvel (já discutida e analisada), no contexto educacional. Esta seção fornecerá uma visão abrangente das abordagens e procedimentos que guiaram nossa investigação.

4 METODOLOGIA

O uso da tecnologia é uma ferramenta cada vez mais utilizada para expandir as possibilidades de aprendizagem, quer por oferecer uma solução interessante para romper barreiras de espaço e tempo, quer por atuar como um catalisador da motivação para o aprendizado. (Teixeira, A. C.; Marcon, K., 2009).

No âmbito desta investigação, adotamos uma abordagem metodológica inovadora, no que se refere aos Estudos Linguísticos, que se alinha à proposta de intervenção pedagógica conforme proposta por Damiani (2013). Cabe ressaltar que, no contexto desta pesquisa, a concepção de intervenção pedagógica transcende os limites tradicionais e se insere no paradigma mais amplo da pesquisa-ação, conforme defendido por diversos estudiosos em metodologia de pesquisa. Este capítulo detalhará de maneira minuciosa a aplicação desta metodologia híbrida, destacando sua relevância e eficácia na condução do estudo, que busca compreender a dinâmica pedagógica e propõe noções/ações práticas para utilizá-la.

4.1 O percurso metodológico: os atos e caminhos na produção de dados e procedimentos de análise

Este capítulo apresenta a estrutura do processo de pesquisa, em que mostra as etapas, estratégias e fundamentos que guiam a intervenção investigativa. Ao esclarecer os métodos utilizados para coletar e analisar dados, busco trazer as escolhas metodológicas que influenciaram os resultados e conclusões. É importante notar que os dados textuais utilizados no corpus desta pesquisa surgiram a partir de uma intervenção pedagógica voltada para o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes. A escolha de utilizar textos do livro elaborado pelos próprios estudantes para a análise se deve ao contexto da pandemia (2020-2022), que impossibilitou a replicação da prática pedagógica que culminou na concepção do livro. Assim, recorri às minhas anotações como professora e pesquisadora à época, bem como ao próprio livro, como fonte de dados para a pesquisa.

Pondero sobre a importância da rigidez e, ao mesmo tempo, da flexibilidade metodológica, bem como o efeito dessas decisões na validade e relevância da pesquisa. Ao seguir esse percurso metodológico, estaremos preparados para apresentar uma perspectiva, no intuito de enriquecer a compreensão e contribuir para o conhecimento na área do ensino de Língua Portuguesa e da formação de professores, bem como, observar como os atos e caminhos metodológicos colaboram com a produção e análise de dados, moldando o fundamento desta pesquisa científica.

Este estudo possui uma natureza aplicada com ênfase na prática e na observação, utilizando fontes de informações primárias e uma abordagem qualitativa e interpretativista (Paiva, 2019, p.13), do tipo intervenção pedagógica (Damiani, 2012; Damiani *et al.*, 2013). Essa separação metodológica contribui para a transparência e rigor na pesquisa, permitindo um entendimento dos resultados e conclusões. Dessa forma, os relatos das investigações sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural podem oferecer percepções sobre como as intervenções pedagógicas podem ser eficazes na promoção do desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes (Damiani *et al.*, 2013). A proposta aqui discutida insere-se na área das pesquisas aplicadas relacionadas com a pesquisa-ação (termo guarda-chuva), uma metodologia frequentemente empregada em projetos de pesquisa educacional, que “se caracteriza pela **intervenção** em busca de mudanças positivas em determinado contexto”. (Paiva, 2019, p.72).

A intervenção pedagógica é caracterizada como um tipo de pesquisa social embasada no empirismo, que é organizada e executada em estreita associação com uma ação ou a solução de um problema coletivo. Um processo em que os professores/pesquisadores e os estudantes-participantes, que são elementos essenciais da situação ou do problema em questão, estão envolvidos de forma cooperativa ou participativa, conforme explicado por Thiollent (1992, p.14), e é semelhante à pesquisa-ação.

Conforme observado por Damiani *et al* (2013) pelas lentes de Sannino (2011) a partir das citações⁹⁷ de Daniels (2008), as pesquisas do tipo intervenção frequentemente são tratadas como protocolos técnicos, e seu valor teórico de conhecimento é subestimado. Não obstante, quando consideramos as pesquisas baseadas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, com base nos estudos de Vygotsky (1999), a autora valida os dois princípios epistemológicos que definem esse tipo de investigação. O primeiro princípio, conhecido como o "princípio funcional da dupla estimulação", também chamado de "método genético-experimental" ou "método histórico-genético" (Daniels, 2008 apud Damiani *et al.*, 2013), implica em um processo de investigação que combina a análise das origens históricas e a experimentação prática. Esse método busca compreender como a atividade humana se desenvolve ao longo do tempo, considerando tanto seus fundamentos históricos quanto os aspectos práticos da ação.

⁹⁷ Ênfase com essas citações que as pesquisas não são recentes, mas têm um histórico que remonta, pelo menos, ao ano de 2004 com Szymanski, Heloisa; CURY, Vera Engler. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. Estudos de Psicologia. V.9, n.2, p.355-364, 2004.

O segundo princípio, referido como o “da ascensão do abstrato ao concreto”, envolve a análise do desenvolvimento humano a partir da transformação de conceitos abstratos em ações e práticas concretas, implicando uma estratégia que considera como o pensamento humano se manifesta na prática, levando em consideração o processo pelo qual ideias e conceitos abstratos se tornam parte integrante das atividades cotidianas. Esses princípios epistemológicos destacam a riqueza e a profundidade das pesquisas orientadas pela Teoria Histórico-Cultural. Elas não são apenas protocolos técnicos, mas sim, procedimentos que buscam compreender o desenvolvimento humano, a cultura e a aprendizagem em um nível real, profundo, integrando aspectos históricos, práticos e conceituais. Essa perspectiva enriquece o campo da pesquisa educacional ao oferecer entendimentos sobre como as atividades humanas evoluem e como a aprendizagem é mediada pela cultura e pelas interações sociais.

A intervenção pedagógica, que fora o *método da intervenção*, de acordo com Gil (2019), é definida como um tipo de pesquisa que contribui para a produção de livros e promove, igualmente, uma ação social. É importante ressaltar que, na intervenção, o papel fundamental do professor/pesquisador é auxiliar a turma no processo de pensar, agir, refletir e avaliar. Nesta etapa, a turma deve adquirir uma compreensão adequada dos objetivos, interesses e possíveis desafios a serem enfrentados durante a realização do projeto, mantendo laços com a pesquisa-ação.

A intervenção pedagógica é um processo fundamental no campo da educação, pois consiste em ações definidas e estratégicas tomadas pelo professor para lidar com obstáculos específicos que os estudantes possam enfrentar durante o processo de aprendizagem. Esses obstáculos podem variar largamente, desde dificuldades de compreensão em um determinado tópico até problemas de motivação ou falta de interesse. A intervenção pedagógica parte então, do reconhecimento de que os estudantes têm ritmos de aprendizagem diferentes e estilos de aprendizagem diversos. Não se trata somente de ministrar uma aula padrão, mas de adaptar o ensino para atender às necessidades individuais de cada estudante, o que pode envolver a utilização de abordagens diferenciadas, como estratégias de ensino mais práticas, recursos visuais ou atividades de reforço/tutoria.

Igualmente, a intervenção pedagógica não se limita a abordar dificuldades escolares. Ela pode incluir a promoção de um ambiente de sala de aula inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes se sintam valorizados e incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem. O que pode contribuir para superar obstáculos relacionados ao conteúdo e à motivação e ao engajamento dos estudantes.

De forma concisa, a intervenção pedagógica é um conjunto de estratégias e ações adotadas pelos professores para assegurar que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades de aprendizado, independente de suas diferenças individuais. Ela é fundamental para promover o sucesso educacional e o desenvolvimento integral dos estudantes. De fato, as intervenções pedagógicas podem ser consideradas como pesquisas acadêmicas em si mesmas. Para elucidar essa perspectiva, é relevante recorrer a um marco teórico de grande importância que contribui para aumentar a compreensão das intervenções pedagógicas. Esse é um marco teórico que foi desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, que postulou os conceitos que sustentam a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, por ora aqui apresentada (Damiani *et al.*, 2013).

Ao tratar a intervenção pedagógica como pesquisa, estamos reconhecendo a necessidade de uma estratégia sistemática e científica para interpretar e abordar os desafios educacionais, que sugerem a aplicação de métodos de coleta e análise de dados, a formulação de hipóteses, a definição de objetivos claros e a avaliação rigorosa dos resultados obtidos. Os pesquisadores especializados em diferentes campos educacionais contribuem para a diversidade de perspectivas e protocolos na criação desse marco teórico. O que pode enriquecer a compreensão das intervenções pedagógicas, pois incorpora uma variedade de conhecimentos e experiências que podem ser aplicados de forma interdisciplinar. Para considerar a intervenção pedagógica como pesquisa, implica tratá-la com o mesmo rigor metodológico e científico que caracteriza as pesquisas acadêmicas tradicionais. Essa abordagem contribui para o avanço do conhecimento na área da educação e para o desenvolvimento de estratégias eficazes que atendam às necessidades dos estudantes e promovam a melhoria contínua do ensino.

Se observarmos Thiollent (2009), com a orientação metodológica da intervenção, encontraremos pontos de harmonia com a pesquisa do tipo pesquisa-ação, em que os professores/pesquisadores em educação teriam condições de produzir informações e conhecimentos de maneira mais eficaz, especialmente em nível pedagógico. Isso, por sua vez, poderia criar condições favoráveis para ações e transformações de situações dentro da própria escola, indo além do ambiente da sala de aula.

4.2 Categorias das intervenções

A categorização das intervenções como pesquisas se sustenta pelo fato de que elas compartilham semelhanças com a pesquisa-ação, um procedimento metodológico amplamente estabelecido e frequentemente empregado no campo da Educação. Os pontos de convergência

entre a pesquisa-ação e a pesquisa de intervenção pedagógica podem ser resumidos da seguinte forma: “é empregada em contraste com a pesquisa fundamental, por ser aplicada; lida com dados gerados, em vez de dados já existentes; surge a partir da necessidade e vontade de promover mudança, envolvendo ação prática; requer diálogo com um referencial teórico e, possui o potencial de gerar conhecimento” (Damiani *et al.*, 2013).

Essa intervenção está sendo denominada em nosso grupo de pesquisa como pesquisas-intervenção pedagógicas, pois são investigações que planejam, implementam e avaliam interferências (mudanças, inovações) propositadamente realizadas por professores (que assumem, ao mesmo tempo, o papel de pesquisadores), em suas práticas pedagógicas, com o intuito de maximizar as aprendizagens dos estudantes que delas participam. Essas práticas tanto podem ser inéditas como podem ser práticas já existentes, há algum tempo, mas que necessitavam ser formalmente avaliadas (Damiani *et al.*, 2013, p.52) baseada em Tripp (2005) e Thiollent (2009).

Na condição da pesquisa educacional, pode-se identificar alguns pontos de convergência entre o procedimento da pesquisa de intervenção pedagógica e a pesquisa-ação. Essas semelhanças destacam a importância das duas metodologias para a promoção da melhoria nas práticas educacionais e para o desenvolvimento do ambiente escolar. Ressalta-se, que a colaboração e a negociação entre professores e estudantes, que são participantes-chave da pesquisa desempenham papéis centrais nessas abordagens. Tanto na pesquisa de intervenção pedagógica quanto na pesquisa-ação, professores e estudantes são considerados colaboradores ativos e essenciais no processo de pesquisa, o que reflete a ideia de que a construção do conhecimento e a implementação de mudanças efetivas requerem a participação ativa e o diálogo entre os atores do ambiente de sala de aula, em relação ao controle e autonomia do trabalho.

Assim, como na pesquisa de intervenção pedagógica, na pesquisa-ação, há o compartilhamento do objetivo fundamental de promover mudanças e inovações no cenário educacional. Nelas, buscam-se aprimorar as práticas pedagógicas, contribuindo para a transformação do ambiente escolar em prol do desenvolvimento educacional dos estudantes. A ênfase na participação e na democratização é outra semelhança importante. Essas metodologias enfatizam a participação ativa dos estudantes e professores no processo de pesquisa, o que contribui para uma perspectiva mais democrática e inclusiva na tomada de decisões educacionais, o que fortalece o envolvimento dos participantes no progresso das estratégias pedagógicas.

Constitui-se um desafio renunciar ao controle no âmbito curricular para testar novas possibilidades, mas, por outro lado, os estudantes têm a oportunidade de validar suas ideias e teorias perante a escola e a comunidade. A intervenção pedagógica tem abordagens inovadoras

na apresentação do plano de ensino escolar, que pode ser destacada em três pontos: o caráter participativo, o impulso inclusivo e a contribuição para a mudança social. Estudos demonstram que tal pesquisa beneficia seus participantes por meio de processos de autoconhecimento e, quando direcionadas à educação, anunciam e apoiam transformações importantes, por incentivarem a reflexão crítica e a adaptação contínua das práticas de ensino com base nas descobertas e nas necessidades identificadas. Com isso, sinaliza-se a importância da pesquisa de intervenção pedagógica como abordagem enriquecedora para o aperfeiçoamento da educação, com destaque para a colaboração, a inovação e a transformação no ambiente educacional.

Nesse contexto, pode-se adotar a Metodologia do Risco (*método com o qual exerce a prática antes de conhecer a teoria*), conforme proposto por Matte (2018, p.174). Em uma sala de aula tradicional, geralmente, o professor atua como único filtro do conhecimento externo, e todas as produções dos estudantes são direcionadas exclusivamente a ele. Nessa situação, a única necessidade é obter nota, o que se torna uma avaliação abstrata que não verdadeiramente avalia, mas decide se o estudante precisa ou não repetir o processo. A Metodologia do Risco, por sua vez, coloca o foco na autonomia, dedicação, persistência e responsabilidade do estudante, além de trabalhar com a efetiva emergência de comunidades de prática durante o processo. Ao adotar essa abordagem, busca-se romper com a visão tradicional do ensino, proporcionando aos estudantes maior participação ativa na construção do conhecimento. A metodologia incentiva a autonomia do estudante para buscar e filtrar informações, desenvolver suas próprias produções e assumir responsabilidade por seu aprendizado, estimulando um ambiente de aprendizagem mais engajador e significativo. Agora, considerando as etapas que validam a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, que abrangem os métodos da investigação, intervenção e avaliação, prossigamos para explorá-las.

4.2.1 *Método de investigação*

Considera-se o método da investigação pela metodologia da pesquisa-ação (termo guarda-chuva), introduzido por Lewin (1946), que se distingue da pesquisa social aplicada ao enfatizar o papel do professor/pesquisador como agente de mudança e ao combinar a geração de novos conhecimentos com sua aplicação prática. O autor argumenta que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa empreendedora, que examina as condições e os resultados de diferentes aspectos da ação social e leva a intervenções sociais. Além da verificação das teorias, Lewin

propôs a solução de problemas sociais como objetivo da pesquisa-ação. Os principais elementos da pesquisa-ação na educação podem ser identificados da seguinte forma:

- Seu foco está restrito à pesquisa no ambiente escolar.
- Envolve a transformação (emancipação) dos agentes sociais envolvidos.
- Existe uma inter-relação entre a produção de conhecimento e a ação educativa.
- Busca aprimorar a **intervenção pedagógica** por meio da ação e, portanto, coaduna com os postulados de Damiani *et al.* (2013), e sustenta a escolha metodológica desta tese.

Burns (2010) relaciona a origem da pesquisa-ação a um movimento que advoga a prática reflexiva e considera que o professor deve ser também um pesquisador. Este tipo de pesquisa se apoia no pressuposto filosófico de que “em situações sociais, pessoas resolvem problemas com autoestudo e **intervenção**” (Burns, 2009, p. 291 apud Paiva, 2019, p.73 grifo da pesquisadora).

A partir de Paiva (2019, p. 73), o texto destaca a relação entre a pesquisa de intervenção pedagógica e o conceito de pesquisa-ação, bem como a importância da prática reflexiva no contexto educacional. Burns (2010) atribui a origem da pesquisa-ação a um movimento que promove a prática reflexiva, enfatizando que os professores devem desempenhar o papel de pesquisadores em sua própria prática pedagógica. Assim, registramos o parentesco da metodologia que abarca este estudo, à pesquisa de intervenção pedagógica, que mostra ser uma perspectiva mais adequada para validar o objeto observado na qual a professora-pesquisadora, assim como outros profissionais da educação, realizou intervenções deliberadas em suas práticas de ensino para resolver problemas específicos e, ao mesmo tempo, adquirir conhecimento por meio dessa experiência. O pressuposto filosófico que embasa essa abordagem é que, em situações sociais, as pessoas são capazes de resolver problemas por meio da reflexão sobre sua própria prática e da **intervenção ativa** para promover mudanças. Com isso, enquanto professora não sou somente transmissora de conhecimento, mas pesquisadora ativa (mediadora) que busca melhorar suas estratégias de ensino, adaptando-as às necessidades dos estudantes e às demandas do ambiente educacional. A prática reflexiva desempenha um papel essencial, incentivando outros professores a *analisar* criticamente suas ações, *identificar* desafios e *implementar* intervenções baseadas em estudos.

Logo, a pesquisa do tipo intervenção pedagógica se alinha com a ideia de que os professores podem e devem ser agentes na resolução de problemas educacionais, utilizando a reflexão e a intervenção como ferramentas para promover melhorias coerentes nos processos de ensino e de aprendizagem. Ela enfatiza a importância do autoestudo e da ação deliberada como meios de aprimorar a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção de conhecimento na área, aqui, do ensino.

4.2.2 Método da descrição

A intervenção pedagógica pressupõe uma forma de ação planejada de natureza social, educacional, técnica e contextual. Sua aplicação como metodologia permite aos participantes investigar e avaliar criticamente sua própria prática. Nesse sentido, descrevemos a seguir o percurso realizado no ensino de Língua Portuguesa em quatro turmas do 9º ano durante o ano de 2019. Registramos que devido ao volume de intervenções pedagógicas propostas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG, que prevê projetos interdisciplinares ao longo do ano letivo, ou o professor acata a “sugestão” que chega ou propõe à intervenção que deseja aplicar em suas turmas. Sendo assim, das cinco turmas do 9º ano, uma realizou um experimento com os conteúdos de Arte/Inglês e Filosofia, outra turma participou de experimentos dos conteúdos de Física/Química e Biologia, as outras duas disputaram o campeonato de futebol (feminino e masculino), e uma turma escreveu o livro e o publicou (dentro do componente curricular de Língua Portuguesa) ao final do ano letivo.

A referida pesquisa encontra-se embasada nestes pressupostos com a produção de textos que destacaram uma evolução perceptível no desenvolvimento de habilidades argumentativas dos estudantes. Como parte desse processo, compilamos uma seleção dessas produções em forma de livro, intitulado “Aquarelas Textuais”, constante do *QR CODE* livro (na Introdução – Figura 1), do qual, após os procedimentos da análise de conteúdo foram selecionados, 03 textos que são o objeto de análise em que se materializam os pressupostos teóricos e práticos constantes dos planos de ensino.

A publicação do livro em 2019, foi um evento marcante na vida de todos os envolvidos, causando um efeito na escola. A análise dos textos produzidos pelos estudantes, tanto em encontros presenciais quanto em atividades síncronas e assíncronas, (num fazer híbrido), teve como objetivo principal investigar o desenvolvimento das habilidades discursivas dentro das quatro categorias de práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica). Esse material é tomado aqui como uma fonte de dados com um potencial próprio para elucidar a relação dos estudantes com os conhecimentos específicos abordados, bem como a interação entre os sujeitos-autores e aqueles com a professora, outros colegas de outras salas, a escola e a comunidade ao redor.

Ao longo deste trabalho docente, buscando aplicar as teorias da linguagem discutidas na academia, elaborei sequências didáticas (conforme exemplo no quadro 6) com o foco na prática e no uso de recursos tecnológicos a serem utilizados com os estudantes da série final do Ensino Fundamental II. Dessa forma, a combinação dessas abordagens com a intervenção pode

contribuir para o desenvolvimento do letramento, instruindo os estudantes a se tornarem leitores e produtores de textos críticos, reflexivos e participativos em diversos contextos educacionais. A prática pedagógica torna-se, assim, uma ferramenta essencial para a implementação dessas teorias e para o fortalecimento das habilidades de leitura e produção textual dos estudantes.

Quadro 6 - Exemplo de sequência didática aplicada

Disciplina		Língua Portuguesa	
Duração	4 a 6 semanas	No de estudantes	38 por classe
Metodologia	Sala de aula invertida/Rotação por estações		
Conteúdo	Explorando a Diversidade Linguística e Literária		
Objetivos	Compreender a importância da diversidade linguística e literária. Promover uma reflexão sobre o preconceito linguístico e como ele pode afetar as relações sociais		
Recursos	<p><u>Em casa:</u> 1) O uso do ambiente virtual de aprendizagem no celular ou computador; 2) Acessar o pdf do livro ou xerox 4) registro de situações que já enfrentaram ou observaram o preconceito comentado no googledocs.</p> <p><u>Em sala:</u> BAGNO, M. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2014. PAIVA, Marcelo Rubens. Feliz Ano Velho. 35.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 232 p. Livro xerografado ou no tablet, celular, em pares Lousa e pincel; Questões problematizadoras a responder.</p>		
Estratégia 1	<p><i>Estação 1</i> – Preconceito Linguístico - Iniciar a aula com uma retomada da aula anterior e fazer breve explicação sobre os conceitos abordados no Googledocs Atividade: Dividir os estudantes em grupos de 4 estações e mediar as respostas e discussões sobre questões que surgiram sobre o tema. Estação 1: Preconceito Linguístico (Aula subsequente) Situação: Iniciar a leitura de trechos do livro ressaltando exemplos de preconceitos e suas implicações (preferir os exemplos dos estudantes). Integração: promover uma roda de discussão para compartilhar as situações apresentadas. Incentivando os estudantes a refletirem sobre o impacto do preconceito linguístico na sociedade.</p>		
Estratégia 2	<p><i>Estação 2</i> – Explorando a obra “Feliz Ano Velho” Situação: Introduzir a leitura do livro e tratar de sua relevância na literatura moderna. Atividade: Os estudantes podem ler capítulos selecionados em casa e discutir em grupos no googledocs os temas abordados, os personagens e as reflexões geradas. Integração: Realizar uma roda de conversa em sala para compartilhar as interpretações dos estudantes e explorar os elementos do livro.</p>		
Avaliação	Avaliar a participação dos estudantes nas discussões, a qualidade das reflexões individuais, a colaboração nas atividades de grupo e a expressão criativa demonstrada nos relatos escritos. (somada à autoavaliação)		
Atividade produto: Reflexão e Produção Textual	Solicitar aos estudantes que escrevam uma reflexão individual sobre as aprendizagens, destacando a importância da diversidade linguística e as inspirações obtidas com as leituras. Eles podem utilizar o googledocs para essa produção (mas, com prazo de entrega)		

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao sugerir uma sequência didática que englobe a leitura e a participação dos estudantes, busca-se avaliar diversos aspectos relacionados ao progresso desses alunos. Esses aspectos abrangem desde a compreensão da leitura até a participação autônoma, colaboração em grupo,

habilidades de expressão oral, capacidade crítica, argumentação verbal e o desenvolvimento de competências sociais.

Na sequência didática aplicada em sala de aula, os conceitos teóricos e metodologias discutidos no referencial teórico encontram vida prática. Na figura 31, vemos os estudantes organizados em estações de aprendizado, explorando ativamente os conteúdos para aquisição de habilidades críticas de leitura e escrita. Esta transição visual exemplifica a implementação desses princípios teóricos na realidade educacional.

Figura 31 – Aplicação da SAI em rotação por estações



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

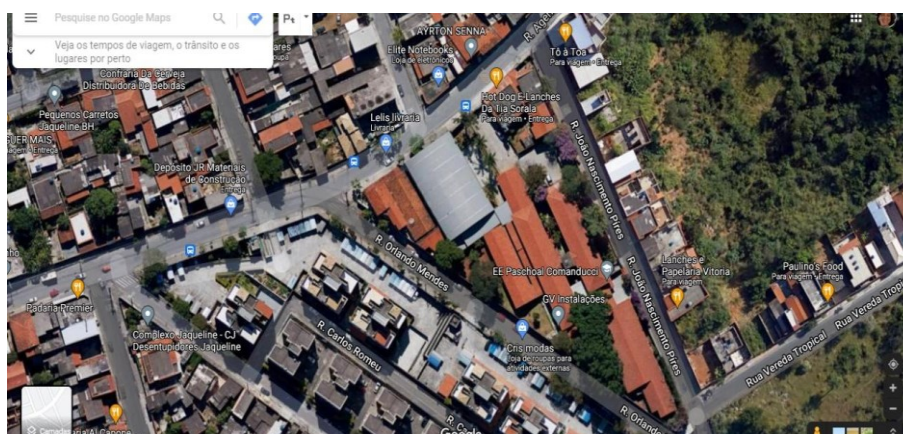
4.2.2.1 Apresentando a localização geográfica e o lócus do projeto

Localizada na Região Sudeste do Estado de Minas Gerais, a cidade de Belo Horizonte é uma metrópole e o município central da Grande BH. Foi fundada em 12 de dezembro de 1897, tendo sido planejada desde sua concepção. Com uma população de aproximadamente 2,5 milhões de habitantes⁹⁸, sendo uma das capitais mais populosas do Brasil é um importante centro econômico, financeiro e gastronômico. Belo Horizonte abrange uma área territorial de 331.354 km² e possui uma população residente de 2.521.564 habitantes, dos quais 2.156.876 são alfabetizados.

⁹⁸ Censo de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. <https://censo2020.ibge.gov.br/>. Acesso em 20 jan. 2021.

A Escola Estadual "Paschoal Comanducci" foi criada pelo Decreto nº 9896 de 30 de junho de 1966, com o objetivo de atender estudantes da 1ª à 4ª série, de acordo com a lei nº 2610 de 08 de janeiro de 1962. Inicialmente, funcionou na Avenida do Contorno, nº 2.898. Posteriormente, foi transferida para a Rua Tenente Anastácio de Moura, nº 563, no bairro Santa Efigênia, mas foi extinta em 11 de abril de 1969, com sua equipe docente e discentes sendo integrados ao Colégio Gabriel Passos. Após sua extinção, a denominação da escola foi absorvida pelas classes Anexas à Escola Estadual Manuel Soares do Couto, localizada no Parque Jaqueline, Belo Horizonte, conforme publicado no Diário Oficial Minas Gerais de 30 de abril de 1974. Em 24 de junho de 1977, passou para a tipologia 1.3, de acordo com o Diário Oficial Minas Gerais de 24 de junho de 1977. Com a construção de um novo prédio, a Escola Estadual "Paschoal Comanducci" passou a funcionar na Rua João Nascimento Pires, nº 240, no Bairro Jaqueline, Venda Nova, município de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Figura 32 - Escola Estadual Paschoal Comanducci – Visão aérea



Fonte: Disponível em: <https://bit.ly/3xltf6Z>. Acesso em: 03 fev.2021.

A Escola Estadual Paschoal Comanducci passou a oferecer o Ensino Diário Oficial Médio Geral em 1989, criado pelo Decreto nº 28.784 de 1988. De fevereiro de 1991 a dezembro de 1997, ofereceu a habilitação profissional de Técnico em Contabilidade no Ensino Médio, com base no parecer nº 0164 de 1990. O Curso Regular de Suplência do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) foi autorizado em 1992, iniciando em 1993 e extinto em 1996 de acordo com a Nova L.D.B., Lei 9394/96.

Em 1994, a escola obteve autorização para a extensão do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série. Em 2004, Minas Gerais foi pioneiro na adoção do Ensino Fundamental obrigatório com nove anos de duração, implementado pela EEPC em 2005. Em 2009, a escola passou a oferecer o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2022, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promovendo mudanças no Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo de estudo e definindo uma nova organização curricular com flexibilidade para incorporar a BNCC. Essas mudanças visam garantir a qualidade da educação e adaptar as escolas às novas demandas do mundo do trabalho e da sociedade.

4.2.2.2 Os sujeitos da pesquisa e os aparatos tecnológicos no campo

Os sujeitos desta pesquisa são estudantes da última série do Ensino Fundamental II, com idade entre 14 e 16 anos; sendo 17 indivíduos do sexo feminino (meninas) e 21 indivíduos do sexo masculino (meninos) matriculados⁹⁹ em uma escola estadual na periferia da cidade de Belo Horizonte/MG sem estrutura adequada/suficiente para o uso tecnológico para o ensino. À época os estudantes não possuíam endereço eletrônico, nem experiência com o ambiente virtual de aprendizagem.

No primeiro bimestre letivo de 2019, o plano de ensino pedagógico foi aplicado à turma do 9º EFII – 901 a 904 do período matutino da Escola. Os estudantes da turma 901 demonstraram interesse desde a compilação da carta de convivência, até a avaliação diagnóstica proposta na primeira semana letiva em conjunto com as dinâmicas de apresentação de início de etapa. Inicialmente, foram oferecidas às 04 turmas as mesmas atividades, avaliações e roteiros de leituras e desafios, adaptando-os para que a informação contemplasse o desenvolvimento individual e coletivo da classe, abrangendo a escolha por sorteio do projeto de intervenção pedagógica na escrita de um livro de narrativas com microcontos e crônicas. Uma parte expressiva da turma revelou não ter domínio com o uso das TIC. Era uma turma com certa homogeneidade dos estudantes - tanto em idade quanto em conhecimento das TIC, e interesse de haver outras atividades paralelas com programas afins. O plano de ensino elaborado para as 04 turmas (lecionava para 4 das 5 turmas do seguimento) do 9º ano teve a intenção de desenvolver o letramento para o Ensino Médio que já se anunciava ser “novo” – apresentaria novo currículo, apostando em maior autonomia do alunado. As discussões e atividades também se ocupavam de prepará-los para serem absorvidos pela EaD na graduação, pois boa parte dos estudantes vão primeiro ao mercado de trabalho para depois retomarem os estudos e, geralmente à distância. Compreendendo a dinâmica de vida e o contexto familiar da maioria dos estudantes, percorrer ambientes virtuais de aprendizagem traria mais familiaridade com estes ambientes e

⁹⁹ A discriminação de gênero foi declarada pelos próprios estudantes no questionário de levantamento de dados sobre proficiência para compilação do plano de ensino do 1º bimestre de 2019.

domínio deles. Um ano mais tarde, o cenário de pandemia mundial exigiria de cada aluno, ainda no início do Ensino Médio, todos os conhecimentos adquiridos.

Alternar estudantes que apresentavam conhecimento do uso tecnológico com outros com menor domínio foi sempre importante, e revelou que eles aprenderam melhor quando compartilharam com os colegas. Desse modo, a realização das atividades foi um momento de trocar experiências e de compartilhar saberes. Acredito que a interação entre os estudantes de uma mesma turma, com níveis diferentes de conhecimento, favorece a construção de novos saberes, além de estimular o trabalho em equipe que permeia as propostas do uso das metodologias ativas e de formação e estabelecimento de comunidades de prática.

A escola possui aproximadamente 2700 estudantes divididos em 03 turnos; com 18 turmas no Ensino Fundamental I e II (do 6º ao 9º ano) e 07 turmas no Ensino Médio (1º ano) no turno da manhã. 25 turmas no Ensino Fundamental I no turno da tarde (1ª série ao 5º ano) e 25 turmas divididas entre Ensino Médio (1º ao 3º ano), EJA e Normal/Magistério. As salas de aula possuem, em média, 32 a 40 estudantes por turma, e 118 professores distribuídos em 03 turnos de ensino.

O espaço é restrito a uma cadeira e mesa individual para cada aluno, distribuídas em fileiras, e a mesa e cadeira do professor. Há alguns dicionários, 06 gramáticas, livros literários e paradidáticos e coleções completas que podem ser usados em classe e/ou emprestados aos estudantes, que são responsáveis pelo cuidado com o livro didático que lhes é emprestado durante o ano letivo e por seus materiais. O professor tem o quadro branco e marcador, sala de vídeo e pode utilizar a lousa eletrônica desde que solicite, via escala de uso, com antecedência. Entretanto, a transformação do espaço não ocorre sem a implementação de práticas que promovam o processo de aprendizagem e a construção de significados.

Apresento a seguir um dos aparatos tecnológicos¹⁰⁰ que julgo ser de suma importância na prática de ensino, o livro didático (LD) utilizado naquele ano em contribuição no ensino: Cereja, William Roberto; Cochar Magalhães, Thereza. Português Linguagens 9º ano. 9ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. ISBN 978+85-02-62859-5.

¹⁰⁰ Além do LD, incluem-se celulares, computadores, laptops, tablets, projetores e telas interativas, smartphones, internet e redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagens e impressoras, que tornaram a prática de letramento mais atual.

Figura 33 – Livro Português Linguagens



Fonte: Disponível em: <http://anyflip.com/bxix/npgn>. Acesso em: 20 jun.2021.

O livro "Português Linguagens" é uma coleção de livros didáticos desenvolvida por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, destinada ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa para diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio. O livro específico "Português Linguagens 9º ano" é voltado para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II. A coleção é bastante conhecida no contexto educacional brasileiro e tem como propósito auxiliar professores e estudantes na exploração dos aspectos linguísticos, literários e comunicativos da língua portuguesa.

Está organizado em quatro unidades temáticas:

Unidade 1: “*Caia na rede!*” abrange três capítulos: “O registro de mim mesmo”, “Posto...Logo, existo” e “Eu: entre o real e o ideal”.

Unidade 2: “*Amor*” é composta pelos capítulos “O primeiro amor”, “Amar não tem idade” e “O verdadeiro presente”.

Unidade 3: “*Ser jovem*” engloba três capítulos: “O brilho do consumo”, “Ser jovem é ...” e “De frente para a vida”.

Unidade 4: “*Nosso tempo*” inclui os três capítulos “Mais louco é quem me diz...”, “O igual que é diferente” e “Ciranda da indiferença”.

A proposta do livro é abordar o ensino da língua de maneira integrada, englobando a gramática, a produção textual, a análise linguística, a literatura e a compreensão textual. Ele busca oferecer atividades e programas que promovam o desenvolvimento das habilidades de

leitura, escrita, compreensão e análise crítica, com base nas competências e objetivos estabelecidos pelos documentos curriculares brasileiros, como a BNCC (2017).

4.2.2.3 A constituição do campo de pesquisa e a intervenção pedagógica

As leituras e os questionamentos sobre o conceito e usos da “Sala de aula Invertida” tiveram o intuito de obter informações suficientes para construir os planos de aula de cada ano em que seria aplicada a metodologia de ensino a partir do ano de 2014 – quando desenvolvi este projeto com 05 turmas do Ensino Médio em uma escola pública federal em Belo Horizonte – MG. Foram determinantes no sentido de desenvolver competências comunicativas e criativas em Literatura.

Os dados foram registrados no Excel para a realização das análises, após os participantes terem respondido ao questionário estruturado ao final daquele ano letivo. Em 2015, repeti a proposta em 08 turmas nesta mesma escola, modificando o plano de aula anterior, em que, além da sala de aula invertida, utilizamos o *WhatsApp* (Batista, 2017) para a escrita de microtextos na disciplina de produção textual, experiência à qual somei a de avaliadora de provas sistêmicas nacionais, o que me motivou a trabalhar com estes estudantes a produção de parágrafos divididos pelas 05 competências e subdivididos pelos 06 níveis possíveis de avaliação em acordo com a grade do Enem do ano anterior.

Utilizou-se a Web *WhatsApp* para baixar os textos para que estes fossem avaliados e os estudantes pudessem realizar a reescrita textual.

Em 2016, resolvi testar a utilização do *WhatsApp* como suporte metodológico à prática docente, em uma escola estadual de Belo Horizonte -MG, com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Como os resultados foram bons, repliquei a prática em 2019 com turmas do 9º ano novamente. O maior desafio foi comprovar para a supervisão pedagógica e diretores e pais, que os estudantes teriam atividades direcionadas, com interação “controlada”, sem risco de se dispersarem na web. Além disso, foi preciso convencer a equipe diretiva que cadastrá-los na internet não prejudicaria a instituição. Por acreditar que é a escola, desafiadoramente, que deve indicar os meios e os modos de uso das tecnologias que, a meu ver, pertencem à comunidade, foram gastos 03 meses em negociações¹⁰¹, a respeito da inclusão do uso dos dispositivos de

¹⁰¹ Na EEPC, como em várias outras escolas mineiras, o uso do celular é proibido dentro da escola com base na Lei Ordinária Estadual (MG) nº 14.486, de 9 de dezembro de 2002 que traz em seu primeiro artigo “*Fica proibida a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas*”. Ressalta-se que a lei já passou por reformulações, sem que o uso do aparelho nas escolas tenha sido liberado. A lei foi vetada pelo governador de Minas Gerais em janeiro de 2018. Porém, várias escolas continuaram

tecnologia móvel em classe, fato notável, pois reflete a realidade da grande maioria das escolas com professores interessados em inovação.

A utilização dos celulares foi permitida somente uma vez ao mês, desde que acompanhada da supervisão pedagógica, que, ao final daquele ano letivo 2019, felizmente havia também aprendido a usar seu dispositivo móvel como ambiente de aprendizagem.

Por fim, a proposta valeu o tempo gasto em negociações, e a coleta de dados foi realizada por meio de questionários e observações que me impeliram a seguir acompanhando as turmas das séries finais do Ensino Fundamental com a proposta de desenvolver letramento e competências comunicativas em Língua Materna por meio do uso dos gêneros escritos e orais.

Nesse período, numa reflexão sobre o papel docente, participei de experimentos pelo *WhatsApp* em disciplina on-line do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como aluna especial do doutorado na disciplina do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – POSLING (2016, 2017 e 2018); participei do Projeto de Extensão TABA Eletrônica-Redigir (Taba móvel) da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG) que utilizou e propôs atividades para o uso de tecnologias móveis na sala de aula de Língua Portuguesa, apontando aportes interessantes para minha prática (2017). Participei também da atividade do Experimento Didático sobre novas tecnologias para ensino e aprendizagem organizado pelo Projeto Multiletramentos e formação docente da Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará - UNIFESSPA (2018), totalmente pelo *WhatsApp*, e, na condição de aluna, pude refletir sobre melhores estratégias de utilização dos dispositivos de tecnologia móvel em minhas práticas docentes.

Então, no ano de 2019, propus a realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com os dados oriundos de questionários semiestruturados, da observação em sala, das interações via *WhatsApp* e das postagens no *Googledocs*¹⁰² e no *blog* da turma. Em meu plano de ensino estruturei o seguinte roteiro:

com a proibição do uso do celular, pois não alteraram esse item no Regimento escolar. Em junho de 2018 a Assembleia Legislativa de Minas Gerais promulgou a lei nº 23.0133 que, na prática, retornou com a lei nº 14.486, MAS, não permite o uso do celular para atividades com fins pedagógicos. Essa lei ainda está vigente, mesmo com a pandemia, momento no qual o ensino foi mediado majoritariamente pelo uso de celulares.

¹⁰² O *Googledocs* é um pacote de aplicativos com funcionamento baseado na plataforma da internet (Browser). Possui compatibilidade com o Microsoft Office, KOffice, BrOffice.org e OpenOffice.org, sem contar que sua composição engloba um editor de formulário, planilha, apresentação e texto.

- ① **Aplicar Avaliação Diagnóstica (própria) para criar o plano adequado de ensino e intervenção com vistas a alcançar nivelamento satisfatório para a promoção de todos os estudantes ao (novo) Ensino Médio.**
 - ② **Aplicar questionário semiestruturado para os estudantes das 04 turmas do 9º ano a fim de analisar o contexto dos estudantes quanto à disponibilidade de celulares com wifi em suas residências para participar dos grupos (o estudante indicaria a disponibilidade de aparelho com acesso de dados de internet, pois quando estivessem na escola, cerca de 128 estudantes utilizariam a internet institucional).**
 - ③ **Criamos os grupos a partir dos números de telefone autorizados após a etapa de mapeamento e autorizações. Os estudantes, então, seriam adicionados nestes grupos como parte das tarefas de aula e, notificados os pais, pedimos seu apoio para a efetiva participação do filho(a) em todas as atividades assíncronas propostas pela disciplina de LP.**
 - ④ **Acordamos atividades que pudessem ser realizadas por todos em horários que não interferissem em outros compromissos dos estudantes, visto que é necessário criar um roteiro de combinados. As minhas experiências anteriores me mostraram que se trata de uma atividade nova a todos eles.**
 - ⑤ **Observação das interações realizadas por meio dos registros escritos, áudios, podcast, e devolutivas das conversas dos grupos.**
 - ⑥ **Questionário2 on-line e/ou impresso ao final da etapa sobre as percepções dos estudantes acerca do processo.**
- **Observação: os estudantes que não tinham celular adequado para a finalidade proposta, nem computador, realizaram as atividades no contraturno escolar no laboratório de informática da escola, ou com o aparelho emprestado de outra pessoa (colegas de outras séries, parentes...).**

Tal plano de ensino estruturado em roteiro foi a base que orientou as práticas pedagógicas, enquanto, na figura 34 está retratada a dinâmica real do processo. No laboratório de informática, os estudantes colocaram em prática as diretrizes do plano, interagindo com as tecnologias e participando ativamente da construção de seu conhecimento. Essa transição ilustra a concretização dos objetivos pedagógicos e demonstra as estratégias de ensino na experiência educacional dos estudantes.

Figura 34 – Aula no laboratório de informática



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em 8 anos, nesta mesma escola, encontrei práticas muito tradicionais que se constituíram em barreiras em relação ao ambiente escolar: diretores, supervisores e professores acostumados à condição *de mesmice*, como:

- quadro cheio de conteúdo, livro didático copiado de capa a capa;
- leituras de pequenos trechos de textos importantíssimos;
- estudantes relegados a serem eternamente ningúens (reproduzo aqui, falas repetidas muitas vezes por outros atores educacionais).

Total ausência da ciência de que servidor público tem que apresentar resultados reais (e não maquiados) tais quais colaboradores privados, para dizer o mínimo! Não havia atividade fora da tradição que fosse autorizada a ser testada! Os celulares!? Os celulares deveriam ser recolhidos à menor menção de acessá-lo durante as aulas, e eu, pesquisando aprendizagem móvel!

Figura 35 – Imagem de celulares depositados na mesa da pesquisadora durante uma aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Contudo, em 2019, a dinâmica do seguimento passou por uma mudança representativa com a chegada da supervisora Grasiela Félix Magalhães, uma pedagoga com experiência na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que também tinha experiência em Intervenção Pedagógica e ensino para séries iniciais, e trouxe consigo uma abordagem inovadora e próxima dos professores. Magalhães se destacou por seu envolvimento direto com o trabalho dos educadores, indo além do que se esperava. Ela lia minuciosamente todos os

planos de ensino, estabelecendo uma conexão maior com os professores, o que, por sua vez, abriu caminho para uma colaboração eficiente. Além disso, ela desempenhou um papel fundamental na escolha das obras disponíveis na biblioteca, trabalhando incansavelmente para convencer a bibliotecária a permitir que os estudantes levassem os livros para casa. Embora pareça natural que os estudantes possam levar livros da escola para casa, essa não era a realidade anterior. A biblioteca era considerada o domínio exclusivo da professora encarregada dos livros. A abertura para que os estudantes pudessem levar os livros para casa representou uma mudança relevante e benéfica, proporcionando mais acesso à leitura fora do ambiente escolar. Essa iniciativa demonstra como a atitude e o empenho de cada ator educacional podem fazer a diferença na educação e na vida dos estudantes.

A supervisora Grasiela desempenhou um papel fundamental na escola ao insistir com a direção e com os responsáveis pelos estudantes, na autorização para o uso de celulares em sala de aula, permitindo a realização das atividades planejadas ao longo do ano. Além de, liderar a avaliação dos aplicativos desenvolvidos pelos estudantes no quarto bimestre. A proposta consistia em que cada aluno escolhesse um dos temas estudados ao longo do ano e criasse um aplicativo, seguindo um exemplo dado pela professora. Eles deveriam descrever suas escolhas em relação ao conteúdo, formato (como caça-palavras, quiz, forca, acentuação gráfica, classes de palavras, conjugação verbal, entre outros), cores, movimentos, som, tempo de conclusão e a acessibilidade para qualquer pessoa jogar. Incrivelmente, durante o período de 4 de outubro a 22 de novembro de 2019, foram criados 123 aplicativos. Além de sua disposição ao enfrentar desafios junto com o professor, esse ano escolar testemunhou uma notável sinergia entre todos os envolvidos, incluindo os professores substitutos, que demonstraram uma atitude colaborativa.

Essa informação é relevante porque, em muitos casos, professores efetivos podem se sentir desmotivados para transformar suas práticas de ensino devido a condições de trabalho e remuneração desfavoráveis. No entanto, as turmas reuniram estudantes engajados, motiváveis e motivados, ávidos por aprender, o que contribuiu expressivamente para a criação de práticas educacionais diferenciadas durante aquele ano. Apesar das muitas alegrias ao longo do percurso, a professora também enfrentou um assédio moral considerável, vindo de diretores, inspetores educacionais e até mesmo das Auxiliares de Serviços da Educação Básica. As críticas se originaram das mudanças implementadas na disposição das carteiras escolares, por exemplo. No entanto, a resiliência demonstrada pela equipe e a dedicação dos estudantes contribuíram para o sucesso na implementação de um currículo contextual, apesar dos desafios enfrentados.

A partir de um tema central para a sequência didática que foi “Multimodalidade, Leitura e Escrita¹⁰³”, o plano de ensino percorreu diferentes atividades que constam do quadro 7.

Quadro 7 – Atividades e sua correspondência na BNCC (2017)

ATIVIDADE	CORRESPONDÊNCIA NA BNCC
Aprender a confeccionar a identidade virtual (e-mail) e acessar e transitar nos aplicativos que funcionaram como Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA).	Competência de uso das tecnologias digitais presentes na área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC (2017, p.496) que busca desenvolver habilidades relacionadas à compreensão e utilização das mídias e tecnologias digitais como recursos para a comunicação e produção de textos.
Ler, resumir e comentar crônicas, contos, narrativas e artigos de opinião, a partir de leituras prévias, ora programadas no GoogleDocs da turma, ora postadas no blog ² ou disparada no grupo de WhatsApp da turma, ou realizada em sala de aula, no dia da aula de leitura deleite.	Habilidades de leitura e interpretação de textos presentes na área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC (2017, p.497), que envolvem a compreensão de diferentes gêneros textuais, análise crítica e produção de sínteses.
Aprender a ler e compreender um texto multimodal, seu uso na mídia, a produção a partir de atividades interdisciplinares e destacar as ações publicitárias presente no nosso dia a dia e refletir a respeito das características e intenções – a intencionalidade (dos veículos de comunicação)	Habilidades de leitura crítica e análise dos elementos multimodais presentes nos textos, incluindo o reconhecimento das características e intenções de diferentes veículos de comunicação, como previstas na BNCC (2017, p.178).
Reconhecer notícias falsas (<i>fake news</i>) nas redes sociais; produzir os próprios textos (em todas as modalidades estudadas) e fazer avaliação textual e reescrita	Habilidades de análise crítica de informações, produção de textos em diferentes modalidades e revisão textual, presentes na área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC (2017, p. 503). Isso inclui o desenvolvimento do senso crítico, a identificação de notícias falsas e a capacidade de produzir textos coerentes e coesos.
Interpretar memes e aprender a criá-los com intenção comunicativa.	Habilidades de leitura e produção de textos multimodais, incluindo a interpretação de memes como forma de expressão e a capacidade de criar memes com intenção comunicativa, que se enquadram na área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC (2017, p. 504).

Fonte: Elaborado pela autora.



Sequência Didática

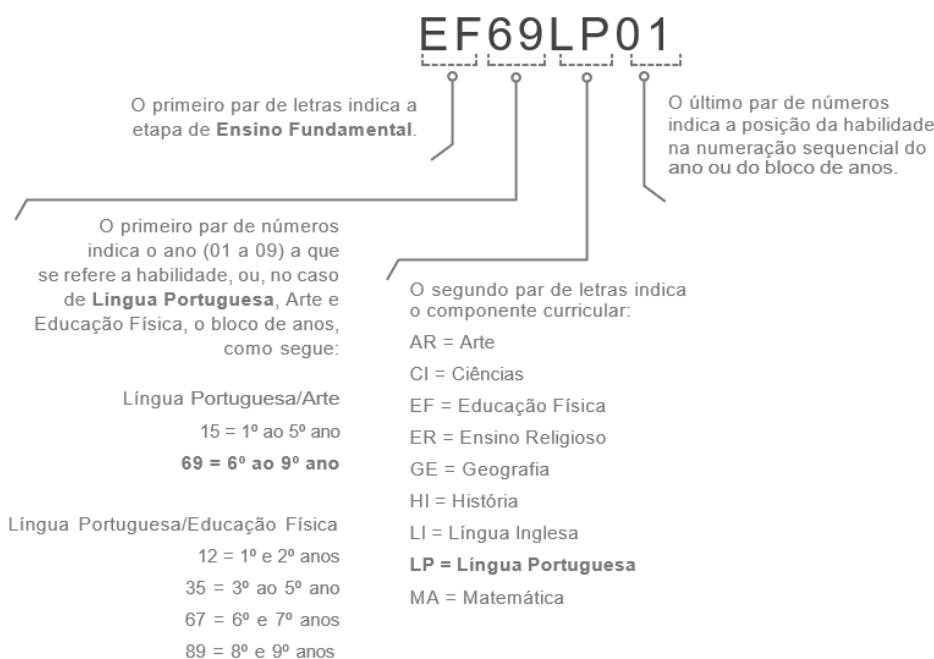
Figura 36 - Sequência didática matriz

De forma sucinta, as atividades descritas estão alinhadas com as habilidades e competências previstas na BNCC (2017), na área de Linguagens e suas Tecnologias. Elas abrangem aspectos como leitura, interpretação, produção textual, análise crítica, uso de tecnologias digitais e compreensão dos elementos multimodais presentes nos textos. Apresento na figura 37, a leitura das habilidades na BNCC (2017, p. 493), vide o exemplo:

¹⁰³ Plano de aula que propus na disciplina Tópicos Variáveis em Linguística Aplicada 2016/1 e que consta da coletânea realizada por COSCARELLI, Carla (org.) a Revista Cidadania Digital: atividades para a formação do pensamento crítico. Belo Horizonte: SC Literato, p. 37 – 42, 2017. 155p. (Impressa e digital: https://www.redigirufmg.org/sobre/nossas-publicacoes#h.p_wT48gbjUKkcZ). Acesso em: 01 mar. 2021.

Figura 37 – Exemplo de Código alfanumérico das Habilidades do Ensino Fundamental para o componente de Língua Portuguesa

As aprendizagens especificadas na BNCC são organizadas para as diferentes etapas e identificadas por um código alfanumérico. No Ensino Fundamental Anos Finais, os códigos se iniciam com EF.



Fonte: Brasil (2017, p. 32) Adaptado pela autora.

Em setembro (2019), diante de textos *expressivos*, que refletiam as experiências vivenciadas por esses estudantes nesta faixa etária, surgiu a proposta de compilar essas narrativas em livro. O processo seguinte envolveu a readequação do planejamento, e foi estruturado com um levantamento de editoras para orçamento da publicação do livro e a venda de rifas na escola. Recursos financeiros angariados, os textos foram escolhidos. Chegou a hora de escolher um título para o livro: “*Aquarelas textuais*”.

O livro com a coletânea de textos dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II (EFII), contendo narrativas com microcontos e crônicas, recebeu o nome “Aquarelas Textuais” devido à intenção de transmitir a ideia de que esses textos são como pinceladas coloridas e variadas que compõem uma imagem expressiva da criatividade literária dos estudantes. “Aquarelas” evoca a imagem de pinturas delicadas e fluídas, muitas vezes associadas a cores vibrantes e nuances sutis, semelhantes à diversidade de estilos e temas encontrados na coletânea. A palavra sugere ainda, a ideia de que cada texto é uma obra única e singular, como

uma pintura individual feita com cuidado e atenção. O termo “textuais” empresta ênfase à natureza dos elementos literários presentes no livro, destacando que esses textos são a base da expressão desses estudantes e constituem a essência do que está sendo compartilhado. Ao combinar “Aquarelas” com “textuais”, o nome do livro sugere uma harmonia entre a arte da escrita e a arte da pintura, enfatizando a originalidade e a vivacidade dos trabalhos dos estudantes que compõem essa coletânea literária, puramente de expressão.



Lançamento do Livro “Aquarelas Textuais”

Figura 38 - Lançamento do livro Aquarelas Textuais

O projeto contou com a interdisciplinaridade, eixo também proposto pelos documentos oficiais que balizam o ensino no Estado e no país. A professora de Arte, Allana Correia, interveio com propostas aplicadas a seu próprio conteúdo: desenhos, cores e tipo de fontes a serem utilizadas na obra. O livro finalmente seguiu para a publicação com lançamento autografado de uma tiragem de 100 exemplares. (vide QR CODE – fig. 38). Deste livro foram escolhidos os textos que constituem o *corpus* da análise Semiótica Discursiva nesta tese, com a intenção de apresentar alguma contribuição que esta ciência possa oferecer ao ensino de Língua Portuguesa com reflexos na formação de professores.

A observação dos planos de aula e sua execução foram parte da pesquisa como professora e pesquisadora. Apresento, aqui, os frutos de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica conforme descrevemos em acordo com os teóricos citados no início desta seção, analisados pela ótica da Semiótica Discursiva.

4.2.3 Método da avaliação

A avaliação necessita ser amparada por métodos científicos contrastando com a descrição dos resultados de práticas direcionadas à mudança ou inovação. Essa distinção fundamental é o principal elemento que diferencia as pesquisas de intervenção da simples narrativa de experiências, um ponto que também é enfatizado por Tripp (2005). David Tripp (2005) define a intervenção como uma forma de investigação-ação que emprega técnicas de pesquisa conhecidas para mediar a ação proposta e desenvolver uma prática. Segundo o autor, é fundamental observar e estudar a realidade social contextual sem se distanciar dela. A pesquisa do tipo intervenção pedagógica é realizada no contexto e ocorre simultaneamente a uma ação ou intervenção que conduz à pesquisa. Os resultados dessa ação são integrados aos dados que constituem a pesquisa e podem ser estudados ao longo do processo de implementação. A diferença entre pesquisa-ação e pesquisa intervenção reside no fato de que a

pesquisa-ação busca atingir metas de descrição, na qual a situação-problema é descrita com base em diferentes autores e suas respectivas linguagens (Thiollent, 2011, p. 34). Já, na pesquisa do tipo intervenção, os conhecimentos derivados das inferências são incorporados no desenvolvimento de estratégias ou ações.

De acordo com a perspectiva da teoria semiótica, Barros (2002, p.157) enfatiza a importância de delimitar o contexto situacional na análise discursiva, mas reconhece os desafios envolvidos no processo, uma vez que há o risco de se perder em contextos amplos, como o macrotexto da cultura ou a diversidade de teorias e métodos contraditórios que buscam explicar aspectos da sociedade, história e ideologia. A autora propõe três tipos de contexto: **contexto situacional** (ligado à situação de enunciação e à localização temporal e espacial do produtor e receptor), **contexto interno** (que reconstitui o caráter linguístico do texto - seus elementos ideológicos e linguísticos distintivos), e **contexto externo** (que aborda os valores manipulados por produtor e receptor, como classe social, grupo, época e cultura). Barros argumenta que, independentemente do contexto considerado, que a análise discursiva oferece pistas importantes, especialmente na explicação da argumentação e figurativização. Para nossa pesquisa, o contexto situacional é composto por duas partes distintas: uma delas envolve a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), conforme descrito na seção subsequente, enquanto a outra parte se concentra na Análise Semiótica, conforme detalhado no Capítulo 5. Esses dois enfoques analíticos serão aplicados em nosso estudo para a análise do objeto de pesquisa.

4.2.4 Contribuições de Bardin (2016) para a análise

Ao longo dos anos, a Análise de Conteúdo evoluiu e se adaptou a diferentes contextos e tipos de dados, tornando-se uma ferramenta essencial para pesquisadores de diversas áreas. O destaque de Bardin concentra-se na aplicabilidade da Análise de Conteúdo na pesquisa qualitativa que abriu portas para a compreensão da riqueza dos sentidos implícitos às mensagens e comunicações humanas.

Logo, Bardin (2016) desempenhou um papel fundamental ao sistematizar a Análise de Conteúdo e ao destacar sua relevância na pesquisa qualitativa. Seu procedimento expandiu os horizontes da Análise de Conteúdo, tornando-a uma técnica amplamente utilizada por pesquisadores que buscam explorar e interpretar o conteúdo das mensagens de maneira considerável. O processo envolve a explicitação, sistematização e expressão dos conteúdos das mensagens, abrindo caminho para deduções lógicas e justificadas sobre a origem e o significado dessas mensagens.

Quanto à Análise de Conteúdo, a autora recomenda:

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (Bardin, 2016, p. 15).

A metodologia da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), fornece uma estrutura para interpretar dados qualitativos, capacitando os pesquisadores a realizar inferências embasadas em evidências concretas. Destacada por Bardin (2016), essa abordagem é essencial para pesquisas qualitativas, oferecendo uma base concreta para a produção de inferências fundamentadas.

4.2.5 *Crítérios para a Análise de Conteúdo*

A análise e sistematização dos dados coletados nesta pesquisa foram observadas com base na metodologia da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Esta abordagem metodológica compreende três fases sequenciais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, incluindo inferência e interpretação. A pré-análise, como delineada por Bardin, é a etapa inicial do processo de análise de conteúdo, e envolve atividades essenciais que preparam o terreno para a análise propriamente dita. O que inclui a organização dos dados coletados, a definição das unidades de análise, a criação de categorias e indicadores, a formulação de hipóteses ou questões de pesquisa e a elaboração de um plano de análise detalhado. Neste estudo, a fase de pré-análise focou nos dados coletados em forma de livro, que consistiu em reler os textos e elencar recorrências encontradas. Durante a pré-análise, foram realizadas atividades como a leitura flutuante do material, a seleção dos temas relevantes, a delimitação do *corpus* de estudo e a aplicação de critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência para a seleção dos dados.

A segunda fase, a exploração do material, corresponde à codificação das mensagens e à identificação de categorias e subcategorias emergentes no conteúdo analisado. É uma etapa de aprofundamento na análise propriamente dita. E por último, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação representam a terceira fase, na qual os dados são organizados, inferidos e interpretados para responder às questões de pesquisa e extrair significados do material analisado. Tais fases da Análise de Conteúdo de Bardin ofereceram uma estrutura metodológica consistente para a condução desta pesquisa, garantindo rigor e imparcialidade na

análise dos dados. Após a análise de todas as narrativas, as unidades de registros foram selecionadas para estudar os trechos relacionados à Semiótica Discursiva. **A descrição da construção dessas unidades será apresentada no Capítulo 5, na seção de análise dos dados.**

4.2.6 *Categorizando os textos*

Na perspectiva de Bardin (2016) a Análise de Conteúdo é a utilização de técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos. É uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência, podendo captar uma informação ou chegar a uma conclusão a partir do que não está explicitamente escrito/falado ou mostrado. Bardin oferece sete (7) técnicas na Análise de Conteúdo: 1) Técnica de análise lexical ou sintática do conteúdo; 2) Técnica de análise de avaliação ou representacional; 3) Técnica de análise da enunciação; 4) Técnica de análise da expressão; 5) Técnica proporcional do discurso; 6) Técnica de análise das relações e 7) **Técnica de análise temática ou categorial**, a mais utilizada no Brasil, segundo o relatório¹⁰⁴ de investigação qualitativo em educação de 2021. É a que utilizamos em nosso estudo, que, funcionando como fonte de dados e métodos de coleta, apresenta passos em comum em qualquer das técnicas escolhidas, e são: a pré-análise, a definição do *corpus*, a leitura flutuante, referenciação dos documentos, a codificação, a categorização, a enumeração, as inferências e a interpretação.

A pré-análise consistiu na sistematização dos dados brutos buscando a seleção do material (*corpus*) que foi analisado, levantamento das hipóteses interpretativas e as pré-fundamentações das inferências observadas. O *corpus* é o conjunto de documentos selecionados, cujas regras passaram por quatro fases: da **exaustividade** que deve conter todos os documentos necessários para realizar a análise; da **representatividade** que deve ter um número de dados que permita que os resultados da pesquisa possam ser generalizados; da **pertinência** em que os documentos que foram coletados, mas que não irão contribuir para a pesquisa, sejam “excluídos” e justificados; e da **homogeneidade** em que os documentos devem possuir a mesma natureza dentro dos critérios.

Além desses pontos importantes, a leitura flutuante e referenciação é relevante porque é nessa etapa que anonimizamos os participantes e passamos à etapa da codificação

¹⁰⁴ Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14305>. Acesso em: 19 set.2023.

(unitarização), que é a etapa que consiste na transformação dos dados brutos em dados representativos na forma de unidades menores (recortes): as *unidades de registro* fundamentam a categoria e as *unidades de contexto* contextualizam a unidade de registro. Em seguida tem-se a categorização que deve fazer sentido para o pesquisador e para o leitor. Nessa etapa é que se agrupam as unidades de registro que se assemelham ao passo de ser possível a definição de um título comum que permita a generalização desses elementos internos.

Descrevemos a categorização encontrada nas narrativas dos estudantes do 9º ano, coletadas em forma de livro, e analisada nesta pesquisa. Para realizar a **categorização dos textos** e identificar as gradações discursivas, agrupamos como segue (e importada para o MaxQda¹⁰⁵ nos dará os *outputs* da análise que apresentamos na seção 4.2.6.1). Seguimos algumas regras para a categorização (Bardin, 2016), que foram: a) a regra da exclusão mútua: uma unidade de registro não deve ser categorizada duas vezes (pode aparecer duas vezes, mas não categorizar duas vezes); b) regra da homogeneidade: deve ter coerência e correlação na escolha das diferentes categorias entre si e com a proposta de estudo; c) regra da pertinência: as categorias devem fazer sentido para a análise, ou seja, auxiliar nos objetivos da pesquisa; d) regra da exaustividade: todas as informações significativas na comunicação estão alocadas em alguma categoria; e) regra da objetividade e fidelidade: as categorias devem ser claras ao passo de não gerar dúvidas sobre a inserção dos elementos dentro delas. Aponto, a seguir, o que emerge do objeto de análise que são os textos dos estudantes reunidos no livro *Aquarelas Textuais*. Consideramos os 36 textos, em 5 categorias em que encontramos 8 temas:

Categoria 1 – Reflexões sobre a Vida e a Superação

- "A Vida Não é Tão Bela" (AF1)¹⁰⁶
- "Viver" (AM1)

Categoria 2: Natureza e Meio Ambiente

- "Nature" (AM2)
- "Amazônia se queimando, Rios se secando, Mares se elevando, O mundo está se acabando?!" (AM2)

¹⁰⁵Trata-se de um programa específico para análise de dados qualitativos em pesquisas de cunho acadêmico, que auxilia na sistematização, organização e contagem de dados se necessário. Escolher um software para contribuir com a estruturação da análise dos dados é ágil, com certa facilidade de manuseio e por emitir relatórios que entregam uma visão geral dos dados e suas recorrências ao longo da codificação. Disponível em: <https://www.maxqda.com/pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

¹⁰⁶Ao realizar a leitura flutuante e a referenciação, fases da técnica categorial da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) temos uma compreensão geral do material a ser analisado, assim, optamos por credenciar os estudantes anonimizando-os, logo para meninas (AF + o número que o texto recebeu na análise primária) e para meninos (AM + o número que o texto recebeu na análise primária).

Categoria 3: Amizade e Solidariedade

- "A História de Duas Grandes Amigas" (AF2)
- "Reencontro" (AF3)

Categoria 4: Ambições e Superação de desafios

- "Jutsu da Poesia" (AM3)
- "Sonho de Ser Jogador Pro2" (AM4)
- "Futebol" (AM5)

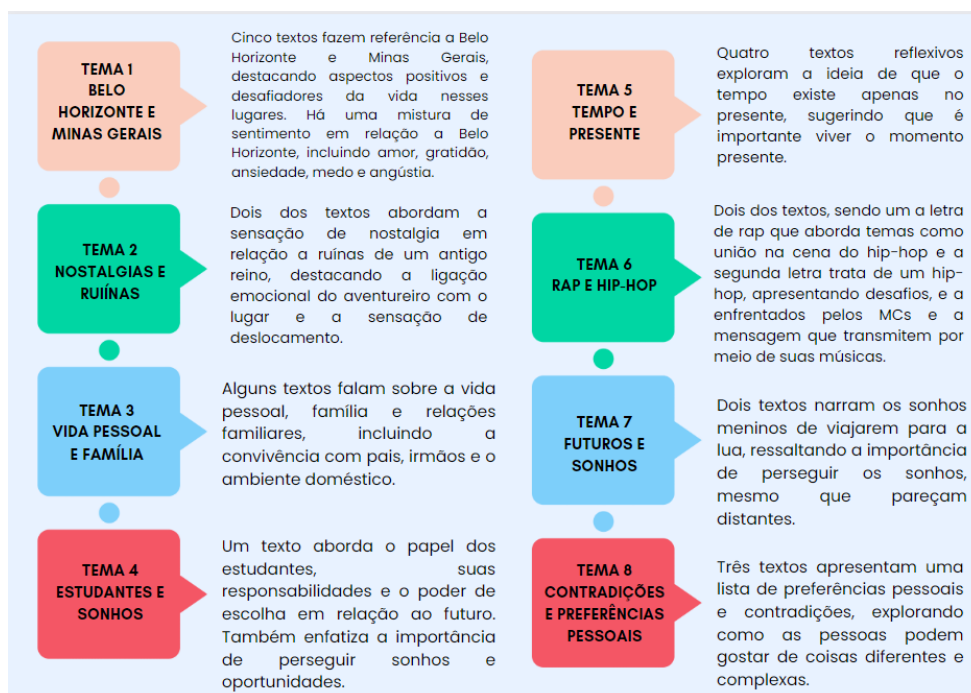
Categoria 5: Cotidiano e observações

- "Ao Entardecer" (AF4)
- "Um velho com rosto judiado pelo tempo..." (AF4)
- "Brilho e Amor" (AF5)

Cada categoria reflete diferentes aspectos da experiência humana e oferece perspectivas variadas sobre temas importantes, desde a natureza e a amizade até as aspirações individuais e a reflexão sobre a vida.

Os textos abordam temas variados, mas é possível identificar alguns temas recorrentes e gradações discursivas:

Figura 39 – Temas identificados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016)



Fonte: Elaborado pela autora.

Cada texto tem sua própria nuance discursiva, variando de reflexões pessoais a narrativas e explorações poéticas. E, no geral, os temas de pertencimento, sonhos, relações familiares e questões sociais são recorrentes nesses textos.

Aqui estão as categorias temáticas e gradações discursivas identificadas e reunidas:

CT1 – Amor e relacionamentos

- Texto "Uma História de Amor" retrata um relacionamento amoroso e o início de uma família com a chegada de filhos. (AM6)
- Texto "O Som do Violino" explora a apreciação da música e do talento musical como uma forma de expressão do amor. (AF6)

CT2 – Profissões e vocação

- Texto "Barbeiro" destaca a profissão de cabeleireiro, descrevendo-a como uma arte que envolve transformação e autoestima. (AM7)
- Texto "Astrologie Sua Estrela Viva" menciona o desejo de se tornar um curador e astrologista, indicando a busca por uma vocação. (AM8)

CT3 – Tempo e existência

- Texto "Tempo" reflete sobre a natureza do tempo e seu impacto na vida humana, questionando se o tempo é um senhor que comanda tudo. (AF7)
- Texto "O Tempo" faz uma observação sobre a importância de viver o presente e a incerteza em relação ao futuro. (AM9)

CT4 – Casa e família

- Texto "O Lugar Onde Eu Vivo" descreve a importância da casa como um lugar especial e destaca a família como parte fundamental desse ambiente. (AM10)
- Texto "Meu Cachorro" fala sobre um membro da família, o cachorro, e a relação afetuosa com o animal de estimação. (AF8)

CT5 – Educação e aprendizado

- Texto "Poesia" explora a complexidade da poesia e como ela pode ser interessante para expandir mentes. (AM11)

- Texto "A Minha Escola" descreve a experiência de ir à escola, destacando a importância da educação e a necessidade de escolher amizades com cuidado. (AF9)
- Texto "Observando eu Mesma..." narra uma rotina diária de uma estudante, enfatizando a importância da escola em sua vida. (AF10)
- Texto "Diferenças" aborda a diversidade e destaca a importância de aceitar a si mesmo e aos outros. (AM12)

CT6 – Sonhos e aspirações

- Texto "Astrologie Sua Estrela Viva" menciona a busca por realizar sonhos e objetivos na vida. (AM8)
- Texto "Future-se" questiona como será o futuro e se os sonhos serão realizados. (AF11)
- Texto "Crônica" descreve a transição de uma escola para outra e a adaptação às mudanças. (AM13)

CT7 – Reflexões sobre a Vida

- Texto "O Som do Violino" reflete sobre a beleza da música e seu poder de acalmar a alma. (AF6)
- Texto "A Minha Escola" inclui uma reflexão sobre as experiências e lições aprendidas na escola. (AF9)
- Texto "Observando eu Mesma..." observa a rotina diária e como as pessoas lidam com suas atividades. (AF10)
- Texto "Diferenças" destaca a importância da aceitação e autoestima. (AM12)

Cada texto aborda um aspecto único da vida, e todos eles contêm reflexões sobre questões profundas e experiências pessoais.

Para chegar a uma conclusão de acordo com a metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), podemos agrupar as categorias, temas e gradações identificados nos textos da seguinte forma:

Categorias Temáticas:

1. Amor e Relacionamentos
2. Profissões e Vocação
3. Tempo e Existência
4. Casa e Família

5. Educação e Aprendizado
6. Sonhos e Aspirações
7. Reflexões sobre a Vida

4.2.6.1 Gradações Discursivas (subcategorias):

As Gradações Discursivas, propostas por Bardin (2016), constituem uma metodologia de análise qualitativa que visa compreender as nuances e variações presentes no discurso. Diferenciando-se da simples identificação de elementos textuais, esse método leva em consideração a intensidade, a frequência e as diversas formas de expressão utilizadas. Ao empregar as Gradações Discursivas, os pesquisadores podem discernir e interpretar as múltiplas matizes presentes no discurso, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das complexidades e sutilezas das mensagens transmitidas. Essa abordagem enriquece a análise discursiva ao contemplar a diversidade de formas como os elementos discursivos são apresentados, destacando a importância das gradações na construção do significado.

Na figura 40, elencamos as subcategorias destacadas a partir da análise realizada nos textos da coletânea das narrativas:

Figura 40 – Subcategorias encontradas

AMOR E RELACIONAMENTOS	Início de relacionamento, formação de família, apreciação da música como expressão do amor.
PROFISSÕES E VOCAÇÕES	Cabeleireiro como arte, busca por vocação, astrologia como interesse.
TEMPO E EXISTÊNCIA	Reflexões sobre a natureza do tempo, incerteza do futuro, viver o presente.
CASA E FAMÍLIA	Casa como lugar especial, importância da família, relação com animais de estimação.
EDUCAÇÃO E APRENDIZADO	Importância da educação, escolha de amizades, adaptação à escola.
SONHOS E ASPIRAÇÕES	Busca por realizar sonhos e objetivos na vida, incerteza sobre o futuro.
REFLEXÕES SOBRE A VIDA	Reflexões sobre a música como forma de acalmar a alma, lições aprendidas na escola, observação da rotina diária, importância da aceitação e autoestima.

Fonte: Elaborado pela autora.

Baseada nessas categorias e gradações, podemos inferir que os textos analisados abordam uma variedade de temas relacionados à vida, às relações interpessoais, às aspirações

personais e às reflexões existenciais. Cada autor compartilha suas experiências e perspectivas únicas, em que explora diferentes aspectos da vida cotidiana e outras questões mais profundas. Esses textos demonstram a diversidade de temas e experiências que podem ser encontrados na escrita pessoal e criativa. Eles refletem as preocupações, desejos e reflexões dos alunos-autores sobre suas vidas e o mundo ao seu redor, ilustrando como a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) pode ajudar a identificar os temas e as nuances.

A seleção de documentos para a pesquisa, justifica-se considerando as quatro fases da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2016) e todos os textos da coletânea:

1. **Exaustividade:** ao coletar todos os documentos que se enquadram nos critérios da pesquisa, aqui os 36 textos inicialmente representam uma amostra exaustiva de materiais disponíveis, cobrindo uma variedade de perspectivas e conteúdos relacionados ao tema.
2. **Pertinência:** a seleção e exclusão dos documentos que não contribuiriam para a pesquisa considerou quais dos 36 textos estão mais alinhados com os objetivos específicos da pesquisa. Os textos escolhidos estão mais diretamente relacionados aos tópicos e questões que pretendíamos explorar na análise e por apresentar, acima disso, uma recorrência temática.
3. **Homogeneidade:** relacionada à natureza dos documentos, percebeu na seleção dos 3 textos base consistente dos materiais escolhidos. Os textos escolhidos abordam o tema de maneira semelhante ou complementar, e garantiram que a análise fosse homogênea e coesa.
4. **Representatividade:** a redução de 36 textos para 3 textos justifica-se considerando a representatividade dos materiais escolhidos. Os 3 textos selecionados são aqueles que, na minha avaliação, a partir da observação das estatísticas apresentadas pela análise realizada no software MaxQda, melhor representam a diversidade de perspectivas, conteúdos e aspectos importantes do tema, permitindo que os resultados da pesquisa sejam generalizados, embora com uma amostra menor, porque os textos selecionados abrangem as principais nuances do tópico.

4.2.7 Conclusões da Análise de Conteúdo

A perspectiva metodológica da Análise de Conteúdo desempenha um papel fundamental no contexto de pesquisa, proporcionando um campo importante para que o investigador mergulhe em seu domínio de estudo. Essa metodologia prepara o leitor crítico a observar as estruturas essenciais que formarão a base de suas conclusões, tornando-se aplicável no âmbito da pesquisa acadêmica e da sala de aula. A Análise de Conteúdo vai além de uma leitura superficial, à medida que incentiva a emergência de novas perspectivas ao longo do processo

de elaboração e exploração das categorias de análise. No entanto, para uma compreensão mais acurada do objeto de pesquisa, é fundamental que o pesquisador adote uma abordagem que preserve a singularidade das narrativas. Esse cuidado implica na necessária proximidade entre interpretação, inferência e teoria, assegurando uma análise real.

Dessa forma, têm-se oito seções, uma para cada categoria, apresentando as inferências e interpretações das narrativas em função da sua relevância aos objetivos desta pesquisa e das categorias codificadas (de todos os 36 textos):

- Categoria 1: Reflexões sobre a Vida e a Superação
- Categoria 2: Natureza e Meio Ambiente
- Categoria 3: Amizade e Solidariedade
- Categoria 4: Ambições e Superação de desafios
- Categoria 5: Cotidiano e observações

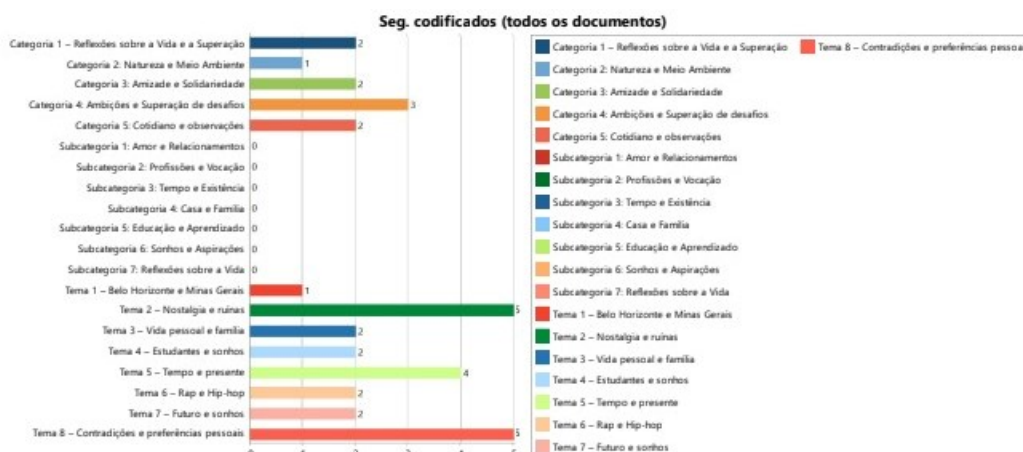
Temos com essas categorias suas subdivisões em subcategorias que abrangem aspectos específicos relacionados às experiências formativas e aos temas de análise:

- Subcategoria 1: Amor e Relacionamentos
- Subcategoria 2: Profissões e Vocação
- Subcategoria 3: Tempo e Existência
- Subcategoria 4: Casa e Família
- Subcategoria 5: Educação e Aprendizado
- Subcategoria 6: Sonhos e Aspirações
- Subcategoria 7: Reflexões sobre a Vida

Cada uma dessas seções apresenta as conclusões e compreensões obtidas a partir das narrativas contidas nos textos que compõem o livro *Aquarelas Textuais*, destacando a relevância das mensagens dos participantes para a pesquisa e seus objetivos.

Neste espaço, apresento o processo de codificação das narrativas contidas nos textos observados na pesquisa. Após a conclusão da etapa de descrição, o arquivo contendo os textos do livro foi importado para o software MaxQda. Este programa é projetado especificamente para análise de dados qualitativos em pesquisas acadêmicas, facilitando a sistematização, organização e, quando necessário, a contagem dos dados. A escolha deste software se deveu à sua agilidade, “facilidade” de uso e, principalmente, à capacidade de gerar relatórios que proporcionaram uma visão abrangente dos dados e de suas recorrências ao longo do processo de codificação, conforme gráfico 1 e 2.

Gráfico 1 – Análise dos textos pelo MaxQda



Fonte: Elaborado pela autora no MaxQda.

O gráfico gerado no software MaxQDA é o resultado da análise detalhada dos textos do livro "Aquarelas Textuais", em que nos oferece uma visão quantitativa das principais tendências e temas recorrentes presentes nas obras analisadas. O gráfico 2, que destaca a frequência dos temas encontrados nos textos, proporciona uma compreensão maior da frequência do conteúdo abordado nas obras, permitindo-nos identificar as áreas de maior relevância e interesse para a pesquisa. Essa sequência de informações é importante para o entendimento da análise textual e das percepções obtidas por meio da metodologia de pesquisa.

Gráfico 2 – Porcentagem dos temas e categorias

Código de orig...	Código	Seg. codificado...	Seg. codificado...	% Seg. codifica...	% Seg. codifica...	Documentos
●	Categoria 1 – ...	2	0	6,06	0,00	2
●	Categoria 4: A...	3	0	9,09	0,00	3
●	Subcategoria 7...	0	0	0,00	0,00	0
●	Tema 8 – Cont...	5	0	15,15	0,00	5
●	Categoria 3: A...	2	0	6,06	0,00	2
●	Subcategoria 2...	0	0	0,00	0,00	0
●	Tema 4 – Estud...	2	1	6,06	33,33	2
●	Tema 6 – Rap e...	2	0	6,06	0,00	1
●	Categoria 5: C...	2	1	6,06	33,33	2
●	Tema 5 – Temp...	4	0	12,12	0,00	4
●	Subcategoria 5...	0	0	0,00	0,00	0
●	Tema 3 – Vida ...	2	1	6,06	33,33	2
●	Subcategoria 6...	0	0	0,00	0,00	0
●	Tema 2 – Nost...	5	0	15,15	0,00	5
●	Subcategoria 1...	0	0	0,00	0,00	0
●	Subcategoria 4...	0	0	0,00	0,00	0
●	Tema 1 – Belo ...	1	0	3,03	0,00	1
●	Categoria 2: N...	1	0	3,03	0,00	1
●	Tema 7 – Futur...	2	0	6,06	0,00	2
●	Subcategoria 3...	0	0	0,00	0,00	0

Fonte: Elaborado pela autora no MaxQda.

Compartilho assim, minhas principais impressões a partir da Análise do Conteúdo que categorizei. Com a intenção de estruturar essa análise de acordo com o uso discursivo realizado nas narrativas, reflito sobre as implicações pedagógicas que este trabalho pode oferecer para a educação e para a linha de pesquisa que se concentra na Linguagem e Tecnologia, bem como para os Estudos Linguísticos como um todo. É importante destacar que minhas conclusões a respeito das categorias estão presentes nos gráficos apresentados e na nuvem de palavras (criada pelo software MaxQda) mais utilizadas pelos estudantes em suas produções coletadas no livro, contemplando o **contexto externo** (que aborda os valores manipulados por produtor e receptor, como classe social, grupo, época e cultura), como já dito ao explicar o contexto situacional, com base nas proposições de Barros (2002, p.158).

Figura 41 – Nuvem de palavras constante dos textos do livro Aquarelas Textuais



Fonte: Elaborado pela autora no software MaxQda.

Neste capítulo, foram realçadas as conexões da pesquisa do tipo intervenção pedagógica com as teorias específicas, como as metodologias ativas, aprendizagem móvel e a Semiótica Discursiva, ressaltando seu papel no aprimoramento do letramento e na promoção de uma aprendizagem participativa, contextualizada e prática.

As Metodologias Ativas (Bacich, 2018) como suporte, envolvem os estudantes ativamente no processo de aprendizagem, fomentando a participação, colaboração e reflexão crítica. Quando incorporadas à intervenção pedagógica, elas podem tornar o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo.

A Aprendizagem Móvel (Lima *et al.*, 2015), outro suporte, por sua vez, utiliza a tecnologia para oferecer acesso flexível ao conteúdo de aprendizagem, permitindo que os

estudantes aprendam em qualquer lugar e a qualquer momento. Sua integração na intervenção pedagógica personaliza a experiência de aprendizagem, adaptando-se às necessidades individuais dos estudantes e aproveitando os recursos digitais disponíveis.

A Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) é a abordagem metodológica que permitiu examinar o conteúdo dos dados coletados, identificando padrões e categorias de significado. Ao ser aplicada à pesquisa de intervenção pedagógica, pode auxiliar na compreensão da evolução dos resultados e o efeito das estratégias implementadas.

A Semiótica Discursiva (Greimas & Courtés, 2008) fornece ferramentas analíticas para compreender como os textos e discursos produzem significado. Quando associada à intervenção, ela pode auxiliar os estudantes no desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e análise textual, incentivando a interpretação e produção de textos de maneira mais consciente e produtiva. Tal combinação de teorias pode criar uma perspectiva integrada que aprimora a aprendizagem, tornando-a mais pertinente e participativa¹⁰⁷.

4.3 A epistemologia do método

O método de pesquisa adotado neste estudo se alinha com a abordagem da pesquisa do tipo intervenção pedagógica (Damiani *et al.*, 2013). O objetivo central era descrever a aplicação de algumas perspectivas em um projeto de ensino, incorporando estratégias como a sala de aula invertida e a utilização do *WhatsApp* como suporte pedagógico. Para a coleta de informações, empregaram-se uma variedade de instrumentos, incluindo questionários, observações e interações on-line, como conversas em grupos de *WhatsApp* e compartilhamento de documentos no *Google Docs* e em um *blog* educacional. É relevante ressaltar a participação ativa em experimentos e atividades relacionadas ao uso de tecnologias móveis nos processos de ensino e de aprendizagem, visando ao desenvolvimento do letramento.

A pesquisa de intervenção pedagógica, caracterizada por sua conduta colaborativa e reflexiva, proporcionou uma atuação multifacetada não só como professora, mas como pesquisadora e agente de mudança dentro do contexto educacional. O enfoque principal foi compreender o efeito das práticas inovadoras em sala de aula, abrangendo o uso de dispositivos móveis e o aperfeiçoamento de competências comunicativas e criativas no ensino de Literatura e Língua Portuguesa, incluindo a leitura expositiva de obras literárias e a produção textual.

¹⁰⁷ Além de uma introdução sobre a teoria no referencial teórico, dedico o capítulo 3 à Semiótica Discursiva.

Adicionalmente, destaco a importância da ação interdisciplinar, das parcerias com outros docentes e da conformidade com os documentos oficiais que direcionam o processo educativo.

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica possibilitou a coleta de dados empíricos e a análise reflexiva dos resultados obtidos, buscando compreender os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, foram analisados 10 textos do livro "Aquarelas Textuais", selecionando-se 3 deles (a partir da Análise de Conteúdo, Bardin, 2016) para a tese. Com o suporte do Percorso Gerativo de Sentido, aplicaram-se os pressupostos da teoria semiótica, possibilitando uma abordagem enriquecida e a evidência da contribuição dessa perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa.

Resumidamente, a epistemologia do método de pesquisa do tipo intervenção pedagógica presente neste estudo envolveu a implementação de práticas não-tradicionais em sala de aula, a coleta de dados empíricos, a análise reflexiva dos resultados e a busca por contribuições reais para o campo do ensino e da aprendizagem.

Portanto, a metodologia se apoiou nas diretrizes da pesquisa do tipo intervenção pedagógica de Damiani *et al.* (2013) para a observação da sequência didática trabalhada em classe, bem como na Análise de Conteúdo de Bardin (2016) para categorizar os temas nos textos dos estudantes do Ensino Fundamental II (EFII), desempenhando um papel fundamental na validação desta tese. Ao seguir essas abordagens metodológicas, esta pesquisa busca oferecer uma análise concreta e confiável dos dados coletados, assegurando a qualidade das conclusões obtidas ao longo deste estudo. A combinação dessas técnicas de pesquisa estabelece uma estrutura coerente para a investigação, permitindo uma análise mais integral do objeto de estudo, reforçando assim a credibilidade e a confiabilidade dos resultados apresentados nesta tese.

No próximo capítulo, seguimos para a análise dos dados sob a perspectiva da Semiótica Discursiva. Ao realizar essa ação, encontraremos os resultados obtidos, explorando as nuances e complexidades dos textos dos estudantes. Por meio da lente da Semiótica Discursiva, seremos capazes de desvelar as camadas de significado contidas nas produções representativas dos estudantes, realçando nossa compreensão do letramento e das práticas de ensino. A análise das narrativas e dos elementos semióticos presentes nos textos nos permitiu prosseguir em nossa investigação, para destacarmos as contribuições das Metodologias Ativas e da Aprendizagem Móvel para o desenvolvimento do letramento e propor a associação dos pressupostos semióticos para maximização deste letramento.

5.2 Aquarelando os textos: analisando e produzindo dados

Retomo, aqui, metodologia de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), em que as categorias temáticas são consideradas como parte do contexto interno para a análise, conforme abordado por Barros (2002, p. 158). Essas categorias funcionam como **contexto interno** pois estão relacionadas ao conjunto de textos presentes na obra, contribuindo para uma compreensão situada do conteúdo analisado. As categorias, temas e gradações foram identificadas nos textos por Categorias Temáticas: 1) Amor e Relacionamentos; 2) Profissões e Vocação; 3) Tempo e Existência; 4) Casa e Família; 5) Educação e Aprendizado; 6) Sonhos e Aspirações e 7) Reflexões sobre a vida.

Na análise Semiótica Discursiva, a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), segundo a perspectiva aqui adotada, é uma etapa importante para compreender e categorizar os elementos presentes no texto, o que, por sua vez, pode fornecer subsídios para a análise discursiva. As categorias temáticas mencionadas constituem o contexto interno para esta análise, contribuindo para a compreensão das mensagens e significados presentes nos textos, o que alinha a abordagem da Análise de Conteúdo com a análise Semiótica Discursiva. Ao final de cada análise semiótica, apresentamos o gráfico de tendência dos segmentos codificados pela repetição de palavras.

5.3 Análise do texto 1 – Diferenças

A seguir, apresentamos a análise detalhada do texto intitulado "Diferenças". Nesta análise, exploramos os elementos textuais, as nuances semânticas e as possíveis interpretações subentendidas. A verificação visa oferecer maior compreensão das escolhas linguísticas, estruturas discursivas e significados presentes no texto, destacando as particularidades que contribuem para a construção do sentido. Buscamos revelar as camadas mais profundas de significado e proporcionar uma visão abrangente das distintas dimensões que compõem o texto "Diferenças".

Diferenças

Todos nós somos diferentes.
 Alguns leigos, outros inteligentes,
 uns chatos outros boa gente.
 Devemos melhorar?
 Não sei.

eufórico da *diferença* é o que leva à transformação conjuntiva do sujeito com o objeto de valor no poema.

No **nível Narrativo**, o próprio *narrador*, implícito na primeira pessoa do plural ‘nós’, é o **destinador** que se dirige ao leitor, o sujeito **destinatário** explícito na segunda pessoa do singular ‘você’, que deve ser manipulado. Por isso, sabemos que há um contrato entre eles que permite a primeira fase que compõe o esquema narrativo, a de *manipulação*. Neste contrato, o narrador e o leitor estão agindo num mesmo quadro de valores, isto é, os dois concordam com a oposição semântica de base vista no primeiro nível. No Nível Narrativo é projetado um sujeito que é posto em relação aos objetos de valor identidade e autoestima.

A Semiótica Discursiva propõe quatro definições do estado do sujeito da narrativa tendo em vista a relação entre as modalidades do *querer* ou do *dever* e, em seguida, as modalidades do *saber* ou do *poder*: o sujeito poderá ser potencializado, virtualizado, atualizado e realizado, conforme esteja associado às modalidades citadas. Dessa forma, também sabemos que o narrador faz papel de Sujeito Potencial, isto porque a fase de *manipulação*, explícita em:

(nós)/Devemos melhorar?/
/ Não sei./
/Seja você mesmo! /,

demonstra que a pergunta do quarto verso, juntamente, com a resposta do sexto verso caracterizam um tipo de influência do Sujeito Potencial sobre o Sujeito Virtual – ‘você’ (o leitor) -, respectivamente, cujo primeiro incita a virtualização do segundo.

No entanto, este Sujeito Virtual, ‘você’, é, ao mesmo tempo, um Sujeito Atualizado, pois, apesar de isso só ser revelado em seguida, já possui a *competência* necessária para a fase da *performance*:

/Você não precisa ser uma estrela para brilhar/,

Ou seja, considerando-se que o objeto de valor modal com o qual se deseja entrar em conjugação é **brilhar**, o Sujeito Atualizado ‘você’ sob o domínio do *desejo de brilhar* (uma paixão objetual simples determinada por um /querer+poder+saber/) – ou alcançar o sucesso, de acordo com um estereótipo cultural - aceita a *manipulação* feita por ‘nós’ (o narrador) e, por isso, ele /*quer fazer*/ e já /*pode*/ e /*sabe fazer*/.

Tais modalizações estão explícitas em:

/apenas seja você mesmo./
**/Você já é diferente!/
/Siga em frente,/**

/com sorriso no rosto e,
/sempre contente!/
/

Quer dizer que a *competência* e a *performance* correspondem, ambas, a “ser você mesmo, pois você já é diferente e isso é o que faz cada um brilhar”. Porém, há um obstáculo que pode interromper as fases de *competência* e *performance*, a baixa autoestima, um antiobjeto, aquilo de que o sujeito deve se livrar:

/Nossa autoestima deve ser erguida e as pessoas, /
/que não a têm devemos protegê-las./

Neste caso, a fase de *competência* é descrita a partir de um Sujeito Virtual, sem autoestima suficiente que, conseqüentemente, necessita melhorá-la para, enfim, se tornar um Sujeito Atualizado e poder realizar a *performance* acima. Por isso, aqui dizemos que o Sujeito Potencial (narrador) também é o Sujeito de Fazer, dado que, ao manipular o destinatário (o leitor) com o poema, tenta aumentar sua autoestima:

/Você não precisa ser uma estrela para brilhar,
/apenas seja você mesmo./
/Você já é diferente!
/Siga em frente,
/com sorriso no rosto e,
/sempre contente!/.
/

Se o destinatário não aceita a *manipulação*, permanece sendo um Sujeito Virtual, com baixa autoestima, e que deve ser protegido pelos que conseguiram ser ou já são Sujeitos Atualizados – com alta autoestima.

Por fim, o Sujeito Atualizado, que aceitou a *manipulação* e usou de sua *competência* para realizar a *performance*, se torna, por conseguinte, o Sujeito Realizado ‘você’ – o leitor – que, em conjunção com o objeto de valor em questão – brilhar -, *reconhece* que brilha, o que é uma sanção cognitiva suficiente para cumprir o contrato que tem com o narrador.

Para melhor visualizarmos o esquema narrativo, coloquemos em mente o esquema abaixo, em que o ‘a’ significa *transformação*:

Narrador → Destinatador = Sujeito Potencial → Sujeito de Fazer
Leitor 1 → Destinatário = Sujeito de Estado → Sujeito Virtual = Sujeito
Atualizado → Sujeito Realizado
Leitor 2 (com baixa autoestima e que não aceita a manipulação) → Destinatário
Brilhar / Sucesso = Objeto de valor descritivo

Sintaxe Narrativa

PN= Programa narrativo

F= função

S1= Sujeito de fazer

S2= Sujeito de estado

∩ e U= Conjunção e disjunção

Ov = Objeto de Valor

PN = F [S2 à (S1 ∩/U Ov)]

Na sintaxe narrativa do poema, é possível retirar o seguinte programa narrativo:

PN = ser diferente [narrador → (você ∩ brilhar)]

$$S_{1\text{você}} U_{Ov\text{brilhar}} \rightarrow S_{2\text{narrador}} \rightarrow S_{1\text{você}} \cap_{Ov\text{brilhar}}$$

.....▶

O **nível Discursivo**, decomposto nos estágios de sintática e semântica, indica as opções linguísticas realizadas para ornar o texto, conhecidas como o *Aparelho Formal da Enunciação*, de Benveniste – (EGO, HIC, NUNC) EU, AQUI, AGORA – que na semiótica discursiva denomina-se de *debreagem*.

Neste terceiro nível, a aspectualização, que incide sobre o tempo, espaço e atores do discurso, se constrói sob a perspectiva do olhar de um observador instaurado, no caso, como narrador. O “narrador”, no Nível Discursivo, será, no Narrativo, o destinador dos valores; é aquele que leva o enunciatário a reconhecer os valores importantes da narrativa. Na leitura dos primeiros versos, o narrador está implícito e é subentendido:

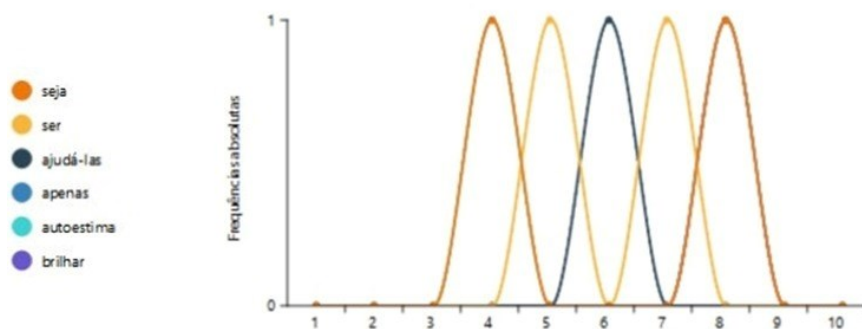
(eu)/Não sei./,

mas, ao se dirigir ao leitor/destinatário – representado como ‘você’ -, usa da primeira pessoa do plural ‘nós’, dos pronomes indefinidos ‘alguns’ e ‘outros’, pronome pessoal ‘você’ e do pronome possessivo ‘nossa’, para manifestar sua participação dentro deste grupo de pessoas diferentes, do qual se fala no poema, criando uma relação de proximidade que culmina no objetivo da manipulação: fazer o destinatário (leitor) reconhecer seu brilho, oriundo de suas peculiaridades. De acordo com o ponto de vista do narrador, o destinatário é um sujeito, suficientemente, capaz de alcançar o brilho – sujeito exato -, no entanto, pode não saber disso – sujeito insuficiente – e precisa receber um incentivo. Para isso, o narrador utiliza de verbos no imperativo que só são aceitos no contrato de comunicação entre ele e o leitor devido ao compartilhamento de valores culturais.

As isotopias

Uma isotopia mais restrita tem como classema o tema da /diversidade/ composto pelos sememas /pessoas/ /diferentes/. Já uma isotopia mais ampla apresenta, como tema principal do poema, a *diferença*, figurativizado pelas pessoas que devem assumir-se para brilhar, independentemente de serem leigas, inteligentes, chatas ou boas-gente. Logo, cada um, com suas próprias características, suas peculiaridades, seus jeitos de ser, são figuras representativas da *diferença* necessária para que todos tenham espaço para brilhar. É no tema da diferença, portanto, que aflora a euforia do Nível Fundamental. O gráfico 3 mostra a tendência de palavras no discurso.

Gráfico 3 – Frequência de palavras do texto Diferenças



Fonte: Elaborado pela autora no MaxQda.

Em síntese, a análise do poema "Diferenças" se entrelaça de maneira intrínseca com o gráfico de palavras recorrentes. Ao desvendarmos as nuances semânticas e estruturais do texto poético, o gráfico surge como uma ferramenta elucidativa, destacando as palavras-chave que pontuam a tessitura discursiva. Essa relação proporciona uma compreensão integrativa, evidenciando as ênfases e padrões que permeiam o texto. O gráfico, assim, serve como um guia visual, enriquecendo a interpretação e proporcionando melhor apreciação das características distintas do poema "Diferenças".

A análise do poema "Diferenças" exemplifica como a Semiótica Discursiva pode ser aplicada em análises literárias e, mais importante ainda, como essa abordagem pode ser integrada em práticas pedagógicas para enriquecer os planejamentos de ensino em interface com o contexto social. Aqui estão algumas possibilidades pelas quais a análise demonstra essa contribuição:

1. compreensão do texto: a análise não se limita a uma interpretação superficial do poema, mas mergulha em várias camadas de significado e relação entre os elementos do texto.

Isso demonstra como a semiótica discursiva permite uma compreensão do texto, explorando os níveis de significado, as relações entre os elementos textuais e a construção de sentido. Isso pode ser aplicado em práticas de ensino, mostrando aos estudantes como analisar textos de maneira mais completa e como ir além da interpretação superficial.

2. aplicação do Percurso Gerativo de Sentido: a análise pode seguir o modelo do Percurso Gerativo de Sentido da semiótica discursiva, que pode ser uma ferramenta eficaz para os educadores demonstrarem como a análise textual pode ser organizada. O que pode ser aplicado em atividades de análise de textos em sala de aula, ensinando aos estudantes a observarem como os elementos textuais se interconectam.
3. conexão com temas sociais: a análise examina os elementos formais do poema e identifica temas relevantes, como autoestima, diversidade, autoaceitação e inclusão na sala de aula. Essa conexão com temas sociais pode ser um ponto de partida para discussões em sala de aula sobre como a literatura se relaciona com o mundo ao seu redor. Os educadores podem relacionar esses temas com a vida dos estudantes, incentivando a reflexão sobre como a autoestima afeta suas ações e interações diárias.
4. leitura crítica: a análise destaca como o texto aborda a questão da autoestima e incentiva os leitores a aceitarem sua individualidade. Essa leitura crítica pode ser estendida para discussões sobre influências sociais, mídia e padrões de beleza. Os estudantes podem explorar como as expectativas sociais afetam sua autoimagem e como podem se empoderar para desafiar essas “normas”.
5. aplicação da Análise Crítica: a análise demonstra que a semiótica discursiva permite uma análise crítica do texto, indo além da superfície e explorando as implicações das escolhas linguísticas e discursivas. Essa abordagem crítica pode ser mediada (ensinada) aos estudantes como uma ferramenta para desenvolver habilidades de pensamento crítico e análise textual.
6. “empoderamento” dos estudantes: a análise enfatiza a importância da autoaceitação e do empoderamento individual. Esses temas podem ser incorporados em atividades de ensino que incentivam os estudantes a refletirem sobre suas próprias identidades, valores e potencialidades, promovendo o desenvolvimento pessoal e o autoconhecimento.
7. diálogo e debate: a análise destaca a variedade de interpretações e perspectivas possíveis em relação ao poema. Isso pode ser usado como uma base para promover o diálogo em sala de aula, incentivando os estudantes a compartilharem suas próprias interpretações

e a debater diferentes pontos de vista de maneira respeitosa (dentro inclusive dos princípios dos Direitos Humanos).

8. relação entre texto e contexto social: a análise mostra como a semiótica discursiva pode ser usada para explorar a relação entre o texto e o contexto social mais amplo. Os educadores podem usar esse exemplo para orientar os estudantes a examinarem como os textos literários refletem e comentam questões sociais, históricas e culturais.
9. práticas escrita reflexiva: a análise pode servir como modelo para práticas de escrita reflexiva, em que os estudantes aplicam os conceitos da semiótica discursiva para analisar outros textos literários ou expressar suas próprias opiniões sobre questões sociais. Isso promoverá a habilidade de se expressar por meio da escrita e a conexão entre análise e autoria.
10. promoção da inclusão e diversidade: a análise deste poema destaca a importância de aceitar a diversidade e proteger aqueles que têm baixa autoestima. Os educadores podem usar esse exemplo para incentivar discussões sobre inclusão, empatia e combate ao bullying, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.
11. desenvolvimento de habilidades de comunicação: a análise demonstra como a semiótica discursiva envolve a compreensão das modalidades de comunicação e a análise das relações entre os sujeitos enunciadore e enunciatários. Também menciona a necessidade de compartilhamento de valores culturais para que o contrato comunicativo se estabeleça. Isso pode ser uma introdução à reflexão sobre como os valores culturais influenciam nossa interpretação de textos e como podemos desenvolver uma consciência crítica em relação a esses valores. Isso pode propiciar o desenvolvimento de habilidades de comunicação dos estudantes, ensinando-os a considerar a intenção comunicativa por trás dos textos.
12. aplicação em projetos criativos: além da análise crítica, a semiótica discursiva também pode ser aplicada em projetos criativos, como a criação de textos literários, peças teatrais, vídeos e/ou outras formas de expressão artística. Isso permite que os estudantes explorem como os elementos discursivos podem ser manipulados para transmitir mensagens específicas.

No geral, a análise do poema “Diferenças” ilustra como a Semiótica Discursiva pode ser aplicada na análise literária e mostra como essa abordagem pode ser integrada em práticas de ensino que promovam a compreensão dos textos, o pensamento crítico, a reflexão sobre questões sociais e o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Demonstrando uma possibilidade de contribuição da Semiótica Discursiva para a qualidade dos planejamentos de ensino e sua

capacidade de enriquecer a experiência educacional dos estudantes, conectando-os ao mundo ao seu redor.

5.4 Análise do texto 2 – Brilho e amor

Apresentamos a análise do texto intitulado "Brilho e Amor". Examinamos minuciosamente os elementos textuais, as variantes semânticas e as possíveis interpretações. A análise oferece uma compreensão das escolhas linguísticas, estruturas discursivas e significados presentes no texto, destacando as particularidades que contribuem para a construção do sentido. Procuramos revelar as camadas mais profundas de significado e proporcionar uma visão ampliada das distintas dimensões que compõem o texto "Brilho e Amor".

Brilho e amor

Vejo o brilho de tua cor,
o calor do teu amor.
Seu amor me encantou,
o seu brilho me conquistou.

Nosso amor se uniu
e a dor então, fugiu
seu carinho me alcançou,
e o meu coração parou.

Seu sorriso me faz rir,
como o pássaro voa por aí,
você é a flor mais bonita
que *uma* beija-flor.
(AF5)

Para analisar este poema, podemos considerar a Semiótica das Paixões, dimensão desenvolvida por Greimas e Fontanille¹⁰⁸ (1993) e retomada por Bertrand (2003), uma vez que é a mais sobreposta e a que governa os níveis de composição do texto. Sob o domínio de uma paixão – que, aqui, também tem o nome de paixão (no seu sentido amoroso, por isso, aqui vamos equipará-la ao *amor*) -, o enunciador cria um poema com uma oposição semântica de base, no Nível Fundamental, amor vs dor. No nível narrativo, a paixão é um estado patêmico que incide sobre um Sujeito de Estado e o faz aceitar a *manipulação* de uma Sujeito Potencial

¹⁰⁸ Interessa-se pela análise das práticas e formas de vida – Semiótica das práticas. (Fontanille, 2008).

– a pessoa amada. Ao fazer-se Sujeito Virtual e Atualizado, a fase da *performance* é descrita por meio de um conjunto de emoções que caracterizam seu estado passional. As paixões

criam efeitos de sentido modais que modificam o sujeito. Isso significa que o sujeito [de estado] define-se pela modalização do seu ser e assume papéis patêmicos (ou seja, trata-se de um sujeito que teme, deseja, se alegra, se frustra, enfim...). Segue, assim, um percurso, tomado com uma sucessão de estados passionais e não mais como uma sucessão de estados de transformações, como ocorre no âmbito da ação narrativa. (Lara, Matte, 2009, p. 33).

Importante atentar que as autoras alertam para a diferença entre as noções de emoção e paixão, em que a primeira diz respeito a um conjunto de sentimentos que podem ser percebidos sem nome específico e se manifestam como uma perturbação, enquanto a segunda é um “acontecimento” reconhecido por um observador, e uma interpretação cultural (Lara, Matte, 2009), damos andamento à análise.

Para o **nível Fundamental**, neste poema, a oposição semântica de base está bem estabelecida no segundo verso da segunda estrofe: /**amor** versus **dor**/, em que o termo *amor* recebe a marcação tímica eufórica enquanto o termo *dor* recebe a marcação tímica disfórica. Como o Nível Fundamental requer uma oposição abrangente e, para tanto, suficientemente abstrata, propomos este quadro semântico:



Ou seja, de acordo com o enunciador do poema, os sentimentos da paixão o conquistaram e encantaram, tirando o lugar da dor. Conseguimos apreender essa oposição semântica, porque os valores culturais compartilhados entre o enunciador, a pessoa amada e o leitor conferem positividade ao *amor* - uma paixão simples que decorre da modalização do /*querer ser*/ - assim como, conferem negatividade à *dor* – uma paixão simples, também.

No **nível Narrativo**, o poema explicita, apenas, as fases da *performance* e da *sanção*, deixando a cargo do leitor (enunciatário) a suposição de que as fases de *manipulação* e *competência* estão implícitas e já ocorreram. Então, o que sabemos, até aqui, é que a pessoa amada é o Sujeito Potencial e de Fazer (e o Objeto de Valor, também) que transmite a modalização do /*querer ser*/ ao enunciador, tendo sido isso possível graças ao contrato entre eles. Portanto, o enunciador, ao se expressar por meio da primeira pessoa do singular, se coloca

como um Sujeito já Realizado, que alcançou a fase da *sanção* por meio de uma transformação de estado passional recheada de emoções, as quais caracterizam a paixão (o amor). Vejamos:

O objeto de valor requisitado pelo enunciador é a pessoa amada, uma vez que é um objeto de valor descritivo, na medida em que se apresenta como um Sujeito de Fazer sincretizado com o Sujeito de Estado e capaz de proporcionar a ele (o narrador) uma transformação conjuntiva com o objeto de valor descritivo, o amor – determinando a transformação de um estado passional, em que um enunciador que estava em disjunção com o amor passa a estar em conjunção com ele.

Dessa forma, a primeira e segunda estrofes são uma descrição da fase performática, na qual o enunciador *viu o brilho da cor; sentiu o calor do amor; se encantou; foi conquistado; recebeu carinho; seu coração parou; e sorriu*, por intermédio da pessoa amada.

Podemos dizer, então, que a pessoa amada perturbou os estados emocionais do enunciador, levando-o a se apaixonar. Cabe ressaltar uma observação sobre o primeiro verso da segunda estrofe:

/Nosso amor se uniu/

que parece sintetizar bem a transformação de estado que ocorre no poema. No entanto, entendemos que a linguagem figurada remete ao encontro do enunciador com a pessoa amada e não que os sentimentos de amor de cada um se juntaram. A última estrofe ilustra, mais especificamente, a fase de *sanção*, isto é, ao entrar em conjunção com o amor, por meio do processo performático, o enunciador recebe uma sanção pragmática, porque é premiado com o amor, e cognitiva, pois ele ama e é amado – está apaixonado. O enunciador resolve descrever a fase de sanção como um estado permanente do presente, comparando as emoções envolvidas no sentimento de amor com elementos da natureza, aspectos que são mais desenvolvidos no nível discursivo. Ainda vale lembrar que, mesmo com a existência de uma divisão temporal de eventos, precisamos assimilar que o enunciador já estava apaixonado quando começa a declarar seu estado – Sujeito Realizado -, posto que o faz usando o tempo passado.

Esquema

Enunciador = Observador 1 = Sujeito de Estado = Sujeito Virtual = Sujeito
Atualizado → Sujeito Realizado
Pessoa Amada = Objeto de valor modal = Sujeito Potencial = Sujeito de Fazer
Amor = Objeto de valor descritivo = Estado passional
Leitor = Observador 2

Sintaxe Narrativa

PN= F [S2 → (S1 ∩/U Ov)]¹⁰⁹

Na sintaxe narrativa do poema, é possível retirar o seguinte programa narrativo:

PN = se apaixonar [pessoa amada → (enunciador ∩ amor)]

Apresenta-se o poema com indicações dos passos da análise estão em azul.

Vejo o brilho de tua cor,
(sinto) o calor do teu amor.
Seu amor me encantou,
o seu brilho me conquistou.

Nosso amor se uniu (igual um beija-flor se une a uma flor = construção da ideia)
e a dor então, fugiu (passado)
seu carinho me alcançou,
e o meu coração parou. (como o tempo)

Seu sorriso me faz rir, (agora, no presente)
como o pássaro voa por ai, (tão naturalmente quanto) (início da comparação entre
ser humano e natureza)
você é a flor mais bonita
que uma beija-flor. (diferente de um beija-flor)

O nível **Discursivo** é o mais contemplado pelo autor do poema, pois basta pensarmos que, quando estamos apaixonados, procuramos as melhores formas de expressar o sentimento. Diante disso, a aspectualização, que incide sobre o tempo, espaço e atores do discurso, constrói-se sob a perspectiva do olhar de dois observadores instaurados: o (autor) enunciador e o (leitor) enunciatário.

Da Perspectiva do Enunciador: Uma Abordagem Analítica

O autor é um enunciador que se apresenta na primeira pessoa do singular para se dirigir à pessoa amada, representada, majoritariamente, pelos pronomes possessivos *tua; teu; seu*, repetidos ao longo dos versos com o objetivo de atribuir a ela a característica de detentora de todas as qualidades potenciadoras das emoções do narrador, reforçando a sua função de Sujeito Potencial e de Fazer. Em seguida, conseguimos listar uma série de acontecimentos, propositalmente, colocados em uma sequência que demonstra como o autor teve seu estado passional transformado, aos poucos:

1. Ver o brilho da cor
2. Sentir o calor do amor

¹⁰⁹ O S₁ é sempre o Sujeito do estado, em junção com o objeto; quem promove a transformação é sempre o S₂.

3. Se encantar
4. Ser conquistado
5. União/encontro
6. A dor não existe mais
7. Do amor, nasce o carinho
8. O coração para

Até aqui, contempladas a primeira e segunda estrofes, captamos os eventos expressados no tempo passado, mas que têm um ponto de fim no último verso. Com a noção de coração parado, articulamos a ideia de que o tempo – passado – também se suspende para iniciar um novo tempo, totalmente dedicado à última estrofe. Uma simples mudança de tempo verbal marca uma virada no poema, criando um efeito de sentido de presente contínuo, um estado passional alcançado:

/ Seu sorriso me faz rir,/.

Finalmente, o enunciador conclui que o jeito mais virtuoso de tentar explicar o amor é comparando-o aos fenômenos da Natureza, aspecto que começa a ser pensado no primeiro verso da segunda estrofe. Fechando com uma subversão da morfossintaxe, o enunciador decide mudar o gênero do substantivo *beija-flor* – normalmente masculino – como último recurso que representa a beleza do amor, ora, se *um* beija-flor já é um símbolo do belo na natureza, imagine *uma* beija-flor, assim, se institui uma dimensão divina designada ao ser feminino que só pode ser *imaginada*.

Sob a Perspectiva do Enunciatário: Uma Análise Enunciativa

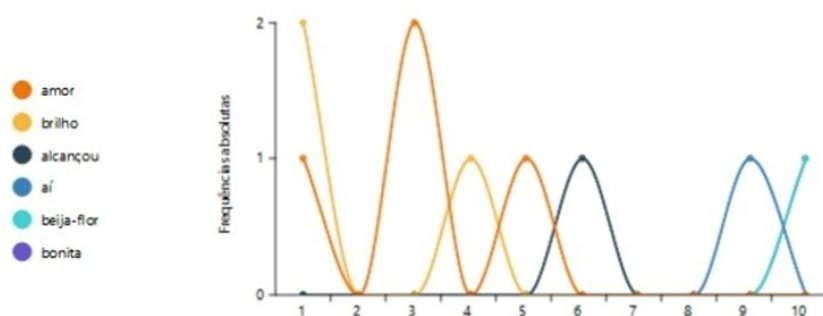
O leitor-observador define a pessoa amada como o enunciatário (textualizado pelo uso da segunda pessoa do singular, como em “tua”), um sujeito completo/exato, pois possui todas as propriedades necessárias para modalizar o enunciador e transformá-lo, este é um sujeito insuficiente, graças à sua personalidade não narcísica. O tempo-espço da narrativa é acelerado, pressupondo um antes e um depois.

As isotopias

A isotopia mais ampla delimita como classema o tema do /**amor**/, figuratizado pelo brilho da cor, pelo calor, o carinho, o coração parado, pelo riso, o pássaro que voa, pela flor mais bonita, pela beija-flor e pelo enunciatário – a pessoa amada.

A análise do texto “Brilho e amor” exemplifica a aplicação da Semiótica Discursiva para desvendar os aspectos semânticos, narrativos e discursivos presentes em um poema. Além de utilizar o modelo do Percurso Gerativo de Sentido, essa análise busca ir além, evidenciando como esta teoria pode ser uma ferramenta oportuna para enriquecer os planejamentos de ensino e como ela se relaciona com o **contexto** social. No gráfico 4, podemos observar a frequência de palavras no discurso textual.

Gráfico 4 – Frequência de palavras do texto Brilho e amor



Fonte: Elaborado pela autora no MaxQda.

A análise semiótica do poema "Brilho e Amor" revelou-se fundamental para encontrar as camadas de significados presentes no texto, destacando a riqueza simbólica e os recursos discursivos utilizados pelo autor. Ao correlacionar essa análise com o gráfico de palavras recorrentes apresentado pelo software dentro da etapa das quatro fases da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), foi possível identificar padrões significativos que corroboraram as inferências semânticas e contribuíram para maior compreensão do texto. A interseção entre a análise semiótica e o mapeamento das palavras recorrentes proporcionou uma abordagem complementar, auxiliando na interpretação do poema.

A análise articula a intenção de propor práticas pedagógicas ao destacar como a compreensão da Semiótica Discursiva pode impactar positivamente a qualidade dos planejamentos de ensino. Ao demonstrar como a teoria revela camadas de significado, interpretação e interações entre elementos textuais, ela sugere que os educadores podem usar essa perspectiva para desenvolver atividades que estimulem a interpretação crítica de textos, bem como a compreensão das relações entre linguagem, cultura e sentimento.

A análise exemplifica como o conhecimento da Semiótica Discursiva pode preparar os professores a:

explorar a complexidade dos textos: a análise destaca a riqueza de significados ocultos no poema, mostrando como a análise semiótica pode ajudar os estudantes a desvendarem as camadas de sentido presentes nos textos, além das interpretações superficiais.

desenvolver habilidades de interpretação: a análise destaca como os elementos linguísticos e discursivos contribuem para a construção dos significados no poema. Os educadores podem usar essa abordagem para desenvolver habilidades de interpretação crítica, orientando os estudantes a considerarem a relação entre linguagem, sentimento (emoção) e contexto.

conectar textos ao contexto social: a análise demonstra como a linguagem figurada e as comparações usadas no poema podem refletir as emoções humanas e a conexão com a natureza. Os professores podem incentivar os estudantes a relacionarem esses elementos com temas sociais relevantes, promovendo a conscientização sobre como os textos se entrelaçam com o contexto global.

estimular a expressão criativa: ao mostrar como o poema usa linguagem figurada para transmitir emoções complexas, a análise pode inspirar os estudantes a experimentar a criação de textos poéticos próprios (como o analisado), explorando como a linguagem pode ser usada para expressar sentimentos e ideias de maneiras únicas.

fomentar a análise crítica da cultura: a análise destaca como os valores culturais influenciam a interpretação do texto. Os educadores podem usar isso como uma oportunidade para discutir como diferentes culturas podem interpretar e expressar emoções de formas distintas.

Assim, a análise deste poema demonstra como a Semiótica Discursiva pode contribuir para uma estratégia concreta do ensino da linguagem, promovendo a análise crítica, a conexão com o contexto social e o desenvolvimento de habilidades interpretativas e expressivas nos estudantes, exemplificando como transcender o modelo do Percurso Gerativo de Sentido para enriquecer a qualidade dos planejamentos de ensino, oferecendo aos educadores ferramentas para abordar a linguagem de maneira mais contextualizada e envolvente.

5.5 Análise do texto 3 – Poesia

Segue a análise do texto intitulado "Poesia". Nele, exploramos os elementos textuais, as modulações semânticas e as possíveis interpretações implícitas. A análise disponibiliza uma compreensão das escolhas linguísticas, estruturas discursivas e significados presentes no texto,

destacando as particularidades que contribuem para a construção do sentido. Nesta investigação, buscamos apontar as camadas de significado e proporcionar uma visão das distintas dimensões que compõem o texto "Poesia".

Poesia

A poesia não é clara,
sempre tem mistérios
com palavras criptografadas
escondidas e enterradas

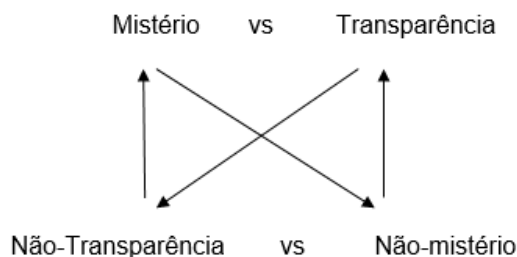
A poesia é muito bela
difícil fazer
em tão pouco entender

Ela é para todos,
para os gênios,
E uns nem um pouco

A poesia é interessante,
para abrir as mentes,
de pessoas brilhantes.

(AMII)

No **nível Fundamental**, a oposição semântica de base que melhor traduz o metapoema é **mistério versus transparência**, revelada já nos dois primeiros versos, dando ao primeiro termo a marcação tímica eufórica e, ao segundo, a marcação tímica disfórica, neste contexto. Gerando o quadro semântico:



Já, no **nível Narrativo**, o momento da narrativa mais sobreposta, a fase de *sanção* leva em consideração um metapoema envolvido pela relação do poeta com a poesia. Nesta fase do simulacro das ações do homem no mundo, pressupomos que o sujeito enunciador já é um Sujeito Realizado, porque reconhece a poesia como uma recompensa cognitiva, como e pode observar nos versos abaixo:

/a poesia é interessante,/
/

/ para abrir as mentes,
/de pessoas brilhantes./

e enquanto afirma a *sanção* num fazer poético. Numa leitura específica, há como inferir que, na fase de *manipulação*, o Sujeito Potencial que incita o poeta (Sujeito de Estado) a escrever uma poesia é o narrador, sendo também o Sujeito de Fazer que concede ao poeta a capacidade de escrever, exclusivamente, uma poesia – fase de *competência*. A fase da *performance* é apreendida no plano da expressão (PE) do metapoema, pois o fazer poético é a própria transformação de estado entre o poeta e seu objeto de valor, a poesia, que é modal, pelo seu caráter potencial, e descritiva, ao mesmo tempo.

Esquema:

Poeta = Enunciador e observador 1 = Sujeito de Estado = Sujeito Virtual = Sujeito Atualizado → Sujeito Realizado
Poesia = Objeto de valor modal e descritivo = Sujeito Potencial = Sujeito de Fazer
Leitor = Enunciatório e observador 2

Sintaxe narrativa:

PN = F [S2 → (S1 ∩ /U Ov)]

PN = Fazer poético [narrador → (poeta ∩ poesia)]

O nível **Discursivo** do metapoema foca na criação de figuras que encenem a poesia, tema principal. Sob o olhar do poeta, a poesia é figurativizada pelos mistérios da linguagem, palavras criptografadas e escondidas, sendo também comparada ao belo. A partir do verso da terceira estrofe, há um ‘*porém*’ (escondido) que interrompe o curso do inalcançável:

/Ela é para todos, /,

inclusive para o próprio poeta que a escreve. Sob o olhar do enunciatório, caracteriza-se o poeta como um sujeito insuficiente, até que se deixe ser guiado pela poesia, convertendo-se em um ser completo, como já é a poesia. O tempo-espaco da narrativa é acelerado, qualificado pelo fazer poético. Além disso, o leitor identifica a poesia como sujeito gramatical da ação narrativa:

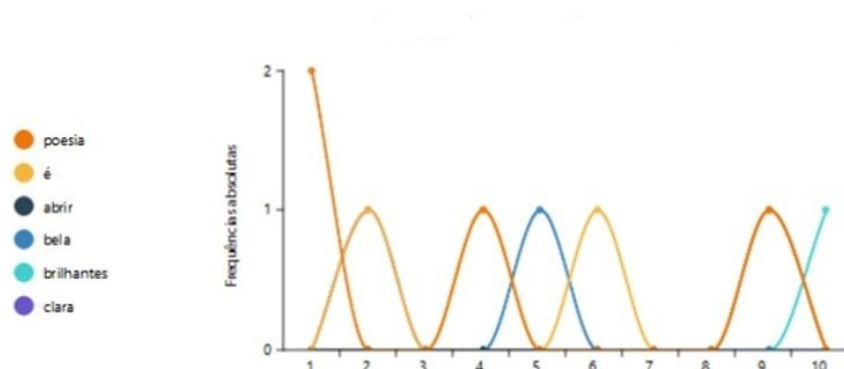
/A poesia não é clara,
/A poesia é muito bela/
/A poesia é interessante/,

causando uma impressão de apagamento do poeta para criar um efeito de sentido que eleva a poesia para um grau de domínio, o que é da ‘personalidade’ da poesia.

No contexto observado, a análise do poema destaca a oposição semântica central entre "mistério" e "transparência", revelada nos primeiros versos, que gera um quadro semântico de significados contrastantes. Além disso, a análise explora os níveis narrativo e discursivo do texto. No nível narrativo, são identificadas fases que refletem a relação do poeta com a poesia, da descoberta à realização, culminando em uma fase de competência e transformação do estado entre o poeta e a poesia.

No nível discursivo, a análise foca na figurativização da poesia, destacando os mistérios da linguagem e as palavras criptografadas. A terceira estrofe introduz um elemento contrastante que interrompe o curso inalcançável do poema. O leitor identifica a poesia como o sujeito central das ações narrativas, destacando seu domínio e influência sobre o poeta. O gráfico 5 apresenta a frequência de palavras no texto.

Gráfico 5 – Frequência de palavras no texto Poesia



Fonte: Elaborado pela autora no MaxQda.

A análise semiótica do poema "Poesia" revela a profundidade das construções discursivas presentes no texto. Ao observar as palavras recorrentes por meio do gráfico, vemos padrões e ênfases que contribuem para a compreensão do universo simbólico e estilístico do texto. A interseção entre a análise semiótica e a identificação das palavras-chave apresenta uma visão integrada, revelando camadas de significado e gradações presentes na tessitura poética. Dessa forma, a análise semiótica facilita a interpretação, proporcionando maior compreensão do poema "Poesia".

A relação entre a análise semiótica e a qualidade do planejamento de ensino é proposta como um elemento integrado na análise. A Semiótica Discursiva oferece ferramentas para explorar os elementos linguísticos e os processos de significação, o que pode enriquecer a maneira como os professores abordam a análise e a interpretação de textos em sala de aula. Ao considerar a interface com o contexto social, a análise ressalta como a compreensão da

linguagem e dos significados textuais pode ser relevante para a formação crítica dos estudantes e para a sua capacidade de interagir com os discursos presentes na sociedade.

Vamos explorar essa análise em detalhes, considerando a interface contextual e os possíveis planejamentos para inserir a Semiótica Discursiva nas orientações de análises textuais:

análise textual: a análise vai além de uma leitura superficial do poema, investigando suas camadas semânticas, narrativas e discursivas. Ela identifica oposições semânticas, relações entre sujeitos, ações e objetos, e destaca elementos discursivos como metáforas e figuras de linguagem. Essa abordagem revela a complexidade do texto, que vai além do seu significado literal.

modelo do PGS: a análise se baseia no modelo do Percorso Gerativo de Sentido da Semiótica Discursiva para descrever as etapas de construção do sentido no texto. Ela explora os diferentes níveis da narrativa, desde a fase de manipulação até a fase de performance, destacando os papéis dos sujeitos de valor e ações.

interação de elementos: a análise esquematiza a interação entre os elementos do poema, como o poeta, a poesia e o leitor, mostrando como eles se relacionam em um nível semântico, narrativo e discursivo. Essa estruturação visual torna mais clara a interconexão desses elementos na construção do significado.

abordagem sintática narrativa: a análise apresenta uma sintaxe narrativa que destaca a relação entre o poeta e a poesia, evidenciando como a ação de "fazer poético" ocorre, e que demonstra como os elementos interagem dentro da narrativa e como essa interação contribui para a construção do sentido.

nível Discursivo: a análise explora o nível discursivo do poema, enfatizando a criação de figuras de linguagem e metáforas. Ela também identifica mudanças de perspectiva e implicações na interpretação, levando em consideração como o leitor se relaciona com os elementos do poema.

proposta de práticas pedagógicas: a análise, além de apenas analisar o texto, demonstra como a Semiótica Discursiva pode ser aplicada na prática pedagógica. Sugerindo que educadores podem utilizar essa abordagem para desenvolver atividades que envolvam análise crítica de textos, interpretação de linguagem poética e conexões entre texto e contexto social.

contribuição para a qualidade dos planejamentos de ensino: a análise oferece uma interpretação profunda do texto e destaca como essa abordagem pode enriquecer os planejamentos de ensino. Ao incorporar análises semióticas, os educadores podem criar

atividades que promovam uma compreensão mais ampla e contextualizada dos textos, incentivando os estudantes a explorarem significados mais profundos e conexões com o mundo ao seu redor.

contextualização social: a análise não se limita ao texto isolado e ressalta como a Semiótica Discursiva pode ser usada para explorar conexões com o contexto social. Ela mostra como a análise textual pode revelar implicações sociais e culturais, e como as práticas pedagógicas podem levar os estudantes a refletirem sobre essas dimensões.

Simplificando, a análise deste texto demonstra a aplicação prática da Semiótica Discursiva no planejamento de ensino, proporcionando uma compreensão mais real e crítica dos textos e conectando-os ao contexto social. Ela dá pistas de como essa abordagem pode enriquecer a educação, incentivando os estudantes a se engajarem em análises mais detalhadas e reflexões sobre os sentidos dos textos em relação ao mundo ao seu redor.

Com esses apontamentos, passamos aos resultados que apresentamos das análises dos poemas escritos pelos estudantes, “Diferenças”, “Brilho e amor” e “Poesia” mostrando algumas maneiras pelas quais a aplicação da Semiótica Discursiva pode contribuir para (a formação de professores), o ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento do letramento. No quadro 9, têm-se as contribuições:

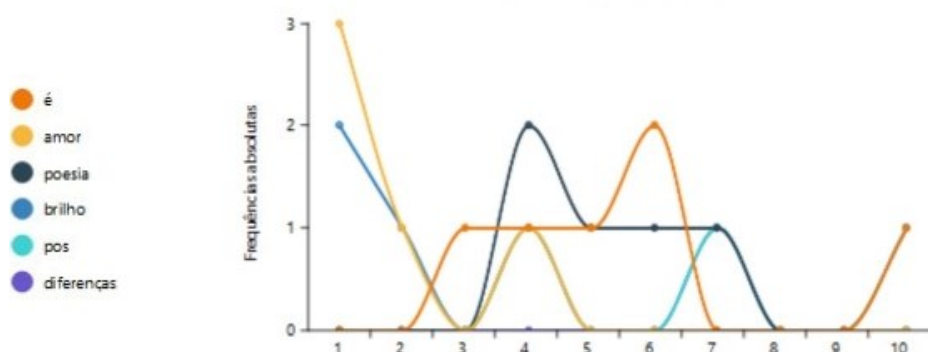
Quadro 9 – Contribuições da Semiótica Discursiva

FOCO	CONTRIBUIÇÃO
Compreensão mais aprofundada dos textos	Por meio da Semiótica Discursiva, os educadores podem ensinar os estudantes a realizarem análises mais aprofundadas, explorando os vários níveis de significado e as relações entre os elementos textuais.
Conexão com temas sociais	A análise de poemas permite identificar e discutir temas sociais relevantes, como diversidade, autoestima e inclusão. Isso auxilia os estudantes a compreenderem como a literatura reflete e comenta sobre questões sociais.
Desenvolvimento do pensamento crítico	Por meio da aplicação da análise crítica, os estudantes aprendem a olhar além da superfície do texto, explorando as implicações mais profundas das escolhas linguísticas e discursivas.
Empoderamento dos estudantes	Ao destacar temas de autoaceitação e empoderamento, os educadores podem incentivar os estudantes a refletirem sobre suas próprias identidades e valores, promovendo o desenvolvimento pessoal.
Diálogo e debate	A variedade de interpretações possíveis em relação aos poemas oferece oportunidades para promover o diálogo em sala de aula, incentivando o compartilhamento de diferentes pontos de vista de maneira respeitosa.
Relação texto-contexto social	A Semiótica Discursiva auxilia os estudantes a entenderem como os textos literários estão interligados com questões sociais, históricas e culturais, estimulando a conscientização, por ser um instrumento de leitura.
Habilidades de comunicação e escrita reflexiva	Os estudantes podem aplicar os conceitos presentes na Semiótica Discursiva para analisar outros textos literários ou expressar suas próprias opiniões, desenvolvendo habilidades de análise e escrita.
Promoção da inclusão e da diversidade	As análises enfatizam a importância da aceitação da diversidade, podendo ser usadas para discussões sobre inclusão, empatia e respeito.
Desenvolvimento de habilidades de comunicação	A Semiótica Discursiva ajuda a desenvolver habilidades de comunicação, quando o professor utiliza o conhecimento de seu conceito para mediar o ensino aos estudantes, para considerarem a intenção comunicativa por trás dos textos.
Aplicação em projetos criativos	Além da análise crítica que pode ser realizada, a Semiótica Discursiva pode ser aplicada em projetos criativos, permitindo que os professores explorem junto com os estudantes como manipular elementos discursivos para transmitir mensagens específicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

No geral, a análise dos poemas destaca como a Semiótica Discursiva pode aprimorar as práticas de ensino, oferecendo aos professores ferramentas para explorar textos de maneira mais contextualizada e reflexiva. Ela contribui para a formação de estudantes críticos, capazes de entender, analisar e interpretar textos diversos, bem como refletir sobre seu efeito na sociedade. Essa perspectiva pode enriquecer a experiência educacional ao conectar a linguagem com questões culturais, sociais e pessoais, ampliando a compreensão dos estudantes sobre o mundo ao seu redor, dando-lhes a oportunidade de exercer uma cidadania consciente. No gráfico 6 temos a frequência das palavras nos três textos analisados.

Gráfico 6 – Frequência de palavras nos três poemas



Fonte: Elaborado pela autora no MaxQda.

A análise semiótica dos poemas "Diferenças", "Brilho e Amor" e "Poesia" proporcionou uma compreensão composta, revelando as nuances e as interconexões entre os elementos simbólicos presentes em cada texto. Ao correlacionar essas análises com os gráficos de palavras recorrentes, foi possível identificar padrões e destaques, realçando os elementos-chave que permeiam as temáticas abordadas. Essa abordagem integral fornece perspectivas sobre como os significados emergem das palavras singulares e das relações simbólicas que se entrelaçam, proporcionando compreensão mais detalhada dos poemas em seu contexto semântico e estilístico. Observação: Tendo em vista a análise (literária) textual realizada costumeiramente nas aulas de Literatura e a introdução da abordagem teórico-metodológica da Semiótica Discursiva em planejamento de aula, cabe notar que elas possuem algumas diferenças em termos de foco, perspectivas e objetivos. Observe-se esses contrastes para entender como essas duas concepções se distinguem no quadro 10.

Quadro 10 – Análise literária X Análise Semiótica

ANÁLISE LITERÁRIA X SEMIÓTICA

	FOCO E ESCOPO	ABORDAGEM TEÓRICA	ÊNFASE NA COMUNICAÇÃO E INTENÇÃO	CONSIDERAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	ENFOQUE INTERDISCIPLINAR
ANÁLISE TEXTUAL EM AULAS DE LITERATURA	Tende a focar elementos literários específicos, como estilo, estrutura, simbolismo, caracterização, temas e contexto histórico e cultural. Os estudantes são incentivados a examinar como esses elementos contribuem para a construção do significado do texto literário.	Se baseia, muitas vezes em teorias literárias tradicionais, como a crítica literária, hermenêutica e análise de estrutura. Os estudantes são ensinados a interpretar o texto por meio dessas lentes teóricas.	Destaca os aspectos formais do texto e a intenção do autor. Os alunos podem explorar como a escolha de palavras, imagens e estruturas contribui para a expressão de temas e ideias.	Embora o contexto histórico e cultural seja considerado na análise textual tradicional, nem sempre é o foco central. A ênfase está frequentemente nos elementos literários e no significado interno do texto.	Tende a ser uma abordagem mais específica para textos literários, embora possa se relacionar com outras áreas das humanidades.

	FOCO E ESCOPO	ABORDAGEM E TEORIA	ÊNFASE NA COMUNICAÇÃO E INTENÇÃO	CONSIDERAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	ENFOQUE INTERDISCIPLINAR
ANÁLISE SEMIÓTICA DISCURSIVA	A semiótica amplia o escopo da análise focando nos elementos literários e nas estratégias discursivas, nas modalidades de enunciação, nos valores culturais e nos efeitos de sentidos gerados pela interação entre sujeitos enunciadore e enunciatários..	É mais focada na análise do processo de comunicação e na interação entre elementos textuais e contextos sociais. Se baseia nas teorias da semiótica, linguística e pragmática, examinando como os elementos textuais são usados para construir significado e influenciar o receptor.	Coloca uma ênfase maior na interação entre sujeitos enunciadore e enunciatários e como a comunicação é construída por meio de estratégias discursivas. Ela explora como os valores culturais, contextos e intenções influenciam a interpretação do texto.	Coloca uma ênfase significativa na relação entre o texto e o contexto social. Ela examina como os valores culturais, normas e crenças influenciam a produção e a interpretação do texto.	É uma abordagem interdisciplinar que se baseia em teorias da linguística, comunicação, pragmática e semiótica. Ela pode ser aplicada a uma variedade de gêneros textuais e contextos comunicativos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Então, enquanto a análise textual nas aulas de Literatura se concentra principalmente nos elementos literários do texto e em sua interpretação dentro do próprio texto, a abordagem teórico-metodológica da Semiótica Discursiva amplia o escopo para considerar a interação entre o texto, os sujeitos enunciadore e enunciatários, bem como o contexto social em que o texto é produzido e interpretado. Ambas as interpretações têm suas vantagens e podem ser importantes para a compreensão e apreciação de textos literários de maneira mais abrangente.

No entanto, introduzir uma análise semiótica no ensino representa um nível mais avançado de abordagem, demandando uma formação que muitas vezes não está acessível aos professores, especialmente aqueles atuantes nos Ensinos Fundamental I e II. Os modelos de análise literária presentes nos cursos de Letras delineiam o escopo dos estudos realizados nessa área, constituindo uma formação docente que difere substancialmente daquela oferecida nas universidades. A preocupação específica com o "ENSINO DE" é um fenômeno recente, e as discussões anteriores sobre a qualidade do ensino de língua materna frequentemente se concentravam em questões isoladas, como problemas na escrita e na leitura. Torna-se essencial compreender as disparidades entre teoria e prática, bem como sua relação com as condições do SER, FAZER, QUERER e PODER em sala de aula, aspectos intrinsecamente ligados à formação acadêmica. Isso envolve uma consciência clara do papel e da função do professor, bem como a valorização da profissão por órgãos públicos e pela sociedade, incluindo as famílias. Nesse contexto, é essencial questionar qual tem sido o lugar da Educação no país.

5.6 Ponderações

O Percurso Gerativo de Sentido - PGS é uma ferramenta semiótica que permite desvendar as múltiplas camadas de significado presentes nos textos, permitindo aos estudantes a compreensão dos mecanismos intradiscursivos que regem o sentido. Ao utilizar esse procedimento, professores e estudantes podem identificar os recursos linguísticos que fundamentam as produções textuais e perceber como as escolhas comunicativas podem refletir posicionamentos, ideologias e visões de mundo. Além do mais, ao serem direcionados para uma análise, via PGS, os estudantes podem-se tornar capazes de analisar textos de forma mais crítica, considerando a intertextualidade, a interdiscursividade e a contextualização dos enunciados.

Dessa maneira, o uso do PGS pelos professores, no ensino de Língua Portuguesa pode proporcionar aos estudantes uma aprendizagem mais real em termos de sentido, pois possibilita-os a tornarem-se leitores e produtores de textos mais reflexivos, participativos e dinâmicos às práticas comunicativas, porém, o que sugiro aos professores é **comprenderem** (eles, os professores!) os princípios do PGS, para trabalharem melhor as análises dos textos sincréticos que manuseiam no ensino em suas aulas.

Aquarelas docentes: uma análise das análises

Nesta seção, foram apresentados os resultados da análise Semiótica Discursiva realizada a partir do PGS de três poemas escritos por estudantes do 9º ano do ensino fundamental II. O objetivo desta análise é apresentar o como e sugerir a inclusão dos conceitos dessa ciência na formação de professores e no ensino de Língua Portuguesa.

A análise Semiótica Discursiva é um procedimento que nos permite mergulhar nas múltiplas camadas de sentido presentes nos textos, considerando o significado das palavras e os aspectos sociais, culturais e ideológicos que permeiam a construção dos discursos. Ao aplicar essa metodologia aos poemas dos estudantes, buscamos compreender como suas expressões criativas revelam suas demonstrações de mundo, valores e identidades.

Ao esquadrihar os resultados dessa análise, vislumbramos oportunidades de enriquecer a formação de professores, instruindo-os a reconhecer e encorajar as vozes dos estudantes em suas práticas pedagógicas. Além disso, a inclusão dos pressupostos teóricos da Semiótica Discursiva no ensino de Língua Portuguesa pode estimular uma abordagem mais sensível e reflexiva sobre a linguagem, promovendo a valorização da diversidade linguística e cultural presente em nossa sociedade.

Com este estudo, esperamos contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, habilitando os professores a serem agentes de transformação na vida dos estudantes. A análise das aquarelas discentes revela a riqueza e a complexidade das vozes estudantis, convidando-nos a repensar nossas práticas pedagógicas, abraçando o potencial transformador da linguagem e da cultura em sala de aula.

Ao longo desta pesquisa, o Norte foi dado pelo princípio de que é na/e por meio da linguagem, nas relações sociais, nas relações íntimas interpessoais, nos saberes construídos com os outros que praticamos a linguagem de forma efetiva. Neste estudo, abordamos questões relevantes relacionadas à leitura, interpretação e escrita de estudantes do 9º ano de uma escola pública na periferia de Belo Horizonte-MG. Como professora e pesquisadora, observamos os planos de aula e sua execução, com o foco no desenvolvimento do letramento por meio de metodologias ativas e do uso de dispositivos móveis como ambiente virtual de aprendizagem e, vimos possibilidades de implementação deste ensino com a associação dos pressupostos da Semiótica Discursiva. Alicerçamo-nos nos documentos normativos para o ensino de LP, como a BNCC (2017) e o CRMG (2018), que destacam a interdisciplinaridade como um dos eixos fundamentais. Essa abordagem possibilitou a articulação entre as áreas de estudos da linguagem, enriquecendo a formação dos estudantes.

Os textos do livro *Aquarelas Textuais*, aqui apresentados, constituíram uma amostragem para análise semiótica desta tese. Os textos produzidos pelos estudantes delineiam um percurso de letramentos adquiridos e o desenvolvimento de um intelecto crítico. Essas produções carregam consigo as marcas da oralidade, da análise linguística e semiótica.

Entretanto, não se trata da análise utilizada para mera observação dos textos, mas da Semiótica Discursiva, já que ela parece ser a que melhor atende aos documentos oficiais, pelo menos nesta área do conhecimento e com este objeto, o texto. A abordagem dos gêneros textuais foi enriquecida pelo uso das mídias e metodologias ativas, o que contribuiu para a formação de uma comunidade educacional engajada no desenvolvimento do letramento (vide QR CODE, figura 36).

Esse trabalho não se restringe a ser uma prática de proficiência para o Novo Ensino Médio, mas sim para a cidadania. Ele traz aos discentes a percepção de um mundo desprovido dos coloridos próprios da infância, mas repleto de desafios e descobertas a se colorir pelo caminho. O processo de amadurecimento e a busca pela identidade como cidadãos foram vivenciados pelos estudantes, tornando a formação integral e o letramento, componentes essenciais para uma educação transformadora e inclusiva.

Este trabalho nos exhibe que o verdadeiro significado da comunicação vai além de memorizar regras gramaticais normativas. Revelou, que os letramentos possibilitados pela prática efetiva da LP vão muito além do mero letramento para eventos escolares, podendo ser uma ponte para os letramentos na vida cotidiana, em situações corriqueiras. Os estudantes-leitores e escritores talvez não tenham percebido, ao ler os textos ou suas análises, os muitos sentidos nas entrelinhas e entre as linhas da coletânea. Esses são os ecos das vozes que se fizeram ouvir, impactando suas experiências e ampliando suas possibilidades no uso da LM.

Os textos produzidos por esses estudantes são como sementes que se espalham num canteiro; são perspectivas de cidadãos que podem se engajar com autonomia na sociedade, com uma visão mais ampla, conectada tanto ao presente quanto ao passado, e aptos a se apropriar-se de outros conhecimentos. Nos textos desses sujeitos – os estudantes – podemos identificar olhares individuais cujos registros indicam uma nova trajetória, configurando um ritual de passagem. Seus escritos não devem ser considerados somente um espaço de aventuras, mas de experimentações, ações e realizações. Os textos nos mostram que os estudantes sabem onde estão e reconhecem o lugar a partir de onde observam e do qual descrevem a respeito. Trata-se de um olhar com a singularidade de quem principia em outros lugares e tempos, com a clareza propiciada pelos processos de letramentos vividos, experimentados, experienciados e acima de tudo aquelas vivências que estão gravadas em suas memórias, e ainda, a expectativa de vivências futuras.

A escola, estimulada em seu papel de educar¹¹⁰, pode revelar o mundo, alargar limites, romper barreiras e oportunizar experimentações com o uso da língua que favoreçam o conhecimento de si e o respeito pelo outro. No domínio dos letramentos, estabelecem-se relações de qualidade com a família, com as instituições e com a heterogeneidade do mundo: on-line e off-line. O sujeito letrado, para além do domínio dos saberes gramaticais, torna-se leitor do mundo, conhecedor da pluralidade que dinamiza a roda da vida e as diversas ciências. Como Einstein já afirmava: “Uma mente que se abre a uma nova ideia jamais retorna ao seu tamanho original”. Nesse sentido, a promoção do letramento é um passo importante para capacitar os estudantes a serem cidadãos reflexivos, conscientes e ativos em nossa sociedade em constante transformação.

¹¹⁰ Educar refere-se ao processo de ensino e formação que visa preparar os indivíduos para desempenhar de maneira eficaz e significativa os diferentes papéis que a escola desempenha em suas vidas. Isso envolve a aquisição de conhecimentos acadêmicos e o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cívicas. Educar no papel da escola é a busca por capacitar a ser cidadã(os) ativo(a)s, crítico(a)s e participativo(a)s na sociedade, compreendendo o valor da educação como um instrumento essencial para o crescimento pessoal e para a construção de uma sociedade mais justa e informada.

Aquarelar nesta pesquisa pode ser recebida como uma certidão do êxito dos estudantes na percepção de mundo por meio da viagem nas fontes de informação possíveis, considerando as diferenças e (de)limitações entre as matrizes do saber, tanto do impresso quanto do digital. A utilização das tecnologias do mundo *on-line* como ambiente de desenvolvimento da escrita reforçou a necessidade de adequações curriculares já mencionadas nesta pesquisa.

Os dados desta pesquisa compõem uma compilação de textos individuais que incorporam e divulgam discursos sociais, predominantemente classificáveis como singelos. No entanto, representam um marco em termos de transformações interativas no ambiente escolar, pois, para além das práticas metalinguísticas, são construídos com base numa perspectiva da Semiótica Discursiva, em estreita interação com as dinâmicas do letramento orientado para a cidadania.

É possível perceber, de forma semiótica, a presença de um discurso sobre o ser em oposição ao discurso do estar. Referindo-se ao contraste ou antagonismo entre diferentes representações, conceitos ou significados presentes nos textos e/ou discursos. As oposições presentes em 90% dos textos apresentam uma forma de construir sentido e significado, em que elementos são colocados em contraste uns com os outros para enfatizar suas diferenças ou semelhanças. A oposição do ser é um dos controles intradiscursivos analisados, que possibilita compreender como os elementos discursivos se relacionam e constroem significado no texto. Essa resistência pode ocorrer em diferentes níveis linguísticos e discursivos, para a construção da mensagem transmitida pelo texto.

O livro em que foram publicados os três textos analisados apresenta em diferentes disposições e usamos algumas formas para categorizar tanto seus elementos micro quanto macro linguísticos. Organizamos sua análise em níveis semióticos, os quais podem se sobrepor aos outros ou mesmo permanecer pressupostos.

Neste sentido, foi possível atestar que o texto verbal se apresenta como uma unidade de sentido propensa a várias leituras quando observado a partir de seus constituintes mais objetivos. Demonstramos, com esta análise panorâmica, que os três textos analisados que apresentam mais de uma linguagem na composição de seu Plano de Expressão devem igualmente ser tomados como unidades de sentido, o qual pode ser articulado por princípios das múltiplas linguagens aplicadas.

Ao longo deste trabalho, ensinamos apontar que o conhecimento sobre o funcionamento dos mecanismos intradiscursivos de regimento do sentido pode ser fecundo no processo de leitura de textos verbais e sincréticos. Compreender tais recursos e saber como eles podem ser mobilizados na produção textual/discursiva auxilia a roteirizar a leitura, assegurando à

interpretação um lado mais objetivo e produtor para o estudante. Ao aplicar algumas das categorias da Semiótica Francesa, teoria que como vimos, permite decompor os procedimentos intradiscursivos de constituição do sentido, este trabalho pode oferecer alguma contribuição para o professor no desenvolvimento das habilidades de leitura de textos sincréticos (multimodais) pelos estudantes. Com essa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa pode se beneficiar de uma formação mais concreta, real e crítica, permitindo aos estudantes explorarem e entenderem melhor a riqueza dos significados presentes nas diversas manifestações discursivas e linguísticas que se encontram na sociedade, no sistema-mundo.

Esta seção apresentou considerações da investigação sobre as práticas de letramento no contexto educacional, colocando os docentes como agentes desse cenário. Por meio da análise foram examinados os métodos e ações que podem ser utilizados pelos professores no ensino de LP na Educação Básica, e suas perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita crítica dos estudantes. A busca por compreender como as ações pedagógicas influenciam a formação dos estudantes como leitores críticos, promovendo a transformação do ambiente escolar e a integração dos conceitos da ciência do letramento na formação docente e no ensino de LP, dialoga diretamente com a proposta da semiótica didática. Originada no final dos anos 1970, e que considera o texto didático como programação, envolvendo seleção de conteúdos, discursivização e textualização dos enunciados, bem como relações persuasivas entre o enunciador e o enunciatário didáticos. A competência modal do enunciatário e a persuasão são aspectos enfatizados, alinhando essa abordagem a práticas semelhantes em discursos publicitários e políticos (Portela, 2019).

Além disso, a sugestão de inverter a ordem convencional de prioridades na semiótica, priorizando a metodologia sobre a epistemologia, proposta por Fontanille e Tsala-Effa (2019), reforça a necessidade de uma abordagem prática e metodológica na semiótica. Destacando a capacidade do método de lidar com a singularidade dos objetos analisados e sua articulação com disciplinas afins, essa proposta converge com a busca por compreender e transformar práticas pedagógicas para promover leitores críticos e, conseqüentemente, produtores de texto proficiente. De fato, ambas as discussões convergem para a importância de uma abordagem que considere as complexidades das práticas semióticas como elemento essencial para atingir os objetivos pedagógicos almejados. A Semiótica das práticas emerge como um fio condutor que orientará estudos futuros, destacando-se como uma perspectiva relevante e necessária para a compreensão e aprimoramento da complexidade das práticas semióticas.

A seguir, apresento os resultados obtidos ao longo desse estudo, revelando importantes percepções sobre o papel dos docentes na promoção do letramento. As análises observadas

possibilitam identificar práticas testadas, bem como desafios e oportunidades para aprimorar a formação de professores e em colaboração com o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. As contribuições desta pesquisa fornecem um arcabouço teórico-prático para aperfeiçoar as estratégias de ensino, com o propósito de promover um letramento com significâncias, que vá além do domínio gramatical, em preparação dos estudantes para se tornarem leitores críticos, leitores de mundo, compreendendo e interpretando o sistema em que estão inseridos.

5.7 Os contextos, a metodologia e o referencial: Metodologias Ativas, Análise de Conteúdo e a Semiótica Discursiva

A abordagem metodológica visa oferecer uma perspectiva inovadora para a análise e interpretação dos materiais de pesquisa, proporcionando um entendimento mais profundo e abrangente dos contextos e temas em questão. Ao integrar a ativa participação dos estudantes, a Análise de Conteúdo como ferramenta de investigação e os pressupostos da Semiótica Discursiva para compreender a construção de sentidos, apresentamos como essa associação metodológica enriqueceu nossa pesquisa e contribuir para uma visão mais ampla e esclarecedora dos temas abordados.

Adotamos como **contextos** de referência para a análise Semiótica Discursiva (Barros, 2002) os passos:

a) a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), em um *contexto interno* pois classifica e organiza categorias no conjunto de textos que formam a obra;

b) a apresentação e discussão do processo de construção do livro pelos estudantes, em um *contexto situacional* ao observar a obra como um processo cronológico e histórico, mas também, como *contexto externo* ao trabalhar esse processo do ponto do uso das metodologias ativas nessa intervenção pedagógica (Damiani *et al.*, 2013). Em última instância esta análise da produção do livro também funciona como *contexto externo*, dado que explicita o processo do ponto de vista das metodologias ativas.

Na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), tivemos um procedimento de pesquisa que se concentrou na análise de informações textuais e visuais para identificar temas, padrões e significados velados em um conjunto de dados. É frequentemente utilizado para examinar o conteúdo de documentos, textos escritos, entrevistas, questionários e outras formas de comunicação escrita ou visual, como já dissemos aqui. A busca por identificar as categorias,

temas e padrões emergentes nos dados, frequentemente se deu pelas técnicas de codificação e categorização.

Já, a Semiótica Discursiva reconhece que o significado não é transmitido pela linguagem verbal somente, mas também por outros modos semióticos presentes em um discurso.

Observamos assim, que a relação entre esses enfoques, conforme esta proposta, ocorreu no contexto da análise de dados. Ao analisar os textos em foco pelas Metodologias Ativas e o conjunto das narrativas do livro pela Análise de Conteúdo, foi possível criar um horizonte **contextual interno, externo e situacional** para a análise. Tendo esse contorno como limite analítico, a análise Semiótica Discursiva pôde ser aplicada para examinar como os diferentes modos semióticos presentes nesse conteúdo interagiram e contribuíram para a construção do significado, não como um apêndice, mas como parte do trabalho pedagógico.

Exemplificando: após realizar a Análise de Conteúdo de um conjunto de discursos, pudemos utilizar a Semiótica Discursiva para investigar como conjuntos de palavras, imagens, gestos e outros elementos semióticos trabalham juntos para criar a mensagem geral e como os signos e códigos são utilizados nesse processo. Assim, essas perspectivas dialogam no sentido de que o estudo metodológico da construção/aplicação do plano de ensino e a Análise de Conteúdo constituem etapas preliminares para identificar o **contexto** no qual a Semiótica Discursiva aprofunda a análise da interação dos elementos semióticos para entender como o significado é construído em um **contexto** comunicativo específico. Desse modo o trabalho aqui realizado coloca-se no campo da multidisciplinaridade, sendo, portanto, tanto uma proposta pedagógica para a inserção dos pressupostos da Semiótica Discursiva em aulas de Língua Portuguesa, quanto uma proposta metodológica para uma pesquisa de intervenção embasada nas Metodologias Ativas e que apresenta a Semiótica Greimasiana como teoria base para as análises.

No próximo capítulo, transitamos da análise dos dados para as contribuições dessa pesquisa no contexto do ensino de Língua Portuguesa. Examinamos de que forma a integração da Semiótica Discursiva poderá enriquecer as práticas de ensino e o desenvolvimento do letramento dos estudantes. Vemos como as descobertas deste estudo podem ter implicações práticas e teóricas para o campo da educação e da linguística, reforçando a importância dessa perspectiva multidisciplinar e suas potenciais aplicações futuras.

6 CONTRIBUIÇÕES

“Non scholæ sed vitæ discimus”

Sêneca

Iniciamos esta seção destacando a proposta de formação de professores com base nos princípios do Percorso Gerativo de Sentido – PGS, para o ensino de Língua Portuguesa, visando potencializar o letramento. Nesse contexto, torna-se imperativo apresentar esses princípios na formação de leitores para a produção de textos, promovendo uma abordagem mais reflexiva e consciente nas atividades educacionais. A intenção é não apenas transmitir conhecimento, mas desenvolver habilidades críticas e proporcionar uma experiência mais significativa aos alunos, preparando-os para os desafios da comunicação escrita e leitora. Assim, apresentamos algumas possibilidades no quadro 11.

Quadro 11 – Possibilidades práticas

Contextualização da teoria	Inicie apresentando aos professores a Teoria Semiótica Discursiva e o PGS e seus princípios, explicando como eles se relacionam com a compreensão e produção de textos. Demonstrar como essa abordagem pode enriquecer as práticas de ensino, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais aprofundada das diversas dimensões linguísticas e discursivas.
Exemplos práticos	Mostre exemplos práticos de como os princípios do PGS podem ser aplicados na análise de textos reais, como artigos de jornal, propagandas, crônicas, entre outros. Destaque como a intertextualidade, a interdiscursividade e a polifonia são evidenciadas nesses textos e como esses elementos podem ser discutidos em sala de aula.
Atividades de leitura e produção	Proponha atividades de leitura e produção de textos que envolvam a aplicação dos princípios do PGS. Os estudantes podem analisar textos variados, identificando as vozes sociais presentes e as referências intertextuais, e, em seguida, criar textos que reflitam sobre essas questões de forma crítica.
Reflexão e discussão	Promova momentos de reflexão e discussão sobre o papel do leitor e do produtor de textos na sociedade, enfatizando a importância do letramento para a formação de cidadãos mais participativos e conscientes.
Incentivo à pesquisa	Estimule os professores a realizarem pesquisas sobre a Teoria Semiótica, sobre o PGS e suas aplicações no ensino de LP. Isso pode incluir leituras de artigos e livros sobre o tema, bem como a investigação de práticas pedagógicas que utilizam essa abordagem de forma significativa; pode participar de grupos de pesquisas sobre a temática e realizar cursos livres e participar de congressos para potencializar sua própria aprendizagem.
Desenvolvimento de materiais pedagógicos didáticos	Colabore com os professores na criação de materiais didáticos que incorporam os princípios da Teoria Semiótica. Esses materiais podem ser utilizados nas aulas para ampliar as possibilidades de trabalho com a linguagem e o discurso, na democratização do conhecimento.
Avaliação formativa	Promova uma avaliação formativa das práticas pedagógicas, com o objetivo de identificar pontos fortes e possíveis ajustes na implementação dos princípios dessa teoria tão multiforme que é a Semiótica Discursiva. Isso permitirá um contínuo aperfeiçoamento das estratégias de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao propor na formação de professores o uso dos preceitos da Semiótica Discursiva, do PGS, é fundamental mostrar como essa abordagem pode contribuir para uma educação linguística mais crítica e engajada, preparando os estudantes para a participação ativa na sociedade e para o desenvolvimento de uma cidadania consciente e participativa.

No ensino, podem ser trabalhados alguns princípios fundamentais do PGS, para proporcionar uma análise crítica dos textos:

intertextualidade: compreender que os textos estão em diálogo constante com outros textos, referências culturais e discursos presentes na sociedade, o que influencia a construção de sentido.

interdiscursividade: reconhecer que os textos são compostos por diferentes discursos e vozes sociais, representando posições e visões de mundo específicas.

contextualização: considerar o contexto sociocultural, histórico e situacional em que o texto foi produzido e é recebido, pois influencia a interpretação e o significado atribuído ao texto.

polifonia: perceber a presença de múltiplas vozes e pontos de vista no texto, o que contribui para a construção de significados complexos e plurais.

interação verbal: analisar como os elementos linguísticos interagem no texto para construir sentidos e provocar efeitos de sentido no leitor.

coerência e coesão: identificar as estratégias de organização textual que garantem a unidade e a continuidade do discurso, tornando-o coeso e coerente.

papel do leitor: compreender que o leitor ativo e crítico tem um papel fundamental na construção de sentidos e na interpretação do texto.

Ressalto que, ao incorporar os princípios do PGS no ensino de Língua Portuguesa, os estudantes têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades interpretativas, alcançando uma compreensão refinada das práticas de comunicação. Essa abordagem visa formar leitores que produzam textos mais conscientes e reflexivos, capacitando-os a compreender e posicionar-se de maneira eficiente diante das diversas linguagens e discursos presentes na sociedade. Na sequência, destacamos algumas contribuições advindas das aplicações teóricas delineadas na pesquisa que embasa esta tese.

6.1 Influências da aprendizagem móvel após o uso das metodologias ativas no desenvolvimento do letramento

O uso de metodologias ativas para o desenvolvimento de letramento de estudantes da educação básica por meio da aprendizagem móvel apresentou alguns efeitos na aprendizagem:

1. engajamento aumentado: a aprendizagem móvel e as metodologias ativas permitiram aos estudantes participarem ativamente das atividades educacionais, o que aumentou o interesse e a motivação no processo de aprendizagem.
2. personalização da aprendizagem: os estudantes puderam acessar conteúdos e atividades que foram adaptados às suas necessidades e ritmos de aprendizagem, tornando a experiência mais personalizada.
3. acesso a recursos e informações: os estudantes acessaram informações e recursos educacionais de diferentes fontes e locais (e horários), ampliando suas oportunidades de aprendizagem.
4. colaboração e interação: ocorreu um encorajamento da colaboração entre os estudantes e a interação entre eles e com o professor, promovendo um ambiente mais participativo e colaborativo por meio de atividades como discussões on-line, compartilhamento de ideias e trabalhos em grupo, os estudantes puderam trocar conhecimentos, construir significados juntos e desenvolver habilidades sociais.
5. desenvolvimento de habilidades digitais: os estudantes aprimoraram suas habilidades digitais, tornando-se mais familiarizados com o uso de tecnologias para a aprendizagem (que pôde ser percebido no ano seguinte, ano da pandemia).
6. autonomia e responsabilidade: os estudantes assumiram um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem, tornando-se mais autônomos e capazes de autorregular suas atividades. Assumiram um papel ativo na busca por conhecimento, no planejamento e na organização de suas atividades, desenvolvendo habilidades de autorregulação¹¹¹.
7. integração de diferentes mídias e formatos: a integração de diferentes mídias e formatos, como textos, vídeos, áudios, imagens e aplicativos interativos, diversificou as formas de apresentação do conteúdo ao oferecer diferentes estímulos sensoriais, favorecendo a compreensão e a retenção do conhecimento.

¹¹¹ É a capacidade de gerir pensamentos, sentimentos e ações para alcançar objetivos (Frison e Miranda, 2019).

8. integração entre teoria e prática: permitiu que os estudantes aplicassem o conhecimento em situações reais.

Essas foram algumas observações feitas a partir das repercussões da aprendizagem móvel com o uso de metodologias ativas no desenvolvimento do letramento de estudantes. As demonstrações de que aprimoraram o letramento pôde ser constatado como melhora na expressão escrita - demonstrando maior fluidez, riqueza vocabular e coerência em seus textos; manifestaram um nível de engajamento mais elevado nas atividades propostas, o que refletiu em uma participação mais ativa nas discussões em sala de aula; mostraram uma melhoria na compreensão de textos complexos e na capacidade de analisar e interpretar informações de maneira crítica; os estudantes desenvolveram habilidades de resolução de problemas, promovendo o pensamento crítico e a criatividade, percebido em textos reflexivos sobre temas como meio ambiente, por exemplo; houve um aumento na capacidade de colaboração e comunicação entre os estudantes, que se tornaram mais eficazes em trabalhar em equipe; os estudantes passaram a assumir maior controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, tornando-se mais autônomos na busca por conhecimento; eles aprenderam a aproveitar recursos digitais de maneira eficaz para pesquisar, coletar informações e apresentação de resultados. Esses dados revelaram os efeitos positivos e significativos na trajetória educacional dos estudantes.

Foi fundamental destacar que os resultados podem apresentar variações conforme o contexto educacional, uma vez que estão particularmente relacionados à forma como as ações são implementadas e adaptadas, levando em consideração as particularidades dos estudantes e a maneira como as propostas são integradas. Encorajo cada professor a testar as metodologias ativas, pois a experimentação pode desvendar resultados surpreendentemente positivos, superando até mesmo as expectativas iniciais.

6.2 Aportes pedagógicos do uso de metodologias ativas na aprendizagem móvel para o ensino de Língua Portuguesa

O uso das metodologias ativas na aprendizagem móvel pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica¹¹². Essas contribuições¹¹³ incluem a lista que segue:

¹¹² Considerando o professor como interlocutor.

¹¹³ Optei por apresentar as contribuições em quadros na intenção de facilitar o entendimento e delinear a leitura.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO	As metodologias ativas na aprendizagem móvel podem proporcionar oportunidades para os estudantes praticarem habilidades de comunicação em Língua Portuguesa. Por meio de atividades interativas, como discussões on-line, produção de textos colaborativos e apresentações multimídia, eles podem aprimorar suas habilidades de escrita, fala e escuta.
PROMOÇÃO DA LEITURA E ESCRITA	As metodologias ativas podem incentivar a leitura e a escrita de forma mais engajante e interativa. Através do uso de dispositivos móveis, os estudantes têm acesso a uma variedade de textos digitais, e-books, blogs e outros recursos que podem estimular o interesse pela leitura e a prática da escrita.
AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO LINGUÍSTICO	A aprendizagem móvel permite aos estudantes explorarem diferentes contextos de uso da língua, como vídeos, podcasts, notícias on-line, redes sociais e outros recursos digitais. Assim, contribuir para a ampliação do repertório linguístico dos estudantes, possibilitando a familiaridade com diferentes gêneros textuais e variações linguísticas.
INTEGRAÇÃO DE RECURSOS MULTIMÍDIA	As metodologias ativas na aprendizagem móvel permitem a integração de recursos multimídia, como vídeos, áudios, imagens e aplicativos interativos. Essa variedade de recursos podendo enriquecer as experiências de aprendizagem, tornando-as mais dinâmicas e envolventes, além de auxiliar na compreensão e interpretação de diferentes tipos de texto.
COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE ESTUDANTES	As metodologias ativas podem promover a colaboração e a interação entre os estudantes, tanto presencialmente quanto por meio de plataformas digitais, possibilitando a troca de ideias, a construção coletiva de conhecimento e a prática da língua em situações reais de comunicação.
AUTONOMIA E AUTORIA NA PRODUÇÃO TEXTUAL	A aprendizagem móvel combinada com metodologias ativas pode proporcionar aos estudantes maior autonomia e oportunidades de se tornarem autores de seus próprios textos. Eles podem criar e publicar conteúdos em blogs, sites, redes sociais e outras plataformas digitais, exercendo sua criatividade e expressão pessoal.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas contribuições dão destaque à importância do uso das metodologias ativas na aprendizagem móvel para potencializar o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, proporcionando uma vivência de aprendizagem mais contextual, participativa e em sintonia com as dinâmicas comunicacionais do século XXI, em que o ensino só se justifica em função do efeito que tenha sobre a aprendizagem do aluno.

6.3 Aportes pedagógicos do uso de metodologias ativas e de aprendizagem móvel para a formação de professores

As metodologias ativas e a aprendizagem móvel podem oferecer contribuições¹¹⁴ à formação de professores, a saber:

¹¹⁴ Interessa-se pela análise das práticas e formas de vida – Semiótica das práticas. (Fontanille, 2008).

EXPERIÊNCIA PRÁTICA	As metodologias ativas e a aprendizagem móvel permitem que os professores experimentem, na própria formação, as práticas pedagógicas que desejam aplicar em suas aulas. Eles podem vivenciar como é ser um aluno ativo, participar de atividades colaborativas e utilizar dispositivos móveis para acessar recursos e interagir com os conteúdos educacionais.
REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Ao utilizar metodologias ativas e a aprendizagem móvel em sua formação, os professores são incentivados a refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas. Eles podem avaliar como essas atuações impactam a sua aprendizagem, identificar pontos fortes e áreas que necessitam de aperfeiçoamento, e considerar como podem adaptar essas estratégias para o contexto de suas futuras salas de aula.
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS	A aprendizagem móvel requer o uso de dispositivos móveis e recursos digitais, o que proporciona aos professores a oportunidade de desenvolver habilidades e competências digitais. Eles podem explorar diferentes aplicativos, ferramentas e recursos on-line, ampliando sua familiaridade com a tecnologia e aprendendo a integrá-la de forma funcional em suas práticas de ensino.
COLABORAÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS	As metodologias ativas e a aprendizagem móvel frequentemente envolvem atividades colaborativas e oportunidades de compartilhamento de experiências entre os professores em formação, criando um ambiente de colaboração, em que os participantes podem trocar ideias, compartilhar recursos, discutir desafios e aprender uns com os outros.
ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA	A formação com metodologias ativas e aprendizagem móvel permite que os professores acompanhem as tendências e avanços na área da educação, especialmente relacionados ao uso de tecnologia. Eles podem explorar novas práticas, estratégias e recursos educacionais, mantendo-se atualizados e preparados para atender às demandas e necessidades dos estudantes no século XXI.
INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE	As metodologias ativas e a aprendizagem móvel encorajam os professores a serem mais inovadores e criativos em sua prática pedagógica. Eles são incentivados a buscar soluções criativas para engajar os estudantes, explorar diferentes recursos tecnológicos e adaptar as estratégias de acordo com as características e interesses dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas contribuições evidenciaram a importância de os professores estarem alinhados com as transformações e avanços tecnológicos, a fim de compreenderem as reais demandas de seus alunos. Ao considerar os estudantes como sujeitos de pesquisa, os professores podem integrá-los nos processos de análise, prática e avaliação do ensino. Os programas educacionais devem ser percebidos como pontos intermediários para a construção de saberes e conhecimentos, contribuindo para aprimorar o ensino.

6.4 Contribuições da Semiótica Discursiva para o ensino de Língua Portuguesa

A Semiótica Discursiva pode oferecer algumas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa. Como estratégia teórica se concentra na análise dos processos de significação na linguagem e no discurso, o que pode ser aplicado de várias maneiras no ensino da língua. Apresento algumas das contribuições que a Semiótica Discursiva pode propor para potencializar o ensino de Língua Portuguesa¹¹⁵ no quadro 12.

¹¹⁵ Não é uma substituição da prática de ensino que ocorre, mas, um somar de possibilidades.

Quadro 12 – Contribuições da Semiótica Discursiva para o ensino de LP.

Semiótica Discursiva	Contribuição para o ensino de Língua Portuguesa
Análise textual e literária	Os pressupostos da Semiótica Discursiva inseridos no fazer docente pode auxiliar os estudantes a desenvolverem habilidades críticas de análise textual, permitindo-lhes compreender como os elementos discursivos, como gênero textual, estilo, narrativa e argumentação, são usados em textos literários e não literários.
Compreensão da linguagem como prática social	Essa estratégia pode auxiliar os estudantes a compreenderem que a língua não é somente um conjunto de regras gramaticais, mas como prática social complexa que está enraizada em contextos culturais e sociais, o que pode promover uma visão mais ampla e contextualizada da língua contribuindo para uma utilização mais eficiente desta.
Análise crítica de mídia e propaganda	Os pressupostos da Semiótica Discursiva podem habilitar os estudantes a analisarem criticamente anúncios publicitários, discursos políticos, notícias e outras formas de comunicação de massa, identificando como os elementos discursivos são usados para persuadir e influenciar, reconhecendo mais facilmente as <i>fakes news</i> .
Desenvolvimento de habilidades de escrita	Os pressupostos da Semiótica Discursiva podem ser aplicados no ensino da escrita, auxiliando os estudantes a compreenderem como escolher estrategicamente elementos discursivos para alcançar um propósito específico em seus próprios textos escritos.
Exploração da diversidade linguística e cultural	Os pressupostos da Semiótica Discursiva podem sensibilizar os estudantes para a diversidade linguística e cultural, incentivando a exploração das variações linguísticas, das diferentes normas culturais e das vozes marginalizadas na língua.
Leitura crítica de literatura	Ao analisar textos literários à luz dos pressupostos da Semiótica Discursiva, os estudantes podem aprofundar sua compreensão da literatura, identificando as estratégias discursivas utilizadas pelos autores para criar significado e transmitir mensagens.
Promoção da expressão criativa	Os pressupostos da Semiótica Discursiva podem inspirar a criatividade dos estudantes, encorajando-os a experimentar com diferentes formas de expressão linguística suas próprias produções escritas e orais, aperfeiçoando suas habilidades argumentativas.
Conscientização sobre preconceito linguístico	Essa perspectiva também pode contribuir com o combate ao preconceito linguístico, uma vez que os estudantes aprendem a valorizar e respeitar as diferentes formas de falar, escrever (se expressar) presentes na língua.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo assim, a Semiótica Discursiva pode enriquecer o ensino de Língua Portuguesa ao promover um entendimento (mútuas contribuições: a interpretação e a produção de sentido) da linguagem e do discurso, assim como qualificar os estudantes a se tornarem leitores, escritores e comunicadores mais críticos e proficientes. A Semiótica Discursiva amplia a visão dos estudantes/indivíduos sobre o uso da(s) linguagem(ns) – o texto como um ambiente em que o sentido é concebido, um cenário retórico e uma arena de experiência estética. Além disso,

incentiva a reflexão sobre como a linguagem é usada para construir significado e influenciar a sociedade, o que é fundamental para uma educação linguística mais contextualizada e cidadã.

6.5 Contribuições da Semiótica Discursiva para a Formação de Professores

A Semiótica Discursiva é uma proposta teórico-metodológica que se concentra na análise dos processos de significação presentes na linguagem e no discurso. Essa perspectiva pode oferecer contribuições notáveis para a formação de professores em diferentes níveis de ensino. Compartilho maneiras pelas quais a Semiótica Discursiva pode ser aplicada à formação de professores, no quadro 13.

Quadro 13 – Contribuições da Semiótica Discursiva para a formação de professores.

Semiótica Discursiva	Contribuição para a Formação Docente
<i>Compreensão da linguagem como prática social</i>	Os pressupostos da Semiótica Discursiva podem apoiar os professores a compreenderem que a linguagem não é um conjunto de regras gramaticais, mas, uma prática social complexa. Auxiliando-os no reconhecimento da importância de abordar a linguagem de maneira contextualizada e relacionada à cultura e à sociedade.
<i>Análise crítica de materiais didáticos</i>	Conhecendo os pressupostos básicos da Semiótica Discursiva, os professores poderão analisar criticamente os materiais didáticos que utilizam em suas aulas, identificando como eles representam certos grupos sociais, valores e ideologias. Amparando-os na escolha de materiais mais inclusivos e culturalmente relevantes, agregando a outros conceitos que já possuem.
<i>Compreensão das práticas de letramento</i>	Os conceitos da Semiótica podem auxiliar os professores na compreensão das práticas de letramento dos estudantes, ou seja, como eles usam a linguagem em diferentes contextos. Podendo ser fundamental para adaptar o ensino às necessidades individuais dos estudantes, possibilitando a inclusão adequada ou necessária.
<i>Desenvolvimento de habilidades de análise textual</i>	Os pressupostos da Semiótica Discursiva enfatizam a importância da análise textual, o que pode ser útil para os professores no ensino de leitura crítica e produção textual. Eles podem aperfeiçoar a mediação do conhecimento aos estudantes, contribuindo com a identificação dos elementos discursivos, como gênero textual, estilo, estratégias argumentativas e narrativas em textos diversos dentro dos contextos que se apresentam em cada aula.
<i>Promoção da reflexão sobre a linguagem e a cultura</i>	Os pressupostos da Semiótica encorajam a reflexão sobre como a linguagem reflete e influencia a cultura. Podendo auxiliar os professores a abordarem questões de diversidade cultural, preconceito linguístico e bilinguismo de maneira mais informada e sensível.
<i>Desenvolvimento de estratégias de ensino mais produtivas</i>	Com uma compreensão mais profunda dos processos de significação na linguagem e no discurso, os professores podem desenvolver estratégias de ensino mais produtivas para auxiliar os estudantes a desenvolverem suas habilidades de comunicação oral e escrita.
<i>Fomento da criatividade e da expressão</i>	Conhecer os conceitos semióticos pode inspirar os professores a explorar estratégias mais criativas e expressivas para o ensino da linguagem, encorajando os estudantes a experimentarem diferentes formas de expressão linguística.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, a Semiótica Discursiva pode enriquecer a formação de professores, no caso, aqui, de Língua Portuguesa, habilitando-os a compreenderem melhor a natureza da linguagem e do discurso, e a aplicação desse conhecimento de forma prática em suas classes de ensino para melhorar a qualidade do ensino da linguagem e da comunicação em classe. Com o intuito de proporcionar uma educação mais contextualizada, reflexiva e inclusiva.

6.6 Contribuições para pesquisas futuras

Encerro esta exposição de contribuições, apresentando ao Programa de Estudos Linguísticos a **metodologia de pesquisa** denominada "pesquisa do tipo intervenção pedagógica" conforme proposta por Damiani (2012) e Damiani *et al.* (2013). Esta contribuição visa oferecer mais uma ferramenta para orientandos provenientes da Educação que frequentam o Programa de Estudos Linguísticos e muitas vezes enfrentam desafios na definição de seus objetos de pesquisa. Muitos desses estudantes se deparam com a necessidade de buscar metodologias adequadas e consolidadas para garantir a condução rigorosa, ética e confiável de suas pesquisas, a fim de gerar conhecimento concreto que pode ser aplicado e compartilhado.

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica, baseada na proposta de Damiani *et al.* (2013), se beneficia da aplicação criteriosa de metodologias. Ela demanda a definição de diretrizes claras para a intervenção pedagógica, a coleta de dados para avaliar seu impacto/efeito, a análise cuidadosa dos resultados obtidos e o respeito aos princípios éticos ao lidar com os participantes. Além disso, essa abordagem de pesquisa pode contribuir para o conhecimento na área educacional, alinhando-se ao propósito geral das metodologias de pesquisa científica, que reflete o compromisso com a condução de estudos de qualidade e relevância na área da educação, tendo a instrumentalidade dessa metodologia.

Este estudo objetivou mostrar a influência das tecnologias móveis e das metodologias ativas como suporte para o ensino da Língua Portuguesa, destacando seu efeito positivo no engajamento dos estudantes, na motivação para a aprendizagem e no refinamento das habilidades linguísticas. A integração de dispositivos móveis e estratégias pedagógicas ativas transformou as aulas, tornando-as mais dinâmicas e participativas.

Os resultados que emergem da análise do produto da intervenção pedagógica realizada foram positivos e sugerem que a Semiótica Discursiva pode contribuir como uma abordagem pertinente e relevante para analisar e compreender os elementos linguísticos e discursivos presentes em textos escritos e orais. A aplicação dessa perspectiva pode enriquecer a compreensão dos estudantes sobre como a linguagem é utilizada para construir significados. A

prática de produção poderia ter sido potencializada como recurso para o estudo da Língua, se já a conhecesse naquele momento.

No entanto, identificam-se desafios relacionados à implementação dessas práticas dinâmicas e novos pressupostos, incluindo questões de infraestrutura tecnológica, a necessidade de formação de professores adequada e a importância de garantir a equidade no acesso à incorporação a novos recursos tecnológicos.

Com base nos resultados obtidos, recomenda-se a continuidade e o avanço da integração da aprendizagem móvel e das metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa, levando em consideração as particularidades dos diversos contextos sociais. Também é sugerido que a Semiótica Discursiva seja amplamente incorporada como teoria base no currículo de formação de professores, com o objetivo de proporcionar aos licenciandos um entendimento maior da linguagem e da comunicação, para que ao tornarem-se professores, possam implementar seus planos de ensino naturalmente incluindo uma visão/noção de tais conceitos.

Este estudo pode contribuir para os campos dos Estudos Linguísticos e da Linguagem e Tecnologia, oferecendo inspirações sobre as necessidades e urgência de combinar tecnologia, estratégias pedagógicas ativas e análise semiótica no ensino de língua. Além do mais, destaca-se a importância de abordar questões relacionadas à acessibilidade e à formação de professores ao adotar essas abordagens inovadoras e progressistas.

Concluindo, a pesquisa evidenciou que a integração da aprendizagem móvel e das metodologias ativas exerceu um papel significativo no aprimoramento do letramento dos estudantes. Além disso, a abordagem da Semiótica Discursiva emergiu como uma estratégia relevante para potencializar o ensino da Língua Portuguesa, impulsionando o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Destaca-se também a importância de superar desafios práticos e investir na formação adequada dos professores para assegurar o êxito dessas abordagens, visando um letramento mais integrado e abrangente. Diante dos estudos sobre letramentos, proponho uma ressignificação do conceito, denominando-o como "Letramento Integrado". Importante retomar aqui o discutido já citado na seção de letramentos.

Proponho uma definição de "Letramento Integrado" no contexto dos estudos linguísticos e estabeleço como ele se diferencia e se relaciona com outros letramentos consolidados e citados anteriormente, como o letramento escolar e o escolarizado, o digital, o de perspectiva decolonial e o crítico.

Letramento Integrado pode ser compreendido como uma abordagem que busca integrar e articular diversos letramentos, reconhecendo a complexidade e interconexão das práticas de leitura e de escrita na sociedade contemporânea. Essa perspectiva considera que os diferentes

letramentos não existem de forma isolada, mas estão entrelaçados e podem se potencializar mutuamente. De forma resumida tem-se:

Letramento Escolar <small>(Kleiman, 1995; Soares, 2015)</small>	refere-se à capacidade de utilização da leitura e da escrita no contexto das práticas escolares e das demandas educacionais.
Letramento Escolarizado <small>(Dering, 2021)</small>	refere-se ao domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, tradicionalmente focado na alfabetização e desenvolvido no contexto formal da educação escolar.
Letramento Digital <small>(Coscarelli, Ribeiro, 2005; Buzato, 2006)</small>	envolve as habilidades necessárias para compreender, utilizar e criar textos em ambientes digitais, utilizando tecnologias da informação e comunicação.
Letramento Crítico <small>(Street, 1984, 2014)</small>	envolve a capacidade de analisar e questionar criticamente textos, considerando o contexto social, político e cultural, e promovendo uma compreensão mais profunda e reflexiva.

Fonte: Resumo elaborado pela autora.



Letramento na perspectiva Decolonial (Dering, 2021): destaca a importância de decolonizar as práticas de letramento, reconhecendo e valorizando diferentes perspectivas culturais, linguísticas e sociais, além de questionar estruturas dominantes.

Diferenciação e Relação com Outros Letramentos:

Diferenciação: o Letramento Integrado se diferencia dos demais ao reconhecer que os diferentes letramentos não precisam competir entre si, mas podem ser integrados para oferecer uma compreensão mais abrangente das práticas de leitura e de escrita.

Relação:

Com o Letramento Escolar: o Letramento Integrado engloba o Letramento Escolar, mas vai mais longe, incorporando outros letramentos relevantes para a cidadania e participação efetiva na sociedade.

Com o Letramento Escolarizado: o Letramento Integrado reconhece a importância do letramento escolarizado, mas busca ultrapassar os limites da sala de aula, conectando-se com práticas sociais mais amplas.

Com o Letramento Digital: considera a necessidade de incorporar habilidades digitais de forma crítica, garantindo que a tecnologia seja usada para ampliar, e não limitar, as capacidades de leitura e de escrita.

Com o Letramento na perspectiva Decolonial: busca integrar perspectivas decoloniais nas práticas de letramento, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural e linguística.

Com o Letramento Crítico: compartilha a ênfase na análise crítica, incentivando a reflexão sobre textos de maneira contextualizada e socialmente consciente.

Dessa forma, o **Letramento Integrado** propõe uma abordagem inclusiva, visando criar uma sinergia entre os diversos letramentos para cultivar uma compreensão mais adaptativa das práticas de leitura e de escrita na sociedade contemporânea. Essa perspectiva ampla não se limita aos letramentos estritamente acadêmicos, mas abraça todos os aspectos do letramento que fortalecem a cidadania.

Esse termo pode abranger as habilidades tradicionais de leitura e escrita e incorporar aspectos críticos, digitais, multimodais e decoloniais, compreendendo que este último se trata de um processo de aprendizagem.



O **Letramento Integrado** reconhece a diversidade de práticas letradas em diferentes contextos culturais, sociais e tecnológicos, e promove uma abordagem integrativa para o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos indivíduos. Essa perspectiva busca a aquisição de habilidades técnicas e a compreensão crítica, a capacidade de se expressar em diferentes modalidades e a consciência da influência sociocultural nos processos de letramento.

Portanto, as descobertas deste estudo oferecem embasamento para a implementação efetiva de estratégias integradas, destacando a importância da contínua formação docente e da superação de desafios práticos no ensino. Essas contribuições apontam para um horizonte promissor na promoção de um letramento integralizado e eficaz, consolidando o conceito de "**Letramento Integrado**".

“Hipótese saussuriana que diz que o sentido nasce da diferença”
Patrick Charaudeau (2011, p.13).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Integração do currículo e tecnologias de produção de narrativas digitais**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57- 82, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.htm>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- ALVES, Rubem. **A arte de produzir fome**. Folha de S. Paulo, São Paulo, outubro de 2002. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/arte-de-produzir-fome-rubem-alves/>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- ANJOS, Alexandre Martins dos. Tecnologias da Informação e da Comunicação, Aprendizado Eletrônico e Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In.: MACIEL, Cristiano (org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.
- AVACEFETMG. **A hora da EaD: os novos rumos da Educação no tempo digital**. Organizado por Márcia Gorett Ribeiro Grossi. Belo Horizonte: AVACEFETMG, 2020. 292 p.
- BACICH, Lilian, NETO, Adolfo Tanzi, TREVISANI, Fernando de Mello.Org. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]** – Porto Alegre: Penso, e-PUB, 2015. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2021/02/19/ensino-hibrido-em-acao-a-sala-de-aula-invertida/>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- BACICH, Lilian.; MORAN, José. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lilian. **Revista Nova Escola**. Como se preparar para implementar as mudanças da BNCC para ciências, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/72/comose-preparar-para-implementar-as-mudancas-da-bncc-para-ciencias>. Acesso em: 06 mar. 2023.
- BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Retórica, Pragmática e Semiótica. **Linha D'Água**, (5), p. 63-71, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i5p63-71>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Espaços e limites da pós-graduação em lingüística. **Revista da Anpoll, [S. l.]**, v. 2, n. 5, 1998. DOI: 10.18309/anp.v2i5.312. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/312>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2000.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: Fundamentos semióticos**. São Paulo, Humanitas, 2001.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas FFLCH / USP, 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. [S.I: s.n.], 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Semiótica do discurso**. Notas de aula de Teoria Semiótica. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Semiótica do discurso**. Notas de aula de Teoria Semiótica. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do texto e do discurso no Brasil. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, v.15, n. especial, p.183-199, 2018.

BARROS, Diana Luz Pessoa de.; TEIXEIRA, Lucia.; LIMA, Eliane Soares de. Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino (Apresentação). **Estudos Semióticos** [on-line], v. 15, n. 2, Dossiê temático "Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino". Editoras convidadas: Diana Luz Pessoa de Barros, Lucia Teixeira e Eliane Soares de Lima. São Paulo, dezembro de 2019, p. 1-10. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse. Acesso em: 16 nov. 2023.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Algumas reflexões sobre o papel dos estudos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem na escola. **Estudos Semióticos**, vol. 15, no. 2, 2019, pp. 1-14. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165195>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BARSEGHIAN, Tina. **Three Trends That Define the Future of Teaching and Learning**, 2011. Disponível em <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1750657> Acesso em: 20 mai. 2023.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Trad. Izidoro Blikstein, São Paulo: Editôra Cultrix, 1971.

BARTHES, Roland. A aventura semiológica. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 144 p, 2016.

BATISTA, Marcos dos Reis., ABRÊL, Juci Meres Alves de. Experimento com Aplicativo *WhatsApp* nas aulas de Português Brasileiro no Ensino Médio. **Revista Porto das Letras**, Vol. 03, N° 01. Estudos Linguísticos, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/267892838.pdf> . Acesso em: 22 abr. 2023.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães [et al]. Campinas/SP: Pontes, 1989.

BENVENISTE, Émile. “Estrutura” em linguística. In: **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1991.

BENVENISTE, Émile. **Tendências recentes em linguística geral**. In: Problemas de linguística geral I. Campinas: Pontes, 1991.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. 5a. ed. Campinas: Pontes, 2006.

BERELSON, Bernard. **Content Analysis in Communications Research**. New York, NY: Free Press, 1952.

BERGMANN, Jonathan., SAMS, Aaron. **Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day** (pp. 120-190), 2012. Washington DC: International Society for Technology in Education, 2012.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem**. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra.1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: EDUSC, 2003, 442p.

BONINI, Adair. **A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean Michel Adam**. IN: MEURER, J. L, BONINI, Adair e MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, Parábola, p. 208-236, 2005.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Do Computador ao Tablet: Vantagens Pedagógicas na Utilização de Dispositivos Móveis na Educação. **Revista Educaonline**, v. 6, p. 125-149, 2012.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; GOMES, Romulo Fernando Lemos. Tecnologias móveis: o uso do celular como suporte para a educação. **Revista EducaOline**, Volume 7, Nº 1, Janeiro/Abril de 2013. p. 101 – 115.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; Albuquerque, Odlá Cristianne Patriota; COUTINHO, Clara Pereira. *Whatsapp* e suas aplicações na Educação: uma revisão sistemática da Literatura. **Revista EducaOline**, Volume 10, Nº 2, Maio/Agosto de p. 67 – 87, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**.

Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Diretrizes curriculares para os cursos de Letras.** (Parecer CNE/CES492/2001). Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra:** dicionários em sala de aula. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4. Educação Básica. Diretrizes Curriculares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília, DF: CNE, 2015a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em 02 set. 2023.

BRAIT, Beth; SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília (orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. 302 p, 2012.

BRONCKART, Jen-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRUNER, Jerome Seymour; JOLLY, Alison.; SYLVA, Kathy. (Eds.). **Play:** its role in development and evolution. New York: Penguin Books, 1976.

BRUNER, Jerome Seymour. **O Processo da educação Geral.** 2. ed. São Paulo: Nacional, 1991.

BURNS Anne. **Pesquisa-ação na formação de professores de segunda língua.** In Burns A; Richards JC (ed.), *O guia de Cambridge para a formação de professores de segunda língua*, ed. Original, Cambridge University Press, New York, pp. 289-297, 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores.** São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores. Acesso em: 02 jul. 2023.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação.** In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/g-1/letramentos-digitais-apropriacao-tecnologica.pdf>. Acesso em: out. 2023.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LIMA, Nathalia Vieira de Lira; ALBERT, Solange. **TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 58, n. 3, p.1134–1163, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655763>. Acesso em: 29 jan. 2023.

CAMILLO, Cíntia Moralles. **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: fanzines com o uso do software gimp.** *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, [S. l.]*, v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://ciltec.anais.nasnuv.com.br/index.php/CILTecOnline/article/view/1078>. Acesso em: 04 nov. 2023.

CARDOSO, Marco Antonio Fernandes, HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori, BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Um caminho metodológico pela análise semiótica de discurso para pesquisas em identidade organizacional.** *Cad. EBAPE.BR*, v. 14, nº 2. Rio de Janeiro: 2016, p. 351 – 376.

CARVALHO, Habniesley Pereira de.; SOARES, Maria Vilani.; CARVALHO, Sângela Medeiros de Lima. ; TELLES, Tamara Cecilia Karawejczyk. O professor e o ensino remoto: tecnologias e metodologias ativas na sala de aula. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 28, 27 de julho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/o-professor-e-o-ensino-remoto-tecnologias-e-metodologias-ativas-na-sala-de-aula>. Acesso em: 26 jan. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. *Toward a Sociology of the Network Society.* **Contemporary Sociology.** Vol. 29, No. 5, p. 693-699, set. 2000. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2655234>. Acesso em: 15 out. 2023.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política;** Conferência. Belém (Por): Imprensa Nacional, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. “Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática”. **Revista Diadorim** / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 10, dezembro, 2011. Disponível em: <http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1981.

COSCARELLI, Carla (org.). **Revista Cidadania Digital**: atividades para a formação do pensamento crítico. Belo Horizonte: SC Literato, p. 37 – 42, 2017. 155p. Impressa e digital: https://www.redigirufmg.org/sobre/nossas-publicaes#h.p_wT48gbjUKkcZ. Acesso em: 01 mar. 2023.

COSTA, Marina Morena. **Sala de aula invertida faz aprenderem de forma livre**. PORVIR. Disponível em: <http://porvir.org/sala-de-aula-invertida-faz-os--aprenderem-de-forma-livre/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

COSTA, Isabel Marinho da. **Aprendizagens Virtuais**: Um Estudo de Caso no Orkut das Comunidades Referentes ao Educador Paulo Freire. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert07/Isabel%20Marinho%20da%20Costa.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CREESE, Angela; DANIELS, Harry.; NORWICH, Brahm. **Equipes de Apoio ao Professor em Escolas de Ensino Fundamental e Médio**. Londres: Fulton, 1997. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315068039/teacher-support-teams-primary-secondary-schools-brahm-norwich-angela-creese-harry-daniels>. Acesso em: 31 ago. 2023.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. *Educar*. rev. [online]. 2008, n.31. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/#>. Acesso em 31 ago. 2023.

DAMIANI, Magda Floriana. **O trabalho colaborativo desde o ponto de vista da psicologia histórico-cultural**. In: DAMIANI, Magda Floriana.; PORTO, Tania. M. Esperon. e SCHLEMMER, Eliane. Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender. Brasília: Líber Livros, 2009.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR 213. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em ago. 2023.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (ENDIPE), 16., Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/silva/Downloads/DAMIANI.%20Sobre-pesquisas-do-tipo-intervencao-1-sobre-pesquisas-do-tipo-intervencao.pdf>. Acesso em: 05 set. 2023.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de. RODRIGUES, Marion; PINHEIRO, Dariz Silva Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. v. 45, p. 57-67, maio/ago 2013. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5816/Discutindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf?sequence=1. Acesso em: 16 set. 2023.

DANIELS, Harry. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pesquisa**. 1ª Edição. Londres: Routledge, 2008. 224 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203891797>. ISBN 978-0203891797. Acesso em: 31 ago. 2023.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pesquisa**. Tradução: Edson Bini, São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

DARIZ, Marion Rodrigues., DAMIANI, Magda Floriana. **Vídeo educativo-interativo: uma intervenção à luz da teoria histórico-cultural para promover a aprendizagem da ambiguidade lexical**. Dissertação de Mestrado em Educação - Pelotas: UFPel, 2013. Disponível em: https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2013/CH_03073.pdf. Acesso em 12 ago. 2023.

DARIZ, Marion Rodrigues. **Introdução à Semiótica Discursiva**. 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/429887>. Acesso em: 07 jul. 2023.

DARIZ, Marion Rodrigues. **Atividades organizadoras de ensino: uma proposta intervencionista de leitura e produção de gêneros textuais à luz dos pressupostos da teoria histórico-cultural da atividade e da semiótica discursiva**. Orientador: Vilson José Leffa. Pelotas, 2023. 255f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal, 2023.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual**. 2021. 220 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

DEWEY, John. **Vida e Educação 10**. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.41-70, 2004.

DUTRA, Karine. **A educação nas redes sociais**. Redes Modernas, 2013. Disponível em: <http://redes.moderna.com.br/2013/01/18/a-educacao-nas-redes-sociais/>. Acesso em: 17 de jun. de 2023.

ELIAS, Vanda Maria. (Org.) **Ensino de Língua Portuguesa: Oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

FARIAS, Iara Rosa. **A questão do sentido da leitura sob a luz da semiótica francesa**. 14º Congresso de Leitura do Brasil, 2003. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais14/Sem06/C06023.doc. Acesso em: 14 set. 2023.

FIALHO, Vanessa Ribas. **Mapeando os recursos didáticos da Internet para o ensino de ELE – Construindo um repositório**. Projeto Programa Especial de Incentivo à Pesquisa para o Servidor Mestre (PEIPSM). No de registro no GAP/CAL: 026218 PEIPSM, abril de 2010.

FILHO, Francisco Gonçalves De Sousa et al. O uso do aplicativo whatsapp como ambiente virtual de educação. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61763>. Acesso em: 11 set. 2023.

FIORIN, José Luiz. A Noção de Texto na Semiótica. **Organon**: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul., v. 9, n. 23, p. 165–176, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29370/18060>. Acesso em: 26 mai. 2023.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Lições de texto: Leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1999.

FIORIN, José Luiz.; PLATÃO, Francisco Savioli. **Para entender o texto**: Leitura e redação. 16. ed. – São Paulo: Ática, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2002.

FIORIN, José Luiz. O ensino da produção textual: a questão da coerência. **Práxis (Rolim de Moura)**, vol. 4. Cacoal, RO, p. 75-92, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, José Luiz. Enunciação e Semiótica. *Letras*, n. 33, p. 69-97, dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11924>. Acesso em: 26 set. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. 14ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

FLOCH, Jean-Marie. **Alguns conceitos fundamentais em Semiótica geral**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001. Documentos de estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas.

FONTANILLE, Jacques. **Práticas semióticas**: imanência e pertinência, eficiência e otimização. Trad. Maria Lúcia V. P. Diniz et al. In: DINIZ, M. L. V. P.; PORTELA, J. C. (Org.). *Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru: Unesp/FAAC, 2008a, p.15-74.

FONTANILLE, Jacques.; TSALA-EFFA, Didier. **Por uma semiótica dirigida pela metodologia.** Estudos Semióticos, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 162-180, 2019. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160198. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/160198>. Acesso em: 28 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Petrópolis: Vozes, 1984.

FREITAS, Manuel Guilherme de. **O blog como suporte didático-pedagógico no ensino de língua portuguesa.** VI Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas. VI SETEPE. 2016. **Anais:** <https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-vi-setepe?page=12> -ISSN: Disponível em: 2359-2044 https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2016/TRABALHO_EV068_MD7_SA_1_ID358_17112016122048.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

FREITAS, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia (eds.). **A aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do Português.** Textbooks in Language Sciences, v. 3. Berlin: Language Science Press, 2017. DOI: [10.5281/zenodo.889261](https://doi.org/10.5281/zenodo.889261). Acesso em: 15 abr. 2023.

FREITAS, Manoel Guilherme De. O Blog como Suporte Didático-Pedagógico no Ensino de Língua Portuguesa. In: DURAU, Karina (Org.). Demandas e Contextos da Educação no Século XXI. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. v. 1. p. 245-253.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica, OLIVEIRA, Mariângela Rios e MARTELOTTA, Mário E. (orgs). **Linguística funcional: teoria e prática.** São Paulo: Parábola, 2015.

GARCIA, Paulo Sergio. (s.d) **A internet como nova mídia na educação.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOVAMIDI_A.PDF. Acesso em: 20 jun.2023.

GARNIER. **Dicionário Latino-Português.** Ed. Saraiva. 2000.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos.** Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 1v, 2008a.

GATTI, Bernardete Angelina. *et al.* **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2v, 2008b.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo.** Revista de Ciências da Educação, v. 1, n. 1, pp. 1-20, 2009. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf. Acesso em: Acessado em: 20 set. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, vol. 31, n. 113. Campinas: CEDES - UNICAMP, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 20 out. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. **Uma Cartografia na Formação de Professores para a Educação Básica: Práticas e Soluções Inovadoras em Propostas Curriculares/** Bernardete A.

Gatti, Luisa Veras de Sandes Guimarães, Daniel F. Puig - Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica da USP, p.161, 2022.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, p. 59-79, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo, 2019.

GOMES, Luiz Fernando. **Semiótica da linguagem visual**. São Paulo: Contexto, 2010.

GOMES, Silvane Aparecida. **Interação e tecnologia em uma comunidade de prática: colaboração entre docentes**. 150 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2012.

GOMES, Silvane Aparecida. (Org.). **Aquarelas Textuais**. 1. ed. Belo Horizonte: CDDDB, 2019. v. 1. 70 p.

GOMES, Silvane Aparecida. Reflexões críticas: que modalidade de ensino afinal estamos implantando na educação básica. **Revista FORPROLL**, v. 05, p. 01-10, 2021. Disponível em: [Revista Forproll – Edição 2021.2 - forproll.com](http://revistaforproll.com.br/revista/edicao/2021.2/). Acesso em 22 jan. 2023.

GROUNDAR, S. What is the Potential Impact of Using Mobile **Devices in Education?** Proceedings of SIG GlobDev Fourth Annual Workshop, Shanghai. 2011. [Online]. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.688.3051&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 23 fev. 2023.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sémantique structurale** Paris: Larousse, 1966.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido**: ensaios semióticos. Petrópolis: Vozes, 1975.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semântica estrutural**: pesquisa de método. 2. ed. São Paulo: Cultrix/ Universidade de São Paulo, 1976.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Trad. Alceu Dias Lima *et. al.* São Paulo: Cultrix, 1979.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sémiotique**: Dictionnaire Raisonné de la Theorie du Langage, Tome II. Paris: Hachette, 1986.

GREIMAS, Algirdas Julien. **De l'imperfection**. Périgueux: Pierre Fanlac, 1987.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Diccionario razonado de la teoria del lenguaje**. Tomo II. Trad. Enrique Ballón Aguirre. Madrid: Editorial Gredos, 1989.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões**. São Paulo: Ática, 1993.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semiótica figurativa e semiótica plástica**. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004. p. 75-96.

GREIMAS, Algirdas Julien.; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Trad. Alceu Dias Lima *et al.* São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2012.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido II: ensaios semióticos**. Tradução Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Nankin-Edusp, p.17-29, 2014.

HJELMSLEV, Louis. **Prolégomènes à une theorie du langage**. Trad. Anne-Marie Leonard. Paris: Minuit, 1968.

HJELMSLEV, Louis. **Ensaio linguísticos**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Perspectiva, 1991.

HODGE, Robert Ian Vere.; KRESS, Gunther R. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância** 1. ed. Campinas: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 141 p, 2012a.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012b.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância** 1. ed. Campinas: Papirus, 2013.

KENSKI Vani Moreira. **Cultura Digital**. In: MILL, Daniel. Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 139-144.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 3 jul. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 13 mai. 2023.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvWLDpVwgmVJpFv4bk/?format=pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

KLEIMAN, Angela B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita**: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 375–400, 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p375. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375>. Acesso em: 27 abr. 2023.

KLEIMAN, Angela B. **EJA e o ensino da língua materna**: relevância dos projetos de letramento. *EJA em Debate*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 23-38, nov. 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto. ISBN 85-7244-327-4. 216 p, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KUKULSKA-HULME, Agnes. Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2), 157-165, 2009.

LABOV, William (ed.). **Localizando a linguagem no tempo e no espaço**. Análises quantitativas da estrutura linguística, v. 1, editores da série W. Labov & D. Sankoff. Nova York: Academic Press, 1980. 271 p.

LAGE, Maureen J.; PLATT, Glenn J.; TREGLIA, Michael. **Inverting the classroom**: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of Economic Education*, v. 31, no. 1, p-30-43, 2000.

LARA, Glaucia Muniz Proença. Os contratos entre enunciador e enunciatário no discurso de Luís Inácio Lula da Silva. *CASA. Cadernos de Semiótica Aplicada* (Online), UNESP/Araraquara, v. 2, n.1, p. 1-13, 2004. Disponível e: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/635/547>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LARA, Glaucia Muniz Proença; MATTE, Ana Cristina Fricke. **Ensaio de Semiótica**: aprendendo com o texto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

LARA, Glaucia Muniz Proença. A imagem como objeto de ensino. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 9, n. 1, UFMG - FALE, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/4423>. Acesso em: 03 set. 2023.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). *Cibercultura – Alguns pontos para compreender a nossa época. Olhares sobre a Cibercultura*. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23.

LEMOS, André; PERL, Lara. Comunicação e Tecnologia - uma experiência de “Sala de Aula Invertida”. *Rev. Comunicação & Educação*, Ano XX, N. 1, jan./jun., USP, São Paulo, 2014.

Disponível em: <file:///C:/Users/silva/Downloads/84709-Texto%20do%20artigo-169938-1-10-20150512.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

LEMOS, André; PERL, Lara. Comunicação e Tecnologia Uma experiência de “Classe Invertida”. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 127-139, 2015. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v20i1p127-139. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/84709>. Acesso em: 4 fev. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

LEITE, Marli Quadros. **O nascimento da gramática portuguesa**. *Usa & Norma*. São Paulo: Humanitas: Paulistana, 334pp, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62. 2016.

LIMA, Mixilene Sales S.; NETO, Clodomir S. Lima; CASTRO-FILHO, José Aires de. (2015). “Aprendizagem móvel no Ensino Fundamental”. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. Maceió, Alagoas.

LIMA, Eliane Soares de. (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática. **Revista do GEL**, v.16, n.3, p. 165-190, 2019a. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2804>. Acesso em: 24 jun. 2023.

LIMA, Eliane Soares de. Semiótica discursiva e Educação básica: um diálogo possível e necessário. **Estudos Semióticos**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 13-36, 2021. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2021.181019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/181019>. Acesso em: 03 jun. 2023.

LOPES, Renata; FÜRKOTTER, Mônica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 32, n. 4, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21260>. Acesso em: 29 jan. 2023.

LOTMAN, Iúri. O semiosfere [Sobre a semiosfera]. In: _____. **Statii po semiótike i tipológuii kultúry (Artigos sobre semiótica e tipologia da cultura)**. Tallinn: Aleksandra, p.11-24, 1992.

MACEDO, Ronaldo de Almeida; RIBEIRO, Elder Pereira; HENRIQUES, Susana. O *WhatsApp* como um ambiente virtual de aprendizagem inovador e sustentável. **Revista Eletrônica Conhecimento Interativo**, v. 13, n. 2, p. 1-17, 2019. Dossiê Inovação no centro de tudo. ISSN 1809-3442.

MACHADO, Anna Rachel. **Por uma concepção ampliada do trabalho do professor**. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel e COUTINHO, Antônia. (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 77- 97, 2007.

MAGALHÃES, Edna Maria Santana. **Letramentos múltiplos em (inter)ação: um estudo dos letramentos escolares desenvolvidos com estudantes no final do ensino fundamental.** 294 f. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – FAE – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Frases sem texto.** Tradução de Sírio Possenti et al. São Paulo: Parábola, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARINHO, Simão Pedro P.; LOBATO, Wolney. **A tecno-ausência na formação inicial do professor contemporâneo: motivos e estratégias para a sua superação. O que pensam os docentes das licenciaturas?** Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação. Relatório técnico de pesquisa. 114p, 2004.

MATTE, Ana Cristina. Fricke; LARA, Gláucia Muniz Proença. Semiótica Greimasiana: iniciando a conversa. **Anais da VI SEVFALE**, Belo Horizonte, UFMG, p. 35-50, 2006. Disponível em: <http://anais.letras.ufmg.br/index.php/SEVFALE/WISEVFALE/paper/viewFile/87/90>. Acesso em: 06 set. 2023.

MATTE, Ana Cristina Fricke.; LARA, Gláucia Muniz Proença. Um panorama da semiótica Greimasiana. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 53, n. 2, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2119>. Acesso em: 06 set. 2023.

MATTE, Ana Cristina Fricke. **Sementes de Educação Aberta e Cultura Livre.** Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo, Tomo I. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/sementes-de-educacao-aberta-e-cultura-livre-serie-texto-livre-pensemeando-o-mundo-tomo-i/>. Acesso em: 12 set. 2023.

MATTE, Ana Cristina Fricke. **Árvore das Categorias de Análise Semiótica**, vol. I – Balizas teóricas. Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo. São Carlos: Pedro & João Editores, [em prelo].

MAZON, Marcelo. **Blended learning e os desafios no Ensino Superior: proposta da sala de aula invertida mediada pelas TDIC's.** I Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Araranguá, 2015. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/BLENDED-LEARNING-E-OS-DESAFIOS-NO-ENSINO-SUPERIOR-Mazon/4eab1481707f86e59f22f1d53ae15900e6b98fa3>. Acesso em: 14 mai. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Nova et Vetera**, 1951, p. 132-146. "Réflexions sur la phénoménologie de Maurice Merleau-Ponty". Ibid., p. 198-209.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 666/2005, de 7 de abril de 2005.** Estabelece os conteúdos básicos comuns a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do fundamental e o ensino médio. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMIreNtzy719UMz/view. Acesso em: 15 out. 2023.

MINODA, Dalva de Souza; SOUZA, Daniel Pereira de; MURTA, Flávio Cançado; OLIVEIRA, Paulo Henrique de. **Ensino híbrido e sala de aula invertida: a compreensão e a percepção dos alunos e ex-alunos das IES**. In: AVACEFETMG. A hora da EaD: os novos rumos da Educação no tempo digital. Organizado por Márcia Gorett Ribeiro Grossi. Belo Horizonte: AVACEFETMG, 2020. p. 117-134.

MISHRA, Punya.; KOEHLER, Matthew J. **Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo: Uma Estrutura para o Conhecimento do Professor**. Registro da Faculdade de Professores, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>. Acesso em: 27 mai. 2023.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 174p.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, Carlos Alberto de; Morales, Ofelia Elisa Torres. (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens** (Coleção Mídias Contemporâneas), v. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, p.15-33, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas em sala de aula**. Pátio Ensino Médio, ano X, n. 19, pp. 11-13, 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf. Acesso em: 14 mar. de 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MORIN, Edgar. Entrevista: "**É preciso educar os educadores**". Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MOURA, Adelina. **Tecnologias Móveis: aprendizagem baseada em projetos**. In Manuel Miguéns (Coord.), Aprendizagem, TIC e Redes Digitais. Seminários e Colóquios: CNE – Conselho Nacional de Educação, pp. 78-98, 2017. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_TIC_RedesDigitais.pdf. Acesso em: 19 abr. 2023.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009. 480 p. 113-165.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina [Orgs.]. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, v. 2, cap. 4, p. 113-165, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 8ª. ed. São Paulo: Contexto, 2018 [2006].

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. **Introdução à semiótica**. São Paulo: Paulus, 2017.

OLIVEIRA, Estêvão Domingos Soares de., GOÉS, Fernanda Karla Fernandes da Silva. O Uso do googledocs para aprendizagem colaborativa. **Revista Campo do Saber do Centro Universitário UNIESP**, 1ª Edição do ano de 2021, revista científica interdisciplinar, Vol. 7, ISSN: 2447-5017. Paraíba: Editora Uniesp, 2021, p. 71-78

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira.; PARENTE, José Reginaldo Feijão.; BRANDÃO, Israel Rocha.; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. **Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa**. Sanaré, Sobral, v. 15, n. 2, p.145-153, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Affordances for language learning beyond the classroom**. In: BENSON, P.; REINDERS, H. Beyond the language classroom. New York: Palgrave Macmillan, p. 59-71, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 160p, 2019.

PARRILLA, Angeles.; DANIELS, Harry. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

PERRIER, Gerlane Romão Fonseca. Uso da abordagem da sala de aula invertida no ensino: uma revisão sistemática de literatura. **Anais do IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo**, PUC-SP, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/USO-DA-ABORDAGEM-DA-SALA-DE-AULA-INVERTIDA-NO-UMA-Perrier/5cbb74c12a2bfc53dd4c68e1d7f1106929fe589b>. Acesso em: 03 mai. 2023.

PEREIRA, Daniervelin. Renata Marques. Semiótica discursiva na educação: caminhos possíveis. **Estudos Semióticos**, 15(2), 82-98, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160582>. Acesso em: 23 out. 2023.

PEIRCE, Charles Sanders. **The Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. Eletronic ed. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1978a.

PEIRCE, Charles Sanders. **C. S. Peirce Papers: 32 rolos de microfilmes dos manuscritos conservados na biblioteca Houghton**, Cambridge, Harvard University Library, Photographic Service. (MS). 1978b.

PEIRCE EDITION PROJECT. **The Essential Peirce**. Bloomington: Indiana University Press, v. II, 1998.

PEPULIM, Maria Elizabeth Horn.; PEREIRA FIALHO, Francisco Antonio.; LUIZ DE SOUZA, Richard Perassi. Semiótica enquanto disciplina científica: uma ferramenta para uma comunicação eficaz. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 37–53, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc/article/view/16031>. Acesso em: 22 jan. 2024.

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

PIETROFORTE, Antônio. V. S. **Tópicos de semiótica**: modelos teóricos e aplicações. São Paulo: Annablume, 2008.

PONTES, Marco Aurélio Costa. **O uso de tecnologias digitais como suporte no desenvolvimento da autonomia em um contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa**. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

PINTO, Lucas Lopes. A Semiótica discursiva: sugestão de leitura interpretativa em sala de aula. **Revista Sítio Novo**, v. 6, p. 6-19, 2022.

PORTELA, Jean Cristtus.; BEIVIDAS, Waldir.; LOPES, Ivã Carlos.; SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. (Org.). **Semiótica**: identidade e diálogos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/24668163/Semi%C3%B3tica_identidade_e_di%C3%A1logos. Acesso em: 03 fev. 2023.

PORTELA, Jean Cristtus. Semiótica didática: percurso histórico-conceitual de uma prática de análise. **Estudos Semióticos**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 74-81, 2019. DOI: [10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165203](https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.165203). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165203>. Acesso em: 28 jan. 2024.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, Coleção Leituras no Brasil, 95p. 1996.

PROPP, Vladimir Lakovlevitch. **Morfologia do conto maravilhoso**. Trad. Jasna Paravich. Boris Schnaiderman (Org.). 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. – Porto Alegre: Sulina, Coleção Cibercultura, 2009.

RECUERO, Raquel. **Introdução à análise das redes sociais online**. – Coleção EPUB: UFBA, 2017.

RIBEIRO, Paula.; ZENTI, Luciana. O impacto na pedagogia. Como as novas abordagens pedagógicas surgidas a partir do uso tecnológico estão alterando o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula brasileiras. Especial Tecnologia. **Revista Educação** - Edição 211. Novembro/2014. Disponível em: <https://profemarli.comunidades.net/o-impacto-na-pedagogia>. Acesso em: 10 mai. 2023.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 252. p. (Col. As faces da Linguística Aplicada), 2000.

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

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2**. The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem. Vol. 38 Nº 1 jan -jul 2017. Páginas: 14-16. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/43203>. Acesso em: 10 maio. 2023.

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANNINO, Annalisa. **Activity theory as an activist and interventionist theory**. Theory & Psychology, v. 21, n.5, p.571-597, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. **A teoria geral dos signos: semiose e autogeração**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

SANTANA, Suely de Melo, ROAZZI, Antônio, DIAS, Maria das Graças B. B. **Paradigmas do desenvolvimento cognitivo: uma breve retrospectiva**. In: Estudos psicológicos nº 11, vol. 1, Natal, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/BZ3L3cthHHxht7VPt3ccPLJ/#>. Acesso em 03 out. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Hosana Pereira dos.; LACERDA, Naziozênio Antonio. O letramento digital na prática docente do professor de língua portuguesa no ensino fundamental. **Revista Ininga**, v. 4, n. 1, p. 72-92, 2017.

SARMENTO, Leila Lauer. **Leitura, produção, gramática**. São Paulo: Moderna, vol. 5, pp. 17-18, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blickstein. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Lições de Texto: Leitura e Redação**. São Paulo: Ática, 2006.

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. A noção de texto e os níveis de pertinência da análise semiótica. **Estudos Semióticos**, v. 14, n. 1, São Paulo, p. 1-6, mar. 2018. Número especial em homenagem ao centenário de Greimas, parte II. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/144288>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SILVA, Alexandre José de Carvalho. **Guia prático de metodologias ativas** com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação. Lavras: Editora UFLA, 2020. 69p.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de. O que pode o leitor. *Entreletras*, Araguaína/TO, v. 6, n.º 2, jul/dez. 2015. p. 120 a 132. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/2736/8943> . Acesso em 30 out. 2023.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. BH: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. Que professor de português queremos formar? **Movimento**, n. 3. Niterói, RJ, p. 149-55, 2001. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo. Ática, 2002. E-book.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola**. 17. ed. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2005.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker. **Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.18676/2237-998322014294>.

- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7a. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2017.
- SOARES, Magda Becker. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOUSA, Silvia Maria de; TEIXEIRA, Lucia. Contribuições da Semiótica às práticas de multiletramento. **Estudos semióticos**, vol. 15, n. 2, dossiê temático "Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino". São Paulo: USP, p. 46-62, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165201>. Acesso em: 16 set. 2023.
- STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- SZYMANSKI, Heloisa; CURY, Vera Engler. **A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica**. Estudos de Psicologia. V.9, n.2, p.355-364, 2004.
- TATAGIBA, Lucilene de Souza; SERAFIM, Antonio Rodrigo Souza; TATAGIBA, Jocilea de Souza. Ambientes virtuais de aprendizagem em tempos de pandemia: diferentes experiências. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 11, 28 de março de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/11/ambientes-virtuais-de-aprendizagem-em-tempos-de-pandemia-diferentes-experiencias>. Acesso em out. 2023.
- TATIT, Luiz. **O cancionista: composição de canções no Brasil**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.
- TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla; SOUSA, Silvia Maria de. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Desenredo**, v. 10, n. 2, p. 314-336, Passo Fundo, RS: UPF, 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4295>. Acesso em: 03 fev. 2023.
- TEIXEIRA, Adriano Canabarro.; MARCON, Karina. **Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez, 1992.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Atlas, 1997.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 18ª ed. São Paulo, 2011.

TOCAIA, Luciano Magnoni. **Apostila de Nível Discursivo**. In: TOCAIA, Luciano Magnoni; PEREIRA, Daniervelin Renata Marques (Orgs.). *Disciplina: STV Linguística do Texto e do Discurso - Semiótica Discursiva: Objetos e Práticas*. Poslin - UFMG, 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Memória, discurso, gênero e sua ação no sentido dos textos**. IN ANDRADE, Carlos Augusto Baptista de e CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (orgs.). *Práticas linguístico-discursivas: alguns caminhos para aplicação teórica*. São Paulo: Terracota, p. 13-46, 2011.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. **Educação e pesquisa**, São Paulo. v. 31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Diretrizes de políticas para aprendizagem móvel**, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

VALENTE, José Armando. *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, p. 79- 97, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras escogidas II** Madrid: Visor, 1982.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** – livro para professores. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka e tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Lista de links notados nas notas de rodapés

Aprendizagem Significativa: breve discussão acerca do conceito. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito> Acesso em 29 ago. 2023.

Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em 29 ago. 2023.

Documento Curricular de Minas Gerais. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf Acesso em 29 ago. 2023.

Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>. Acesso: 19 set. 2023.

Disponível em: <https://www.blogger.com/about/?hl=pt-br>. Acesso: 19 set. 2023.

Disponível em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_BR. Acesso: 19 set. 2023.

Disponível em: Grupo: [framsoft.org](https://www.framasoft.org) e software: [framapad.org](https://www.framapad.org). Acesso em: 20 set. 2023.

Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/82988-oms-divulga-recomenda%C3%A7%C3%B5es-sobre-uso-de-aparelhos-eletr%C3%B4nicos-por-crian%C3%A7as-de-at%C3%A9-5-anos>; Acesso em: 20 set. 2023.

SANTANA, Suely de Melo, ROAZZI, Antônio, DIAS, Maria das Graças B. B. Paradigmas do desenvolvimento cognitivo: uma breve retrospectiva. In: Estudos psicológicos nº 11, vol. 1, Natal, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/BZ3L3cthHHxht7VPt3ccPLJ/#>. Acesso em 03 out. 2023.

A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso de COVID-19, uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19. Acesso em 20 jun. 2023.

<https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243> - sobre semiótica social e multimodalidade

O inclui a colaboração com colegas, interação com alunos e pais, participação em comunidades educacionais, adaptação às políticas educacionais e às demandas da sociedade. Reconhece que os professores não operam isoladamente, mas estão inseridos em contextos educacionais mais amplos e são influenciados por fatores externos. (Silva *et al.*, 2021). Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA111_ID112_01062021160321.pdf. Acesso 19 set. 2023.

Coexistência de duas ou mais modalidades de comunicação, envolvendo geralmente a fala, gestos, texto, processamento de imagem. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/multimodalidade>. Acesso em 18 set.2023.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf.

O Parecer e as Diretrizes publicadas são resultados de longas pesquisas e debates encadeados em nosso país à volta da formação e do trabalho docente nos últimos anos. Res. 02/2015 e a Res. 02/2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

Iniciação Científica à docência – IC desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

<https://encr.pw/4KJRE>

https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf

[SciELO - Brasil - TDIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA TDIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA](#)

[SciELO - Brasil - Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto](#)

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/educacao-um-tesouro-a-descobrir-relatorio-para-a-unesco-da-comissao-internacional-sobre-educacao-para-o-seculo-xxi-destaques,57acc301-8ae6-40d5-9df5-d9f4cebf7a47>. Acessado em 27 nov. 2023.

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf

[Programa de Residência Pedagógica — CAPES \(www.gov.br\)](http://www.gov.br)

Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>. Acesso em: 17 ago. 2023.

[MISHRA_PUNYA.pdf \(pbworks.com\)](https://pbworks.com)

Disponível em: <https://www.dicio.com.br/letrado/> . Acesso em 19 out.2023. (Ser letrado)

É um aplicativo de bate-papo da rede social, lançado em 2000. É um serviço de comunicação rápida e eficiente entre os usuários do facebook cujo acesso pode ser feito via computador ou celular. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/messenger>. Acesso em: 08 de jan. 2023.

Rede social lançada por Mark Zuckerberg, por Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes em 2004. 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/facebook>. Acesso em: 22 jan. 2023.

Pode ser definido como uma rede social e um microblog que permite aos seus usuários a postagem de um texto de até 280 caracteres, conhecido como tweet. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/twitter>. Acesso em: 24 jan. 2023.

É uma plataforma de compartilhamento de vídeos. Este serviço foi criado por PayPal - Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim - em fevereiro de 2005. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>. Acesso em: 26 jan. 2023.

WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones Android, iOS. Disponível em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br. Acesso em: 01 jan. 2023.

Foi uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de janeiro de 2004 e desativada em 30 de setembro de 2014. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut>. Acesso em: 22 jan. 2023.

O *Instagram* é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, lançada em 2010. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram> Acesso 27 jun. 2023.

TikTok, também conhecido como Douyin e anteriormente *Musical.ly*, é um aplicativo de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos. De propriedade da companhia de tecnologia chinesa *ByteDance*, foi lançado em setembro de 2016. <https://pt.wikipedia.org/wiki/TikTok> Acesso 27 jun. 2023.

Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano – Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/Port.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

Censo de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. <https://censo2020.ibge.gov.br/>. Acesso em 20 jan. 2023.

Trata-se de um programa específico para análise de dados qualitativos em pesquisas de cunho acadêmico, que auxilia na sistematização, organização e contagem de dados se necessário. Escolher um software para contribuir com a estruturação da análise dos dados é ágil, com certa facilidade de manuseio e por emitir relatórios que entregam uma visão geral dos dados e suas recorrências ao longo da codificação. Disponível em: <https://www.maxqda.com/pt> . Acesso em: 20 jul.2023.

Anexos e Apêndices (vide QR CODE)



Anexos e Apêndices

Figura 42 - Anexos e Apêndices

APÊNDICE 1

Nos anexos (Figura 42quadro), está disponível o questionário utilizado ao final da etapa letiva. A partir desse questionário, foram gerados gráficos que refletem a autoavaliação dos estudantes (Gráfico 7) e a avaliação da docência (Gráfico 8) ao longo do ano.

Gráfico 7 – Autoavaliação



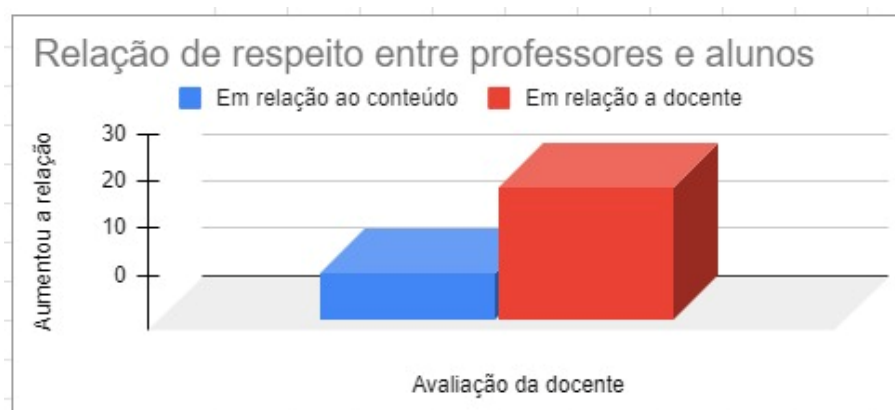
Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse ponto, apresentamos dois gráficos essenciais que refletem as percepções e avaliações dos estudantes no decorrer das observações para este estudo. O primeiro gráfico (Gráfico 7) destaca a autoavaliação dos estudantes, em que tiveram a oportunidade de expressar como perceberam a evolução ao longo do ano letivo, sob a influência de novas metodologias de ensino. Essas autorreflexões são importantes para entender o efeito dessas abordagens na visão dos próprios estudantes sobre seu aprendizado.

No gráfico 8, temos uma representação das avaliações sobre o conteúdo aprendido e da docente, fornecendo uma visão da experiência educacional. Essas avaliações registram o conteúdo específico e a relação com a professora que desempenhou um papel central nessa

jornada de ensino. Os resultados desses gráficos contribuíram significativamente para nossa compreensão dos efeitos das metodologias ativas e da aprendizagem móvel no desenvolvimento do letramento dos estudantes.

Gráfico 8 – Avaliação da docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados obtidos, tanto na avaliação do conteúdo quanto na avaliação da docência, além demais respostas ao questionário (que consta do QR CODE anexos e apêndices), corroboram a ideia de que métodos educacionais não tradicionais podem promover maior engajamento dos estudantes e melhor compreensão dos tópicos abordados. Os estudantes perceberam o valor de uma abordagem centrada no aluno, que os coloca como protagonistas ativos em seu próprio processo de aprendizado.

Assim, os dados revelados nesses gráficos enfatizam a importância de estratégias pedagógicas criativas/dinâmicas na promoção de um ensino mais eficaz e na construção de um ambiente de aprendizado mais participativo. A abordagem não tradicional, juntamente com a autoavaliação positiva dos estudantes, sugere um potencial significativo para aprimorar a qualidade da educação e o desenvolvimento dos estudantes. Esses resultados fortalecem ainda mais a necessidade de explorar e implementar metodologias interessantes no campo da educação.