

Cristiane de Mesquita Alves

[ORG.]

ATIVIDADES PRÁTICAS  
DE DOCÊNCIA: DA  
FORMAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA À SALA  
DE AULA NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA



**ATIVIDADES PRÁTICAS DE DOCÊNCIA: DA  
FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA À SALA DE AULA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

### ***Comissão Editorial***

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda  
Ma. Marcelise Lima de Assis

### ***Conselho Editorial***

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)  
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)  
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)  
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)  
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)  
Dr. Washington Drummond (UNEB)

**Cristiane de Mesquita Alves**  
Organizadora

**ATIVIDADES PRÁTICAS DE DOCÊNCIA: DA  
FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA À SALA DE AULA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**



Catu, 2020

© 2020 by Editora Bordô-Grená  
Copyright do Texto © 2020 Os autores  
Copyright da Edição © 2020 Editora Bordô-Grená

Todos os direitos garantidos. É permitido o download da obra, o compartilhamento e a reprodução desde que sejam atribuídos créditos das autoras e dos autores. Não é permitido alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

*Editora Bordô-Grená*  
<https://www.editorabordogrena.com>  
[bordogrena@editorabordogrena.com](mailto:bordogrena@editorabordogrena.com)

*Projeto gráfico:* Gislene Alves da Silva  
*Capa:* Keila Lima de Assis  
*Revisão:* Responsabilidade dos autores  
*Editoração e revisão:* Editora Bordô-Grená

## FICHA CATALOGRÁFICA

A872

**Atividades práticas de docência:** [Recurso eletrônico]: da formação universitária à sala de aula na educação básica / Organizador Cristiane de Mesquita Alves. – Catu: Bordô-Grená, 2020.

2612kb, 126fls.  
Vol.I

Livro eletrônico  
Modo de acesso: Word Wide Web <[www.editorabordogrena.com](http://www.editorabordogrena.com)>  
Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-06-2 (e-book)

1. Professores - Formação. 2. Práticas de ensino. 3. Educação Básica. I. Alves, Cristiane de Mesquita Alves. II. Título.

CDD 370.7122  
CDU 37.7(81)

Os conteúdos dos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - DA UNIVERSIDADE À ESCOLA... <i>Cristiane de Mesquita Alves</i>	9
A FORMAÇÃO DOS MEDIADORES DE LEITURA NA ESCOLA <i>Cristiane de Mesquita Alves</i>	14
A FORMAÇÃO DO DISCURSO CRÍTICO DOS ALUNOS DO 8º ANO A PARTIR DA COMPREENSÃO DAS LEITURAS EM CHARGES E TIRAS Allana Eduarda da C. Farias, Loíze Medeiros Lima e Sâmyla O. de Souza Silva	25
CONTAÇÃO E RECEPÇÃO DA FÁBULA A FORMIGUINHA E A NEVE PELOS ALUNOS DO 6º ANO DA E.M.E.F. SÃO JOSÉ OPERÁRIO John Cleber dos Santos Lima, Luis Felipe Abreu Pereira e Yuri Barbosa Lima	38
HIPERCONTOS: ESPAÇO DE INCENTIVOS DA LEITURA À ESCRITA A PARTIR DAS RECEPÇÕES DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA FREI MIGUEL DE BULHÕES Hanna Karen M. Gomes, Laíssa Benício Lopes Monteiro e Vivian de Sousa Costa	47
MÓDULOS DE ENSINO DA LEITURA À ESCRITA - REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA TEXTUAL DOS ALUNOS DO 6º ANO A PARTIR DO ESTUDO DE RETEXTUALIZAÇÃO DAS LENDAS GUAMAENSES <i>Antonia Márcia do Nascimento, Cirlane de O. Barbosa e Diva de Moura Paula</i>	59
DE REDAÇÃO ENEM NO CURSO COMUNITÁRIO ENEIDA DE MORAES EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ: RELATO DE UMA PRÁTICA DOCENTE <i>Daiane dos S. Cordeiro de Holanda, Maria Jaqueline S. da Silva e Thayanne Akemi M. Feitosa</i>	68
ONDE ESTÃO OS LEITORES DE LETRAS DO CAMPUS XI DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ? <i>Adilson do Nascimento Paulo, Lílían F. da Silva, Paula Luana S. da Silva e Tháís Rocha da Cunha</i>	77
REDES SOCIAIS: AS FERRAMENTAS E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DOS JOVENS GUAMAENSES <i>Aleandra O. Bastos, Ellen Cristina O. dos Reis e Haliandra F. de Oliveira</i>	86
UMA ANÁLISE COMPARATIVA NOS TURNOS MATUTINO E VESPERTINO DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO SOBRE A FORMAÇÃO DO REPERTÓRIO PRODUTIVO PARA A REDAÇÃO DESTINADA AO ENEM <i>Barbara Tais M. de Sena, Darlene S. de Moraes, Klícia Eluany de O. Silva e Maria Keli da S. Leite</i>	103
UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE ANTUNES E SUASSUNA <i>Arliane Maria Ferreira Ribeiro</i>	120





# APRESENTAÇÃO

## DA UNIVERSIDADE À ESCOLA...

A formação docente é um processo de contínuo aprendizado, que deve envolver a teoria e a prática em constante parceria, inclusive do docente que se encontra ainda em processo de formação acadêmica. Para este profissional estar inserido no espaço escolar cotidiano se faz uma ação necessária, não apenas para ajudá-lo em observações das atividades desenvolvidas na Escola em estágios, mas também, é preciso que este professor em formação vivencie na prática, as teorias estudadas por ele no espaço das salas de aulas na universidade.

Diante deste pressuposto é que se elaborou o projeto deste livro intitulado *Atividades Práticas de Docência: da formação universitária à sala de aula na educação básica*, baseado nos projetos de atividades elaborados pelos discentes da turma do 3º ano do Curso de Letras- Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará – Campus XI, e aplicados em sala de aula (em turmas do Ensino Fundamental e Médio do município paraense de São Miguel do Guamá), com apoios dos professores das turmas, e supervisionados por mim, professora da disciplina, ministrada na universidade no mês de agosto do ano de 2019.

Os trabalhos partiram dos resultados das atividades discentes da disciplina Atividades Práticas de Docência III da Universidade do Estado do Pará. Ao todo, foram 8 trabalhos práticos e 1 teórico realizados na universidade e nas escolas de educação básica (públicas e particulares). Todos envolvendo discussões sobre leitura, ensino e escrita de Literatura, Língua Portuguesa e práticas de redação, já que dois dos trabalhos provêm de resultados de duas oficinas de redação.

Introduzimos a leitura deste livro pelo capítulo assinado por mim, *A formação dos mediadores de leitura na escola*. O objetivo dele é fazer um panorama das atividades práticas com o intuito de formar professores de Letras como leitores e mediadores de leitura, a fala abrange as experiências de mediação nos dois espaços em que ocorreram as aplicações das tarefas: a universidade pública e a escola.

O segundo capítulo *A formação do discurso crítico dos alunos do 8º ano a partir da compreensão das leituras em charges e tiras* foi cunhado pelas alunas: Allana Eduarda da Cunha Farias, Loíze Medeiros Lima e Sâmyla Oliveira de Souza Silva, em uma aula ministrada por elas em um turma de 8º ano, na Escola Externato Santo Antonio Maria Zaccaria. A dinâmica da atividade foi organizada em grupos de alunos que apresentaram a temática das tiras e das charges selecionadas pelas acadêmicas a partir do ponto de vista dos grupos sobre assuntos polêmicos, como violência contra a mulher, *bullying*, racismo e outros. Além de ouvir a opinião dos alunos da turma, as universitárias também contaram com a leitura da produção escrita destes grupos sobre os mesmos temas.

No terceiro trabalho: *Contação e recepção da fábula A formiguinha e a neve pelos alunos do 6º ano da E.M.E.F. São José Operário* os professores em formação John Cleber dos Santos Lima, Luis Felipe Abreu Pereira e Yuri Barbosa Lima apresentam o resultado de sua prática por meio da experiência de leitura e da recepção da fábula pelos alunos do 6º ano, demonstrando a criatividade, a expressão e organização do pensamento das crianças no entendimento da suposta moral retratada pela narrativa, que foi compreendida de forma crítica e humana por essas crianças e adolescentes da turma.

Em *Hipercontos: espaço de incentivos da leitura à escrita a partir das recepções dos alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola Frei Miguel de Bulhões*, Hanna Karen Medeiros Gomes, Laíssa Benício Lopes Monteiro e Vivian de Sousa Costa, relatam sua experiência contagiante com as narrativas tecnológicas provocadas pela leitura, criatividade e máxima participação dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, ao se envolverem no universo da interatividade promovida pelo processo de leitura e compreensão do hiperconto. As alunas discursam como a tecnologia, a interatividade dos recursos da internet pode ser empregado em sala de aula para motivar a leitura, a interpretação e a produção de textos a partir do hiperconto.

O Capítulo quinto contempla a pesquisa: *Módulos de ensino da leitura à escrita - reflexões sobre a prática textual dos alunos do 6º ano a partir do estudo de retextualização das lendas guamaenses* de Antonia

Márcia do Nascimento, Cirlane de Oliveira Barbosa e Diva de Moura Paula. Nesta experiência-docente, as alunas da universidade organizaram uma manhã de leituras de lendas do imaginário popular do município de São Miguel do Guamá, no Pará, a outras lendas do universo particular de cada aluno, além do processo de contação de histórias, a atividade contou com a produção retextualizada das lendas com base na recepção de leituras de cada lenda pelos alunos.

A atividade do Capítulo sexto: *Oficina de redação Enem no Curso Comunitário Eneida de Moraes em São Miguel do Guamá: relato de uma prática docente* também mereceu atenção da prática escrita dos alunos do curso, corrigida pelas universitárias responsáveis pela oficina: Daiane dos Santos Cordeiro de Holanda, Maria Jaqueline Santos da Silva e Thayanne Akemi Miyazaki Feitosa. Estas acadêmicas passaram a ministrar aulas de redação no curso comunitário da universidade, auxiliando na correção e nas dicas de técnicas redacionais aos participantes do Curso pré-Enem comunitário.

Outra atividade, no sétimo capítulo, que diferenciou o ensino-aprendizagem desta disciplina na UEPA – São Miguel do Guamá foi a pesquisa bem intensiva feita pelos acadêmicos: Adilson do Nascimento Paulo, Lílian Florêncio da Silva, Paula Luana Saraiva da Silva e Thaís Rocha da Cunha: *Onde estão os leitores de Letras do campus XI de São Miguel Do Guamá?* A investigação foi realizada por meio de um questionário entregue pelo grupo de pesquisadores a todos os alunos de Letras do Campus para saber qual o nível de leitura dos próprios alunos do curso de Letras.

No oitavo capítulo *Redes sociais: as ferramentas e os meios de comunicação dos jovens guamaenses* também se aplicou um questionário para poder identificar o nível de prática de leitura dos estudantes, só que neste levantamento a pesquisa destinou ao público dos alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Frei Miguel de Bulhões. A investigação que se preocupou com a leitura e a comunicação dos adolescentes por meio das redes sociais ficou a cargo de Aleandra Oliveira Bastos, Ellen Cristina Oliveira dos Reis e Haliandra Ferreira de Oliveira.

Também na mesma escola, Barbara Tais Moura de Sena, Darlene Silva de Moraes, Klícia Eluany de Oliveira Silva e Maria Keli da Silva Leite

aplicaram duas oficinas de redação em duas turmas de 3º ano, direcionadas ao ensino da redação e suas competências exigidas pelo Exame nacional do Ensino Médio. Como resultado destas experiências docentes, elas escreveram o nono capítulo deste livro intitulado de *Uma análise comparativa nos turnos matutino e vespertino do terceiro ano do ensino médio sobre a formação do repertório produtivo para a redação destinada ao Enem*.

E, para finalizar, o décimo capítulo destas atividades práticas e teórica de docência, Arliane Maria Ferreira Ribeiro escreveu o texto *Uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa a partir de Antunes e Suassuna*, notas de leituras interpretativas sobre o ensino, as problemáticas e as perspectivas de avaliação do ensino da Língua Portuguesa na Escola.

Logo, diante do quadro das apresentações das atividades realizadas na universidade e nas escolas, vivenciando e colhendo os resultados positivos deste ensino de prática universitária, o que se pode concluir é que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência cada vez mais da relação entre a teoria e a prática. Uma relação intrínseca que seja capaz de discutir aquilo que Paulo Freire (2003, p. 22) já vinha questionando desde sua *Pedagogia da Autonomia*, que os “saberes fundamentais à prática educativa-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”.

Esses saberes são saberes indispensáveis, sobretudo ao formando, para que este tenha convicção e consciência de seu papel de professor, de cidadão que irá se assumir como sujeito de fala e contribuidor de formação de opinião, iluminando os caminhos dos discentes para que eles próprios possam criar para si caminhos que levarão a viver em sociedade de forma mais humana, apesar das muitas adversas condições sociopolíticas e econômicas que muitos irão encontrar e por este motivo, deverão ter sido educados com coerência, força, consciência e humanidade para enfrentá-las.

E, para que isso ocorra, é preciso logo cedo, compreender qual o papel do sujeito – professor na vida escolar e qual a função dele diante da sociedade e da profissão que ele escolheu exercer no contexto social e no contexto pessoal, e acredito que estas experiências docentes que se iniciaram na universidade e foram às escolas contribuíram significativamente na

decisão da vida profissional dos jovens que estiveram sob minha responsabilidade docente nestas atividades.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane de Mesquita Alves

(Universidade do Estado do Pará)

Organizadora

# A FORMAÇÃO DOS MEDIADORES DE LEITURA NA ESCOLA<sup>1</sup>

Cristiane de Mesquita Alves<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A prática docente é um exercício que envolve constantemente uma renovação e reformulação do processo de ensino-aprendizagem nos espaços intra ou extraescolares. É uma atividade que implica, segundo Paulo Freire (2003), um modo de pensar certo, que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. E, nessa dinâmica da/na/para a sala de aula é preciso que enquanto docente comprometido com a Educação, o professor esteja sempre disposto a regular nesse universo humano suas práticas de ensino, que necessariamente devem exigir desse profissional o compromisso e a recepção amorosa, a buscar a pesquisa, a questão ética e estética, a reflexão crítica sobre a própria prática e aceitar, também o risco de se aventurar pelo ensino do novo, acreditando que isso possa ajudá-lo a melhorar seu exercício no magistério e contribuir para a formação crítica e humana de seu discente. (ALVES, 2019, p. 9)

As leituras que fazemos e que aprendemos nos espaços acadêmicos permanecem como um campo propício para formações de outros leitores, com novas interpretações que se mesclam as experiências de outros e as novas discussões com os vários espaços em que as compartilhamos. Para

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001. Portaria Nº 206, de 04 de Setembro de 2018.

<sup>2</sup> Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC- UNAMA/Bolsista Prosup/CAPES). Professora de Literatura e de Atividades Práticas de Docência da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Integrante do Grupo de Pesquisa Interfaces do Texto Amazônico (GITA). Belém-Pará. cris.tesouro@gmail.com / cris.mesquita28@hotmail.com.

Freire (2003, p. 13) “a compreensão do texto a ser alcançada por sua crítica implica [n] a percepção das relações entre o texto e o contexto”, que vai se modificando naturalmente de acordo com os territórios em que o texto é introduzido.

Nesta perspectiva, a importância do ato de ler tem que ser fundamentada na prática docente embasada nas experiências dos espaços intra e extraescolares em que os educadores e os educandos estão inseridos. Esses espaços como lugares de ações humanas diretas, estão em constantes transformações. Sendo assim, educar é o processo de formação docente contínuo. Essa continuidade pode ser observada nos círculos que fazemos da universidade à escola e vice-versa.

Diante disso, formar professores de Letras, é, sobretudo, formar leitores e ao mesmo tempo mediadores de leitura. O ato de ler é equivalente ao princípio *leia para viver*, no sentido bartheano de dizer, no prazer de ler para estimular outros a também exercer tal prática leitora. A leitura, portanto, deve estar onde está a vida, com todas as “suas pulsações, carências, obrigações; ela se processa em variados códigos e está inerente em quase todas as nossas ações e emoções. A leitura passa a interferir em nossas atribulações.” (BELMIRO; MACIEL, 2014, p. 71). Esses nossos anseios e medos se fazem presentes também em nossas práticas docentes, em especial, naqueles que ainda não exercem de fato, grosso modo, oficial, o magistério.

Desse modo, este capítulo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a formação e a prática de mediação de leitores no percurso acadêmico realizado por 27 professores em formação da Universidade do Estado do Pará, com o intuito de trazer a esta discussão qual o papel destes jovens, enquanto, não apenas como professores de Letras, mas também, e o mais importante nesta investigação: leitores e mediadores de leitura.

Partimos do pressuposto de que a leitura está onde está nossa sede de mais caminhos para se ler, a despeito de outras interrogações que poderiam ser desdobradas da pergunta: onde ensinar as nossas leituras que aprendemos na universidade? E, se estamos no curso de Letras com suas múltiplas áreas de ensino destinadas à escola de educação básica, quais das três principais: Literatura, Linguística e produção textual ensinar? Ou o que ensinar em uma dessas áreas na escola?

A ideia foi então, pesquisar conteúdos sobre a leitura para despertar o interesse pela mesma em todos estes campos de saberes do curso de Letras, não só nos alunos da educação básica em que as atividades foram direcionadas, como também nos próprios universitários que antes de se formarem em docentes de Letras, precisariam/ precisam se formar leitores, e, conseqüentemente, mediadores de leitura.

## AS LEITURAS, AS PRÁTICAS E A MEDIAÇÃO

A sala de aula é o lugar propício para o estudante aprender a decodificar os signos que formam as leituras, atribuindo a eles novas significações, porque ela é um espaço de trocas de experiências humanas em constantes modificações e em desenvolvimento, por ser um local em que distintos indivíduos se encontram e podem solidarizar leituras de mundo. Desse modo, a leitura ou o incentivo à leitura na escola é um procedimento não apenas necessário, mas também representa um meio de recuperar o prazer do aluno por este espaço e, conseqüentemente, a vivência desse estudante, enquanto leitor habitual. (ALVES, 2019, p. 73)

O estudo da leitura nas suas diferentes manifestações de conteúdo no Ensino Médio desenvolve conhecimentos, habilidades e competências que habitam a reflexão a cerca da língua como um objeto de cultura, identidade, patrimônio da sociedade que seja capaz de dar acesso a um capital cultural comum a todos. Neste ínterim, a leitura significa o “estabelecimento de elos com as manifestações socioculturais distantes no tempo e no espaço e, conseqüentemente, a possibilidade de diálogo do leitor com outros homens, levando-o a compreender melhor o seu papel como sujeito histórico” (AGUIAR, 2013, p. 156). Assim, conhecer os sujeitos leitores de nossa prática docente, também se faz um aprendizado necessário, tão quanto, aprender teorias que serão empregadas no processo de ensino-aprendizagem na atividade docente posterior à universidade.

A leitura como um exercício de diálogo e como descoberta do novo na realidade humana é um caminho preciso que deve ser seguido para alimentar frequentemente a capacidade de pensar, imaginar, intuir, lembrar, compartilhar, uma vez que ela é o passo fundamental na construção da



interpretação de um texto, da apreensão e das associações na formação da compreensão leitora. Ela deve ter sua gênese no ato participativo, das trocas entre as experiências que podem conversar entre dois níveis de conhecimento corroborando para a descoberta e a melhor formação do que seja o novo. Não estamos deixando de ensinar – enquanto professores, estamos aprendendo a ensinar de modo mais eficaz a partir do momento em que o texto que estou utilizando para ensinar algum assunto em sala de aula, esteja dentro do contexto social em que o aprendiz se territorializa.

O território de leitura deve ser considerado como o espaço em que o texto melhor se ler – no sentido de interpretar e compreender – não somente decodificar códigos soltos e sem finalidade de prática social, porque os aprendizados da escola e da universidade devem ser destinados à vida em sociedade e com finalidades de se viver melhor a partir do ensino-aprendizagem. “Quando o leitor recria o texto, identifica sua melodia profunda, reproduzindo-a com uma voz pessoal, e confere ao texto a chance de viver” (PERISSÉ, 2006, p. 51). No caso desta pesquisa, duas vezes em dois níveis de escolaridade, em espaços distintos foram ouvidas para a elaboração desta reflexão sobre a leitura e sobre leitores de mediação: a universidade e a escola.

Estes dois laboratórios serviram para promover a troca de experiências, depoimentos de leituras compartilhadas que favoreceram/favoreçam o intercâmbio de vivências, produções autorais e novas aprendizagens que contribuiram para a eficácia da leitura, e permitissem que os professores em formação, exercessem uma importante atividade acadêmica e de docência: mediadores de leitura. Esse exercício pode ser designado como um contrato de leitura entre as partes envolvidas, com o objetivo de estabelecer, ensinar, ampliar e atualizar a perspectiva de leitura de cada um. Diante deste cenário, os processos de alfabetização, letramentos e multiletramentos estão embutidos.

Alfabetização no que concerne a prática docente realizada, principalmente nas turmas do Ensino Fundamental, pelas peculiaridades deste nível referentes aos processos de ensino-aprendizagem no que diz respeito à leitura e à escrita, devido a uma primeira e central “dificuldade [que] deriva do fato de que o alfabetismo envolve dois processos

fundamentalmente distintos, *ler e escrever*: as habilidades e os conhecimentos que constituem a leitura e a escrita são [...] diferentes” (SOARES, 2012, p. 30-31, grifos da autora), além dos processos de aquisição que podem se destacar por suas peculiaridades e pelas dificuldades que implicam, por exemplo, nos atos de escrita e de fala; alguém pode ter o domínio da leitura, sem que tenha o domínio da escrita, pode ser um leitor fluente e um mau escritor.

Essa percepção foi observada e compartilhada, em especial na Escola de Ensino Fundamental *São José Operário*, nas turmas de 6º ano, em atividades propostas com os gêneros fábula e lendas. No acompanhamento docente, percebemos a grande influência leitora dos alunos na leitura e recepção da fábula *A formiguinha e a neve* na adaptação de João de Barro (2001), no círculo de leitura realizado em sala de aula, muitos participaram da discussão de leitura com os três acadêmicos, como mediadores. No entanto, em outra turma da mesma série, com a atividade de retextualização (escrita) das lendas do município de São Miguel do Guamá – PA, com mais três acadêmicas fazendo as intervenções, foram poucos que participaram – e com muitas dificuldades na escrita, se ainda com a preocupação dos alunos com a presença dos desvios e convenções gramaticais.

Por outro lado, outras atividades de mediação leitora tiveram mais êxito em uma turma de maior experiência – isso é um critério importante a se ressaltar, em mediações – público do 8º ano da Escola de Ensino Fundamental Externato Santo Antonio Maria de Zaccaria – atividade que envolvia prática de análise interpretativa das tiras e das charges. O trio aplicador mediou com a premissa de que “ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos” (SOARES, 2012, p. 31). Fórmula muito organizada e trabalhada por todos os alunos da turma, até aqueles que ignoraram suas dificuldades quanto à escrita e participaram tanto dos debates temáticos sobre temas sociais escolhidos pelas universitárias, quanto produziram textos escritos salientando o seu ponto de vista sobre os temas. Nesta experiência de mediação leitora, já acrescentamos a prática de letramento.

Letramento, neste âmbito, é “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18). Essa prática na escola foi verificada de forma muito frequente nas turmas do Ensino Médio, em especial, na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Miguel de Bulhões e na própria Universidade do Estado do Pará – não apenas na turma de Letras do 3º ano em que a atividade de formação de mediação de leitores para professores em formação foi proposta, mas também no Curso Comunitário Eneida de Moraes – curso pré-vestibular, destinado à população da cidade. Neste tipo de prática, os grupos mediadores escolheram a produção textual como eixo condutor de sua atividade prática.

Além das escolas, a universidade serviu como palco de pesquisa para saber se os alunos de Letras – antes de inserir e estimular a leitura aos discentes – estariam eles próprios vivendo sua ação leitora, porque “o ato de ler só funciona quando parte do interesse de leitor.” (AGUIAR, 2013, p. 158). Foi assim, que surgiu o interesse de saber quem seriam os leitores e o nível de leitura dos estudantes de Letras da instituição. O discurso da importância da leitura deve ser um discurso que vem daquele que faz da teoria a prática, por este motivo, um dos trabalhos mais relevantes desta ação de formar mediadores de leitura da universidade à escola, foi este: saber onde estão os leitores da universidade, para que a educação que se propõe aos jovens e as crianças de ensinar a leitura faça sentido. Primeiro, educa-se a si mesmo como leitor, valorizando os princípios éticos e humanos que corroboram para a melhor realização dos projetos de vida, para depois educar outros como leitores, a fim de que os interesses pela leitura sejam despertados para atender a uma necessidade de caráter informativo, aprendizado, de lazer, de recreação.

Conhecer outros leitores, e como eles têm acesso à leitura, foi uma tarefa de mediação de leitura na escola organizada por um trio no 2º ano do Ensino Médio na Escola Frei Miguel de Bulhões. O que chamou atenção de nossas jovens professoras foi o meio pelo qual a leitura chega a esses estudantes: pelas redes sociais. Na mesma instituição de ensino, no 1º ano do mesmo nível de escolaridade, outra atividade foi realizada no espaço da

biblioteca, que chamou atenção pela convivência dos recursos tecnológicos e os livros impressos. Embora, a proposta fosse mediar às leituras de contos, os alunos optaram pela leitura do hiperconto. Nesses momentos de mediações, observamos que as duas práticas saíram com êxito de 100%. Os alunos não hesitaram em ler, em escrever e em apresentar suas argumentações sobre as interpretações e compreensões dos textos. Isso nos levou a destacar a prática dos multiletramentos nas escolas, como uma ferramenta que cada vez mais ganha espaço e recepção positiva do público estudantil.

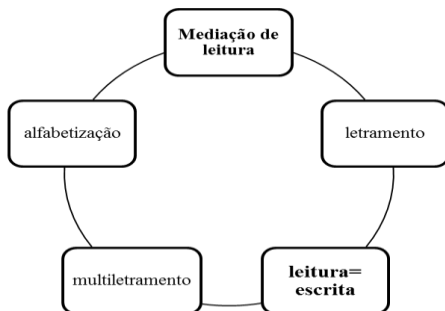
A presença destes recursos de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos que exigem os multiletramentos, associada aos recursos tecnológicos na escola ou na vida cotidiana dos alunos, possibilitou as jovens mediadoras a compartilhar desta nova realidade escolar com o público destinado, na verdade, com os públicos jovens, já que a turma de Letras do 3º ano era até então, uma turma formada por docentes em formação de 19 a 38 anos. Um dado a destacar destas professoras em formação, é que a teoria (do *universo-internet*) era quase compatível a do alunado em que estavam mediando, grosso modo, falavam a mesma língua.

Sob este prisma, a facilitação da mediação de leitura nestes textos digitais, permite abordar na mediação uma ação mais eficaz e transformar as práticas antes letradas (no sentido de letramentos), tornarem-se multiletramentos, pois são necessárias “novas ferramentas – além da escrita [...] impressa [...] de áudios, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; (b) de análise crítica como receptor” (ROJO, 2019, p. 21). Se estas são as ferramentas que os discentes estão usando fora da escola, e se estas estão servindo para o melhor ensino-aprendizagem dos mesmos, a escola e a universidade também precisam aderir a estas novas práticas não só para a interação entre estes dois universos, mas também procurar novas técnicas e novas metodologias de aperfeiçoar a prática docente e o processo de ensino – aprendizagem.

Mediante a esses conceitos reflexivos sobre a leitura, a importância do ato de ler (FREIRE, 2003) e do professor em formação se constituir um

mediador desta ação na universidade e na escola, organizamos um esquema que sintetizou estas atividades práticas na universidade e na escola.

Formas de Mediação de Leitura



Fonte: Alves, Cristiane de Mesquita. 2020.

A ideia é explorar o círculo de leitura para que lembre um processo contínuo, em que práticas de alfabetização, letramento, ou a forma mais abrangente que contempla mais variedades de linguagens hoje, os multiletramentos, todos estejam juntos no ensino de leitura na escola, na universidade para que os alunos se tornem leitores e escritores ativos, até aqueles que sejam leitores eventuais.

O trabalho de formação do leitor e do mediador implica no reconhecimento destas especificidades do ensino da leitura e da escrita apresentadas no círculo acima. Cabe a ele pontuar e ressaltar os momentos cruciais do texto (compreensão, interpretação, indagação, reflexão, construção e desconstruções de significados) e até as ressignificações e releituras possíveis, nas quais exigem atuações específicas por parte do leitor na apropriação e no compartilhamento dessas experiências leitoras em sala de aula.

Diante desta contextualização, pensamos na necessária ação de mediadores de leitura da universidade à escola, a partir de Rösing (2014, p. 213) que defende que a formação de leitores já pressupõe formação de mediadores de leitura. Para a autora, a função deve ser exercida e assumida no desencadeamento pelo gosto da leitura, mas “que precisa ser encarada

como fundamental na formação de leitores proficientes, capazes de assumir posições dignas na sociedade pelo domínio da leitura em suas práticas sociais”. O profissional de Letras traz esse pressuposto no cerne do curso, já há uma identidade leitora intrínseca ao curso. E, este papel precisa ser exercido nos espaços de leitura (e de produção textual – que neste capítulo é empregado com sentido abrangente, aos gêneros literários, aos textuais e aos digitais, pois se objetiva contemplar o professor de Letras como leitor e mediador de leitura).

E, é na escola e na universidade que a mediação de leitura deve ser feita pelo professor. “Para tanto, são necessários professores leitores, profissionais leitores. Cada professor precisa desenvolver-se enquanto pessoa com direitos e deveres, com acesso a grupos, a espaços, os mais diferenciados” (RÖSING, 2014, p. 215). Foi seguindo esta linha de raciocínio que se pensou em apresentar a esses jovens professores espaços de diferentes escolas e na universidade para eles exercessem não só sua prática de leitor, como também proporcionar a crianças e adolescentes essas experiências de leitura por meio do compartilhamento de ideias, experiências e mediação.

## (IN) CONCLUSÕES

Após as breves considerações sobre leitura, mediação e práticas docentes, traçamos algumas (in) conclusões. O uso do (in) é muito pertinente, pois estamos falando de práticas do magistério, como tais ações já denotam um processo que não se conclui, sugere-se um *término temporário*. Nestas condições, a palavra leitura foi aqui empregada no sentido amplo, devido à variedade de gêneros e tipos textuais utilizados pelos alunos nas Atividades Práticas de Docência exercidas nas escolas pelos alunos da Universidade do Estado do Pará, nesta pesquisa como resultado de uma tarefa da disciplina do mesmo nome, no decorrer do mês de agosto de 2019, no Campus XI desta instituição no município paraense de São Miguel do Guamá.

A proposta de colocar esses 27 estudantes da universidade na escola, depois da elaboração de um projeto de pesquisa para aplicação na educação

básica, realizada por eles, sob orientação desta docente foi intencional no sentido de buscar na universidade e intensificar a preocupação de que a academia é o espaço de formação de leitores e que estes leitores proficientes e habituais, chegariam à escola também com a responsabilidade de formar novos leitores.

Partindo-se desta prática, na verdade destas duas práticas: eu (docente) mediando leitores na universidade; eles (professores em formação) mediando leitores na escola sob minha revisão – acabamos vivenciando práticas de descobertas, de novos olhares que muitas vezes, independia do nível de escolaridade de todos os envolvidos no processo, tudo na base do ler, ouvir, falar, opinar, escrever, compartilhar.

Praticamos aquilo que se pode chamar no dito muito popular *Toma lá... dá cá*, e estas particularidades de cada troca de experiência, tanto na universidade, quanto na escola tornaram-nos muito mais leitores, humanos e conscientes de nosso lugar de fala e de escuta, de nosso papel social enquanto cidadão e docente.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ALVES, Cristiane de Mesquita. In: Caderno Coraline: anotações das impressões leitoras dos alunos do 2º ano em suas experiências de leitura do Romantismo em sala de aula. ALVES, Cristiane de Mesquita (Org). *Experiências de leitura e de escrita na escola: práticas e propostas de ensino de línguas e de literatura em sala de aula*. São Paulo: Todas as Musas, 2019.

BARRO, João de (Braguinha). *A formiguinha e a neve*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2001. (Literatura em minha casa- v. 4).

BELMIRO, Célia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Onde está a literatura? Onde os leitores? Onde a leitura? In: BELMIRO, Célia Abicalil et al (Orgs). *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Palavra da gente. v. 1. Ensaio).

PERISSÉ, Gabriel. *Literatura & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). *Multiletramentos na escola*. 1ª ed. 3ª reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Onde estão os leitores? In: BELMIRO, Célia Abicalil et al. *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6ª ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



# A FORMAÇÃO DO DISCURSO CRÍTICO DOS ALUNOS DO 8º ANO A PARTIR DA COMPREENSÃO DAS LEITURAS EM CHARGES E TIRAS

Allana Eduarda da Cunha Farias<sup>1</sup>

Loíze Medeiros Lima

Sâmyla Oliveira de Souza Silva

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e análise de textos em Charges e Tiras dos alunos do 8º Ano da Escola Externato, o qual resultou no aprimoramento do senso crítico dos alunos em relação à diferença de gêneros textuais “Charge” e “Tirinhas”, por meio de uma discussão em sala sobre as temáticas implícitas na Charge e Tirinha, e evidenciou a importância de se trabalhar com esses dois gêneros textuais no contexto escolar. Assim, foi utilizado para o embasamento teórico autores como PCNS (1997); Farias (2014); Vieira (S/N); Melo e Antão (2016) Cabral, Pereira e Alves (2013), Geraldi (2012) para que assim fosse possível o confronto entre a teoria e a prática. Ademais, foi realizada a aplicação de um projeto na Escola, cujo foi dividido em quatro momentos. No primeiro momento foi exposto e explicado os gêneros textuais Charge e Tira. Já no segundo momento foi proposta uma dinâmica e os alunos se organizaram em grupos com o intuito de descobrir a temática de uma Charge e uma Tirinha expostas, apenas pelas palavras chaves já selecionadas. O terceiro momento foi a descoberta e discussão dos temas e o quarto momento foi a elaboração de um texto, onde solicitou-se que os grupos utilizassem as palavras chaves para criação do mesmo. A

---

<sup>1</sup> Graduandas do 7º semestre em Letras- Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Campus XI- São Miguel do Guamá- Pará.

partir disso foi perceptível que a aplicação do projeto possibilitou resultados satisfatórios, visto que os alunos tiveram o papel ativo expressando seu senso crítico favorecendo assim para seu crescimento educacional.

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da disciplina Atividades Práticas de Docência III, a qual instigou a aplicação do projeto com a temática “A formação do discurso crítico dos alunos do 8º ano da escola E.M.E.F Externato Santo Antônio Maria Zaccaria a partir da compreensão da leitura de Charges e Tiras”, no dia 21 de agosto de 2019, iniciado as 13h30min e encerrado as 15h15min, totalizando um total de 3h/aulas.

Diante do tema, faz-se necessária uma reflexão sobre como os métodos de ensino da língua portuguesa no contexto escolar interferem no processo de ensino – aprendizagem dos alunos do ensino básico, os quais possuem dificuldades de aprendizagem devido a vários fatores sociais e familiares. Nessa perspectiva, diante de tais situações, os professores necessitam encontrar métodos que interessem e agreguem seus alunos durante as aulas.

torna-se importante que nós, professores possamos ter um olhar diferente e introduzir em nossas aulas um ensino e aprendizagem mais significativos, que dê oportunidade a esses alunos mudarem suas histórias quando criarem, recriarem e serem autores dos seus próprios textos. (MELO; ANTÃO, 2016, p. 2)

Sendo assim, o projeto direcionado aos gêneros textuais, Charge e Tirinha tiveram o objetivo de intensificar o interesse pela leitura desses gêneros e a discussão dos temas observando os problemas implícitos nas imagens através de uma dinâmica elaborada com o intuito de induzir os alunos à associação de palavras chaves com o conhecimento de mundo de cada um.

A partir disso, o método aplicado em sala foi de suma importância para a formação do discurso crítico dos alunos, para fixação não somente dos gêneros textuais trabalhados, mas também de conteúdos que representam as problemáticas predominantes na atual realidade social, os quais necessitam ser discutidos e assim, visibilizados principalmente no ambiente escolar.

## DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

A fim de que haja melhor compreensão deste projeto o qual procura estabelecer a importância da utilização dos gêneros textuais charges e tirinhas no ambiente escolar, e a formação do discurso dos alunos será desenvolvido o tópico “A definição e a importância de Charges e Tirinhas”, e posteriormente o subtópico, Tirinhas e Charges: Um despertar do senso crítico dos alunos através da oralidade.

### A DEFINIÇÃO E A IMPORTÂNCIA DAS CHARGES E TIRINHAS

A prática da leitura, escrita e desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos são processos de suma importância para a formação de jovens leitores, entretanto, não são todos os estudantes que desenvolvem essas habilidades por vontade própria, por este fato, apresenta-se a ideia da leitura de charges e tirinhas, as quais, por apresentarem leituras curtas e divertidas, chamam a atenção dos jovens e, ao tratarem sobre temas sociais e políticos, despertam sua curiosidade, influenciando-os a buscar conhecimento e, assim, tornando-o um leitor.

Desse modo, a chegada da tecnologia foi um dos motivos pela perda de interesse da leitura desses gêneros, como enfatiza Oliveira (2010, p. 3) *apud* Melo e Antão (2016): “vivemos em uma sociedade, onde as coisas acontecem muito rápidas, onde os computadores invadem nosso cotidiano de forma extraordinária, e as pequenas coisas são deixadas de lado e esquecidas”.

A partir disso, analisa-se que charges e tirinhas são uma forma de resgatar a proximidade com a leitura de forma dinâmica e estimuladora. Assim, para uma melhor compreensão do assunto abordado, conceituaremos gêneros textuais, tirinhas e charges. Para Bakhtin (1986) *apud* citado por Farias (2014), os gêneros textuais: “São pensados como um evento recorrente de comunicação, em que uma determinada atividade humana, envolvendo papéis e relações sociais, é mediada pela linguagem”.

Sendo assim, observa-se que os gêneros textuais se fazem presentes no dia a dia das pessoas, através de jornais, bulas de remédio, receitas,

charges, tirinhas, entre outros modos, e surgem a partir da necessidade que a sociedade tem para estabelecer uma comunicação e interação. Na medida em que o tempo muda, os gêneros vão se modificando, sendo que, alguns passam a ser utilizados com menos frequência, como a carta, e outros com mais frequência.

Assim, dado o conceito de gêneros textuais adentraremos nos gêneros charges e tirinhas respectivamente. De acordo com Vieira (s/n) conceitua-se charge, “como um estilo de ilustração, que tem por finalidade, satirizar por meio de uma caricatura, algum conhecimento atual, com um ou mais personagens envolvidos”.

Essas sátiras costumam principalmente abordar temas políticos, de forma humorística e irônica, características essas, que levam o leitor a buscar conhecimento em relação ao que está lendo, levando-os, desta forma, a refletir e adquirir conhecimento e, conseqüentemente, desenvolver sua criticidade e, de certa forma, o estímulo pela leitura prazerosa, assim como sua capacidade de compreender os acontecimentos da situação atual do mundo.

Ademais, para que haja uma interpretação e associação do tema abordado nas tirinhas e charges em sala de aula, o aluno deve fazer uso do seu conhecimento de mundo, valendo-se da intertextualidade, sendo que esse é um elemento de fundamental importância para que haja a compreensão e difusão do pensamento. Desta maneira, salienta-se a relevância do contato dos alunos com outras leituras, uma vez que proporcionará a melhor compreensão e enriquecimento do tema abordado, tendo uma melhor observação do que está implícito nas charges (linguagem não verbal).

Desse modo, diferentemente da charge a tirinha possui a linguagem verbal e não verbal, estabelecendo uma conexão entre a ilustração e o diálogo dos personagens, o que facilita na interpretação do leitor, que também se utiliza do humor como nas charges em suas falas, para assim abordar temáticas polêmicas, de forma a tentar alertar o receptor da informação sobre um determinado assunto, ou apenas para criticar humoristicamente uma situação, mas sempre com a finalidade de passar

uma mensagem. Assim, de acordo com Vieira (s/d), tirinhas são caracterizadas por:

Uma série de vinhetas, publicada regularmente em jornais, revistas, e mais recentemente nas páginas da internet. Estrutura-se em enunciados curtos, e traz o conteúdo em que predomina a crítica, com humor, a modos de comportamento, valores, sentimentos, destacando-se, portanto, nessa composição, códigos verbais e não verbais.

As tirinhas são assim um elemento chave no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que abordam diversas temáticas, carregadas de humor e linguagem verbal e não verbal que proporcionam uma melhor absorção do que está sendo abordado, levando conseqüentemente a interação do aluno nas aulas em que nesse processo a autonomia é um elemento chave da:

Autonomia fala de uma relação emancipada íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sócio políticos. Ainda que na escola de destaque a autonomia, na relação com o conhecimento - saber o que se quer saber, como fazer, para buscar informações e possibilidades de tal desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica, comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo -, ela não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral e emocional, que envolve autorrespeito mútuo, segurança, sensibilidade, etc. (BRASIL, 1997, p. 62)

Esta realidade foi observada por nós tanto nas falas dos alunos nos momentos de discussões quando apresentamos as tiras e as charges, quanto nos momentos de escrita, quando os mesmos tiveram a oportunidade de se expressar em um pequeno texto escrito com as ideias que representassem os grupos.

## TIRINHAS E CHARGES: UM DESPERTAR DO SENSO CRÍTICO DOS ALUNOS ATRAVÉS DA ORALIDADE

Os gêneros textuais charges e tirinhas são fundamentais para o crescimento dos alunos como seres sociais, na medida em que os leva a aprender a dialogar, interagir e escutar uns aos outros, respeitando as diferentes opiniões e expondo a sua própria, aprimorando sua criticidade, leitura e escrita, como observa-se no resultado da aplicação do projeto de leitura, através das análises que foram realizadas diante dos textos e discussões por parte dos alunos das temáticas: Bullying e violência.

O projeto foi aplicado em quatro momentos. No primeiro momento foi exposto e explicado os gêneros textuais Charge e Tira. Já no segundo momento foi proposta uma dinâmica, na qual os alunos se organizaram em grupos, 5 grupos de 4 integrantes e 1 grupo de 5 integrantes com o intuito de discutir e descobrir a temática de uma Charge e uma Tirinha através de palavras chaves já selecionadas para cada imagem, as quais foram:

CHARGE	TIRA
<i>Apelido</i>	<i>medo</i>
<i>Humilhar</i>	<i>dor</i>
<i>Danos físicos</i>	<i>intolerância</i>
<i>Piada</i>	<i>diferença</i>
<i>Ameaças</i>	<i>agressão</i>

Assim, houve a assimilação dessas palavras com o conhecimento de mundo e as vivências dos alunos, para que fosse possível descobrir o tema. Somente o grupo 2 conseguiu acertar as duas temáticas *Bullying* e violência doméstica e os demais grupos desvendaram apenas a temática 1. Após isso, foi realizada a discussão dos dois temas, um da charge e o outro da tirinha, o qual foi o terceiro momento. Segue abaixo as imagens que foram discutidas:

Figura1: Bullying



Fonte: [www.alunoswww.alunos.diaadia.diaadia.pr.gov.pr.br.gov.Acesso.br.Acesso](http://www.alunoswww.alunos.diaadia.diaadia.pr.gov.pr.br.gov.Acesso.br.Acesso) em 20 de agosto de 2019.

Figura 2: Violência doméstica



Fonte: [www.humorpolitico.com.br](http://www.humorpolitico.com.br). Acesso em 20 de agosto de 2019.

Em relação ao primeiro tema os alunos conseguiram, rapidamente associar as palavras e conseqüentemente descobri-lo. Nesse sentido, pode-se inferir que os educandos alcançaram uma leitura baseada na percepção e interpretação dos códigos para se chegar no objeto principal: o tema.

(...) a leitura é a atividade de decodificação de um texto, de percepção e interpretação dos sinais que apresentam de forma ordenada, guardando entre si associações de sentido (...) Ler é perceber a

interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor. (AGUIAR, 2003, p. 1)

Já com os temas apresentados, os alunos analisaram as imagens e discutiram sobre as mesmas e relacionaram com a realidade em que vivem, por exemplo, os relatos de experiência foi o que prevaleceu nas falas dos alunos. Além disso, foi possível observar que alguns grupos obtinham conhecimento de leis, como “Maria da Penha” e a “Lei do minuto Seguinte”. Nesse momento, um dos objetivos da dinâmica foi alcançado com sucesso.

No quarto momento, foi proposto que cada grupo utilizasse as palavras chaves que estavam no quadro e produzissem textos, com base nas discussões sobre os temas trabalhados. Segue abaixo os textos dos 5 grupos em relação a *figura 1: Bullying*:

Grupo 1: *“Apelida os outros hoje em dia é comum para muitas das pessoas, mais não é normal para quem ouve, tentar humilhar as pessoas na frente dos outros, rebaixando o próximo. Isso causa muitos danos físicos, e psicológicos que a pessoa chegar a pensa até no suicídio por tá vivendo aquilo, é muitas das vezes não falar, e muitas das vezes são ameaçadas se contar para alguém, algumas pessoas procuram atendimento médico, o psicólogo.”*

Grupo 2: *“lá vai a gordinha” “há um regime”*

*Muitas das vezes o ser humano apelidado, humilha faz piada achando que é uma coisa normal, porém de normal não tem nada e Bullying, para quem faz é piada, para quem é zoado não! Para quem é ofendido pode gera doença psicológica. e quando isso “sai do controle”. Pode gerar danos físicos, ameaças muitas vezes a vítima vai até para o hospital.*

Grupo 3: *“Bom preconceito ou bullying ele é gerado por pessoas que fazem com que uma pessoa fique triste, a pessoa que pratica o bullying ela, apelida a pessoa, faz brincaderos de mal gosto, elas às vezes humilham, essa pessoa que sofre de bullying ela as vezes sofre de de depressão ou transtorno mental ela se sente diferente das outras pessoas ela chega a achar que é feia ela se sente excluída do mundo ela é até agredida muita das vezes ela se*



*torna uma pessoa sem paciência e enfelzimente muitas dessas pessoas cometem suicídio.”*

Grupo 4: *“O Bullying está se tornando muito presente em nosso meio, isso acontece por causa caso social pela forma física da pessoa por isso passa por humilhação, danos físicos e psicológicos, recebem piadas de mau gosto e sofre ameaças e muitas vezes são agredidas e por ate causar morte.”*

Grupo 5: *“Danos físicos e psicológicos são causados por conta das piadas sem graças, a Pelídos da a pessoa se sente humilhado e ameaçado e, é daí que gera depreção, e muita das vezes elas por causa dísso elas se cortam é vão parar no hospital.”*

Diante dos textos compostos pelas análises dos grupos em relação a charge do *bullying*, nota-se que os discursos de alguns alunos se portam como a própria vítima desse problema. Nesse sentido, segundo Aguiar (2013) historicamente, a escrita representa uma conquista sobre a memória (...) o texto escrito leva vantagem sobre a transmissão oral e afasta das decisões do grupo aquelas indecifráveis.

Além disso, é perceptível a criatividade dos grupos, como por exemplo, o *grupo 2*, o qual iniciou o texto com frases que estão no cotidiano de pessoas que sofreram com o bullying, *“lá vai a gordinha”*, *“há um regime”*. Desse modo, nota-se que além desses alunos possuírem experiência de leitura, também é visível a forma que relacionam as situações vivenciadas pelas vítimas e logo, associam com contexto abordado na imagem.

Quanto mais intensa a experiência de leitura, maior serão seus benefícios para o sujeito. No entanto, para que isso aconteça, é necessário um movimento receptivo do próprio leitor ao texto, isto é, o ato de ler só funciona quando parte do interesse do leitor (...) e estudar (aprofundando leituras em livros ou na internet), seguir instruções (decodificando bulas de remédios, manuais, receitas) e recrear-se (através de leitura de textos de ficção, nos diferentes suportes). (AGUIAR, 2013, p. 157)

Ainda nesse momento, os alunos também analisaram e produziram textos da Tirinha, figura 2: *Violência doméstica*. Segue abaixo;

Grupo 1: *“A agressão e muito comum hoje em dia e muitas pessoas tem medo de falar por causa de ameaça e muitas pessoas tem diferensas*

*entre elas e intolerância e medo por isso as mulheres sentem medo sofrem agressão.”*

*Grupo 2 : “ em briga de marido e mulher ninguém mete a colher” quem e agredido sofre medo, pois quase sempre é ameaçada pelo companheiro ou por alguém agride. Agressão causa lesões e muitas dores, porém a companheira sempre acha que vai mudar. A intolerância é um dos fatos do homem achar que a mulher é um objeto dele, que modo de pensar mais antigo, a diferença entre os dois e em questão da dependência da mulher e um dos grandes motivos das brigas.”*

*Grupo 3: “falando de violência, já vimos vários casos de mulheres que são agredidas pelos maridos em casa, essa gravação é gerada por uma descução ou algo que o marido não gosta que a mulher fez, o homem agressivo sem motivos, a mulher tem uma opção que é denunciar, mas em alguns casos a mulher se cala e não denuncia o por medo por amor, sendo que, o brasil tem mês que as amparam e podem ajuda-las. seus danos físicos e psicológicos por isso muitas são até enternadas.”*

*Grupo 4: “o Racismo acontece muito dor por causa da agressão e da desigualdade, as, pessoas sofre muitas diferenças com suas cor, por que é Branca ou negra, a intolerância, ela e uma coisa muito difícil por que está muito em nosso dia a dia, por isso que as pessoas estão com medo de falar o que está sentindo ou então denunciar porque muitas pessoas elas ameaça, e senti dor por causa dos acontecimento.”*

*Grupo 5: “A violência domiciliar está, cada vez mais frequente na nossa sociedade principalmente com as mulheres negras, fazendo com que elas se afastem cada vez mais da sociedade. A cada um minuto uma mulher e agredida no Brasil e a sociedade Brasileira não estão nem aí para as mulheres principalmente negras. Vamos mudar isso vamos denunciar antes que seja tarde*

*#violência contra mulheres não!*

*#vamos denunciar antes que seja tarde!”.*

A partir dos textos acima e das leituras das imagens que os alunos fizeram, nota-se a criatividade e o conhecimento de mundo que eles possuem acerca da violência, que foi bastante perceptível nos seus discursos em sala de aula quando relataram que já presenciaram esse tipo de agressão,

e alguns mostraram sua repulsa contra quem comete a violência, assim para Marisa Lajolo *apud* Geraldí:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relaciona-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela (...). (2012, p. 91)

Desse modo os gêneros textuais trabalhados foram de grande valia para a obtenção da criatividade e conhecimentos demonstrados pelos alunos, uma vez que a partir desses resultados comprova-se e explicita-se a importância de trabalhar esses tipos de gêneros na escola, como afirma Farias (2014): Os gêneros textuais permeiam o mundo contemporâneo e, para sermos cidadãos críticos e conscientes de nosso papel é preciso saber fazer uso das diversas possibilidades existentes, por meio da comunicação mediada por textos.

Desta forma, nota-se a veracidade do fato exposto acima, após uma análise dos textos de cada grupo, como observa-se no grupo 2, o qual utiliza a famosa frase “*em briga de marido e mulher ninguém mete a colher*”. Além disso, os alunos observaram uma segunda temática na figura 2, em relação ao racismo, o qual foi bastante debatido em sala. Portanto foi expresso um acontecimento comumente adquirido fora do ambiente escolar, mas que foi bem associado ao tema *violência domiciliar*, de forma a expor e desenvolver através dessa frase um texto.

Diante dos discursos, percebe-se que os alunos conseguiram atender de forma satisfatória aos objetivos propostos pelo projeto de leitura, uma vez que participaram ativamente da atividade e foi possível coletar análises da oralidade, reflexão e escrita dos alunos em relação ao gênero textual Charge e Tira e os respectivos temas trabalhados, *Bullying* e *Violência Doméstica*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este presente trabalho teve como principal objetivo analisar e instigar a formação do discurso crítico dos alunos do 8 ano da escola (...) a partir da compreensão das leituras em charges e tiras, as quais foram abordadas com temáticas que prevalecem na sala de aula, como o *Bullying*, e na sociedade atual, como a violência doméstica.

Diante dessas atividades, os alunos lembraram o conceito de gênero textual e puderam trabalhar de forma dinâmica dois tipos de gêneros textuais, predominantemente, jornalístico. Nessa perspectiva, também foi instigada a escrita e criatividade dos alunos através dos pequenos textos.

Após a análise dos resultados obtidos na aplicação do projeto, conclui-se que charges e tirinhas são de extrema importância para a formação dos alunos, pois a partir da maneira como são abordadas e trabalhadas em sala de aula, podem ser utilizadas como incentivo à escrita e impulsionar também a forma de se expressar, pois eles buscam conhecimentos de mundo e os limitam em determinado tema para ampliar seus saberes sobre o assunto.

Os gêneros textuais, de forma geral, abordam temas variados e em diversas estruturas textuais, os quais podem ser desconhecidos para alguns jovens, levando-os a curiosidade. Nessa perspectiva, se usufruir desses gêneros nas aulas é tornar seu método de ensino mais interessante e diferente e isso abre “leques” para inúmeras possibilidades de ensino-aprendizagem dos alunos e isso contribui para sua formação como ser social.

Portanto, a partir de uma análise do resultado final do projeto, foi possível notar um bom conhecimento sobre os temas sociais violência doméstica e *Bullying* por parte dos alunos, o que levou ao desenvolvimento da oralidade através das discussões e assim possibilitou que se objetivasse o que foi planejado; a formação do discurso crítico dos alunos a partir de Charges e Tirinhas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ALVES, Telma Lúcia Bezerra; PEREIRA, Suellen Silva; CABRAL Laíse do Nascimento. *A utilização de charges e tiras humorísticas como recurso didático-pedagógico mobilizador no processo de ensino-aprendizagem da geografia*. V. 38, n.2. Santa Maria: Educação, 2013.
- ANTUNES. Irlandé. *Repensando o objeto de ensino de uma aula de Português*. In: *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL, *secretária de Educação Fundamental*. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretária de Educação Fundamental, 1997.
- BULLYING. *Afinal o que é Bullying?*. Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/nU4w4dAqu1XJohgJ7>>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.
- GERALDI, João Wanderley. *Prática de Leitura na Escola*. São Paulo: Anglo, 2012.
- MACHADO, Gilmar. *Violência contra a mulher*. Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/tag/violencia-contra-a-mulher/>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.
- MELO, Heronita Maria Dantas de; ANTÃO, Vitória de Santo. Práticas de Letramento e Multiletramento em sala de aula. In: *Anais do III Congresso Nacional de Educação*. Natal/RN, 2016.
- VIEIRA, Isabele. *Charges, Tirinhas e HQs*. In: Colégio Auxilium. Disponível em: <http://www.colegioauxilium.com.br/Arquivos/downloadAction.do?actionType=wloa d&idArquivo=12049>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

# CONTAÇÃO E RECEPÇÃO DA; FÁBULA A *FORMIGUINHA E A NEVE* PELOS ALUNOS DO 6<sup>o</sup> ANO DA E.M.E.F. SÃO JOSÉ OPERÁRIO

John Cleber dos Santos Lima<sup>1</sup>

Luis Felipe Abreu Pereira

Yuri Barbosa Lima

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo expor a relevância de se trabalhar a contação de histórias para formação de jovens leitores. Partindo de um relato de experiência na disciplina APDIII, do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará, tendo como local de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental São José Operário, no município de São Miguel do Guamá, no Estado do Pará, sob orientação da Profa. Dra. Cristiane de Mesquita Alves. Elaboramos uma oficina em três momentos para a realização desta prática, no primeiro recordamos o gênero textual fábula, no segundo, fizemos um círculo de leitura e por fim propomos uma atividade aos alunos. Para produção deste capítulo, utilizamos os seguintes embasamentos teóricos: Aguiar (2013) que expõe que “ler” não se resume apenas a decodificar códigos, mas sim saber reconhecer a interligação dos significados, a relação entre si; Antunes (2003) em sua discussão sobre importância das aulas de português voltadas ao uso de vários tipos de gêneros textuais; Geraldi (2014) no que concerne à prática da leitura na escola, bem como Azevedo (2014) em seus questionamentos sobre o destino da Literatura, Zilbernam (2005) e Silva (2015) mais especificamente, sobre o ensino da leitura literária na escola.

---

<sup>1</sup> Graduando do 7º semestre em Letras- Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Campus XI- São Miguel do Guamá- Pará.

A arte de contar história é uma das formas mais antigas que o ser humano tem de se expressar, por meio dela é possível transmitir novos saberes, sentimentos, emoções, experiências, assim possibilitando conhecer novas culturas e repassar para as novas gerações. Por meio da contação de história, também é possível estimular o hábito da leitura nas crianças, pois ajuda na formação intelectual das mesmas, pois as histórias devem ser consideradas:

Como um presente dado pelos céus e confiado aos homens pelos deuses, as mais diversas narrativas contribuíram para a ampliação da consciência humana, para a descoberta do mundo e autodescoberta dos sujeitos, orientando-os para a vida em sociedade, povoando e alimentando o imaginário coletivo há milênios. (SILVA, 2015, p. 18)

Por isso, a leitura é extremamente importante na vida da criança uma vez que, através dela, o sujeito amplia a possibilidade de leitura e de interação na sociedade, visto que um dos maiores benefícios da leitura é desenvolvimento do senso crítico.

Com a literatura para crianças não é diferente: livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar. [...] Reler obras que marcaram as lembranças de leituras passadas é sinal de que aqueles livros foram julgados bons. Não quer dizer que isso só ocorra com os livros escritos. (ZILBERMAM, 2005, p. 9-10)

Nessa perspectiva, levamos em consideração que os textos orais, são tão importantes para se ensinar e se ler para crianças quanto os escritos. Foi por este motivo que optamos em trabalhar a contação de história para formação de leitores, jovens leitores, partindo da justificativa desse trabalho, o qual implica em um relato de experiência na disciplina APDIII - (Atividades Práticas de Docência III), do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará – UEPA, tendo como local a Escola Municipal de Ensino Fundamental II São José Operário, no município de São Miguel do Guamá, interior do Estado do Pará, com o objetivo de se trabalhar a contação de histórias para crianças do 6º ano em

uma oficina de 3h/aula, a fim de contribuir no ensino e na aprendizagem de leitura e escrita dessas crianças.

Partindo desses pressupostos, elaboramos uma oficina em três momentos, no primeiro recordamos o gênero textual fábula, texto ficcional que tem como principal característica a presença de animais que falam e se comportam como seres humanos, selecionamos esse gênero, pois estimula a imaginação das crianças e assim torna a aula mais dinâmica e prazerosa. No segundo, fizemos um círculo de leitura com a participação dos discentes e por fim, pedimos aos alunos que fizessem uma atividade.

## APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

O presente trabalho foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental São José Operário, na turma do 6º ano, composta por 27 alunos na faixa etária de 11 a 15 anos de idade, em que 15 são meninas e 12 meninos. De início, relembremos com a turma as características do gênero textual fábula, em seguida, solicitamos aos alunos que formassem um círculo para fazermos a leitura da fábula *A Formiguinha e a Neve*, na adaptação de João de Barro, mediada pelos professores em formação do curso de Letras – Língua Portuguesa com a participação dos discentes do 6º ano.

Foto tirada durante a leitura da fábula na E.M.E.F. São José Operário.



Fonte: arquivo pessoal.

É de conhecimento público a importância de se incentivar a leitura na infância, e uma excelente ferramenta para esse trabalho é a literatura infantil, pois incentiva a fantasia e a imaginação e proporcionam as crianças o prazer em ler. Segundo Azevedo (2014), a literatura infantil por ter uma linguagem mais simples se torna, também mais prazerosa devido a sua



melhor compreensão. Tendo isso em vista, trabalhamos em sala o gênero textual fábula, pois possibilita adentrar em várias situações e formas diferentes de conhecer “algo novo”, além de ensinar valores as crianças de uma maneira prática e estimular a imaginação e a criatividade, já que ao “ouvir ou ler uma história envolvente possibilita aos pequenos leitores e ouvintes não apenas o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, mas, sobretudo, a vivência de personagens e a elaboração de possíveis conflitos internos, tão presentes e característicos dessa faixa etária” (SILVA, 2015, p. 18).

Sabendo da importância da leitura na formação intelectual da criança, escolhemos trabalhar a contação de história por meio da fábula *A formiguinha e a neve*, no intuito de despertar o interesse pela leitura nela. O ato de contar a história tornou a aula mais dinâmica, pois contou com a participação dos discentes do 6º ano, desse modo ampliando seu conhecimento de mundo, já que “a atividade de leitura propicia, por isso, a expansão do leque de experiências do sujeito” (AGUIAR, 2013, p. 154), ampliando um saber que o discente já possui do assunto e acrescentando novas experiências com o tema nas aulas e o interesse em outras formas de leitura mediante a exposta em sala de aula, tendo como objetivo explorar o conhecimento de mundo dos estudantes e despertar a sua “imaginação” e “fantasia” ao ler.

## RECEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A FÁBULA

A princípio os alunos demonstraram interesse pelo assunto da oficina, o qual foi o gênero textual fábula, pois se trata de um texto de ficção, Azevedo (2014) chama a atenção para a necessidade de se colocar a literatura infantil no plano da arte e da literatura, e assim colocar adultos e crianças no mesmo plano: o dos seres humanos em busca de um significado para a vida.

De início, os estudantes estavam tímidos com a proposta de leitura em sala e de explicarem “o que entenderam sobre a fábula *A Formiguinha e a neve*?” Mas, aos poucos os alunos foram tomando “coragem” e começaram a interagir mais sobre o tema da aula, quando relembramos e

explicamos sobre os personagens da fábula, o enredo, a narração, o tempo e o espaço da história ficcional.

Observamos que os alunos compreenderam o gênero textual, visto que os estudantes após explicação e contextualização do assunto abordado, conseguiram identificar as características da fábula como os personagens serem animais que agem como seres humanos e que ao final da história sempre vem com uma moral. Antunes (2003) discorre que a leitura e a escrita não podem ser de forma “descontextualizada”, ou seja, não apenas decifre informações para realizar uma atividade proposta pelo professor, e deixam de explorar o conhecimento em que os alunos possam usar da criatividade para escrita ou da imaginação na leitura de textos como: conto de fadas, romances, poemas, fábulas e entre outros.

Diante disso, propomos a leitura por meio da contação do texto:

*A formiguinha e a neve*

João de Barro (Braguinha)

Numa certa manhã de inverno uma formiga saía para o seu trabalho diário.

Já ia longe procurar comida quando um floco de neve caiu, prendendo o seu pezinho.

Aflita, vendo que ali poderia morrer de fome e frio, a formiga olhou para o Sol e pediu:

- Sol, tu que és tão forte, derrete a neve e despenda o meu pézinho?

E o Sol, indiferente, respondeu:

- Mais forte que eu é o muro que me tampa.

Então a pobre formiguinha disse:

- Muro, tu que és tão forte, que tampa o Sol, que derrete a neve, despenda o meu pezinho? E o muro rapidamente respondeu:

- Mais forte que eu é o rato, que me rói.

A formiga, quase sem fôlego, perguntou:

- Rato, tu que és tão forte, que rói o muro, que tampa o Sol, que derrete a neve, despenda o meu pézinho?

E o rato falou bem rápido:

- Mais forte que eu é o gato que me come.

A formiga então perguntou ao gato:

- Tu que és tão forte, que come o rato, que rói o muro, que tampa o Sol, que derrete a neve, despenda o meu pézinho?

O gato responde sem demora:

- Mais forte que eu é o cachorro, que me persegue.

A formiguinha estava cansada e, mesmo assim, perguntou ao cachorro:

- Tu que és tão forte, que persegue o gato, que come o rato, que rói o muro, que tampa o Sol, que derrete a neve, despenda o meu pézinho?

- Mais forte que eu é o homem, que me bate.

Pobre formiga! Quase sem força, perguntou ao homem:

- Tu que és tão forte, que bate no cachorro, que persegue o gato, que come o rato, que rói o muro, que tampa o Sol, que derrete a neve, despenda o meu pézinho?

O homem olhou para a formiga e respondeu:

- Mais forte que eu é Deus, que tudo pode.

A formiga olhou para o céu e perguntou a Deus:

- Tu que és tão forte que tudo pode, despenda o meu pézinho?

E Deus, que ouviu todas as preces pediu à primavera que chegasse com seu carro dourado triunfal enchendo de flores os campos e de luz os caminhos, e vendo que a formiga estava quase morrendo, levou-a para um lugar onde não há inverno e nem verão e onde as flores permanecem para sempre (BARRO, 2001, p. 5- 28).

Após a leitura do texto fizemos as seguintes perguntas aos alunos:

*“Qual personagem atraiu mais a sua atenção?”*

Os alunos responderam: “Deus, porque foi o único que ajudou a formiguinha”;

Na pergunta: *“Qual o primeiro personagem que formiguinha pede ajuda?”* Eles responderam: “O Sol”.

Em: *“Quantos personagens existem na historinha?”* A resposta: “9”.  
*“Além da fábula, o que mais os alunos leem?”* Responderam: “jornais, gibi, mangá...”.

*“Como a formiguinha é representada?”* A maioria escreveu: “a mais frágil de todos os personagens, mas é corajosa, tentando sobreviver”.

E, *“Quais os personagens aparentemente mais fortes que a formiguinha?”* Tivemos como resultados: “o sol, o muro, o rato, o gato, o cão, o homem, a morte e Deus”.

Em vista disso, foi possível perceber que a turma do 6º ano teve uma boa recepção da leitura da historinha, visto que conseguiram responder as perguntas orais com êxito, mesmo com um pouco de timidez no começo, mas, a partir do momento que leram e conseguiram entender um pouco melhor esse gênero textual, os estudantes passaram a interagir e a comentar sobre fábula. E com base nisso não tiveram dificuldades em responder a atividade escrita sobre o tema da aula.

## RESULTADOS

Durante a coleta de dados foi constatado que na turma do 6º ano, o círculo de leitura teve êxito, em virtude da atividade realizada em sala. Observamos que: na primeira questão (no quadro abaixo), 15 alunos responderam *A formiguinha e a neve*, enquanto que 7 mencionaram a fábula *A formiguinha e a cigarra* e outros 2 *A tartaruga e a lebre*.

Atividade	
1) Com certeza você já leu e ouviu muitas fábulas. Em grupos, tentem lembrar agora de uma delas, preenchendo a tabela abaixo:	
Título:	
Personagens	Enredo (resumo)
2) Narre a fábula lembrada para a turma. Conversem sobre elas: são realmente fábulas? Por quê?	

E ainda na mesma questão apareceram dois casos em particulares em que os alunos relacionaram à fábula com os “desenhos animados”, devido à fábula ter por características animais que “falam” e interagem como “os seres humanos”. Portanto, analisando a atividade do círculo de leitura, verificamos que é de muita importância para formação dos estudantes, não

apenas como avaliação do currículo escolar, mas, também propagar o prazer da leitura aos estudantes dentro e fora do ambiente escolar.

Em seguida, explicamos um pouco mais sobre o assunto abordado e tiramos algumas dúvidas dos estudantes sobre o tema, e durante esse momento de socialização, enquanto perguntávamos se os discentes tinham o hábito de leitura fora do ambiente escolar, obtivemos as seguintes respostas: uma jovem disse ter o “costume de ler Romances, mesmo que poucos”, um rapaz leu uma coleção de livros chamados de *Diário de um Banana*, outra estudante afirmou que lia “mensagens do Facebook”.

Diante disso, constatou-se que os alunos foram participativos na aula, a partir do momento que compreenderam o assunto, percebemos que a identificação que os alunos tiveram com o texto, principalmente quando comparamos a fábula com os desenhos animados e filmes que possuíam animais com características humanas, como em: *A hora de Aventura*, que tem na história um cachorro chamado “Jake” que é o melhor amigo e irmão adotivo do “Finn, o humano” e o longa-metragem *As Crônicas de Nárnia*, que também possuem animais que agem como humanos e com uma história que leva consigo sempre uma “moral”, como o “bem” contra o “mal”, a luta do herói que enfrenta seus dilemas para fazer o que é “certo”, trazendo sempre no final uma “lição”, um “aprendizado”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é importante que se trabalhe a leitura na sala de aula, mesmo diante dos desafios para a formação de jovens leitores, e que a leitura no âmbito escolar não seja apenas uma questão avaliativa. Antunes (2003) discorre que a leitura e a escrita não podem ser de forma “descontextualizada”, ou seja, não apenas decifre informações para realizar uma atividade proposta pelo professor. Verifica-se a existência de uma preocupação maior com a “nota” do que em realmente aprender, deixando de explorar o conhecimento em que os alunos possam utilizar de sua criatividade para escrita ou da imaginação na leitura de textos como: conto de fadas, romances, poemas, fábulas e entre outros.

Por fim, o relato de experiência teve por objetivo analisar a contação de história, por meio da fábula *A Formiguinha e a Neve*, na turma de 6º ano do ensino fundamental, devido à importância da leitura dentro da sala de aula, quanto fora dela. Observamos a relevância da leitura na vida de uma pessoa quando estimulada de forma prazerosa, tanto fora, quanto dentro da sala de aula, principalmente na formação de cidadãos, e que possam ser trabalhadas no ensino contínuo dos alunos leituras de diversos tipos textos, e assim, garantindo que o estudante adquira um vasto campo de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ANTUNES, Irlandé. *Repensando o objeto de ensino de uma aula de Português*. In: Aula de Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEVEDO, Ricardo José Duff. Onde estão os textos literários em tempos utilitários: marcados pelo individualismo, a técnica e a economia? In: BELMIRO, Célia Abicalil et al. (Orgs) *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BARRO, João de (Braguinha). *A formiguinha e a neve*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2001. (Literatura em minha casa- vol. 4).
- SILVA, Valéria Santos da Silva. Foi assim que me contaram, foi assim que te contei: diálogos e reflexões sobre a narração de histórias. In: SOUZA, Renata Junqueira de. [et al] (Orgs). *A arte narrativa na infância: práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a Literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

# HIPERCONTOS: ESPAÇO DE INCENTIVOS DA LEITURA À ESCRITA A PARTIR DAS RECEPÇÕES DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA FREI MIGUEL DE BULHÕES

Hanna Karen Medeiros Gomes<sup>1</sup>

Laíssa Benício Lopes Monteiro

Vívian de Sousa Costa

## INTRODUÇÃO

O trabalho em questão se refere ao projeto didático da disciplina *Atividades Práticas de Docência III (APD III)*, ministrada pela Professora Dra. Cristiane Mesquita, aplicado na Escola Municipal de Ensino médio Frei Miguel de Bulhões, a qual é localizada no município de São Miguel Do Guamá, interior do Pará. O projeto *Hipercontos: espaço de incentivos à leitura e escrita* a partir das recepções dos alunos do 1º ano do ensino médio na Escola Municipal de Ensino Médio Frei Miguel de Bulhões, sendo elaborado para auxiliar o desempenho dos discentes à prática da leitura, produção e interpretação de textos, incentivando-os por meio de aparelhos tecnológicos, normalmente utilizados na rotina dos mesmos, assim, exercendo de maneira prática e estimulante o hábito de ler hipercontos (textos literários digitalizados), como também, outros tipos de produções textuais. O projeto efetivado em três horas aulas, por três docentes em formação, foi sucedido positivamente após a leitura de dois hipercontos aos alunos, onde houve interação/participação dos mesmos, que em seguida puderam produzir seus próprios finais às histórias lidas em sala de aula. Ao final das produções, cada grupo, que no total foram cinco, fez a leitura de

---

<sup>1</sup> Graduandas do 7º semestre em Letras- Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Campus XI- São Miguel do Guamá- Pará.

seus textos diante da turma, expondo seus pontos de vistas e criatividade na escrita final dos hipercontos.

O hiperconto é uma literatura digital criada em 2009, por Marcelo Spalding, com a proposta de uma remasterização da leitura. A partir da visão de que a juventude passa maior parte do tempo conectada à rede de internet através de seus celulares, o hiperconto é de alcance prático, contendo personagens, enredo, adição de músicas de fundo, imagens e, seu principal diferencial; a possibilidade de escolha quanto ao que irá acontecer na história, convertendo-o em “hiperconto”, um novo gênero.

Ao entendermos que os hipercontos se referem às histórias narradas com possibilidades de diferentes finais, contendo duas ou mais opções de escolhas para seguir a leitura, é importante ressaltarmos que essa literatura, tida como digital, não “compete” com as literaturas impressas, uma vez que os livros digitais e impressos estão interligados ao incentivarem igualmente os leitores ao hábito da leitura. Os recursos presentes nos hipercontos, como a possibilidade de ouvir músicas de fundo durante a leitura, poder ver imagens relacionadas à história e, principalmente, poder escolher o que vai acontecer, são características que tornam essa leitura distinta da leitura impressa, no entanto, são formas de inovar os métodos de leitura, tendo como finalidade a importância do desenvolvimento do leitor como um ser capaz de interpretar textos e ter senso crítico.

Partindo dos conhecimentos que tivemos sobre os conceitos e características do novo gênero de Literatura, aplicamos um projeto voltado para atividades que aliassem o saber à tecnologia. Durante a aplicação do projeto realizamos a leitura de dois hipercontos, sendo o primeiro intitulado *Assalto ao banco* e o segundo *Desacertos da vida*, os quais obtiveram a participação da maioria dos alunos que estavam em sala de aula. Ao finalizarmos a leitura dos textos, levantamos um pequeno debate sobre as histórias, além de uma breve retomada às características do Hiperconto, que estavam visivelmente presentes em ambos os textos, esclarecendo dúvidas e possibilitando novos entendimentos a respeito do assunto.

Além de apresentarmos o moderno gênero literário, um dos principais objetivos do projeto foi propor produções textuais relacionadas aos hipercontos expostos durante as aulas dividindo os alunos em grupos,



nos quais puderam escolher uma das histórias percorridas, para que produzissem um novo final para elas. Dessa forma, além do incentivo à leitura e à escrita, pôde-se notar o desenvolvimento e interação dos alunos, os quais demonstram interesse pelo novo assunto e positivas participações na atividade, uma vez que todas as equipes concluíram o desafio da produção de novos finais e mostraram estar aptos a todos os objetivos do projeto.

## O HIPERCONTO NA SALA DE AULA

Partindo de reflexões acerca do gênero hiperconto, formulamos um projeto intitulado *Hipercontos: espaço de incentivos da leitura à escrita* a partir das recepções dos alunos do 1º ano do ensino médio na Escola Municipal de Ensino Médio Frei Miguel de Bulhões, para definir a frequência que os estudantes do 1º ano do ensino médio leem Literatura em geral e usar o hiperconto como forma de literatura incentivadora para introduzir uma relevante formação de leitores. Além disso, o projeto nos possibilitou o debate positivo a respeito do possível uso para leituras futuras e resultados relevantes e satisfatórios nos estudantes em relação a leitura e produção textual.

Tendo em vista que os estudos ativos, segundo Libâneo (2006, p. 104) “é o conjunto das tarefas cognoscitivas que concorrem para o desenvolvimento das atividades mentais dos alunos, como a conversação dirigida, a discussão, o estudo dirigido individual e em grupo”, desenvolvemos nossa metodologia acerca desse pensamento, pois não seria interessante tratarmos da leitura de um hiperconto deixando o aluno na passividade. A primeira forma de estudo ativa a ser abordada na sala de aula foram as tarefas de preparação para o estudo. Em meio a uma conversação dialogada, foram feitos questionamentos acerca da prática e leitura dos alunos dentro e fora da sala de aula (o que eles costumam ler, do que eles não gostam de ler, etc.).

O diálogo com a turma foi animador, perguntamos para eles se possuíam o hábito de leitura, tanto em livros impressos quanto digitais. Digamos que um terço da turma levantou a mão, e grande parte alegou que

leem textos em suas redes sociais. Um grupo de três meninas se mostraram leitoras habituais, pois além de falarem que leem livros impressos, pudemos ver que possuíam três tipos de livros distribuídos pelas mesas das alunas, análise embasada na ideia de que “o prazer pela leitura é a diferença marcante entre um leitor habitual e leitor eventual” Rösing (2014, p. 212), desmistificando, assim, a crença de que não há não leitores no Brasil, como se pensa; embora haja mais leitores eventuais.

Por este, devemos incentivar à leitura nos discentes, é nossa tarefa enquanto educadores, enquanto professores – como mediadores do conhecimento – devemos intermediar a leitura para com os nossos alunos de forma que isso seja interessante para o universo deles. Segundo Rösing (2014, p. 213): “a ação de mediadores de leitura [...] precisa ser encarada como fundamental na formação dos leitores proficientes, capazes de assumir posições mais dignas na sociedade pelo domínio da leitura em suas práticas sociais, em sua formação cidadã”.

O segundo passo efetuado se deu com base do método de exposição pelas professoras por meio de exposição verbal, onde as professoras descreveram, expuseram e leram os hipercontos *Desacertos da Vida*, de autoria de Luana Amorim, e *Assalto ao Banco*, produzido por Wayne Gabriel e Isaque Jr, com o objetivo de que os alunos dispusessem da oportunidade de terem contato com um novo gênero literário e despertassem o interesse por Literatura. Posteriormente, adotamos o método de trabalho em grupo que consistiu em formar cinco grupos para que eles escrevessem um outro possível final ou a continuidade da história apresentada.

## ASSALTO AO BANCO

O primeiro hiperconto apresentado foi *Assalto ao Banco*, um texto que inclui o leitor na história como participante do assalto que irá ocorrer. Os alunos apresentaram grande interesse e curiosidade quanto à proposta feita. A princípio, no texto, foi feita a apresentação:



## ASSALTO AO BANCO

Tudo começou naquela noite do dia 1º de abril de 1997, quando começamos a planejar um assalto a um banco. Mesmo sendo uma coisa difícil, queríamos muito o dinheiro e, é claro, queríamos um crime perfeito. Então tivemos duas idéias.

Participe conosco deste assalto.

[Clique aqui](#)

Em seguida, são propostos dois planos. Os alunos escolheram o primeiro:

Leitoe, agora você é um dos nossos.  
Prepare-se para nos ajudar a colocar nosso plano em prática e tomar decisões.

Entramos no Banco às três e cinquenta da tarde, faltando 10 minutos para o Banco fechar. Isaque rende os segurança, Wendri recolhe todos os pertences dos reféns e os amarra no escritório, enquanto Vitor apaga a memória das câmeras pelo computador e desliga as câmeras e os alarmes.

Você tenta abrir o cofre do banco com a senha que nós já descobrimos. Se precisar de identificação digital, você corta o dedo do gerente às pressas, pois nós temos que ser bastante rápidos para que nenhum imprevisto aconteça.

Após abrir o cofre, mande um torpedo para Jefferson trazer a van até a porta do Banco e você nos chama para ajudar a carregar o dinheiro até a van. Levamos o dinheiro até Wayne e ele organiza o dinheiro lá dentro, enquanto vamos para o esconderijo.

Depois quitamos a van para não deixarmos pistas, dividimos o dinheiro e cada um segue seu rumo.

Entramos no banco ao meio-dia, ou seja, na hora do almoço. Isaque fica no telhado, disfarçado de guarda. Wayne, Wendri, Jefferson, Victor e Você rendem os reféns, e, em seguida, pegamos todo o dinheiro deles, celulares e jóias.

A gerente aciona o alarme do Banco, que envia alerta para o computador da polícia, informando que está acontecendo um assalto. Ao chegar, a polícia fecha todas as saídas do prédio. Obrigamos a gerente do banco a ligar para o canal de notícias e dizer que está acontecendo um assalto, e os jornalistas chegam de helicóptero.

Assim que eles chegarem, Isaque rende o piloto e o resto dos passageiros que estão no helicóptero. Então subimos, pegamos o helicóptero e voamos para bem longe onde estão nossos carros.

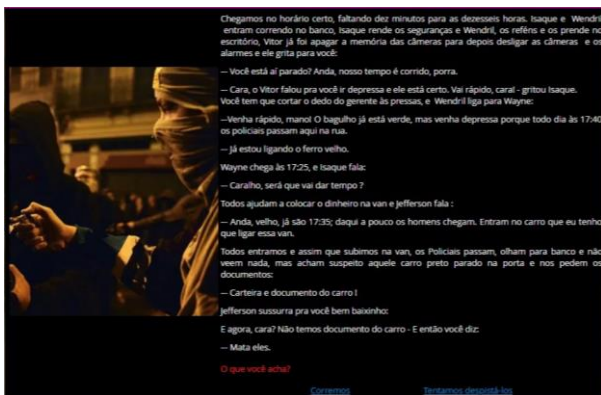
Wayne explode o helicóptero para não deixar pistas. O assalto é bem sucedido!

[Escolher este plano](#)
[Escolher este plano](#)

Ultimate Team - Cristiano Ronaldo

10:22:18

No momento do desenrolar do plano, os estudantes já estavam envolvidos na história, não fizeram barulho e, rapidamente fizeram a próxima escolha: *Tentamos despistá-los.*



Ao escolherem *despistar os policiais*, podemos notar os olhares curiosos e envolvidos, assim como comentários curtos e silenciosos paralelos, o que demonstrou interesse por parte de todos. A seguir, foi lido o seguinte seguimento da história:

Logo depois, os alunos optaram por *deixar os comparsas e levar a grana* obtendo o seguinte final:





Você correu deixando os comparsas para trás; ficou com sorte porque você estava numa visão da van onde os policiais não viram; eles só contaram cinco pessoas. Você fugiu com uma parte da grana em duas mochilas e em uma sacola preta de 1 metro de comprimento e 1,15 de largura e você ficou com aproximadamente 750 milheiros. Muita sorte.

Você pagou para fazer uma mansão em um condomínio onde mora Mancini, jogador profissional do time América, fez bastantes compras e ainda sobrou bastante dinheiro. Depois você se lembrou dos comparsas... Se eles saírem da prisão, iriam te procurar. Por isso foi visitá-los e falou para eles que não deu para fugir com dinheiro nenhum e que o nosso plano fracassou. Assim eles não irão te procurar atrás do dinheiro.

Você decidiu mudar para bastante longe... Decidiu ir para Miami, pediu para seu motorista ir no aeroporto comprar uma passagem e o pagou adiantado, porque praticamente o estava demitindo, já que iria mudar de país...

Hoje sua vida é boa, sendo dono de três restaurantes de luxo, duas empresas de carros importados e patrocinador do jogador português Cristiano Ronaldo, que foi melhor do mundo em 2013. Está casado com uma mulher "super gata", atriz da FOX e tem um filho com ela, que será o herdeiro de sua fortuna. Resumindo, seu dinheiro nunca irá acabar.

Final escrito por: Wayne Gabriel e Isaque Jr.

## DESACERTOS DA VIDA

No segundo hiperconto, “Desacertos da Vida”, os alunos se mostraram entediados, pois eles acharam um tanto chato e comum o início da história, mas se animaram com o fim da primeira parte depois que souberam o final trágico.



### Desacertos da vida

Esta história se iniciou em 1972 com Ana, uma bela moça do nordeste, que se apaixonou por um rapaz chamado Rafael ... Eles se encontravam todos os dias após terem se conhecido em uma praça em São Paulo.

Passaram 3 anos... Fizeram planos, concretizaram, resolveram noivar e distribuíram convites para os familiares.

Um ano passou muito rápido, mais que um raio...

Resolveram se casar, depois de um ano de noivado. No casamento, ocorreu tudo bem. O casal, que não tinha condições de fazer uma viagem, recebeu de seus familiares duas passagens para o Rio Grande do Sul.

Muito felizes, eles embarcaram, mas sem se dar conta do que podia acontecer de ruim no final dessa viagem.

Chegando ao seu destino, visitaram vários lugares: Tempo de Porto Alegre, Estádio Olímpico Monumental, Catedral de Pedra, entre outros...

O que eles mais gostaram foram a Catedral que tem, em seu interior, as telas pintadas pelo artista gaúcho Marciano Schmitz, retratando a “Aparição de Nossa Senhora”, a “Alegoria dos Anjos” e a “Anunciação”.

Depois de conhecer vários lugares no Rio Grande do Sul, foram embora, mas um acidente inesperado aconteceu: voltando para São Paulo, eles foram atropelados juntos, por um carro, na Rua 23 de Maio.

Qual será o destino do casal?

[Só um milagre poderá salvá-los](#)      [Ana saberá que Rafael tentou salvá-la](#)

[Um homem os abordará no hospital](#)      [Ana terá uma surpresa](#)

Havia quatro alternativas para a escolha do prosseguimento da história. Os alunos escolheram a opção que dizia que Ana teria uma surpresa:

Todos, desesperados com o acidente, começaram a correr na rua, sem saber o que fazer, atrás de ajuda para o casal que havia sido atropelado. A ambulância chegou e Rafael não havia se machucado. Quando ele avistou uma viatura da viatura da polícia se aproximando, se assustou e fugiu, pois, dentro da mochila que estava com ele, havia vários tipos de drogas e duas armas... Ele tinha se tornado um traficante, mas sua esposa não sabia. Ele resolveu desaparecer e não voltar mais. Todos que ali estavam deram falta de Rafael, porque ele havia sumido.

Ana foi levada para o hospital, enquanto os policiais ficaram no local à procura de Rafael; como não o estavam encontrando, pararam as buscas. O delegado, desconfiado de seu sumiço, resolveu pesquisar seu nome e descobriu que ele tinha passagens pela a polícia e estava sendo procurado há alguns meses.

No hospital, Ana obteve os primeiros tratamentos e os médicos lhe disseram que ela teria que fazer uma cirurgia.

**E agora, o que acontecerá?**

[Ana receberá uma notícia que mudará sua vida.](#)

[Rafael verá o caso de Ana na TV](#)

Com isso, a maioria da turma escolheu a primeira opção: *Ana receberá uma notícia que mudará sua vida*. Ao se revelar um final feliz, os alunos disseram juntos: “awwwww” e bateram palmas, mas muitos ficaram curiosos sobre qual seria o outro possível fechamento da história, informação exposta por uma das alunas, a qual revelou a todos, os colegas reagiram à sua informação com surpresa e vetamento, dado que falaram e ansiaram por suas próprias leituras para que chegassem a essa descoberta.



No dia seguinte, Ana se preparou para a cirurgia. Nos exames pré operatórios, os médicos descobriram que Ana estava grávida de dois meses. Os médicos estavam empolgados com a gravidez da paciente e deram o seu melhor. Na cirurgia, ocorreu tudo bem e, quando Ana se recuperou da cirurgia, já sem dores e consciente, os médicos foram lhe dar a notícia; Ana ficou muito feliz e perguntou pelo seu marido e o doutor, então, lhe deu a notícia:

– Seu marido fugiu após o acidente, pois é traficante e descobriram que tem passagens pela polícia. A senhora sabia disso?

Ana ficou muito chocada com essa notícia e se desesperou, porque não sabia que Rafael se envolvia com essas coisas. Ela resolveu telefonar para a mãe dele e deu a notícia de que estava grávida. A mãe dele não sabia se ficava feliz ou desesperada ao mesmo tempo e chorou muito com Ana ao telefone.

Os policiais que estavam em busca de Rafael, após não o terem encontrado, pararam as buscas. Depois de algumas semanas, tendo Ana saído do hospital, ele resolveu aparecer, pois tinha recebido a notícia de que ia ser pai. Com a notícia, resolveu se entregar, porque queria se redimir e dar um futuro digno ao seu filho.

Final escrito por: Luana Amorim

Unknown Track - Unknown Artist  
00:22 / 04:00

## O TRABALHO EM GRUPOS

Após a leitura dos dois textos, a turma foi dividida em 5 grupos com a média de 7 alunos para que elaborassem a continuação da história de um

dos dois textos, ou que elaborassem uma nova proposta de final. Todos optaram por continuar as histórias.

Das cinco equipes, três escolherem continuar a história do assalto e duas do texto dos desacertos da vida. Exponhamos, então, 3 textos que destacam a imaginação de dois dos grupos. No texto 1, além dos alunos criarem o nome Rodrigo para o leitor participante que havia ficado rico ao término da história, fazem com que sua esposa se una aos antigos parceiros do roubo para enganarem o protagonista e o deixarem sem nada, finalizando a história nas ruas como mendigo e, mais tarde, torturado e morto por uma gangue rival.

1.		<i>Assalto ao Banco (continuação)</i>
2.		<i>Rodrigo conheceu uma mulher linda, que escon-</i>
3.		<i>dia um traço pernalta desde ambiciosa e desonesto. Ela</i>
4.		<i>começou a revelar aos poucos, quando passou a</i>
5.		<i>ter um caso com Cristiano Bernaldo, que ele teria</i>
6.		<i>patriciarado tempo atrás. Os dois começaram os</i>
7.		<i>sempresas do roubo que ganhavam regime</i>
8.		<i>semi-aberto. Então eles começaram a elaborar um</i>
9.		<i>plano para se vingar de Rodrigo. Criaram uma</i>
10.		<i>"empresa fantasma", convencendo ele a investir</i>
11.		<i>milhões e milhões nela. Ele descobre, mas já é</i>
12.		<i>tarde de mais, tinha perdido todo o seu dinheiro.</i>
13.		<i>Foi morar nas ruas, como mendigo, reconhecido</i>
14.		<i>por uma gangue antiga, da qual sua rival, era</i>
15.		<i>gangue o baniu e o matou.</i>
16.		
17.		
18.		

Produção dos alunos participantes

No texto 2, o leitor participante passa a ser o narrador da história, o mesmo se utiliza do tempo pretérito perfeito para dizer que passou a desconfiar de Shepherd, uma personagem criada pelos alunos, que poderia estar lhe roubando, porém, ao final da história, revela que seu filho é quem estava extraindo sua riqueza antes de seu falecimento e que, no presente momento está em um lar de idosos na miséria, local no qual foi abandonado por seu filho.

Assalto no Banco

1. No final dessa tragédia tudo deu certo. Fez  
 2. que com a grama, milhões e empresas de luxo, porém  
 3. dan o passar do tempo comecei entrar em decadência  
 4. por desconhecer que estava sendo roubado, os gastos  
 5. das empresas começaram a aumentar em um ritmo abor-  
 6. damente grande, comecei a desconfiar de meus quên-  
 7. tas então chamei a senhora Shepherd que sabia de todo o  
 8. plano do assalto daí comecei com uma espiagem em  
 9. vestígios conversei com meu filho, que já estava qui-  
 10. se para assumir o comando das empresas, ele disse  
 11. que ele sabia tudo, ele é suspeito. Depois de um bom  
 12. tempo e muita investigação descobri que o ladrão não  
 13. era a senhora Shepherd, mas sim meu primogênito  
 14. que não queria esperar meu julgamento para escapar  
 15. da prisão, e assim me abandonou em um bar  
 16. para idoso, na minha.

Produção dos alunos participantes

No texto 3, a personagem Ana do texto: *Desacerto da Vida* parte para o encontro de Rafael, seu marido traficante, após vê-lo em noticiários da tv, decidindo que, posteriormente, fará parte de sua milícia, contudo, em uma perseguição com a polícia, Rafael é morto e Ana perde seu filho. A história é finalizada com a personagem Ana sendo chefe do tráfico em sua favela.

Desacerto da Vida

1. Após alguns dias Ana se recupera do acidente  
 2. e retorna para a sua casa, Ana presenciará com  
 3. a situação de Rafael pois vê os noticiários se espalham  
 4. de uma TV, então entra em contato com ele antes  
 5. da invasão de se encontrar em um lugar  
 6. reservado.  
 7. Conversemos portanto Ana decide entrar  
 8. para a vida do tráfico juntamente com Rafael.  
 9. dias se passaram Ana convenceu com o tráfico  
 10. em um perseguição com Rafael, acaba recebendo  
 11. um tiro de Rafael e Rafael do o resto me-  
 12. morando e Ana perde o seu filho. Mas a passa  
 13. ram e Ana decide assumir o comando do  
 14. tráfico em sua favela, sim.

Produção dos alunos participantes



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aplicarmos esse projeto tivemos como resultados a criatividade na produção de escrita e em diálogos com os alunos do 1º ano do ensino médio, na escola Frei Miguel de Bulhões, no município de São Miguel do Guamá. Além disso, os estudantes se mostraram empenhados ao fazerem as atividades propostas.

Apuramos que os meios de comunicação não são simplesmente os inimigos que os professores temem, pois até então os celulares eram tidos como desviadores de atenção dentro da sala de aula. Através desse estudo podemos propor ao professor o uso das tecnologias ao seu favor por meio dos conteúdos digitais.

O hiperconto foi uma alternativa encontrada para que os professores utilizem os meios tecnológicos para incentivar leitores e trabalhar leitura dentro do espaço escolar, uma vez que grande parte dos alunos possuem meios de acesso à internet. Ao aliarmos tecnologia e aprendizagem, os alunos se mostraram interessados em terem contato com os hipercontos lidos para escolherem outro final, além de quererem conhecer outras histórias. Foi partindo dessa insistência que decidimos criar um grupo no *WhatsApp* para que o compartilhamento dos links dos hipercontos fossem acessados pelos alunos.

Portanto, com base nesse trabalho, pôde-se observar que tanto a Literatura digital quanto literaturas impressas são ótimas ferramentas para serem trabalhadas em sala de aula e que uma não anula a outra, são válidas e equivalentes. Dessa forma, leitura e a apresentação da Literatura digital devem ser mais trabalhadas dentro das escolas brasileiras para que o tabu que os professores enfrentam a respeito dos aparelhos celulares seja superado, tornando assim, o ambiente da sala de aula menos estressante e mais estimulante para nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. Onde estão os leitores? In: BELMIRO, Célia Abicalil et al (Orgs). *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

Sites consultados:

SPALDING, Marcelo. *Hiperconto*. Disponível em:  
<<http://www.hiperconto.com.br/?pg=2593>>. Acesso em 25 de agosto de 2019.

ARTHUR. *Hipercontos Digitais*. Disponível em:  
<https://marcosletramento.wixsite.com/hipercontos> . Acesso em 25 de agosto de 2019.

# MÓDULOS DE ENSINO DA LEITURA À ESCRITA - REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA TEXTUAL DOS ALUNOS DO 6º ANO A PARTIR DO ESTUDO DE RETEXTUALIZAÇÃO DAS LENDAS GUAMAENSES

Antonia Márcia do Nascimento<sup>1</sup>

Cirlane de Oliveira Barbosa

Diva de Moura Paula

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo foi elaborado a partir do projeto A Retextualização como Método de Ensino e Produção Textual Através das Lendas Guamaenses: A mulher da teta grande, A cobra grande do externato e A matinta perera, tal trabalho tem como objetivo contribuir para a formação de leitores e escritores críticos e questionadores aptos a reunir processos que possibilitem o empenho pela leitura e a produção de lendas com base na retextualização, propiciando aos alunos ferramentas fundamentais para que possam ser capazes de dar continuidade a seu desenvolvimento de autoconstrução. Nesse sentido, embasamos nos Marcuschi (2010), e Benfica (2002), a fim de trazer os conceitos sobre retextualização e Dolz, Gagnon e Decândio (2008), os quais abordam acerca da produção escrita e da dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, ao desenvolvermos esse projeto pretendemos estimular nos alunos a importância da escrita com o exemplo de lendas de sua cidade e seus costumes. Logo, essa temática se mostra deveras relevante para se trabalhar a Língua Portuguesa, explorando a produção textual em suas diversas manifestações.

---

<sup>1</sup> Graduandas do 7º semestre em Letras- Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Campus XI- São Miguel do Guamá- Pará.

Este capítulo tem como intuito abordar sobre a produção textual dos alunos do 6º ano, da escola pública municipal da cidade de São Miguel do Guamá, São José Operário, procedendo de uma perspectiva interacionista da linguagem e evidenciando a questão dos gêneros textuais. Assim sendo, a escrita é uma das atividades pela qual o ser humano se expressa. Na sociedade atual, a ausência do domínio do código escrito pode tornar dificultoso o processo de crescimento profissional para os indivíduos que não detêm o conhecimento dessa modalidade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (BRASIL, 1998), a inserção do exercício de produção textual, promove uma prática pedagógica, que estejam pautadas de conceitos teórico-metodológicos que dizem respeito a utilização social da escrita.

Desse modo, esse artigo foi elaborado a partir da aplicação do projeto A Retextualização como Método de Produção Textual Através das Lendas Guamaenses: *A mulher da teta grande*, *A cobra grande do externato* e *A matinta perera*, uma vez que as lendas estão presentes em todas as classes sociais, pois é vivenciada cotidianamente em nossa linguagem, gestos, alimentação, artesanato, cantos, músicas, brincadeiras, provérbios, medicina caseira, superstições, dentre outros.

Nesse sentido, este trabalho tem a finalidade de trazer a reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita através da retextualização de algumas lendas de São Miguel do Guamá. Para tanto, utilizamos as autoras Marcuschi (2010), e Benfica (2002), a fim de trazer os conceitos sobre retextualização e Dolz, Gagnon e Decândio (2008), os quais vêm, posteriormente, abordar acerca da produção escrita e da dificuldade de aprendizagem.

## A RETEXTUALIZAÇÃO E O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Na concepção de Marcuschi (2010), a retextualização não ocorre de forma mecânica, uma vez que a transformação da fala para a escrita não se realiza facilmente no campo dos procedimentos de textualização. Portanto, refere-se a um processo que abrange ações complexas, as quais interferem

tanto na linguagem, quanto no sentido e manifestam aspectos nem sempre bem assimilados da correlação: oralidade-escrita.

Dessa forma, para Marcuschi (2010, p. 47- 48) “a retextualização, não é, no plano da cognição, uma atividade de transformar um suposto pensamento concreto em um suposto pensamento abstrato”, ou seja, a velha história de superioridade da escrita sobre a fala já é considerada ultrapassada.

Nesse ínterim, outra escritora que aborda sobre o processo de retextualização é Benfica (2002, p. 175) “denomina-se retextualização o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Em eventos linguísticos rotineiros, a atividade de retextualização é exercida para atender aos mais diversos propósitos comunicativos”, isto é, tal processo envolve uma relação entre textos e gêneros, a fim de criar um novo texto, ocasionando assim, o fenômeno da intertextualidade.

Nessa perspectiva, o ato da escrita, para ocorrer de forma efetiva, envolve diversas habilidades e estratégias, seja de atenção, concentração, coordenação motora seja de conhecimento enciclopédico, o qual é aquele que está armazenado em nossa memória ao longo do tempo. Desse modo, os autores Dolz, Gagnon e Decândio (2008) abordam que:

A escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos. É por isso que ela pode ser considerada como uma atividade mental. Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimento sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2008, p. 15)

Assim, ao perceber o quão complexo é o processo da escrita para os alunos, é necessário que os docentes trabalhem no mesmo contexto de ensino e aprendizagem. Há ainda a necessidade de alguns elementos necessários para o desenvolvimento da habilidade da escrita, frisado por alguns autores que destacam que é preciso ser relevados alguns pontos importantes, como a necessidade do conhecimento gramatical, ortográficos e do léxico, mas sem torná-los como o único eixo no processo da escrita.

Em vista disso, é deveras relevante levar em consideração o conhecimento armazenado na memória dos alunos, pois, é daí que provém

o conhecimento de mundo ou enciclopédico, porém, esse processo deve ser efetuado de maneira partilhada construindo uma conexão, na qual autor e o leitor possam dividir referências e envolver-se no processo de conhecimento mútuo.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Da mesma maneira que Figueiredo e Tavares (2007), buscamos por meio de nosso trabalho enfatizar a relevância da língua e como ela influencia na escrita, pois um mesmo texto pode ser escrito de diversas maneiras e gêneros, sempre adquirindo uma nova roupagem. Em resumo, para realizamos o nosso trabalho, foi preciso falar um pouco sobre folclore e citamos algumas lendas mais conhecidas. Assim, posteriormente contamos algumas lendas locais do município.

Nessa perspectiva, optamos pela atividade de retextualização, porque achamos de suma importância no desenvolvimento efetivo da leitura e da produção textual, em razão da reflexão sobre o uso de gêneros textuais. Desse modo, trabalhamos com o gênero textual lenda, na intenção de que os alunos compreendam os fatores linguísticos presentes nas mesmas, a partir de uma atividade que propomos aos alunos. Assim sendo, após a leitura das lendas, pedimos que os mesmos as retextualizassem, e mediante a análise dos recortes, fizemos a pesquisa com 25 retextualizações, dentre as lendas reescritas, utilizamos apenas 3, a fim de serem analisadas.

A primeira, representada pela figura 1, foi escrita pelo aluno P.V.M.C, de 15 anos.

1- Agora, com base no que foi explicado, reescreva sua lenda:

A lenda grande  
 Dizia a lenda que o ~~homem~~ <sup>homem</sup> abissiniano a lenda grande e  
 um dia ele se esqueceu de dar comida para ele e ela ficou  
 com muita fome e ele foi a igreja a pedir comida e ele não  
 teve comida e ele não sabe o nome da comida que ele comeu na  
 igreja na sua festa de igreja.  
 E ainda os pescadores foram pesca para se sustentar e descobrir  
 ela aparece longe ainda os pescadores chegaram aqui perto da costa  
 brasileira.  
 Ela teve vontade de ir para o colégio deExternato na  
 de trás da escola e no meio do fim de semana ela não consegue ir  
 de trás da escola.  
 E agora a lenda é no dia em que ela vai para o colégio  
 e encontrar com os outros e ela não consegue ir para o colégio  
 a escola deExternato.  
 Dizia a lenda que a lenda foi um dia quando foi a sua na  
 lenda e quando ela vai para trabalhar a lenda de algo que se inventa  
 isto.  
 E de ser importante a lenda deExternato no meio de ir a  
 que fica na lenda que ela é importante.

Figura 1: retexto do participante P.V.M.C.

Pela leitura dessa retextualização do discente, percebe-se que ele usou em seus textos elementos contidos no texto-base. No primeiro texto percebemos que o aluno além daqueles já contidos no texto original, mudando na hora da escrita alguns fatos, acrescentando aspectos da sua imaginação e utilizando seu conhecimento enciclopédico, colocando novos elementos do seu cotidiano em sua história, principalmente ao escrever sobre o colégio público Externato, o qual se mostra uma particularidade da vivência do aluno.

A segunda retextualização, representada pela figura 2, é da aluna L.K.P.R, de 12 anos.

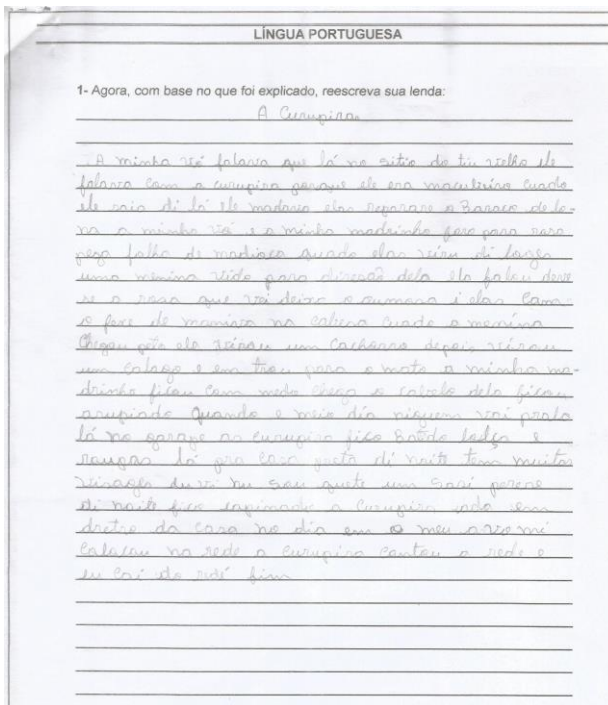


Figura 2: retexto do participante L.K.P.R.

A partir da leitura desse texto, observamos que ao recontar a lenda do Curupira, ela faz uso de sua memória afetiva, uma vez que trouxe recordações de sua avó.

A terceira retextualização escolhida, representada pela figura 3, é do aluno J.G.V.N, de 11 anos.



1- Agora, com base no que foi explicado, reescreva sua lenda:

A lenda matinta - Pereira

Diz a lenda que existe uma velhota que se desparca de hora nenhuma, ela aparece na porta de sua casa e pede café e fumo. A melhor coisa que a pessoa deve fazer é dar-lhe o que ela pede se não da língua. caso quintal todinho coloca sal na sua comida.

Diz ainda que quando da esta para morrer ela pergunta para alguém quem quer se alguém responde eu quero se torna a nova matinta - Pereira e sai vagando assustando por varios lugares.

Figura 3: retexto do participante J.G.V.N.

Percebemos nessa lenda a existência de elementos diferentes, os quais não podem ser notados no primeiro, nem no segundo texto, uma vez que, enquanto os demais retextualizaram as lendas do Curupira e da Cobra Grande, esse, por sua vez escolheu a lenda da Matinta Pereira para recontá-la.

Ao desenvolvermos este projeto pretendemos estimular nos alunos a importância da escrita com o exemplo de lendas de sua cidade e seus costumes, visto que o aluno possui a capacidade de memorizar o enredo de

certas brincadeiras populares e de analisar personagens e, com base nisso, produzir suas próprias criações.

Assim sendo, essa temática se mostra deveras relevante para se trabalhar a Língua Portuguesa, explorando a produção textual em suas diversas manifestações, ou seja, esse tema propicia ainda o trabalho escolar relacionando à vida real, à proporção que é dada as experiências culturais que os alunos trazem, pois é fundamental a valorização da cultura popular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, frente ao estudo que se fez nesse estudo, proveniente de um relato da aplicação do projeto A Retextualização como Método de Produção Textual Através das Lendas Guamaenses: *A mulher da teta grande*, *A cobra grande* e *A matinta perera*. Isto posto, foi possível extrair da presente experiência aspectos relevantes para o aprimoramento para nossas práticas docentes, uma vez que tivemos a oportunidade de termos contato direto com a realidade do ambiente educacional e, assim, conhecemos novas práticas metodológicas, ou seja, novas maneiras de ensinar e aprender, pois sabemos que é um desafio diário em meio aos percalços existentes na docência do Ensino Fundamental e Médio.

Desse modo, depois de aplicado o projeto – com base nas conversas e no compartilhamento de ideias – notamos que mesmo o texto escrito estando presente em sala de aula, faz-se necessário que a forma de didatizá-lo seja revista pelos professores de Língua Portuguesa, pois é preciso uma metodologia mais adequada, para que o mesmo seja abordado de maneira eficaz como forma de interação social entre cidadãos, e não como uma atividade de escrita vista de forma enfadonha.

Portanto, a presente experiência foi enriquecedora a nossa prática de formação acadêmica, haja vista que o mesmo nos possibilitou relacionar teoria e prática, com o intuito de alcançar resultados satisfatórios no processo de ensino aprendizagem. Logo, percebemos que a atividade, a qual foi aplicada, realizou-se com êxito, uma vez que nos proporcionou buscar novas metodologias para o ensino da Língua Portuguesa por intermédio da escrita e da retextualização.

## REFERÊNCIAS

- BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. *Glossário CEALE*. In: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>. Acesso em: 22 de agosto de 2019.
- BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- DOLZ, J. GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- FIGUEIREDO, R.C & TAVARES, V.M.C. Ensino de produção textual em língua portuguesa mediado pelo computador. In: *II Encontro Nacional Sobre Hipertexto*, 2007, Fortaleza. Anais Eletrônicos. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: [http://www.ufpe.br/hipertexto2007/anais/ANAIS/Art35\\_Figueiredo&Tavares.swf](http://www.ufpe.br/hipertexto2007/anais/ANAIS/Art35_Figueiredo&Tavares.swf). Acesso em: 23 de agosto de 2019.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

# DE REDAÇÃO ENEM NO CURSO COMUNITÁRIO ENEIDA DE MORAES EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ: RELATO DE UMA PRÁTICA DOCENTE

Daiane dos Santos Cordeiro de Holanda<sup>1</sup>

Maria Jaqueline Santos da Silva

Thyanne Akemi Miyazaki Feitosa

## INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um relato de uma prática docente de professoras de Letras em formação, da Universidade do Estado do Pará, durante a disciplina Atividades Práticas de Docência III, a partir da aplicação de uma oficina de redação do Enem com o tema “A dissertação argumentativa”.

De acordo com Batista e Striquer (2016), o gênero redação do ENEM é um gênero que pertence ao âmbito escolar, pois é por meio dele que muitos alunos, ao saírem do Ensino Médio, ingressam em Instituições de Ensino Superior, sejam públicas ou privadas. Esse gênero é caracterizado por solicitar que o aluno apresente uma tese (ponto de vista a respeito do tema), argumentos consistentes que sustentem sua tese e uma proposta de intervenção para o problema social abordado.

Logo assim, para obter uma boa nota na redação ENEM é necessário que o participante construa o texto a partir dos conteúdos que compõem a grade curricular do Ensino Médio, principalmente os assuntos de Língua Portuguesa. Esses conteúdos estão sintetizados nas 05 competências utilizadas para avaliação da redação, disponibilizadas na Cartilha do participante: redação do ENEM 2018 (BRASIL, 2018, p. 8):

---

<sup>1</sup> Graduandas do 7º semestre em Letras- Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Campus XI- São Miguel do Guamá- Pará.

Competência 1 Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Competência 2 Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Competência 3 Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Competência 4 Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Competência 5 Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

A partir dessas competências, analisamos um conjunto de redações do ENEM produzido pelos alunos do Cursinho Popular Eneida de Moraes do Campus XI da UEPA de São Miguel do Guamá.

Portanto, o objetivo deste artigo é identificar as técnicas e características específicas do gênero textual dissertativo argumentativo destinado ao Enem, utilizadas pelos alunos, a fim de que os resultados possam ser tomados como objeto de ensino e aprendizagem nas sequências didáticas produzidas e implementadas pelo cursinho.

## OFICINA DE REDAÇÃO: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO

A proposta de aplicação da oficina de redação com o tema *A dissertação argumentativa* surgiu a partir da comunicação oral resultante da leitura do texto “O que os alunos do Ensino Médio (não) sabem sobre o gênero textual Redação do ENEM” da autora Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, durante a disciplina Atividades Práticas de Docência III.

Partindo do pressuposto de que a produção da redação do Enem é uma atividade complexa e que exige dos alunos domínio de competências compostas por várias habilidades, surgiu o questionamento: será que os alunos do Cursinho Popular Eneida de Moraes, do Campus de São Miguel do Guamá, estão conseguindo utilizar a técnica do texto dissertativo para fazer uma boa redação?

Sendo assim, a oficina foi aplicada por três professoras em formação, no dia 24 de agosto de 2019, de 8h as 10h30, no Campus XI da UEPA de São Miguel do Guamá-PA, na turma composta por 30 alunos, do Cursinho Popular Eneida de Moraes.

A oficina se deu por meio de uma aula oral-expositiva e foi dividida em dois momentos: primeiro revisamos a estrutura do texto dissertativo argumentativo, em seguida trabalhamos as competências e sua importância para o gênero Redação do ENEM. No segundo momento, apresentamos a proposta de redação com o tema “A necessidade do diálogo e do respeito em uma sociedade democrática”. Após esse momento, destinamos um tempo de 60 minutos para que os alunos produzissem as redações. Ao término do tempo, dos 30 alunos, 14 entregaram as produções, essas foram utilizadas para as análises do corpus.

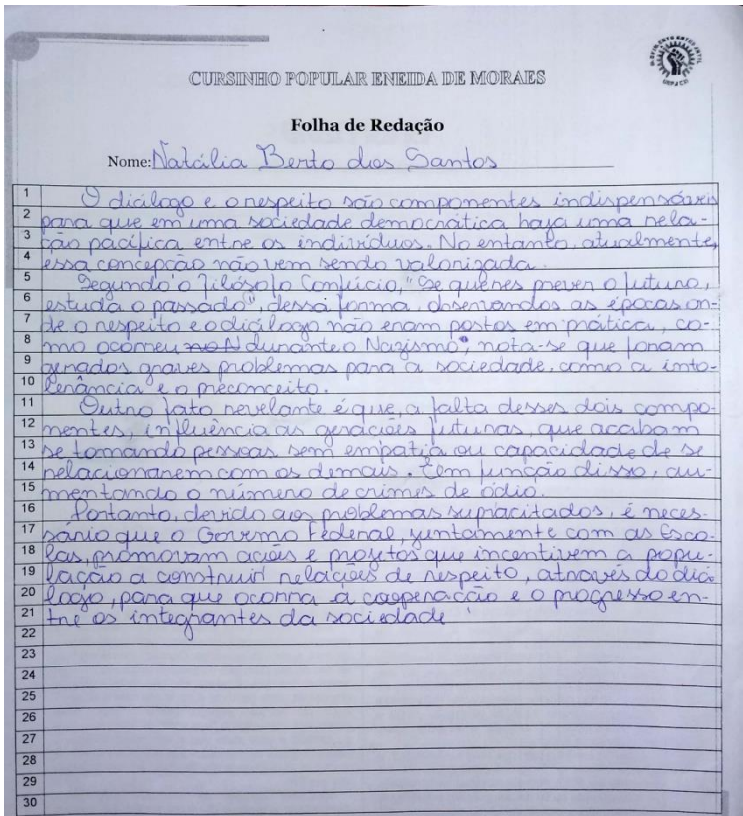
## RESULTADOS DA OFICINA: PRODUÇÃO E ANÁLISE DAS REDAÇÕES DOS PARTICIPANTES

Importante ressaltar que, das 14 redações, selecionamos duas para analisarmos de acordo com cada uma das competências. Em relação às demais redações, as análises foram feitas a partir de critérios quantitativos em relação aos desvios observados referentes ao gênero Redação do ENEM.

Em primeira análise, constatamos que todos obedeceram à quantidade mínima de linhas: 8 textos não apresentaram uma tese; 6 fugiram parcialmente ao tema proposto; 13 apresentaram ideias desconexas; 11 não apresentaram argumentos consistentes; 12 apresentaram proposta de intervenção deficitária e 1 não apresentou proposta de intervenção.

Com a finalidade de exemplificar as análises feitas de acordo com as cinco competências, seguem abaixo as duas redações selecionadas e as respectivas observações feitas.

Figura 1: Redação 01



Produção de um dos participantes da oficina

A partir da leitura da redação 01, é possível observar que o participante apresenta uma boa compreensão em relação à estrutura dissertativa, respeitando os limites estruturais dos parágrafos, embora tenha apresentado suas ideias de forma desorganizada.

Podemos observar nas linhas 01 e 02 que o aluno expõe a sua tese quando afirma que, para haver relação pacífica em sociedade, é necessário que haja o diálogo e respeito.

Em relação às competências, na competência I, referente ao domínio da norma padrão da língua escrita, observamos que o participante

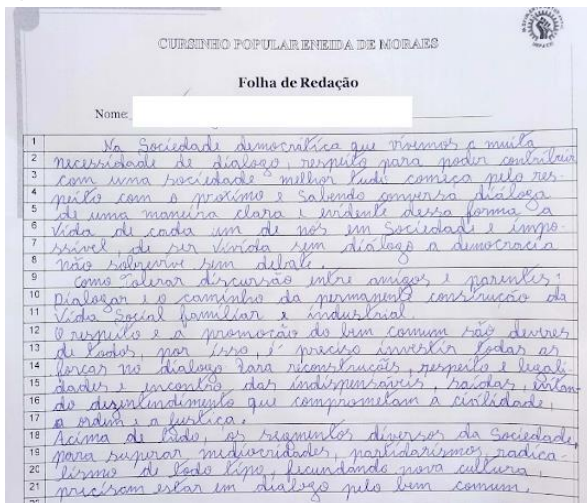
apresentou alguns desvios gramaticais como pontuação, concordância, uso indevido de aspas e de elementos coesivos (Competência IV).

Na competência II o aluno teve um desempenho regular, tendo em vista que o mesmo não mostrou compreensão plena da proposta de redação, o que pode ser percebido no primeiro parágrafo de desenvolvimento, das linhas 5 a 10, onde o aluno fez uma citação e não relacionou com o tema, em seguida tentou explicá-la utilizando uma alusão histórica. Essa falta de organização das ideias e ausência de argumentos de sua autoria, em defesa de um ponto de vista, é requisito da competência III e II respectivamente nessas competências também, por isso, é penalizado.

No que diz respeito à competência IV, analisamos um repertório pouco diversificado de recursos coesivos e articulação mediana entre as partes do texto, no entanto, algumas marcas coesivas são identificadas nas linhas 03: “no entanto”; 06: “dessa forma”; 11: “outro fato”; 14: “em função disso”; 15: “portanto”; 20: “para que”; elementos que contribuíram para fluidez e conexão entre as partes da leitura do texto.

Em relação à competência 05, a proposta de intervenção do aluno é avaliada como mediana. Ele utilizou atores sociais em parceria, mas não detalhou como seriam aplicadas as ações e projetos pelos atores sociais, bem como seus efeitos na sociedade.

Figura 02: Redação 02 / Produção de um dos participantes da oficina





Pela leitura da Redação 02, podemos observar que o participante apresenta uma compreensão parcial da estrutura dissertativa de modo geral, uma vez que os parágrafos do texto são embrionários (pois não há o desenvolvimento e fechamento de muitas ideias apresentadas). Há a presença da tese, opinião do autor sobre o tema, exemplificada nas linhas 01 e 02, quando o participante defende a necessidade de diálogo como critério fundamental para o exercício da democracia.

O desenvolvimento da redação é deficitário e mediano em algumas partes do texto como nas linhas 12 e 13, nas quais ele consegue expor e apresentar minimamente a defesa de um ponto de vista, quando aborda a valorização dos deveres. Não há apresentação de um repertório sociocultural caracterizado como um elemento muito importante para a produção da redação do Enem e requisito para que o discente atinja as notas mais altas na avaliação da Competência II (somado a tipologia textual: texto dissertativo argumentativo e compreensão do tema), o repertório sociocultural configura-se como toda e qualquer informação, fato, citação, pesquisas, e outras estratégias argumentativas que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta pelo aluno.

A ausência deste repertório no texto, também chamado de área do conhecimento se deve a falta das estratégias argumentativas no mesmo. Elas são caracterizadas como comprovações de argumentos. As

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS – São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor: exemplos; dados estatísticos; pesquisas; fatos comprováveis; citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; pequenas narrativas ilustrativas; alusões históricas; e comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos. (BRASIL, 2018, p. 16)

Quanto à competência III “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.” (BRASIL, 2018), observamos que o participante ainda apresenta uma organização textual mediana, embora se esforce para estruturar os parágrafos. Essa desorganização ou semiorganização acaba por prejudicar a avaliação da competência 04: uso dos mecanismos linguísticos, uma vez que os parágrafos não foram predominantemente interligados por

conjunções, preposições, pronomes, advérbios ou locuções e etc., que pudessem conectar ideias dos períodos com a argumentação embrionária levantada no texto. Podemos então avaliar este texto como mediano, ainda que os períodos não sejam todos conectados e bem construídos sintaticamente. Dessa forma, em relação à competência IV, há algumas marcas coesivas nas linhas: 01 “na”; 04: “e”; 09: “como”; 13: “por isso”; 14: “para”; 18: “acima de tudo”; alguns recursos coesivos que de um modo geral, contribuem para a leitura fluída do texto.

Outro aspecto observado no texto do participante, por mais que a leitura do texto seja fluída, concerne à competência I. Esta competência fica comprometida seriamente do ponto de vista padrão do português, devido à presença de muitos desvios de convenção de escrita, aspectos gramaticais, períodos truncados e sintaticamente incompletos.

Em relação à competência V, não há atores sociais apontados como agentes que solucionarão a problemática discutida na redação. O que temos são apenas passagens que indiciam propostas de intervenção como nas linhas 10 e 11: “Dialogar e o caminho da permanente construção da vida social familiar e industrial”; 21: “precisam estar em diálogo pelo bem comum”.

Diante da leitura e análise geral da redação do participante, percebemos que o processo de ensino da produção textual foi realizado com êxito, apesar das muitas deficiências argumentativas, estruturais e sintáticas presentes no mesmo. Só o fato de o participante manifestar sua tese por meio de sua escrita já foi um ganho para nós pesquisadoras que nos propomos a ensinar e encontramos alguém disposto a aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de identificar as técnicas e características específicas do gênero textual dissertativo argumentativo nas redações do ENEM, dos alunos do último ano do ensino médio, atendidos pelo Cursinho Popular Eneida de Moraes, localizado no Campus XI da UEPA de São Miguel do Guamá – PA, analisamos um conjunto de 14 produções dos referidos discentes. Os resultados demonstraram que muitas das operações de

linguagem que formam o gênero deverão compor o programa de ensino do Cursinho, uma vez que os textos revelaram problemas com habilidades estabelecidas nas cinco competências a serem avaliadas pelos corretores da redação do ENEM.

A partir das análises foi possível constatar que as redações dos alunos apresentam desvios que se enquadram em todas as cinco competências avaliativas. Em vista disso, Geraldi (2006) explica que existem diversas opiniões com relação às causas da incapacidade de produções de bons textos pelos estudantes, e estas vão desde a falta de leitura que interfere na escrita, até a condenação dos estudantes que simplesmente não conseguem redigir bons textos.

Dessa forma, alguns dos assuntos que precisam ser tomados como objeto de ensino e aprendizagem são: as características da situação comunicativa; o papel social do autor e do destinatário; a estrutura formal do gênero redação do ENEM: apresentação de tese, de argumentos consistentes e de proposta de intervenção; modalização do discurso; estratégias argumentativas; recursos linguísticos como o uso da vírgula, concordância nominal e verbal, organização da sintaxe, ortografia das palavras; emprego do modo impessoal ou da terceira pessoa do discurso e coisas mais simples como o emprego de letras maiúsculas e minúsculas.

No que concerne à aplicação da oficina, concordamos que foi muito produtiva, pois os alunos participaram ativamente, fizeram perguntas e anotaram todas as informações que lhes foram apresentadas. Como ponto negativo dessa experiência, destacamos o fato de que ao apresentarmos a proposta de redação e determinarmos que eles teriam uma hora para produção, grande parte dos alunos nem tentaram fazê-la, pois estavam acostumados a levar as propostas para casa e entregar na semana seguinte.

Com este trabalho, esperamos poder contribuir de forma significativa com outros professores, em formação ou formados, interessados em abordar em suas aulas, técnicas e características do gênero redação do ENEM. Ademais, tivemos a intenção de mostrar que para o aluno construir um bom texto, é necessário que o professor trabalhe muito além da estrutura dos textos dissertativos argumentativos, pois os conhecimentos “micro” – como pontuação, acentuação e ortografia, por

exemplo – refletem no “macro” – organização das ideias do texto de forma coerente e coesa.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, P. C.; STRIQUER, M. S. D. *A redação do ENEM: um modelo didático do gênero textual*. In: REIS, S.; EGIDO, A. A. Anais [do] I Congresso Internacional da Linguística Aplicada Crítica [livro eletrônico]: linguagem, ação e transformação. Londrina: UEL, 2016, p. 985-1000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Redação no ENEM 2018: cartilha do participante*. Ministério da Educação. Brasília, outubro, 2018.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Edição 4ª. São Paulo: Ática, 2006.

# ONDE ESTÃO OS LEITORES DE LETRAS DO CAMPUS XI DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ?

Adilson do Nascimento Paulo<sup>1</sup>

Lílian Florêncio da Silva

Paula Luana Saraiva da Silva

Thaís Rocha da Cunha

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo analisar o percentual de leitores presentes no curso de Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa, do Campus XI da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Para tanto, utilizou-se Belmiro e Maciel (2014) para embasar-se teoricamente, uma vez que a proposta lançada pelas autoras foi o alicerce por fundamentar o interesse desta prática na própria universidade onde estamos inseridos, além de possuir o mesmo tema e interesse: onde estão os leitores? Na realização da coleta de dados, fora aplicado um questionário com 10 perguntas, sendo 09 objetivas e 01 subjetiva, para cada aluno do curso supracitado. Ao todo, foram entrevistadas 90 pessoas, com faixa etária entre 17 a 39 anos de idade. Concluiu-se que o hábito de leitura é de suma importância para o desenvolvimento do cognitivo do ser humano e isso contribui, também, na criticidade do mesmo, bem como influencia na composição da escrita do indivíduo. O processo de leitura carrega consigo benefícios para o leitor, no âmbito pessoal e profissional, pois corrobora o desenvolvimento em uma relação social na qual esse sujeito está inserido, estas e outras discussões pertinentes ao universo da leitura no curso de Letras da Universidade foram o foco de nossa pesquisa.

---

<sup>1</sup> Graduandos do 7º semestre em Letras- Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Campus XI- São Miguel do Guamá- Pará.

O ato de ler amplia nossos horizontes, torna-nos críticos e criativos. No entanto, para muitos, leituras longas podem se tornar um exercício chato ou cansativo. Vários motivos ocasionam essa realidade, como a falta de incentivo por parte dos mediadores de leitura, sejam eles professores ou não.

Segundo Belmiro e Maciel (2014), os mediadores assumem importância singular na formação de leitores literários, não se nasce com o hábito de ler, pois esse processo está interligado diretamente ao progresso escolar e os estímulos que recebemos de nossos pais. Sendo assim é papel da escola e dos mediadores proporcionar o primeiro contato com os livros, a fim de proporcionar o prazer pela leitura e estendê-lo para além da escola.

Os livros devem fazer parte de nossas vidas, pois amplia nosso conhecimento de mundo e nos torna cidadãos críticos, mas, infelizmente o hábito de ler não é frequente e não faz parte, geralmente, do dia a dia dos mediadores. Assim, diante de tais apontamentos, buscou-se compreender, com base no questionamento, quais os hábitos desses futuros mediadores de leitura.

A fim de responder a essas questões, traçou-se como objetivo geral da pesquisa, verificar o nível de interesse e prazer pela leitura dos discentes do curso de Letras, considerando que os mesmos irão ter a função de mediar esse exercício para seus alunos. É interessante saber se esses têm gosto pela leitura e com qual frequência leem.

A pesquisa é relevante, pois nos possibilita investigar como tem sido o interesse dos alunos do referido curso, quanto as suas leituras, sejam obrigatórias ou não. E por nos mostrar o quanto é importante que esses futuros profissionais da educação, sobretudo, da área de Letras tenham interesse por diversos tipos de leitura, uma vez que devem estar atualizados quanto ao universo da leitura, e para que possam exercer com excelência sua profissão.

## DESENVOLVIMENTO DE NOSSA INVESTIGAÇÃO

Uma pesquisa efetuada nos países Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Espanha, México, Peru, Portugal, República Dominicana e Uruguai,

apresenta um índice de leitura nos países que possui uma atenuação entre os anos 2008 e 2011. Cerca de 28% das pessoas que foram entrevistadas alegaram gostar de ler quando estavam com tempo livre, e o restante afirmou gostar de assistir à televisão. Em contrapartida ao aumento de vendas de livros, diferenciação nos que diz respeito aos suportes de leitura, aprimoramento de políticas de distribuição de livros, o número de leitores no país apenas diminui, onde cerca de metade da população auto intitula-se como “não-leitora”. “Enquanto o Uruguai apresentava, em 2009, o menor percentual de ‘não leitores’ (34%), a situação do Brasil é muito preocupante, onde em 2011, o percentual é de 50%, na Argentina, de 44%, na Colômbia, de 53%” (BELMIRO e MACIEL, 2014, p. 211).

No que concerne dada pesquisa, os motivos pelos quais os entrevistados liam variavam entre ler no intuito de atualizar sua cultura e ler pelo simples fato de gostar de fazê-lo. No Brasil, bem como na América Latina, buscaram-se medidas que abrandem a quantidade de não leitores existentes no país, voltando o olhar para o “trinômio autor-obra-leitor”, que, segundo Belmiro e Maciel (2014), alega que a significação da obra só é efetuada quando esta chega até o leitor e, antes disso, aquela é apenas um objeto qualquer. Tem-se, então, a necessidade dos mediadores de leitura (geralmente os professores são responsáveis por essa mediação). Para as pesquisadoras:

A formação de leitores pressupõe a ação de mediadores de leitura. Essa função pode ser assumida no desencadeamento do gosto pela leitura, mas precisa ser encarada como fundamental na formação de leitores proficientes, capazes de assumir posições mais dignas na sociedade pelo domínio da leitura em suas práticas sociais, em sua formação cidadã. Importância singular assume a mediação na formação de leitores literários. (BELMIRO; MACIEL, 2014, p. 213)

Além de livros, os mediadores de leitura devem visar, também, ao trabalhar na formação de um leitor, a interpretação de arte e cultura, o que influencia diretamente na inclusão social do indivíduo. É por este que a escola deve dar suporte à criança e ao adolescente para que se tornem capazes de atribuir sentido às imagens, de se posicionarem de forma crítica frente a manifestações culturais e artísticas.

Na realização da coleta de dados, foi aplicado um questionário com 10 perguntas, sendo 09 objetivas e 01 subjetiva, para cada aluno do curso de licenciatura plena em Letras- Língua Portuguesa, do campus XI, São Miguel do Guamá, a fim de conhecermos os perfis destes leitores e futuros mediadores. Ao todo, foram entrevistadas 90 pessoas, com faixa etária entre 17 a 39 anos de idade.

GRÁFICO 1



Fonte: autoria própria

Ao serem questionados, consideram importante ler, todos os alunos, em unanimidade, responderam que sim, consideram a leitura um ato fundamental.

GRÁFICO 2



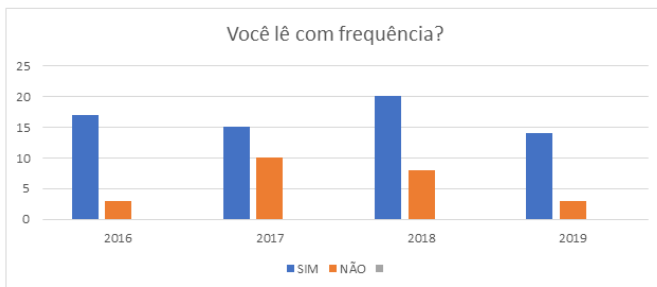
Fonte: autoria própria

Na segunda pergunta, na qual foi questionada se os participantes gostam de ler, os resultados se diferenciaram, na turma de letras 2016, 19 alunos responderam que sim, enquanto que, 01 discente respondeu que não, já na turma de 2017, dos 25 alunos, 21 responderam que sim e 4 que não. Já



na turma de 2018 todos os entrevistados responderam que gostam do hábito de ler, e na turma de 2019, 16 alunos afirmaram gostar de ler, e um não.

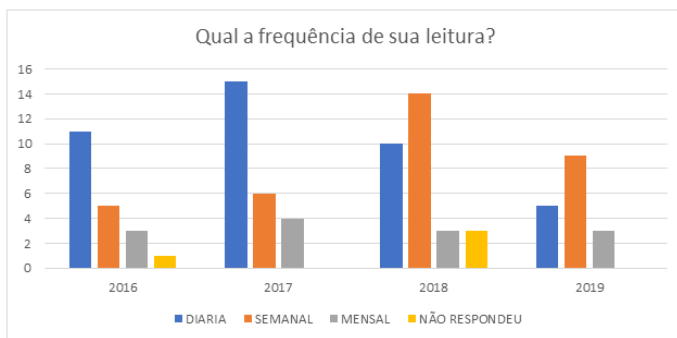
GRÁFICO 3



Fonte: autoria própria

Questionados sobre a frequência de leitura, a resposta sim teve maior relevância em todas as turmas, tendo na turma de 2016, 17 respostas positivas e 03 negativas, em 2017 15 pessoas responderam que sim e 10 que não; em 2018 tiveram 20 respostas sim e 08 que não, e em Letras 2019 14 alunos responderam que sim e 03 que não.

GRÁFICO 4

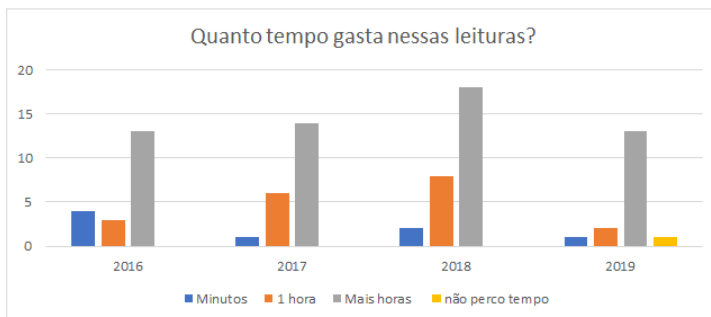


Fonte: autoria própria

Na quarta pergunta, na qual os participantes puderam responder se leem todos os dias, alguns dias da semana ou mensalmente, pode-se perceber uma variação quanto às turmas, pois em Letras 2016 e 2017 o percentual da resposta diária foi maior, com 11 pessoas em e 15 em 2017, já

nas turmas de 2018 e 2019 o número de pessoas que optaram por ler semanalmente e maior, com 14 pessoas em leras 2018 e 9 em Letras 2019.

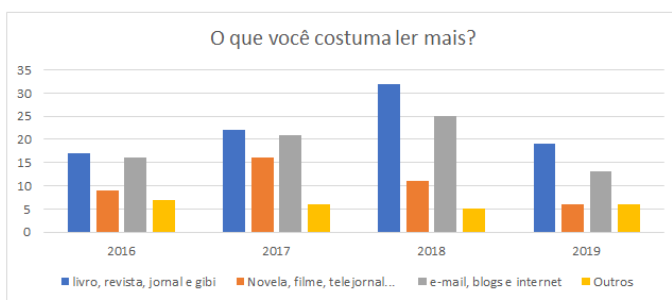
GRÁFICO 5



Fonte: autoria própria

Quando ao tempo que priorizam para essa atividade, a maioria dos discentes opta por ler mais de uma hora, em todas as turmas o resultado foi semelhante.

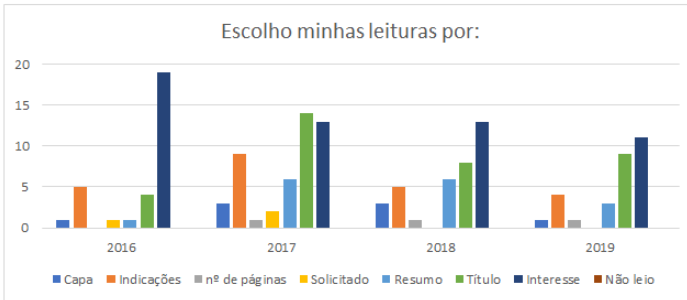
GRÁFICO 6



Fonte: autoria própria

A partir disso perguntou-se aos alunos o que eles mais gostam de ler, é perceptível que em todas as turmas a maioria prefere ler livros, revistas, jornais e gibis, mas que também optam por e-mail, blogs e a internet

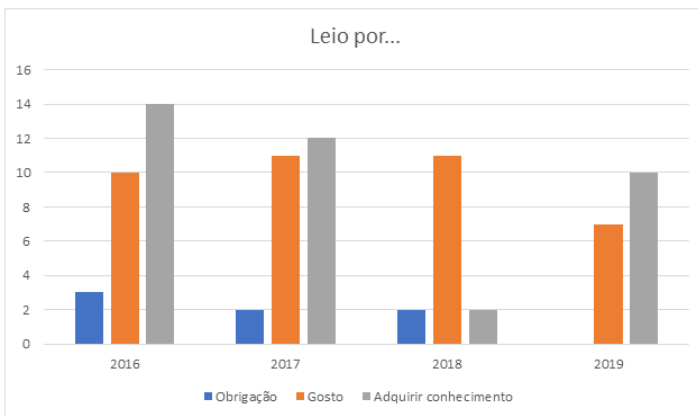
GRÁFICO 7



Fonte: autoria própria

Ao escolherem uma leitura, as turmas de 2016, 2018 e 2019 optam por procurar livros que sejam do seu interesse ou que seja necessário para eles, já na uma de 2017, os alunos escolhem o livro geralmente pelo título ou assunto pelo qual se trata o mesmo.

GRÁFICO 8

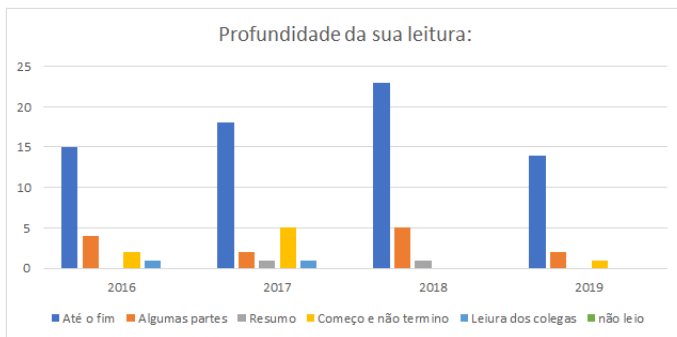


Fonte: autoria própria

Nesse gráfico percebe-se que ao ser aplicada a pergunta de por que esses alunos leem, a resposta é evidente: as turmas de 2016, 2017 e 2019

leem para adquirir conhecimento, enquanto que a turma de 2018 lê por gostar.

GRÁFICO 9



Fonte: autoria própria

Mais da metade das quatro turmas entrevistadas alegaram ler os livros até o final, ainda que outros, como justificaram, “só começam e não terminam”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o que as autoras BELMIRO e MACIEL (2014) consideraram a respeito da leitura, percebemos que os perfis dos alunos que preencheram o questionário se diferem das populações da América Latina, de acordo com a pesquisa feita entre os anos de 2008 e 2011, na qual boa parte das populações desse continente se declarou não leitora, enquanto que nos dados recolhidos da pesquisa realizada nas turmas de Letras da Universidade do Estado do Pará foi detectada que a maior parte dos entrevistados se declarou leitora.

Isso posto, percebe-se, conforme os gráficos, que os alunos de Letras 2018 são a turma a qual mais se declarou gostar de ler (cerca de 99% da turma). Os dados apontam ainda que, embora não seja a turma que lê mais, Letras 2017 lê com mais frequência que os alunos de 2018, tendo em média uma leitura diária. No entanto, Letras 2018 gasta mais tempo lendo em relação aos alunos de 2017, tendo em média mais de uma hora de leitura.

Em se tratando de recursos para ler, os livros aparecem com um grande percentual no questionário. As turmas de 2016, 2017, 2018 e 2019 declararam ler mais livros, ou seja, o contato com as escritas, produções literárias, etc., dá-se a partir de textos impressos. Em contrapartida, os e-mails, blogs e páginas da internet aparecem em segundo lugar como recursos de leitura.

Ao escolherem as suas leituras, os alunos de 2016, 2017, 2018 e 2019 aparecem na categoria de escolherem de acordo com interesses e necessidades. E, em segundo lugar, aparece a categoria de ler conforme o título, assunto, que são o caso de todas as turmas. Das pessoas que escolheram livro como recurso impresso como requisito de leitura, a maioria respondeu ler até o fim.

Como vimos nas análises dos gráficos expostos acima, concluímos que o hábito de leitura é de suma importância para o desenvolvimento do cognitivo do ser humano e isso contribui também para a criticidade do mesmo. Além do mais, isso influencia na composição da escrita do indivíduo. O processo de leitura traz benefícios para o leitor, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, pois isso contribui para o desenvolvimento em uma relação social no qual esse sujeito está inserido.

## REFERÊNCIAS

BELMIRO, Célia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Onde estão os leitores? In: BELMIRO, Célia Abicalil et al (Orgs). *Onde está a literatura?* Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

# REDES SOCIAIS: AS FERRAMENTAS E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DOS JOVENS GUAMAENSES

Aleandra Oliveira Bastos<sup>1</sup>

Ellen Cristina Oliveira dos Reis

Haliandra Ferreira de Oliveira

## INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende discutir a utilização das redes sociais no âmbito escolar, visto que essas passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, em especial, aos alunos. Tendo como ponto de partida tais aspectos mencionados, a proposta dessa pesquisa é analisar como e para que as redes sociais são utilizadas pelos estudantes, visando principalmente, caracterizar se as mesmas servem para fins educacionais e se contribuem para o aprendizado. Nesta perspectiva, foram criados tópicos para a conceituação do quanto que as tecnologias, em especial, a internet e suas ferramentas, as redes sociais, contribuem para o processo de mudanças da sociedade e o quanto que suas influências são recorrentes em usuários enquanto alunos/leitores. Para tanto, as respostas obtidas para a análise se deram por meio de um questionário de cunho quantitativo, contendo perguntas objetivas e subjetivas, aplicado na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Miguel de Bulhões, na turma do segundo ano, pela manhã, contendo 32 alunos. A partir das análises feitas, por meio de gráficos, das respostas dos contribuintes da pesquisa, pode-se afirmar que as redes sociais tornaram-se indissociáveis da vida dos jovens do século XXI, e que suas influências auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, e cabe aos facilitadores de

---

<sup>1</sup> Graduandas do 7º semestre em Letras- Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Campus XI- São Miguel do Guamá- Pará.

conhecimento se prepararem para a utilização dessas novas plataformas de ensino.

As sociedades no transcorrer dos séculos perpassam por um cenário de transformações socioculturais e amplos processos de mudanças, contribuições e evoluções dos conhecimentos e as tecnologias são uma das responsáveis por tais feitos, como esclarece CASTELLS (2005), elas se beneficiam dos conhecimentos científicos adquiridos ao longo das gerações utilizando-as como meios de especificar e reproduzir as maneiras de efetuar as coisas que fazem parte do cotidiano das pessoas.

Segundo SANTOS (2002, p. 11), “a revolução científica tecnológica vem provocando grandes transformações que causam perplexidade na sociedade contemporânea diante da multiplicidade de conhecimentos que apresentam.”

Devido a tais transformações, as tecnologias da informação e comunicação tomaram o espaço na vida das pessoas por apresentarem novas formas de aprender e de ensinar sobre assuntos diversos, incorporando conhecimento e contribuindo de forma positiva e significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se que as tecnologias da informação e comunicação transformam a sociedade atendendo as necessidades do homem e sua evolução por reproduzir e documentar suas experiências e o relacionar-se com o mundo, em razão de o conhecimento científico e tecnológico ocuparem um lugar de destaque no processo “de manutenção ou de transformações das relações sociais, nos âmbitos econômicos, políticos, culturais, educacionais, e etc., fazendo com que os indivíduos sejam inclusos em uma sociedade contemporânea” (SANTOS, 2002, p. 13).

Por meio dessa evolução tão precisa que as tecnologias apresentam, as informações são impulsionadas e o desenvolvimento dos cidadãos, empresas e poderes públicos em todos os cantos do mundo, são crescentes, desencadeando mudanças nos comportamentos, atitudes, valores, costumes e na cultura da sociedade. Neste caso, podemos considerar as tecnologias como elemento facilitador da ampliação e transformação social. Porém, vale ressaltar que apesar dessa evolução tecnológica ser tão difundida, nem todo mundo tem acesso ou é adepto a ela.

Como afirma CASTELLS (2005, p. 43), “a tecnologia não determina a sociedade, nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica [...]”. Nessa perspectiva não se deve relativizar quem não as utiliza, tendo em vista que vários fatores como: modificações no contexto social e econômico e adaptações ao processo levam a essa situação, além de outras circunstâncias que condizem ao desvio da utilização desses meios que favorecem as transformações sociais e mudanças no comportamento de cada indivíduo.

Com tantas inovações tecnológicas indispensáveis para a construção e formação dos indivíduos, como computadores, câmeras, TVs, rádios, celulares, internet, etc., que proporcionam um novo modo de comunicação e informação para a sociedade, e pensando nas habilidades que muitos alunos possuem com esses meios receptíveis e interacionais, buscou-se investigar de que forma os alunos do 2º ano do Ensino Médio da escola Frei Miguel de Bulhões, localizada no município de São Miguel do Guamá, utilizam e inserem uma das tecnologias mais usuais hoje em dia, a internet, mais precisamente as redes sociais, no processo de ensino-aprendizagem.

À vista do contexto analisado na referida turma, nossa hipótese vai ao encontro de responder de quais formas as tecnologias informacionais oferecidas pela internet, as redes sociais, contribuem para o processo de ensino-aprendizagem desses jovens. Posto isto, nossos objetivos são explanar sobre redes sociais; promover a discussão em relação ao uso dessas redes e compreender se os alunos introduzem as mesmas como um recurso para buscar melhorar suas competências educativas de leitura e conseqüentemente a qualidade do ensino e aprendizagem.

Baseando-se nesses aspectos objetivos, serão construídas algumas explanações e explicações a respeito dos dados coletados dos alunos. Porém, não se deseja descrever um modelo didático pedagógico de como utilizar as redes sociais no âmbito escolar, mas disponibilizar informações quanto ao que eles buscam nas redes sociais e se tais buscas contribuem quantitativamente para a competência de desenvolvimento da leitura.



## A INTERNET E SEUS RECURSOS DE REDES SOCIAIS

As tecnologias de informação e comunicação se difundiram e propiciaram novas ferramentas para a mudança e avanços da sociedade, e um dos recursos característicos mais usados é a internet e suas interfaces por conceder a possibilidade de construções de diferentes conceitos e conhecimentos de sistemas abertos e integralizados que fundamentam e colaboram com múltiplas caracterizações as informações pesquisadas pelos indivíduos que dela participam.

A internet é uma aliada na inovação de conhecimentos por romper fronteiras, disponibilizar serviços e apresentar oportunidades inimagináveis que promovem mudanças econômicas, sociais e culturais, atribuindo novos paradigmas, formas de produções, empregos e principalmente diversas formas de comunicação. Dentre os principais serviços da internet, os que mais se destacam são as redes sociais por promoverem ferramentas que possibilitam trocas de experiências e interligação de informações.

Para Daquino (2012), as redes sociais migraram para o mundo virtual na década de 1990 com o lançamento do *GeoCities*, um serviço moderno, naquela época, que fornecia recursos para que os usuários pudessem criar suas próprias páginas na web de acordo com os seus perfis e localizações. A partir desses avanços, novos serviços foram criados, proporcionando aos participantes conectividade, conteúdos e mecanismos que reúnem e disponibilizam trocas de conhecimentos, comunicações e interações.

Portanto, dentre as informações acima citadas, percebe-se que as redes sociais foram inseridas na sociedade como um misto de seleções online que auxiliam e atendem aos objetivos interpessoais, como acesso rápido a culturas, prestações de serviços, manifestações de opiniões, informações, conteúdos e diversas integrações potencializadoras e educativas.

Como afirma Recuero “as redes sociais na internet possuem elementos característicos que servem de base para que a rede seja percebida e as informações sejam apreendidas” (RECUERO, 2009, p. 25). Assim, é

necessário conhecer os elementos que compõem esse processo comunicacional.

Os fenômenos que completam os espaços de comunicação da internet, ampliando de maneira intercontinental os parâmetros de sociabilidade e de exercícios de interesses dos que usam as redes sociais são: Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram, entre outras espaços de interação e comunicação, nos quais os indivíduos podem compartilhar conhecimentos, criar perfis, reencontrar pessoas, divulgar experiências, eventos, notícias, etc., estabelecendo relacionamentos sociointeracionais em tempo real por meio de escritos, diálogos e visualizações.

O Facebook, de início, era denominado como *The facebook* e posteriormente recebeu a denominação conhecida hoje, Facebook, foi criado em 2004 por um grupo de jovens universitários de Havard composto por Mark Zuckerberg, Dustin Moskavitz, Eduardo Saverin e Chris Hughes que visavam à criação de um espaço que facilitasse o encontro dos estudantes da própria universidade e que os mesmos pudessem compartilhar fotos e opiniões, porém, essa rede se expandiu entre outras universidades americanas conectando milhões de jovens. Como a difusão foi tão grande nos anos de 2005 e 2006, o “Facebook ultrapassou fronteiras e passou a ser acessado por estudantes do ensino não superior e empresas e, por conseguinte, aberto para quem quisesse se registrar e tivesse mais de 13 anos”.(AMANTE, 2019, p. 13)

O acesso ao Facebook é invocado pelo fato das pessoas quererem manter relações e contatos com pessoas conhecidas, criar novas amizades, agregar conteúdos de outros locais, compartilhar fatos pessoais etc., sustentando ligações e proximidades por meio da criação de um perfil que possibilita a adição de outros usuários para o seu ciclo de amizade, grupos de assuntos escolares, de trabalho, diversão e coisas de interesse comum de quem os utilizam, estabelecendo conexões e facilidades de comunicação que podem ser curtidas, comentadas e compartilhadas.

Já o Twitter foi fundado em 2006 por Jack Dorsey, Evan Williams e Biz Stone, que a princípio era chamado de *status*, e tinha o conceito de enviar mensagens curtas através do celular, mas esse nome não agradou e passou a ser chamado de Twitter, que em inglês tem dois significados: “uma

pequena explosão de informações inconsequentes” e “pios de pássaro”, cabendo perfeitamente ao conceito do aplicativo, pois, conseqüentemente, facilitam o envio de mensagens curtas e possui o designer de um pássaro, que a cada ano está mais focado e melhorado (SMAAL, 2010).

Em 2009, com a necessidade de um aplicativo para trocar mensagens entre amigos, o ucraniano Jan Koum e o americano Brian Acton criaram o WhatsApp, objetivando um sistema de mensagem de texto gratuito igual o SMS que fosse de fácil manuseio e que funcionasse com base nos contatos que cada usuário tem salvo na sua agenda telefônica. Essas foram características fundamentais para a propagação e seguidamente a instalação dessa novidade em todas as plataformas e sistemas operacionais (ANGELO, 2016).

À medida que as instalações foram feitas, novos suportes foram atualizados, dando possibilidades aos usuários de enviarem e receberem fotos, vídeos, músicas e documentos, de maneira rápida, mesmo com uma conexão precária, fornecendo a comunicação e a conexão com outras pessoas (ANGELO, 2016).

Outro recurso acrescido às redes sociais foi o Instagram, a partir de uma simplificação de outro aplicativo criado por Kevin Systrom juntamente ao brasileiro Mike Krieger, em 2010, disponível apenas para iPhones e iPads e em 2012 para android, permitindo que os usuários compartilhem imagens e vídeos, podendo aplicar legendas simbólicas, localizações, músicas e, instantaneamente, serem compartilhadas em outras redes sociais como o Facebook, Twitter, etc. Outra característica importante é que os usuários podem ter amigos comumente chamados de seguidores e seguir perfis de pessoas e páginas que lhes chamem a atenção, podendo curtir-las e comentá-las (PIZA, 2012).

Diante de tantas informações de tais aplicativos que culminam o processo de dinamização das redes sociais e estendem o progresso das tecnologias, percebe-se que a cada geração, a sociedade é integrada com um novo serviço dinâmico e informacional, e que esses novos aparatos devem também ser levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem por, na atualidade intervir como um dos mediadores de conhecimento e interação com o mundo a nossa volta de forma progressiva e desenvolvida.

## A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS EM ALUNOS ENQUANTO USUÁRIOS/LEITORES

É perceptível que os avanços da tecnologia e, principalmente, das redes sociais contemplam e constituem de maneira imensurável a sociedade e, em especial, a comunidade escolar, pelo fato de as tecnologias e as redes sociais terem se tornado favorável para a obtenção de conhecimentos e compartilhamentos de ideias de forma positiva.

Frente à utilização desses avanços tecnológicos, é concebível que as redes sociais capacitam e completam tanto a vida dos alunos que delas se utilizam quanto as atividades escolares, por ocorrer a apropriação dos seus atributos oferecidos cotidianamente, influenciando assim, no desempenho comunicativo, investigativo, sociocultural e educacional pela possibilidade de apreender instantâneas informações que ajudam a compreender melhor os conteúdos educacionais e os processos da vida pelo uso prático de escritas em algum aplicativo ou até mesmo por uma simples leitura em uma publicação vivenciada nesse novo espaço de informações.

A inserção dessas interfaces tecnológicas nos processos educacionais envolve diversas atividades cotidianas nas escolas “completando” o aprendizado, este que não se insere tão somente a conteúdos escolares, mas que se relacionam com o processo comunicativo dos sujeitos tanto fora, quanto dentro desses espaços participativos de professores e alunos.

A organização da vida escolar passou a ser sistematizada diante de tecnologias, e o processo de ensino-aprendizagem repensado e completado com o auxílio das redes sociais. Os ambientes virtuais passaram a potencializar as práticas educativas, pois muitas construções de saberes migraram nesses espaços, mas, ressalta-se que não são só benefícios que tais avanços proporcionam, há também malefícios, pois nesse território existem paralelos conteúdos que abstraem a interatividade com coisas boas.

De forma geral, os alunos dessa nova sociedade tecnicista utilizam os ambientes de comunicação como ferramenta de ensino-aprendizagem, explorando meios que auxiliam na escrita, dialogização, trocas de ideias e leitura, esta que é um dos principais acesso ao conhecimento, pois, como afirma Antunes (2003, p. 70),

A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos conhecimentos, do mundo em geral.

Caracterizando assim que o uso das tecnologias e suas aplicações são de extrema relevância na construção de saberes coletivos, pois na medida em que o aluno se comunica, utiliza a linguagem escrita e assume várias circunstâncias comunicativas de leitura por meio de propagandas, bula de remédios, receitas, publicações textuais, imagens verbais e não-verbais, etc., ele consegue interpretar e construir sentidos, uma vez que nós, enquanto indivíduos, adaptamo-nos melhor a aprendizados de assuntos que atendem as nossas necessidades e interesses.

Sabendo que a tecnologia e suas interfaces oferecem ferramentas de interação e compartilhamentos com amplas gamas de funcionalidades foi que se objetivou partilhar informações sobre a recepção dos alunos do 2º ano do ensino médio e seus acessos à leitura pelas redes sociais.

## DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DAS ATIVIDADES NA ESCOLA

As análises dessa pesquisa foram feitas a partir do compartilhamento de informações de alunos frente aos seus acessos às redes sociais, coletadas por meio de um método quantitativo em formato de questionário.

O público-alvo da pesquisa foram estudantes que cursam, no turno da manhã, o 2º ano do Ensino Médio denominado M2MR02, no ano corrente de 2019, na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Miguel de Bulhões, situada na Travessa Antonio Carlos Lima, 118 – Vila Nova, no município de São Miguel do Guamá. A referida escola atende estudantes do município nos três turnos, e conta com uma estrutura de gestão e funcionários engajados para o bom funcionamento da escola. O espaço é muito bem organizado, e é composto por 13 salas de aula, sala de diretoria, sala de secretaria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), laboratório de informática,

laboratório de ciências, biblioteca, quadra de esportes coberta, cozinha, banheiro dentro do prédio, dispensa e um pátio coberto onde são servidas as refeições dos estudantes.

O campo para estudo foi escolhido por ser um ambiente que comporta um público com acesso interacional, mais precisamente, com as redes sociais. O acesso às informações foi bem sucedido, uma vez que os funcionários da escola não negaram a permissão para a realização da pesquisa, assim como os alunos, que também se disponibilizaram a contribuir para essa construção de conhecimentos. Ressalta-se ainda, que a idealidade da professora e orientadora dessa pesquisa Cristiane Mesquita foi necessária para que essa pesquisa fosse construída, intensificando ainda mais nossos conhecimentos e aprendizado.

O questionário apresentado e distribuído aos alunos foi composto por um conjunto de perguntas que não tem pretensão de testar as habilidades que os respondentes possuem com as redes sociais, mas sim verificar os seus interesses e para que finalidades eles as utilizem. O mesmo foi elaborado com embasamentos em questionários presentes nas plataformas digitais aplicados por outros pesquisadores para fins educacionais. Este contém 14 perguntas objetivas e subjetivas, considerado um questionário misto por apresentar informações sobre idade, sexo, gênero e questões a respeito de o que eles acessavam e para quê acessavam as redes sociais, o qual será apresentado a seguir:

1 Qual a sua idade?

- Abaixo de 13 anos  De 13 a 15 anos  De 16 a 18 anos  
 Acima de 19 anos

2 Qual o seu sexo/gênero?

- Masc.  Fem.

3 Você utiliza alguma(s) rede(s) social(is) com frequência?

- Sim  Não

Se sim, quais? \_\_\_\_\_

4 Quantos dias por semana você acessa redes sociais?

- 1 ou 2 dias  3 ou 4 dias  5 ou mais dias

não utilizo

5 Em média, quanto tempo por dia você gasta acessando redes sociais?

Até 1 hora    Até 3 horas    Até 6 horas

Acima de 8 horas

6 De quantas redes sociais você faz parte?

Facebook    WhatsApp    Instagram    Twitter

Outras

7 Qual a sua rede social preferida?  
Porquê? \_\_\_\_\_

8 De onde você acessa as redes sociais? (Mais de uma alternativa)

Casa    Lan house    Aparelhos móveis

Trabalho    Outros

9 Você acredita que as redes sociais influenciam nas opiniões das pessoas?

Sim    Não    Em partes

10 Para qual finalidade você utiliza as redes sociais? (Mais de uma alternativa)

Lazer e entretenimento    Comunicação    Trabalho    outros

11 Em que você acha que as redes sociais influenciam na sua vida?

\_\_\_\_\_

—

12 você acha interessante o uso das redes sociais para fins educacionais?

Sim    Não   Por quê?

\_\_\_\_\_

13 Você já utilizou redes sociais com fins educacionais?

Sim    Não

14 Com relação ao aprendizado, você acredita que as redes sociais poderiam contribuir para o mesmo?

(  ) Sim (  ) Não

Por quê? \_\_\_\_\_

Tais perguntas abordam questões sobre o acesso às redes sociais e, respectivamente, o levantamento informacional sobre a forma com a qual esses alunos estão utilizando-as para fins educacionais. Frisa-se que as identidades dos alunos não foram reveladas, e que, a análise será feita mediante as informações notificadas de 32 respondentes, sendo 12 do sexo masculino e 20 do sexo feminino, que se apresentavam na sala de aula no dia da aplicação do questionário.

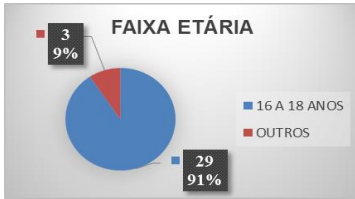
## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta etapa da pesquisa foi construída mediante as informações obtidas na turma do 2 ano do Ensino Médio, na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Miguel de Bulhões, como mencionado anteriormente, por meio do questionário apresentado na seção anterior.

Tomou-se como corpus dessa análise, as respostas das questões, as quais configuram que as redes sociais estão cada vez mais presentes no espaço escolar, facilitando a aprendizagem e compartilhamento de práticas educacionais cotidianas. Nesse sentido, os dados de investigação foram acrescidos de informações notificando que, dos 32 alunos respondentes, a maioria possui a faixa etária entre 16 a 18 anos e somente 3 desses não se encaixam em tal faixa etária (ver figura 1), e que 20 deles são do sexo/gênero feminino e 12 do sexo/gênero masculino (ver figura 2), viabilizando que, independentemente de idade e sexo/gênero o acesso às redes sociais é comum entre todos.

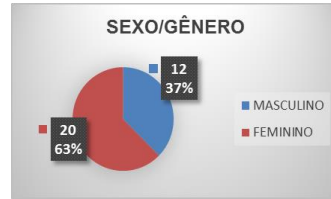


Figura 1



Fonte: Elaboração própria

Figura 2



Fonte: Elaboração própria

Com a aplicação do questionário, observou-se que todos utilizam alguma rede social com frequência, explorando recursos e ferramentas de relacionamentos e sociabilidades por meio da navegação em canais de comunicação online como: Facebook, WhatsApp, Instagram e Twitter, apontando que a diversão e o lazer são um dos objetivos prioritários dos estudantes quando se trata de redes sociais e outras ferramentas disponibilizadas pela internet.

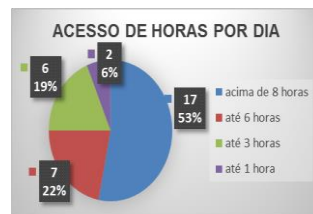
A atividade dos alunos na internet se tornou tão rotineira que, ao perguntar quantos dias por semana eles acessam as redes sociais, observou-se que num total de 32 alunos, 29 deles responderam que acessam 5 ou mais dias por semana, o qual equivale a 91% dos respondentes e os outros 3 (9%) responderam de 3 a 4 dias por semana (ver figura 3). Na pergunta, quanto tempo por dia eles gastam acessando as redes sociais, 17 (53%) dos questionados marcaram a opção “acima de 8 horas”, 7 (22%) a opção “até 6 horas”, 6 (19%) “até 3 horas” e 2 (6%) “até 1 hora” (ver figura 4).

Figura 3



Fonte: Elaboração própria

Figura 4

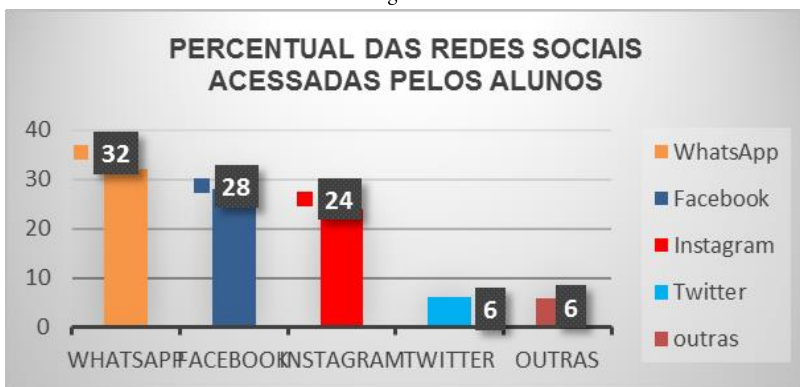


Fonte: Elaboração própria

Desse modo, notou-se que o uso das redes sociais está presente no dia a dia dos alunos de modo muito constante, visto que ao que parece os estudantes já as adotaram como um meio de busca de informações.

Tentando aprofundar ainda mais esta referida análise, os pesquisados foram questionados sobre quantas redes sociais eles fazem parte. Constatou-se que a maioria utiliza mais de uma comunidade, pois os dados obtidos apontam que, dos 32 respondentes, todos têm acesso à rede social WhatsApp, 28 deles acessam, também, o Facebook, 24 acessam, também, o Instagram, 6 acessam, também, o Twitter e 6 ainda acessam outras redes (ver figura 5).

Figura 5



Fonte: Elaboração própria

Assim, destaca-se que a rede social preferida dos alunos é o *WhatsApp* por, segundo a maioria deles, ser a rede que oferece uma maior facilidade e rapidez na comunicação e obtenção de conteúdos, auxiliando e ajudando-os a construir socialmente os conhecimentos. Esses dados são bastante significativos e nos levam a refletir o quanto as redes sociais estão tomando espaço nas vivências dos estudantes. Isso acontece devido as mesmas viabilizarem fácil conexão, ou seja, pelo fato de proporcionarem acesso de qualquer lugar, desde que haja disponibilidade de internet.

Ao perguntar, de onde você acessa as redes sociais?, notou-se que alguns alunos acessam em mais de um local, sendo que 18 deles marcaram somente a opção “casa”; 5 marcaram apenas a opção “aparelhos móveis”; 9 marcaram tanto a opção “casa” quanto a opção “aparelhos móveis”; e apenas 2 marcaram que além de acessarem “em casa” acessam, também, do “trabalho” (ver figura 6).

Figura: 6



Fonte: Elaboração própria

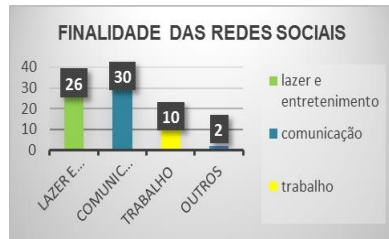
Além dessas questões levantadas, o questionário indagava se eles acreditam que as redes sociais influenciam na vida das pessoas; e para que finalidade eles utilizam as redes sociais? Para tanto, colheu-se as respostas de que 9 (28%) deles acreditam que sim, 1 (3%) acredita que não e 22 deles (69%) acreditam que elas influenciam em partes (ver figura 7). Quanto a outra pergunta, eles responderam que utilizam as redes sociais para diversas finalidades, pois dos 32 questionados, a maioria marcou mais de uma alternativa, sendo que 26 marcaram “lazer e entretenimento”, 10 marcaram “trabalho”, 2 marcaram “outros” e 30 que representa uma maior parte dos questionados, marcaram a opção “comunicação” (ver figura 8).

Figura 7



Fonte: Elaboração própria

Figura 8



Fonte: Elaboração própria

Vale ressaltar que para os PCN (1998, p. 89), “a presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana, coloca para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios”. Portanto, não se pode excluir as redes sociais do

ambiente escolar, mas sim incluí-las na prática educativa, pois proporciona aos alunos uma maior comunicabilidade e diferentes aprendizagens.

Frente ao questionamento, em que você acha que as redes sociais influenciam na sua vida? Os alunos colocaram diversas respostas nas quais se encaixaram em três campos como: 1) Obtenção de conhecimentos, resposta dada por 9 (28%) respondentes; 2) Facilidade de comunicação, resposta de 4 (13%) respondentes; 3) Contribuição nos trabalhos escolares, resposta de 11 (34%) respondentes; e os demais (25%) responderam, irrelevantemente, como “não sei” ou “em nada” (ver figura 9). Constando assim, que apesar da minoria não ter dado repostas que completassem a informação de que elas são contribuintes, elas ainda são representadas como importantes meios de comunicação que proporcionam trocas de informações e experiências que contribuem para o processo de ensino aprendizagem.

Figura 9



Fonte: Elaboração própria

Outro ponto observado é que todos os alunos questionados acham interessante o uso das redes sociais e já as utilizaram para fins educacionais, pois, por meio dos dados colhidos, fez-se um encadeamento de ideias, as quais relatam que as redes sociais ajudam a executar trabalhos com mais facilidade e rapidez porque, em sites, eles acabam descobrindo muitos assuntos relevantes que contribuem para a obtenção de diversos conhecimentos e melhoram a comunicação por oferecerem um maior

suporte de alternativas que facilitam o esclarecimento de dúvidas e o entendimento de assuntos que eles não aprenderam em sala de aula, entendimentos esses que também podem ser compartilhados com os colegas de turma por meio de grupos que possuem nessas plataformas digitais.

Por fim, foram questionados se eles acreditam que as redes sociais poderiam contribuir para o aprendizado? Todos responderam que sim, justificando que por meio delas é possível ter um melhor desenvolvimento em relação a busca de novos conhecimentos. Portanto, perante as respostas recolhidas na aplicação do questionário, é notável que as redes sociais são de suma importância para fortalecer e propiciar uma autonomia significativa aos alunos frente ao cenário educativo, pelo fato de eles já terem o contato periodicamente com elas em outros ambientes, e por oferecerem instâncias que representam a vida de cada um.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se como consequência dessa pesquisa que as tecnologias, em especial, as redes sociais, tornaram-se indissociáveis na vida dos jovens do século XXI, principalmente dos alunos questionados, pois diante dos dados coletados por meio do questionário quantitativo, comportou-se informações de que as redes sociais passaram a ser utilizadas não só para o lazer, mas também para aprendizagens, trocas de informações e outros fins educativos.

Diante desse cenário, a pesquisa nos proporcionou oportunidades contemplativas para reflexão de como os alunos possuem proximidades com os modos de utilização e prática com as redes sociais, simbolizando que, nós, enquanto professores em formação, deveremos ampliar nossas dimensões pedagógicas por meio do uso das mesmas, para que assim, consigamos selecionar conteúdos que facilitem a compreensão, melhorando a interação e o processo educativo dos alunos.

Compreendemos, então, que o cotidiano escolar transformado por ferramentas que contribuem para a reconfiguração desse processo educativo dá a flexibilidade aos seus componentes de canalizar potencializações de aprendizagens, desempenhando questões que melhorariam o interesse e

abrandariam o índice de reprovação, atingindo diversos públicos, sobretudo, os que passam uma boa parcela de tempo conectada à internet, especificamente, nas redes sociais.

Para isto, torna-se importante que todos os estabelecimentos de ensino acolham o uso das novas tecnologias - redes sociais - para a construção de conhecimentos e, sobretudo, alunos leitores.

## REFERÊNCIAS

AMANTE, Lúcia. *Facebook e novas sociabilidades: com tributos da investigação*. Universidade Aberta – Portugal. Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D). Disponível em: [www.uvanet.br>article>download](http://www.uvanet.br/article/download). Acesso em: 23 de agosto de 2019.

ANGELO, Kedson. *A história da criação do WhatsApp*. 2016. Disponível em: <http://kedsonangelo.com.br/2016/11/03/a-historia-da-criacao-do-whatsapp/>. Acesso em: 24 de agosto de 2019.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e terra, 2005.

DAQUINO, Fernando. *A história das redes sociais: como tudo começou*. 2012. Disponível em: [www.tecmundo.com.br/cdn.ampproject.org](http://www.tecmundo.com.br/cdn.ampproject.org). Acesso em: 24 de agosto de 2019.

PIZA, Mariana Vassallo. *O fenômeno instagram: considerações sob a perspectiva tecnológica*. Brasília, 2012.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009. (coleção cibercultura)

SANTOS, Vânia Maria Nunes dos. *Escola, cidadania e novas tecnologias: o sensoriamento remoto no ensino*. São Paulo: Paulinas, 2002. (coleção comunicar).

SMAAL, Beatriz. *A história do Twitter*, 2010. Disponível em: [www.tecmundo.com.br/cdn.ampproject.org](http://www.tecmundo.com.br/cdn.ampproject.org). Acesso em: 24 de agosto de 2019.

# UMA ANÁLISE COMPARATIVA NOS TURNOS MATUTINO E VESPERTINO DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO SOBRE A FORMAÇÃO DO REPERTÓRIO PRODUTIVO PARA A REDAÇÃO DESTINADA AO ENEM

Barbara Tais Moura de Sena<sup>1</sup>

Darlene Silva de Moraes

Klícia Eluany de Oliveira Silva

Maria Keli da Silva Leite

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar o resultado das discussões de um tema proposto para produção textual dos/pelos alunos de dois turnos (matutino e vespertino) do 3º ano do ensino médio na escola Frei Miguel de Bulhões, visando à formação do repertório produtivo dos mesmos; para que a partir dos resultados obtidos em sala de aula, pudesse ser feita uma análise comparativa entre os dois turnos, a fim de observar o desenvolvimento do repertório dos mesmos sobre o tema *A redução da maioria penal*. Para tanto, os procedimentos teórico-metodológicos serão baseados nos aportes de Granatic (1995), Striquer (2019), Brasil (2018), Abreu (2009), Cunha (1997), Brasil (1940), Santos (2014), Aguiar (2007). Após sua aplicação, conclui-se que o ensino-aprendizagem sobre o tema proposto foi produtivo, uma vez que os discentes mostram um repertório produtivo e convincente, na qual defenderam seus pontos de vistas, estando, assim, aptos para a construção do gênero redação Enem sobre o tema proposto.

---

<sup>1</sup> Graduandas do 7º semestre em Letras- Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Campus XI- São Miguel do Guamá- Pará.

A dissertação é um dos tipos textuais mais importantes da Língua Portuguesa, Granatic (1995) define a dissertação como o “tipo de composição na qual expomos ideias gerais, seguidas da apresentação de argumentos que as comprovem. [...] analisa certos assuntos que são abordados de modo impessoal” (GRANATIC, 1995, p. 13 e 14), isto é, trabalhar uma temática, na qual o emissor abordará de modo impessoal seu ponto de vista por meio de um embasamento teórico que oferecerá suporte ao seu posicionamento. No entanto, esse modelo tradicional de texto dissertativo não é cobrado no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Striquer (2019) define a diferenciação entre a dissertação proposta pelo Enem e a dissertação tradicional, uma vez que, a primeira apresenta introdução, desenvolvimento e “uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos” (BRASIL, 2016, p. 8), enquanto que a segunda, apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão, sem que haja a proposta de intervenção definida e exigida no processo de avaliação. Dessa forma, a estrutura do gênero redação Enem apresenta caráter próprio que a distingue da tipologia textual que se encontra estruturada na redação tradicional.

Embora, a dissertação do Enem seja formada por cinco competências, este artigo, de modo particular, trabalhará apenas a competência 2 “compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” (BRASIL, 2018), especificamente no que tange ao repertório. Este, que por sua vez, caracteriza-se como áreas do conhecimento empregadas para argumentar/sustentar a tese defendida pelo indivíduo dentro da dissertação-argumentativa.

Desta forma, este trabalho objetiva analisar o desenvolvimento do repertório do discente tanto no turno da tarde, quanto da manhã no Ensino Médio na escola “Frei Miguel de Bulhões” por meio de um tema proposto, com o intuito de observar os conhecimentos prévios que os mesmos possuíam sobre o tema “Redução da maioridade penal”, oferecendo argumentos concisos que os auxiliem na construção do gênero redação Enem. Para isso, este estudo será dividido, além da introdução em duas



partes: formação do repertório por meio da discussão realizada em sala de aula, e resultados, seguidos das considerações finais.

## METODOLOGIA APLICADA NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Essa atividade surgiu a partir de questionamentos levantados no âmbito acadêmico na disciplina de “Atividades Práticas de Docência III (APD III)” sob orientação da Profa. Dra. Cristiane de Mesquita Alves, relacionado ao repertório dos discentes do Ensino Médio em relação ao tema *Redução da Maioridade Penal*, a qual se acreditava ser um possível tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A partir do que foi vivenciado em sala, sentiu-se a necessidade de contribuir com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, dispondo de subsídios concisos, a fim de que os mesmos obtivessem um proveitoso resultado na dissertação do Enem. Para isso, buscou-se analisar os posicionamentos acerca do tema.

A aplicação do projeto deu-se por meio de um júri simulado composto por quatro integrantes, dentre os quais, a primeira assumia o papel de mediadora; a segunda representava o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), argumentando contra a redução da maioridade penal; a terceira, desempenhava o papel de advogada criminal e, conseqüentemente, defendia a redução da maioridade penal; a quarta, por sua vez, encenava o senso comum. Dessa forma, a partir do debate por meio de argumentos contra e a favor, o senso comum seria guiado a qual lado ficar a partir dos posicionamentos dos alunos frente à temática, podendo mudar de posição de acordo com andamento da discussão.

A atividade foi realizada na escola de Ensino Médio “Frei Miguel de Bulhões” em duas turmas do terceiro ano nos dias 22 e 23 de agosto de 2019, nos turnos manhã e tarde. A estrutura escolar é composta por treze salas de aula, uma biblioteca, um refeitório, dois banheiros (masculino e feminino), uma quadra de esporte coberta, uma sala dos professores, uma diretoria, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), laboratório de informática e ciência; atendendo aos três turnos (manhã, tarde e noite).

No primeiro dia foi analisado na turma do terceiro ano do turno da tarde, composta por 33 alunos, sendo em sua maioria moradores da zona rural. Ao início da aplicação do projeto, foi questionado o que os alunos sabiam a respeito do tema e qual a sua opinião, em seguida, foi apresentado o júri simulado, após isto, distribuímos um texto base sobre o tema que apresentava argumentos. Com isso, foi perceptível que era um assunto conhecido para os mesmos, no entanto, conhecido para a maioria de forma superficial, isto é, aquilo que já foi ouvido falar, assistido a algum noticiário e etc. os argumentos estavam ligados ao senso comum, poucos mostraram que já tinham lido ou estudado sobre a redução da maioria penal. Nesse sentido, observou-se que houve um baixo índice de participação por parte da turma no momento do debate, pois não demonstraram argumentos consistentes, isto é, com auxílio de teóricos ou filósofos para justificar suas posições. A discussão perdurou em torno de 2 hora/aulas de 40 min.

No segundo dia, o projeto foi aplicado no turno matutino para 43 alunos, sendo em sua maioria da zona urbana. A aplicação do projeto ocorreu com a mesma metodologia do turno anterior. Foram realizados os questionamentos, o júri simulado e a distribuição do texto base. Contudo, percebeu-se que no decorrer do júri simulado os alunos se posicionavam a qual lado estava (contra ou a favor), ocorrendo assim, uma aula interativa e integrativa com os mesmos; além disso, foi notório um maior índice de participação dos alunos, os quais demonstraram maior domínio sobre o tema tratado do que a turma anterior, haja vista que se utilizavam de embasamentos teóricos e filosóficos para confirmarem suas ideias a respeito de seus posicionamentos. Díspar da aula anterior, a discussão perdurou em torno de 3 hora/ aula de 40 min. Cada. O referido texto base (abaixo) distribuído, apresentava argumentos prós e contras a redução da maioria penal, com o intuito de dá-lhes suportes teóricos, auxiliando-os na formação discursiva.

Texto<sup>2</sup>:

Escola Estadual do Ensino Médio Frei Miguel de Bulhões

Diretora: Maria Celina

Professoras: Bárbara Taís; Darlene de Moraes; Klícia Oliveira; Maria Keli.

Turma: 3º ano (matutino/vespertino) Data: (22/08/2019) (23/08/2019)

Aluno: \_\_\_\_\_

*Argumentos favoráveis à redução da maioridade penal*

Uma vez constatada a maturidade intelectual e emocional do agente, ele deve ser penalmente responsabilizado por suas ações e/ou omissões. Esse é o principal argumento favorável à redução da maioridade penal (Cunha, Ropelato e Alves, 2006). Para o senador Almir Lando, os menores são plenamente conscientes de suas ações e a atual legislação ignora suas características, protegendo-os das consequências de seus atos (Agência Senado, 2003). Em relação ao caso de Champinha – que assassinou Liana Friedenbach e Felipe Caffé em 2003 –, o deputado federal Jair Bolsonaro afirmou que "não se pode dizer que ele [o acusado] não sabia o que estava fazendo. Ele a estuprou cinco vezes".

Saraiva (2002) faz analogia entre maioridade política e penal para justificar o tratamento isonômico entre adultos e adolescentes. Como um adolescente de 16 anos pode votar, ele também poderia responder criminalmente como adulto. Tem-se ainda o argumento de que a redução da maioridade penal pode dissuadir o comportamento criminoso e diminuir os níveis de violência. Essa ideia é utilizada pelo fato de que muitos adultos recrutam menores para praticar atividades ilegais, uma vez que os adolescentes recebem proteção especial.

No Brasil, alguns defensores da redução da maioridade penal apostam em um argumento histórico-cultural. Quando o patamar de 18 anos foi criado, a realidade do país era diferente, com limitado acesso à informação e práticas sociais distintas (Sankievicz, 2007).

---

<sup>2</sup> LINS, Rodrigo. Et al. *A redução da maioridade Penal diminui a violência?* Evidências de um estudo comparado. Revista Opinião Pública, Campinas, vol.22, nº01, p.118-139, abril 2016.

Defende-se que, atualmente, o amadurecimento ocorre mais rápido em função da facilidade de acesso e do aumento no volume de informações. Por fim, diferentes pesquisas de opinião apontam que a maior parte da população brasileira é a favor da redução da maioridade penal.

#### *Argumentos contrários à redução da maioridade penal*

A literatura identifica duas tendências contra a redução da maioridade penal. Em primeiro lugar, os dados sobre vitimização apontam que os jovens são o grupo etário que mais morre por causas externas, especificamente homicídios e acidentes de trânsito. Por exemplo, Waiselfisz (2013) mostra que a participação relativa das causas de mortalidade por homicídios entre jovens (39,3%) é bem maior do que entre não jovens (3%). Ao se considerar as mortes por causas violentas de forma geral, observa-se uma proporção de 63,4% entre jovens versus 6,8% entre não jovens. Para Souza e Campos (2007), "apesar da relevância que há na questão do jovem que comete violência, no Brasil, a posição do jovem como vítima é muito mais grave do que como sujeito que comete ato infracional" (Souza e Campos, 2007, p. 8). Em segundo lugar, existe uma forte disparidade entre a incidência de práticas infracionais cometidas por adolescentes e a cobertura dada pelos meios de comunicação.

Os delitos realizados por pessoas com mais de 18 anos representam mais de 90% do total. Os dados de Adorno, Bordini e Lima (1999) indicam que os homicídios cometidos por adolescentes correspondem a 1,3%. Para Sankiewicz (2007), "a preocupação com a violência juvenil nas sociedades modernas é desproporcional à gravidade e à incidência dos atos infracionais praticados pelos adolescentes" (Sankiewicz, 2007, p. 7).

Especificamente contra a analogia entre maioridade política e penal, os defensores do patamar de 18 anos destacam que o sufrágio aos 16 anos é facultativo, enquanto a imputabilidade é compulsória. Contra o argumento cultural-histórico com ênfase nos meios de comunicação, os defensores do sistema atual afirmam que o aumento da oferta de informação não é sinônimo de qualidade, nem tampouco de capacidade de absorção. O que ocorre na verdade é que "o adolescente pode até se prejudicar em razão do excessivo número de mensagens com valores contraditórios" (Sankiewicz, 2007, p. 9).

Por fim, outro argumento recorrente contra a redução da maioridade penal é a incapacidade do sistema prisional brasileiro de cumprir efetivamente com os seus propósitos. Diversos estudos apontam a existência de um déficit generalizado de vagas<sup>10</sup>. Dessa forma, a redução da maioridade penal tenderia a agravar a situação.

## A FORMAÇÃO DO REPERTÓRIO DISCENTE

Antes de relatarmos a respeito do repertório sociocultural do discente, temos que ressaltar sobre o texto dissertativo-argumentativo, no qual se fundamenta por meio de argumentos, em prol de induzir/convencer ao leitor sobre um determinado assunto. Para isso, o mesmo deve estar com os argumentos organizados e coerentes, pois, por meio disso, será realizada a análise (referida ao tema da redação), com intuito de observar se as informações foram relevantes e convincentes para o leitor. Neste caso, determina-se por texto dissertativo-argumentativo:

O texto dissertativo-argumentativo se organiza na defesa de um ponto de vista sobre um determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la. O objeto desse texto é, em última análise, convencer o leitor de que o ponto de vista em relação à tese apresentada é acertado e relevante. Para tanto, mobiliza informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente. (BRASIL, 2018, p. 15-16)

Dessa forma, o repertório sociocultural é um elemento muito importante para a produção do texto dissertativo do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), visto que é um dos requisitos para que o discente atinja uma nota alta, principalmente na avaliação da competência II (somado a tipologia textual: texto dissertativo argumentativo e compreensão do tema). Neste aspecto, o repertório sociocultural configura-se por meio de toda informação, fato, citação, pesquisas e entre outras estratégias argumentativas que, de certo modo irá contribuir para com a redação do aluno, ou seja, a discussão proposta pelo mesmo. Assim, as estratégias argumentativas são de suma relevância para com essa conjuntura:

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS – São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor: exemplos; dados estatísticos; pesquisas; fatos comprováveis; citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto, pequenas

narrativas ilustrativas, alusões históricas; e comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos. (BRASIL, 2018, p. 16)

Esses argumentos podem ser vistos na aula que ocorreu no turno vespertino, visto que, com o decorrer do debate, os discentes se mostraram mais interessados pelo assunto e participativos; em suas argumentações defendiam o seu ponto de vista, relatando a casos pessoais sobre família, conhecidos, vizinhos e entre outros. Foi de grande valia o posicionamento de cada um, haja vista que em seus discursos, apresentaram suas realidades e principalmente, voltada não somente ao ciclo no qual convivem, e sim sobre a atual conjuntura política a qual o país está. Nesse sentido, percebe-se que a argumentação é essencial na construção do senso crítico de cada indivíduo, por isso deve ser instigada, em especial, nos jovens para a colaboração no processo de formação de opiniões.

Seja em família, no trabalho, no esporte, ou na política, saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro. (ABREU, 2009, p.10)

No turno da manhã, também percebemos que o tema *Redução da maioria Penal* era um tema conhecido por todos os discentes. No entanto, diferentemente do turno da tarde, alguns alunos já tinham estudado sobre o mesmo, portanto, apresentaram seus argumentos fundamentados em bases históricas, de pesquisas e vivências. Nesse aspecto, a discussão tornou-se mais extensa, pois com a apresentação da temática por meio do júri simulado, foi mostrada uma charge e uma tira fazendo uma crítica tanto ao estado, como ao Eca.

Figura 1<sup>3</sup>:



Figura 2<sup>4</sup>:



Com a presença da figura 2, a discussão se prolongou devido à leitura da mesma, os alunos questionaram sobre fator social, desigualdade, racismo e até mesmo, um lado voltado para o consumismo, interligando ao tema proposto. Com isso, foi notório que os discentes defendiam suas argumentações não somente com conceitos históricos, ou que a mídia televisiva nos mostra, mas também por suas vivências, uma vez que a maioria da turma relatou que já tinham sido “baculejados” (expressão usada pelos alunos) por policiais, por motivo algum, só pelo fato de serem negros; outros se utilizaram de exemplos de dentro da família, como por exemplo: irmãos, primos, tias e entre outros. Nessa perspectiva, alguns discentes disseram que eram a favor justamente por alguns casos próximos a eles, questionando como que um adolescente tem discernimento para votar, e não tem para arcar com os seus atos? Outros defendiam ser contra porque não achavam justo investir em prisões, no lugar de educação.

Neste sentido, os discentes apresentaram-se bem críticos sobre o tema, fazendo várias comparações sociais, mas o que vale ressaltar é como a opinião do outro era respeitada, por mais que não concordassem. Cunha

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/maioridade-penal- utilitarismo-e-justica/>. Acesso em 22 de agosto de 2019.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://pvpitanga.jusbrasil.com.br/artigos/240742385/a-reducao-da-maioridade-penal-no-brasil-uma-inconsequente-insensata-e-incorreta-tese>. Acesso em 22 de agosto de 2019.

(1997) ressalva que uma determinada causa não pode ser caracterizada pela imposição, ou maneira autoritária, e sim de modo espontâneo, democrático, ofertando espaço a todos de se posicionarem.

É sempre preciso uma situação de democracia, de reconhecimento da igualdade de situação dos interlocutores e, sobretudo, de reconhecimento do outro como capaz de receber os meus argumentos e ser convencidos por ele. Só assim se pode ter um discurso retórico. Só uma situação democrática o permite. Por isso, é que não é por acaso que, historicamente, o termo retórica aparece pela primeira vez nos gregos, na democracia antiense.

Com base no que foi exposto em sala em relação tema proposto, é válido ressaltar a importância da escolha do mesmo para ser discutido, visto que, na atual conjuntura política foi o único projeto aprovado pelo governo atual, sendo, assim, muito debatida no âmbito social. Dessa forma, a redução da maioria penal tem como o intuito de reduzir a idade de 18 anos para 16 anos em crimes hediondos. Para isso, deve-se atentar para a diferença entre Maioridade penal e Responsabilidade criminal, uma vez que quando se trata de maioria penal resulta quando o acusado responde como adulto para fins processuais. Já a responsabilidade criminal, é quando qualquer pessoa seja adulta ou adolescente a partir dos 12 anos de idade, poderá responder criminalmente. No Brasil, o art.26 do código penal determina que “é isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou determina-se de acordo com esse entendimento.” (Brasil, 1940).

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

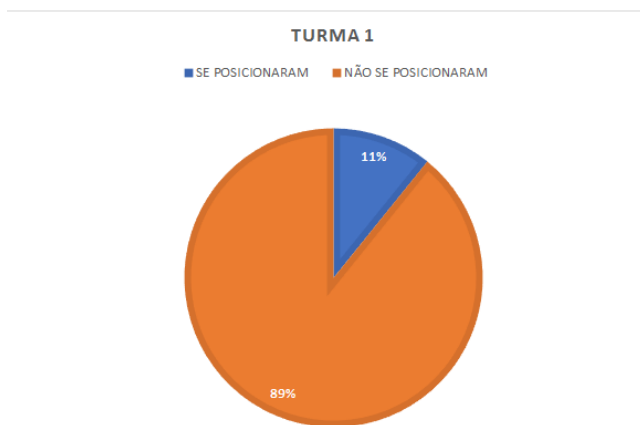
O projeto foi aplicado em uma escola de rede pública, na qual, presenciou-se duas turmas do 3º ano do ensino médio uma do turno da manhã (Turma 2) e outra do turno da tarde (Turma 1), a primeira composta por 43 alunos e a segunda turma por 33 alunos, respectivamente; nesse sentido, foi encenado um júri simulado a respeito das vertentes da Redução da Maioridade Penal, no qual teria três personagens ( uma advogada



criminal, uma coordenadora do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e uma pessoa representando o senso comum) na presença da professora avaliadora e pela professora regular da turma. Dentre os personagens, o senso comum sendo a posição da maioria do público, no caso os alunos; para fins de construir opiniões e com objetivo de promover a argumentação do aluno, como já fora ressaltado, a competência 2 da redação do Exame Nacional do Ensino Médio, a qual, se exige um texto dissertativo- argumentativo.

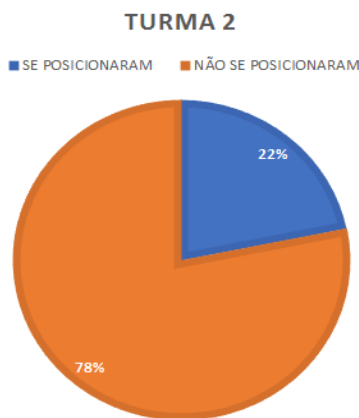
Neste sentido, foi possível observar as duas turmas com características semelhantes e diferentes em alguns pontos, como a participação que fora de suma importância para o objetivo do repertório produtivo.

A turma 1 é composta por jovens, na faixa etária de 16 a 22 anos de idade, em sua maioria alunos do interior da cidade, neste seguimento, foi possível observar que 4 alunos (aproximadamente 11%), se posicionaram diante da discussão exposta em sala de aula, em geral, apresentaram dificuldade no tema a respeito de informações acerca do tema exposto, quando 89% do restante da turma não se posicionaram como pode ser observado no seguinte gráfico:



A turma 2 com jovens em sua maioria de 16 a 23 anos de idade, se posicionaram com segurança a respeito do tema que foi exposto, 12 alunos

(aproximadamente 22%), debateram de acordo com seus ideais e mostraram domínio sobre o assunto, explicaram de forma coerente e embasados em autores e filósofos para colocarem seus pontos de vista, cerca de 78% não colocaram seus posicionamentos diante da problemática, como pode ser visto no gráfico a seguir:



A turma 1 e 2 tiveram muitas contribuições válidas para a aula aplicada e as duas ainda tem índices baixos no quesito participação, porém se observou o déficit da argumentação, na turma 1 comparada a turma 2, acredita-se que seja por fatores culturais e falta de informação destes alunos, pois, como já fora dito, são os alunos advindos do interior e, isto acaba afetando na sua vida escolar também, a prática da argumentação, necessita de um público que tenha acesso livre a informação seja ela oral ou escrita, como afirma, Santos (2014) baseado na teoria de Gerald:

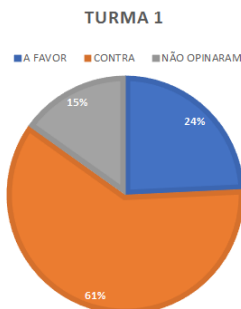
De acordo com a teoria da argumentação, o auditório é formado por todas aquelas pessoas que ouvem o discurso de um determinado orador, ou, no caso de um programa de televisão, por exemplo, por todos os telespectadores que assistem a esse programa. Em se tratando de artigos de jornais e revistas, livros e panfletos, o auditório é o público formado pelos leitores desses veículos de comunicação. (SANTOS, 2014, p. 38)

No momento do júri simulado sobre a redução da maioria penal os alunos da turma 2 se comoveram com o discurso, quando foi tocado no fator cultural, racial, desigualdade social, que existe sobre o tema escolhido, porque a maioria da turma, trazem características negras e com toda repercussão, finalizamos com o nosso objetivo atingido de alcançá-los até sua realidade atual, nisto, houve intervenção em meio a todo este cenário. Essa ideia pode ser confirmada por Santos (2014):

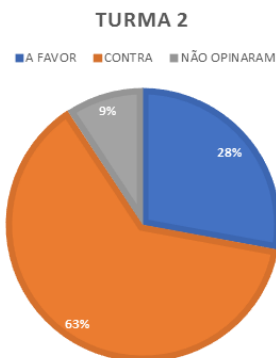
Quando se argumenta, não se parte de evidências indiscutíveis, incontestáveis, pelo contrário, é o possível, o verossímil que permite o exercício dessa prática. Por isto, muitas vezes, quem argumenta é levado a mudar suas estratégias argumentativas para melhorar a relação que estabelece com o seu público. São as reações do auditório ao discurso proferido que determinam a continuidade da linha argumentativa escolhida ou a sua substituição por outra que se julgue mais eficaz. (SANTOS, 2014, p. 39)

Ao final da aula nas turmas 1 e 2, foi realizado uma breve votação para quem era contra, a favor e os que não opinavam a respeito.

A turma 1 teve 8 pessoas a favor, 20 contra e 5 não opinaram, no total de 33 alunos, observou-se que, os mesmos, estavam formando seu conhecimento prévio acerca do tema, mas não deixaram de atuar como aluno reflexivos dentro de sala, fora possível observar que mesmo a turma com toda sua dificuldade, ainda sim conseguiram alcançar o nível de aprendizagem dentro de sala, mesmo que aproximadamente 15% da sala não tenha se posicionado.



A turma 2 teve 27 pessoas contra, 12 a favor e 4 não opinaram, observa-se no gráfico abaixo que, apenas 9% dos alunos não tinham opinião formada sobre o tema, aproximadamente 28% são a favor que reduzam a maioria penal para 16 anos, e mais da metade da turma, representado por 63% são contra a redução, muitos colocaram a educação como pilar para o problema exposto.



Diante de tudo isso, consegue-se afirmar que a escola assume o papel principal de levar a estes alunos o conhecimento por meio da leitura e debates; para o aluno, a escola é o lugar do conhecimento, a leitura é cultura, e a instituição deve atuar ativamente nesse processo, para que alcance objetivos, como o repertório produtivo eficaz. Como Aguiar (2007) afirma:

A leitura não é um comportamento natural do ser humano, como comer ou dormir; ela é cultural e precisa ser adquirida. Normalmente, à escola cabe a nossa introdução no mundo das letras. Ali desenhamos as primeiras palavras e lemos os textos iniciais. (AGUIAR, 2007, p. 27)

No entanto, sempre sua realidade, história e cultura refletirão no ambiente seja ela benéfica ou maléfica, para o processo de ensino-aprendizagem do discente.

Todo discurso é produzido dentro de um contexto histórico e sociocultural. Dessa forma, uma argumentação empregada para defender certo ponto de vista em determinado momento e em determinado meio pode não ser indicada para um episódio que

acontece num outro meio e num momento histórico diferente, ainda que a temática em discussão seja a mesma. (SANTOS, 2014, p. 39)

Nesse íterim, é possível afirmar que o momento exposto em sala, foi de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem sobre a temática trabalhada, uma vez que, o público alvo, eram jovens que prestariam o ENEM, dessa forma, demonstraram com mais facilidade domínio sobre o tema, defendendo seus pontos de vista com argumentações consistentes e convincentes, formando, assim seu repertório produtivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos que o domínio do repertório no gênero redação Enem, configura-se como um dos principais requisitos para a construção do gênero, a fim de que o discente consiga alcançar êxito na competência 2, visto que, essa competência exige do aluno o conhecimento para se posicionar criticamente, isto é, argumentar de forma concisa, citando autores, leis ou textos informativos para respaldar sua dissertação acerca dos mais variados temas.

Partindo do pressuposto de que muitos estudantes, ao se deparar com a redação do Enem, sentem dificuldades no momento de argumentar sobre determinados temas. Foi por esse motivo, que se aplicou o presente projeto, preferencialmente, no 3 ano do ensino médio, por meio de um júri simulado, no qual foram apresentados vários pontos de vistas acerca do tema “redução da maioridade penal”, a fim de que os alunos pudessem desenvolver suas próprias opiniões a partir das discussões e, assim, decidir qual posição defender, proporcionando, dessa forma, que o aluno alcançasse um bom desenvolvimento na competência 2.

Percebeu-se que a prática do júri simulado sobre o tema proposto, alcançou bons resultados, pois obteve significativa participação dos estudantes. Todavia, como foi mostrado nos gráficos, foi notório que a turma 1 mostrou um menor desempenho em relação ao tema, pois 11% participaram ativamente da discussão, enquanto que na turma 2 teve a participação de 22%. Dessa forma, é perceptível que, provavelmente, pelo fato de os alunos da turma 2 serem em sua maioria da zona urbana e,

consequentemente, possuírem um maior acesso as informações referentes as notícias que circulam no meio social e digital, os mesmos encontram-se sujeitos a desempenharem um pensamento crítico e formar argumentos consistente para a dissertação. Enquanto que aqueles que moram na zona rural, por possuírem um acesso limitado aos mesmos meios que os moradores da zona urbana, torna-se dificultoso para que construam argumentos fundamentados no discussão do tema proposto.

## REFERÊNCIAS

ABREU. A. S. *A arte de argumentar*. 13 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

AGUIAR. Vera. *Leitura e Conhecimento*. Signo. Santa Cruz do Sul, vol. 32, nº 53, p. 27, dez. 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 7 dez. 1940.

BRASIL. Ministério da Educação. *Redação no Enem 2018* cartilha do participante. Ministério da Educação. Brasília, outubro, 2018.

CUNHA. T. C. *Retórica: a técnica da persuasão*. In: Notícias Magazines, Lisboa: 22, 1997.

Figura 01: Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/maioridade-penal-utilitarismo-e-justica/>. Acesso em 22 de agosto de 2019.

Figura 02: Disponível em: <https://pvpitanga.jusbrasil.com.br/artigos/240742385/a-reducao-da-maioridade-penal-no-brasil-uma-inconsequente-insensata-e-incorreta-tese>. Acesso em 22 de agosto de 2019.

GALBARDI. Tania. Construção da argumentação e desenvolvimento de estratégias de leitura no artigo de opinião. Cadernos PDE, vol. 01. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uel\\_port\\_artigo\\_tania\\_reggiani\\_galbardi.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_port_artigo_tania_reggiani_galbardi.pdf)>. Acesso em: 24 de agosto de 2019.

GRANATIC, B. *Técnicas Básicas de Redação*. São Paulo: Scipione, 1995.

LINS, Rodrigo. Et al. *A redução da maioria Penal diminui a violência?* Evidências de um estudo comparado. Revista Opinião Pública, Campinas, vol.22, nº01, p.118-139, abril, 2016.

SANTOS, Nelson dos. *O significado do trabalho com o texto dissertativo-argumentativo escrito em sala de aula*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/121828>>. Acesso em: 24 de agosto de 2019.

SOARES, Nathalia. *A constituição do gênero dissertativo-argumentativa: uma análise de enunciados da proposta de redação sobre internet ENEM e FUVEST*. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 04, nº 02, p. 68, jul./dez. 2015.

# UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DE ANTUNES E SUASSUNA

Arliane Maria Ferreira Ribeiro<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se à leitura reflexiva dos textos *O ensino de Língua Portuguesa: Problemas e Perspectivas Metodológicas* de Livia Suassuna (1995) e *Redimensionando a avaliação presente no livro Aula de Português e Avaliação no ensino médio de Irandé Antunes* (respectivamente, 2003/2006), com o objetivo de apontar nas leituras realizadas por meio de revisão de literatura, quais são os problemas e as perspectivas metodológicas existentes no ensino da Língua Portuguesa, bem como a questão da avaliação.

Para isso, este capítulo foi organizado em duas partes: a primeira que traz o ponto de vista das autoras sobre o ensino, suas perspectivas e questionamentos sobre o processo avaliativo do Português e o segundo algumas contribuições conclusivas para este estudo de breves considerações sobre a leitura e a compreensão feita nos textos destas pesquisadoras.

## O ENSINO, AS PERSPECTIVAS E A AVALIAÇÃO

Livia Suassuna autora do texto *O ensino de Língua Portuguesa: Problemas e Perspectivas Metodológicas* declara que faz muitas décadas que a Linguística foi introduzida nos cursos de formação do magistério e com ela novas formas metodológicas da linguagem surgiram, porém, o ensino de língua materna continuou praticamente inalterado, por esta razão, a autora

---

<sup>1</sup> Graduanda do 7º semestre em Letras- Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Campus XI- São Miguel do Guamá- Pará.



procura fazer uma caracterização da prática de ensino do português, com o objetivo de identificar alguns de seus problemas.

Um dos primeiros itens que Suassuna cita é a leitura, pois seria de grande relevância para o professor/leitor que ele questionasse a prática da mesma, ou seja, perguntasse o que se lê na escola? Já que, este é um dos primeiros passos de se familiarizar com o texto, visto que, normalmente, a decisão do que a leitura indica para os alunos depende menos de critérios linguísticos e cognitivos do que de situações concretas como a realidade de um livro na escola ou até mesmo a possibilidade de reprodução do texto.

Assim, termina-se por ler qualquer coisa, muitas vezes os textos mutilados dos livros didáticos. Ao lado disso, há outras questões importantes, relativas ao objetivo (para que se lê?) e ao método (como se lê?). No primeiro caso, a visão utilitarista é predominante, de modo que o texto ora é motivação para a redação, ora funciona como via de ampliação do vocabulário, ora serve de expressão de valores morais (particularmente quando se trata de literatura). (SUASSUNA, 1995, p. 32)

Perante a situação citada, observa-se que os alunos acabam por ler qualquer coisa sem saber o real sentido da leitura, por isso, é importante que se tenha o autoconhecimento, que saiba qual o objetivo (para que se lê?) e ao método (como se lê), assim, o aluno saberá qual a função do texto e que ele não será um mero produto de decodificação, mas uma maneira de interação entre texto/leitor e uma forma de construção de sentidos.

Quando se trata da metodologia é possível verificar que a abordagem de textos nos livros didáticos é pequena e na maioria das vezes são trabalhadas apenas as estruturas externas, deixando de lado as internas, ocasionando assim, a repetição e decodificação tanto da leitura, quanto da escrita, permitindo desta maneira a continuação de ensino mecanizado e tradicional, onde as escolas falam sobre temas previamente determinados, com o intuito de seguir ou imitar padrões e para um interlocutor específico e único, que é o professor. Este, geralmente lê os textos com o intuito de atribuir notas e não de verificar o desenvolvimento do aluno.

Desta forma:

Propor alternativas a esse quadro significa, logo de saída, conceber a linguagem como forma de interação entre as pessoas; trata-se de inverter a situação descrita acima e colocar o estudo formal da linguagem a serviço do dizer, considerando que, acima de tudo, a aula de português deve ser um momento de produção simbólica e constituição de subjetividades. (SUASSUNA, 1995, p. 37)

Ainda para a autora, o ensino da gramática não se torna exceção, mesmo com o surgimento da Sociolinguística, ela continua com seu tom normativo e conceitual. Além do mais, os compêndios não dão conta da variedade do português; ao contrário, tratam o idioma como algo fechado, estático e homogêneo, fato esse que perante o ensino-aprendizagem acaba distanciando, muitas vezes, a linguagem oral da escrita.

Dentro do ensino-aprendizagem da gramática existem dois aspectos simbólicos que são: o vocabulário e a ortografia. No primeiro caso, observa-se que o trabalho pedagógico se concentra no estudo de sinônimos e antônimos, os quais são considerados *conceitos-em-si*, ou seja, conceitos fechados o que acaba sendo um problema. Já no caso da ortografia, o destaque verificado nas escolas, segundo a autora, são os exercícios enfadonhos e repetitivos e treinos inócuos e descontextualizados, os quais constituem geralmente uma rotina escolar, onde a mesma não tematiza a dimensão histórica e social da escrita, não instigando a competência e desenvolvimento do aluno. No que concerne à oralidade, percebe-se que ela praticamente não possui lugar nesse tipo de ensino, pois geralmente acredita-se que os alunos já sabem falar, fato que na maioria das vezes provoca a valorização da escrita, deixando a oralidade de lado.

Diante dos problemas do ensino-aprendizagem de português, apontados pela a autora do texto parecem derivar da visão da linguagem enquanto um código linear e homogêneo. Dessa forma, a leitura é vista como uma decifração desse código; a escrita, um exercício de uso de tal código; e a gramática, o estudo de regras e conceitos de um modelo de língua, fato este que diante do processo pedagógico recai como manipulação do sistema linguístico.

As alternativas propostas desse quadro significa conceber a linguagem de forma interacionista, onde a aula de português deve ser um

momento de produção simbólica e constituição de subjetividades em que o professor de português, junto com os alunos, realiza diversas interações, as quais geram textos de diversos tipos (verbais, não-verbais, orais, escritos...) e por meio desse processo de produção textual, serão manifestados as diversas competências, visão de mundo, dúvidas, opiniões dos alunos em torno das regras, convenções e especificidades da linguagem, gerando assim, uma reflexão metalinguística, por meio da qual a língua é vista como objeto de estudo.

Portanto, dentro desse contexto, cabe ao professor, propiciar aos alunos com quem interage oportunidades de leituras mais elaboradas e diversificadas com o intuito de reorganizar/ampliar as representações construídas naquele ambiente e isso ocorre por meio de interações, produção de textos, reflexão metalinguística, novas leituras, interações, desse modo, os alunos são estimulados tanto para a leitura, quanto para a escrita.

Já os textos de Irandé Antunes (2003) descrevem como o ensino e avaliação se interdepende, pois ambos necessitam um do outro perante a educação, já que não teria sentido avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados das avaliações refletissem ao que foi ensinado. Porém, na rotina das atividades escolares, muitas vezes, essa interdependência parece ter-se rompido e a reciprocidade nem sempre existe, gerando grandes prejuízos para o ensino porque, em muitos casos, a avaliação tornou-se como meio de medir conhecimento, a aula como forma de preparar para a prova, o livro é lido para obter nota e a literatura é consultada porque cai no vestibular.

Outra questão discutida pela autora é quem avalia. Para ela,

Em geral, a avaliação tem ficado na escola a cargo do professor. Sobre ele, cai a exclusividade da tarefa de apreciar os resultados de sua atividade de ensino. Por isso mesmo, é ele quem decide o objeto da avaliação, ou seja, o que entra como matéria da avaliação; é ele quem decide sobre a forma que terá o instrumento de avaliação e, na esteira dessas decisões, como distribuir os valores a cada item avaliado. Nesse contexto, o aluno apenas "sofre a ação" de ser avaliado e, fazendo jus a essa experiência de sofrimento, é reduzido à condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação de

seu estado de aprendiz. Dessa avaliação, com efeito, está normalmente ausente o aluno, como figura atuante, que também examina, calcula, dimensiona, toma pé no modo ou no ritmo de como está acontecendo seu processo de aprendizagem. (ANTUNES, 2006, p. 163)

Tratando o aluno da forma como foi exposta por Antunes, parece que o processo de avaliar – restrito ao professor – não dialoga com a proposta estabelecida pelos PCNS (1997, p. 99), que aborda a avaliação como:

Necessária à disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções, e experimentar novos caminhos, de maneira diferente da aprendizagem mecânica, no qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais.

Neste contexto, percebe-se que a mudança precisa ocorrer não apenas por parte do sistema educacional, mas também pela revisão dos fundamentos conceituais do indivíduo, já que, tanto o ensino da língua, quanto à avaliação merecem uma reorientação, pois o processo de avaliação escolar tornou-se num instrumento de medir capacidades, boa parte das escolas não usa seus processos avaliativos como forma de desenvolver um ser crítico e pensador, mas, de fazer uma seleção dos alunos.

Nesse quadro, de acordo com Antunes (2003) a prioridade é criar oportunidades (oportunidades diárias) para o aluno construir, analisar, discutir, levantar hipóteses, a partir da leitura de diferentes gêneros de textos — única instância em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que ele fala funciona e não é ensinar as definições e nomes das unidades, nem treinar o reconhecimento dessas unidades.

Diante desse cenário, é perceptível que falta rever as concepções de avaliação com o intuito de desgrudá-las de uma finalidade seletiva e instituir uma avaliação que possa levar o aluno a pensar e ser crítico. O professor precisa não só estimular os seus alunos, mas também procurar novas formas

que possam permitir a análise, reflexão e estudo, assim os estudantes terão novas concepções sobre o ensino.

Algumas escolas já possuem novos parâmetros de avaliação e o assustador dia de prova tem dado lugar a muitas oportunidades para que o aluno se observe e reveja o que pôde alcançar em seu desenvolvimento e o que lhe impediu de avançar, porém, ainda existem avaliações que são marcadas pelas velhas práticas tradicionais, onde os professores fazem questão de marcar os erros de seus alunos.

Por este motivo, seria razoável admitir, que as avaliações precisam ir além da mera indicação de erros ou atribuição de notas, elas precisam proporcionar ao aluno a consciência de seu percurso, de seu desenvolvimento. Precisa indicar ao professor as possibilidades que os alunos têm acerca da língua escrita e oral para que eles possam ter conhecimento sobre a variação linguística e não venham a cair em erros.

## ALGUMAS CONCLUSÕES

Nessa perspectiva, é bom que o professor perceba os resultados apresentados pelos alunos, seja na leitura ou na escrita, pois dessa maneira ele terá condições de analisar qual o próximo passo a ser trabalhado em sala de aula. Convém ainda que o professor torne cada momento de avaliação em um tempo de reflexão, de pesquisa, ou seja, de ensino e aprendizagem, de reorientação, pois isso será mais produtivo tanto para o aluno, como para o professor. Vale lembrar que o professor deve valorizar, estimular cada tentativa, cada conquista do aluno.

Quando se trata da forma de avaliar os alunos é necessário que o professor tenha cuidado para que não venha a cometer falhas e se fechar apenas a procura de erros cometidos nas provas, ele precisa compreender que a avaliação deve se realizar como exercício de aprendizagem, ou seja, mostrar aos alunos em que e por que o seu texto/prova não está adequado.

Portanto, de acordo com as autoras, não é de grande relevância que o professor se prenda apenas a correção ortográfica, ele precisa ir além, seria conveniente o professor levar o aluno a perceber o sentido e a clareza do que ele diz, assim, o professor estaria trabalhando a coerência textual com o

mesmo, porque a avaliação é uma forma de aumentar a capacidade cognitiva do aluno, ela é antes de tudo uma questão de concepção e não de técnica, em que o professor pensa, observa e contribui para que seu aluno cresça na aquisição de sua competência linguística.

Assim, conforme a leitura interpretativa dos textos foi possível observar que ambas as autoras enfatizam sobre os problemas existentes no Ensino de Língua Portuguesa e apontam algumas contribuições que podem servir de soluções metodológicas para resolver tais problemas, já que não se trata apenas da leitura ou escrita, mas envolve o processo avaliativo e todo sistema educacional, possuindo seus reflexos na sociedade, uma vez que a formação do sujeito está atrelada ao ensino e o ensino oferece conhecimento e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Avaliação da produção textual no ensino médio*. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: Problemas e perspectivas metodológicas*. Tópicos Educacionais. Recife, v, 13, nº 1/2, p. 31-39, 1995.





O livro Atividades Práticas de Docência: da formação universitária à sala de aula na educação básica foi organizado com base nos projetos de atividades elaborados pelos discentes da turma do 3º ano do Curso de Letras- Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Pará – Campus XI, e aplicados em sala de aula (em turmas do Ensino Fundamental e Médio do município paraense de São Miguel do Guamá). Todos os trabalhos envolveram discussões sobre o ensino da leitura e da escrita na Literatura (estudo de fábulas e lendas), Língua Portuguesa e nas produções textuais – como resultados de oficinas de escrita voltadas para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio no decorrer do ano de 2019. Ao todo, são dez capítulos que contemplam o ponto de vista destes docentes em processo de formação acadêmica experimentando as teorias estudadas na universidade, na prática escolar, a partir de novas metodologias aplicadas ao ensino.

Cristiane de Mesquita Alves