JUNOT MAIA
DANIERVELIN PEREIRA
MARCELA ALBUQUERQUE HORTA
(ORGANIZAÇÃO)

ANAIS DO IV SEMINÁRIO DO

Profletras - UFMG

Pedro & João editores

ANAIS DO IV SEMINÁRIO DO PROFLETRAS/UFMG

Pedro & João editores

Alessandro Fernandes Moreira
Reitor

Alamanda Kfoury Pereira
Vice-reitora

Fernando Marcos dos Reis
Pró-reitor de Pesquisa

Sandra Gualberto Bianchet
Diretora da Faculdade de Letras

Lorenzo Teixeira Vitral
Vice-diretor da Faculdade de Letras

Adriane Teresinha Sartori
Coordenadora do PROFLETRAS/UFMG

Luiza Santana Chaves
Vice-coordenadora do PROFLETRAS/UFMG

Financiamento:

FALE
FACULDADE
DE LETRAS

UFMG

Apoio:

PROFLETRAS

Junot Maia
Daniervelin Pereira
Marcela Albuquerque Horta
(Organização)

ANAIS DO IV SEMINÁRIO DO PROFLETRAS/UFMG

Fale/UFMG

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Junot Maia; Daniervelin Pereira; Marcela Albuquerque Horta [Orgs.]

Anais do IV Seminário do PROFLETRAS/UFMG. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 115p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3177-8 [Digital]

1. Discurso. 2. Leitura. 3. Escrita e Oralidade. 4. Ambientes digitais. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Ida Andrade de Melo
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

IV Seminário do Mestrado Profissional em Letras da UFMG
Local: Faculdade de Letras da UFMG
Data: 31/10/2025

Atividades do dia 31/10

A programação do dia 31/10 ocorreu das 9h às 17h30, e incluiu mesas de comunicação, roda de conversa e uma mesa-redonda. As inscrições foram feitas presencialmente, no local das atividades.

A **abertura** do seminário ocorreu às 9h, no auditório 2001, com participação da Profa. Dra. Sandra Maria Gualberto Braga Bianchet, diretora da Faculdade de Letras, da Profa. Dra. Adriane Teresinha Sartori, coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFMG, e da Profa. Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira, membra da Comissão Organizadora do evento.

Em seguida, realizaram-se as **sessões temáticas**, das 10h às 12h, divididas em três mesas:

Mesa 1 – Literatura (sala 3059), com trabalhos sobre poesia, leitura literária e formação do leitor;
Mesa 2 – Texto e discurso (sala 4073), que abordou temas como argumentação, discurso digital e publicidade;
Mesa 3 – Leitura, escrita e oralidade (sala 3053), com discussões sobre práticas pedagógicas e multiletramentos.

Após o intervalo para almoço, às 13h30, aconteceu uma **roda de conversa** com 3 alunos, um representando cada sessão temática de que participou, para apresentar aos colegas a síntese das discussões construídas no âmbito da mesa (Auditório 2001). Essa roda foi mediada pelo Prof. Dr. Junot de Oliveira Maia, professor do Profletras e membro da Comissão Organizadora.

Às 15h30, teve início a **mesa-redonda** "Inteligências Artificiais (IAs) da escola básica à universidade – éticas entre a leitura, a interpretação e a produção textual", com a participação dos seguintes colegas:

Prof. Dr. Paulo Boa Sorte (UFS)
Profa. Dra. Karina Menegaldo Dias (PosLin-UFMG).
Mediadora convidada: Profa. Dra. Larissa Giacometti Paris (FALE).

O **encerramento** do dia contou com lançamento de livros e sorteios de exemplares (Auditório 2001), além de uma saída coletiva para integração no Restaurante Mindoca (Av. Fleming, 417; Bairro Ouro Preto; Belo Horizonte/MG).

Atividade do dia 01/11
No sábado, 01/10, o evento prosseguiu com a **oficina** "Da leitura à escrita acadêmica – Clareza, objetividade e outros aspectos da interação linguística", ministrada pela Profa. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal e pelo Prof. Dr. Antônio Augusto Moreira de Faria (UFMG), das 9h às 11h30, na sala 4063 da FALE.

Comissão Organizadora:
Prof. Dr. Junot de Oliveira Maia
Profa. Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira
Profa. Marcela Caroline Albuquerque Horta

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO…….9
Junot Maia
Daniervelin Pereira
Marcela Albuquerque Horta

Aprendizado colaborativo entre alunos com dificuldades na aquisição da linguagem escrita……..…….13
Ana Lúcia Santos Lima

Literatura como leitura de mundo: o terror da violência contra a mulher em Edgar Allan Poe……..24
Juliana Neiva Alves dos Santos Fervença

A terceira margem da Pampulha: explorando a interdisciplinaridade da leitura e escrita no seu Complexo Cultural com alunos do 6º ano……..34
Marilu Ribeiro Pimenta

Polêmica e conflito em ambientes digitais: uma proposta de leitura crítica das múltiplas estratégias discursivas nas interações online…...46
Sânede Geraldo Teixeira

A teatralidade na poesia de Adélia Prado: uma proposta de trabalho em sala de aula…….60
Nilson Antônio da Silva

Literatura juvenil enquanto potência de formação humana e construção da identidade adolescente……70
Marcela Caroline Albuquerque Horta

Argumentação e ideologia no discurso de (des)influenciadores digitais: uma proposta de leitura retórica a partir de vídeos do TikTok……..84
Renata Cristina Vieira Reis

Entre palavras e imagens: explorando os segredos do anúncio publicitário……...92
Claudia Aparecida da Silva

Oralidade na prática: uma possibilidade de multiletramentos por meio de *podcast*……99
Marcos Antonio da Silva

Sobre as autoras e os autores……...112

Sobre os organizadores……114

APRESENTAÇÃO

O *IV Seminário do Mestrado Profissional em Letras* da Universidade Federal de Minas Gerais (Profletras/UFMG), ocorreu nos dias 31 de outubro e 1 de novembro de 2025, no auditório 2001 da Faculdade de Letras. O evento teve como foco principal tratar dos efeitos das Inteligências Artificiais Generativas (IAGens) nos contextos dos estudos das linguagens nos ensinos básico e superior. Além de propor reflexões sobre como esses recursos afetam o cotidiano do professor de língua portuguesa e de seus estudantes nas escolas, o seminário contemplou atividades para discutir o papel que tais tecnologias assumem na produção acadêmica, especialmente no caso dos próprios alunos de pós-graduação do programa.

De fato, a comissão organizadora decidiu por unanimidade que essa deveria ser a temática orientadora do evento. Afinal, como apontam Buzato e Gonsales (2025, p. 11), as diversas aplicações de IA têm se tornado bastante comuns nas escolas brasileiras, uma realidade também cada vez mais evidente nas muitas salas de formação inicial de professores de língua portuguesa. Naturalmente, os letramentos colocados em jogo nesses espaços de formação são ressignificados em função da chegada e do uso dessas novas tecnologias, alterando sobremaneira a dinâmica das práticas linguísticas e das interações construídas nessas agências.

Essa realidade referente à presença das IAGens nas escolas e de seu impacto nos letramentos dos professores e dos estudantes tem sido, então, motivo de atenção de grande parte dos alunos do Profletras da UFMG. Com o intuito de fomentar discussões que pudessem aprimorar os conhecimentos deles e de toda a comunidade do programa sobre esses recursos, o evento contou com uma mesa redonda formada pelo Prof. Dr. Paulo Boa Sorte, da Universidade Federal do Sergipe (UFS), e pela Profa. Dra.

Karina Menegaldo Dias, pós-doutoranda vinculada à Universidade Federal de Minas Gerais. Na ocasião, a mediadora do encontro foi a Profa. Dra. Larissa Giacometti Paris, do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), também da UFMG. Além dessa mesa, uma oficina sobre escrita acadêmica foi ministrada por dois professores vinculados ao programa, a saber, a Profa. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal e pelo Prof. Dr. Antônio Augusto Moreira de Faria. A este último, que nos deixou recentemente, registramos nossos sinceros agradecimentos e profunda admiração por toda a trajetória como pesquisador da área de linguagens.

Também como parte do evento, foram apresentadas 11 comunicações orais divididas em três sessões, organizadas conforme as temáticas "Literatura", "Texto e discurso" e "Leitura, escrita e oralidade". Com base nos debates ocorridos em cada uma dessas sessões, os alunos escolheram um representante de seu grupo para compor uma outra mesa, em que se relataram os detalhes de cada discussão pertinente à temática orientadora. Dos 11 pós-graduandos, 9 elaboraram os textos que compõem estes anais. Vamos a eles.

No capítulo "Aprendizado colaborativo entre alunos com dificuldades na aquisição da linguagem escrita", Ana Lúcia Santos Lima apresenta sua pesquisa de desenvolvimento de estratégias colaborativas para potencializar o engajamento social e a aprendizagem da linguagem escrita dos estudantes de sexto e sétimo anos do ensino fundamental.

Juliana Neiva Alves dos Santos Fervença, no capítulo "Literatura como leitura de mundo: o terror da violência contra a mulher em Edgar Allan Poe", conta como desenvolveu um projeto de leitura literária com contos de terror que abordam a violência contra a mulher, buscando despertar nos alunos do Ensino Fundamental uma percepção crítica da realidade e promover a formação de leitores conscientes e atuantes.

Marilu Ribeiro Pimenta, em "A terceira margem da Pampulha: explorando a interdisciplinaridade da leitura e escrita

no seu Complexo Cultural com alunos do 6º ano", relata como o projeto de ensino desenvolvido em sua pesquisa articula o ensino de Língua Portuguesa à conscientização ambiental e patrimonial, utilizando o Complexo da Pampulha como eixo temático para integrar os conhecimentos escolares à realidade local.

No capítulo "Polêmica e conflito em ambientes digitais: uma proposta de leitura crítica das múltiplas estratégias discursivas nas interações online", Sânede Geraldo Teixeira propõe compreender de que modo discursos marcados pela polêmica podem ser explorados pedagogicamente no contexto escolar, no âmbito de uma pesquisa voltada ao desenvolvimento da argumentação e da educação midiática, em uma turma do segundo ano do Ensino Médio.

Nilson Antônio da Silva, no capítulo "A teatralidade na poesia de Adélia Prado: uma proposta de trabalho em sala de aula", apresenta sua proposta didática que buscou levar os estudantes a conhecer e fruir textos literários significativos e representativos dos gêneros lírico e dramático, de autoria de Adélia Prado, com possibilidades de dramatização, realizada pelos próprios estudantes.

Marcela Caroline Albuquerque Horta, no capítulo "Literatura juvenil enquanto potência de formação humana e construção da identidade adolescente", parte da percepção sobre a autoestima dos alunos adolescentes, considerando o contexto de vulnerabilidade social que os envolve, para propor um projeto com temáticas adolescentes para discussões em sala de aula a partir de círculos de leitura e pausas protocoladas de uma obra literária.

Em "Argumentação e ideologia no discurso de (des)influenciadores digitais: uma proposta de leitura retórica a partir de vídeos do TikTok", Renata Cristina Vieira Reis buscou desenvolver um projeto de ensino voltado ao aprimoramento das habilidades retórico-discursivas de alunos do ensino médio, com foco na leitura crítica de conteúdos digitais.

Claudia Aparecida da Silva, no capítulo "Entre palavras e imagens: explorando os segredos do anúncio publicitário", apresenta uma proposta didática para o nono ano do ensino fundamental II, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das habilidades responsáveis por uma compreensão leitora dos anúncios publicitários comerciais.

Por fim, Marcos Antonio da Silva, em "Oralidade na prática: uma possibilidade de multiletramentos por meio de podcast", apresenta sua investigação sobre como uma sequência didática de ensino de oralidade em Língua Portuguesa, por meio de podcast, contribui para a melhoria da expressão oral dos estudantes.

Junot Maia
Daniervelin Pereira
Marcela Albuquerque Horta

APRENDIZADO COLABORATIVO ENTRE ALUNOS COM DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Ana Lúcia Santos Lima (PROFLETRAS/UFMG)

Resumo

O problema da alfabetização em nosso país é histórico. Índices governamentais e de órgãos que se dedicam ao estudo da alfabetização no Brasil registram que uma grande parcela dos estudantes completa o período escolar fundamental sem conseguir desenvolver as habilidades necessárias para se tornar leitores e escritores proficientes em língua portuguesa. A pandemia de COVID-19, que aconteceu de forma mais intensa entre 2019-2020, agravou o problema, já que as escolas foram fechadas para que o contágio da doença não atingisse níveis alarmantes em todo o mundo. Nesse cenário, o foco principal da pesquisa foi o desenvolvimento de estratégias colaborativas que potencializassem o engajamento social e a aprendizagem da linguagem escrita dos estudantes de sexto e sétimos anos do ensino fundamental. Teóricos como Magda Soares, Paulo Freire e alguns estudos desenvolvidos pelo Governo Federal sobre alfabetização e letramento para as séries finais do Ensino Fundamental foram utilizados como suporte. Um dos resultados foi que o aprendizado colaborativo, focado principalmente na correção e nos comentários elaborados pelos colegas, tornou-se um instrumento de trabalho poderoso que estreitou laços afetivos entre os estudantes e proporcionou experiências de aprendizado muito positivas.

Palavras-chave: Alfabetização. Pandemia. Escrita. Aprendizado colaborativo.

Introdução

O aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita depende de vários fatores para que aconteça com sucesso para a maioria dos estudantes dentro do período esperado pela legislação e pelos educadores.

Muitos problemas podem acontecer durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita, como a falta de dedicação necessária ao processo por parte de estudantes e educadores, problemas sociais e econômicos, desajustes emocionais, necessidades nutricionais, problemas familiares, entre outros. No caso dos estudantes que participaram do estudo em questão, além dos problemas arrolados, eles passaram por um período de isolamento social para evitar o contágio da COVID-19, nos anos 2019-2020, época que corresponderia à alfabetização escolar deles.

Por conta do isolamento social e do ensino precário oferecido via internet, muitos voltaram para as escolas inseguros e com várias dificuldades na utilização e no desenvolvimento das habilidades esperadas no período da alfabetização.

Vários problemas de alfabetização foram encontrados, como a falta de acentuação, de reconhecimento de sílabas tônicas, a escrita de dígrafos, de encontros consonantais e vocálicos, entre outros.

Recompor o aprendizado da escrita envolve várias facetas da alfabetização, pois constata-se que um número significativo de estudantes não aprendeu a escrever (apenas desenham letras), outros ainda escrevem da forma como falam, sem reconhecer regras ou estruturas da escrita. Constatou-se, assim, que houve um atraso na alfabetização, fato que se torna um desafio, uma vez que o mau desempenho na alfabetização proporciona uma dificuldade no desenvolvimento de habilidades que envolvem a escrita de textos.

A pesquisa iniciou-se com um estudo que adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e intervencionista, que visou compreender e intervir nas

dificuldades persistentes de alunos do sexto e sétimo anos da Escola Municipal Carolina Maria de Jesus, localizada no Bairro Goiânia, em Belo Horizonte, Minas Gerais, na aquisição da linguagem escrita. O foco principal foi o desenvolvimento de estratégias colaborativas que potencializassem o engajamento social e a aprendizagem da linguagem escrita dos estudantes.

Na escola em que foi desenvolvido o trabalho, durante a observação inicial, foi constatado que alguns estudantes não sabiam segurar adequadamente nos lápis ou canetas, não conseguiam ler ou escrever com outro tipo de letra que não fosse o que é conhecido por eles como "caixa alta". Além disso, não conseguiam acentuar as palavras, escrever palavras com dígrafos ou encontros consonantais, reproduzindo, em muitos textos, as palavras do jeito que eles as pronunciavam.

Teóricos como Magda Soares, Paulo Freire e alguns estudos desenvolvidos pelo Governo Federal sobre alfabetização e letramento para as séries finais do Ensino Fundamental foram utilizados como suporte. Magda Soares (2023) propõe que se deveria ensinar a ler e escrever fazendo os estudantes participarem das práticas cotidianas e empíricas de escrita para que eles possam compreender todo o processo, incentivando o uso social da escrita. A proposta é que se desenvolvam novas estratégias para recompor a escrita de textos.

O desafio é grande, pois os estudantes não desenvolveram habilidades de concentração, análise, síntese, além da coordenação motora fina.

Várias experiências metodológicas foram desenvolvidas e aplicadas para que se dirimisse o problema da maioria dos estudantes envolvidos no estudo. Ao longo do processo, constatou-se que agrupá-los, em alguns momentos, por dificuldades, tornava o aprendizado mais interessante para eles, pois a constatação de que outros estudantes passavam pelos mesmos problemas trouxe tranquilidade para a maioria.

Em outros momentos, constatou-se que era melhor agrupá-los de forma heterogênea, de maneira que aqueles que

apresentavam mais dificuldades pudessem expor para os colegas o que não sabiam e aqueles que já haviam avançado conseguiam ajudar os colegas. Para eles, foi muito estimulante descobrir que poderiam se ajudar durante o processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas.

A colaboração entre os estudantes foi um fator decisivo para o desenvolvimento das habilidades da linguagem, o que promoveu a compreensão de conteúdos e também promoveu o engajamento e a elaboração de um sentido coletivo no processo de aprendizagem da linguagem.

Para os estudantes, foi interessante constatar, ao se analisar o aprendizado durante a pandemia e depois dela, que toda a sociedade é responsável pela alfabetização e pelo letramento dos estudantes, já que escrever com proficiência promove a autonomia, a cidadania e a participação efetiva e crítica no mundo, mas que o processo de aprendizado depende de vários fatores, inclusive e principalmente da convivência entre as pessoas.

Referencial teórico

O conceito de aprendizado colaborativo baseia-se na interação entre os alunos, favorecendo a troca de experiências, conhecimentos e estratégias. Reunir os estudantes em grupos por afinidade, por níveis de dificuldade ou pela capacidade de auxílio e confiança envolvida entre os participantes do grupo, proporcionou uma experiência exitosa para a grande maioria dos estudantes que participaram do estudo.

Segundo Vygotsky (2015), o desenvolvimento da linguagem ocorre por força da mediação social, em que o ambiente escolar desempenha papel fundamental para a internalização de novos conceitos. A colaboração permite que os estudantes se apoiem mutuamente, criando um espaço propício para o desenvolvimento linguístico.

Para que o processo ocorresse de forma proveitosa para todos os envolvidos, foram criadas algumas estratégias de investigação das dificuldades entre os estudantes ao longo do sexto ano do Ensino Fundamental. Também foram feitas algumas experiências de agrupamento seguindo critérios diferentes para que o resultado fosse proveitoso para todo o grupo e cada participante pudesse se adequar ao método utilizado ou ao agrupamento que mais lhe agradasse.

Em um momento posterior, foram desenvolvidos grupos de estudo, nos quais alguns estudantes se reuniam por afinidade pessoal ou por confiança no poder da cooperação e da ajuda para dirimir as dificuldades ao longo do processo de escrita de textos.

Metodologia

O projeto de ensino surgiu a partir da constatação de que alguns estudantes do sexto ano, em 2024, apresentavam dificuldades na escrita de textos compreensíveis, inicialmente porque não haviam desenvolvido algumas habilidades motoras e linguísticas para o desenvolvimento de textos, como a escrita de palavras convencionais, com sílabas tônicas marcadas, com as letras adequadas e não com a aproximação com a fala informal.

O público-alvo do estudo ficou concentrado em três turmas de sexto ano do Ensino Fundamental (que foram acompanhadas no sétimo ano), principalmente em uma delas, o sexto "C", em que se encontravam os estudantes que apresentavam mais problemas de alfabetização e letramento, cuja atenção demandou toda a equipe pedagógica da escola, com aulas de reforço, com atendimentos individualizados e atividades diferenciadas.

As atividades foram oferecidas para as três turmas, que foram compostas de forma heterogênea, com estudantes de todos os níveis: alguns eram proficientes, dentro do nível esperado de desenvolvimento cognitivo e social e outros que estavam em níveis intermediário e inicial de desenvolvimento das habilidades linguísticas e sociais.

É necessário ressaltar que o estudo foi desenvolvido em uma escola pública municipal localizada no bairro Goiânia (que é um bairro periférico), que atende alunos das proximidades, mas, principalmente, estudantes que vieram da Vila da Luz, que é uma comunidade urbana localizada na região Nordeste da cidade de Belo Horizonte.

Foram apresentadas atividades diagnósticas para os estudantes que objetivavam perceber em que nível do conhecimento estavam, que dificuldades eram mais comuns, quais persistiam em aparecer e que atividades poderiam ser oferecidas a eles para que os problemas fossem sanados ou aparecessem menos.

Os estudantes ficaram muito empolgados em participar de um estudo, mas as famílias se sentiram incomodadas e desconfiaram das intenções do estudo. A alegação mais comum é que não há confiança no que é oferecido por órgãos governamentais. Por mais que fosse explicado o objetivo principal do estudo, muitas famílias resistiram em autorizar a divulgação de dados dos estudantes.

De qualquer forma, todos participaram das atividades e muitos conseguiram desenvolver as habilidades necessárias para progredir. Inclusive, alguns que iniciaram os estudos com dificuldades na escrita, no final, estavam auxiliando os colegas a escrever.

O estudo apresenta as dificuldades encontradas entre os estudantes do sexto ano em 2024 e que continuaram sendo analisados em 2025, no sétimo ano. As práticas pedagógicas desenvolvidas para solucionar as dificuldades mais urgentes, como a escrita com letra ilegível, partiram de atividades que foram baseadas no desenvolvimento da concentração e da coordenação motora fina. Apresentaram-se algumas situações de estudo, como a visita ao Espaço do Conhecimento da UFMG, localizado na Praça da Liberdade, em Belo Horizonte, cujo resultado deveria ser a elaboração de um relatório de visita e uma avaliação da atividade.

Durante os anos de 2024 e 2025, foram feitas observações em sala de aula com o desenvolvimento de texto de variados gêneros, como cartas (os estudantes participaram de um concurso de cartas externo à escola), fichamento de livros, elaboração de resenhas, montagem de painéis, entre outros. Além disso, foram feitas algumas entrevistas com alunos e mães para identificar como o aprendizado colaborativo contribuiu para a aquisição da linguagem.

A pesquisa iniciou-se com um estudo que adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e intervencionista, que visou compreender e intervir nas dificuldades persistentes de alunos do sexto e sétimo anos da Escola Municipal Carolina Maria de Jesus, localizada no Bairro Goiânia, em Belo Horizonte, Minas Gerais, na aquisição da linguagem escrita. O foco principal foi o desenvolvimento de estratégias colaborativas que potencializassem o engajamento social e a aprendizagem da linguagem escrita dos estudantes.

Foi feita a observação de alguns problemas de aprendizado encontrados durante as aulas de língua portuguesa e literatura com estudantes que foram acompanhados durante dois anos (sexto e sétimo anos). Esses estudantes apresentaram alguns problemas persistentes na aquisição da linguagem escrita e a hipótese inicial é de que as dificuldades encontradas nos processos de aprendizado durante o período da pandemia (2019-20) causaram problemas persistentes na aquisição da linguagem escrita que poderiam vir a ser sanados nessa fase do aprendizado, mas com várias dificuldades para os estudantes e para os educadores.

O problema maior do processo de ensino-aprendizado não começou a acontecer com a pandemia, pois é um processo político-histórico que perdura ao longo da história do Brasil. A educação sempre foi utilizada como um instrumento de dominação de grupos, de estabelecimento do *status quo*, de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

O fracasso apontado por Soares (2023) indica que, há cerca de quarenta anos, menos de 50% das crianças brasileiras conseguiam aprender a ler e a escrever. E, ainda segundo ela, os dados apresentados pelas pesquisas desenvolvidas resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização, elaborados a partir de diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia), e cada uma trata dos fatos de forma independente, inclusive ignorando as outras áreas, em um momento buscando a explicação no aluno, em outro momento no professor, ou no contexto cultural do aluno, ou no método, ou no material didático e até no próprio código.

Além desses fatos, a pandemia apontou um fator que vem crescendo ao longo dos últimos vinte anos, que é o baixo desempenho dos estudantes brasileiros nos índices de alfabetização e letramento ao chegarem ao ensino fundamental II e ao Ensino Médio.

Embora alguns avanços estejam acontecendo no momento com alguns índices de desempenho subindo, muitos aspectos necessitam ser trabalhados para que um número significativo de estudantes alcance níveis mais satisfatórios de utilização da linguagem escrita de modo proficiente e que esteja adaptado às situações de uso.

Inclusive, o problema do ensino remoto, que foi a alternativa utilizada em vários estados do país ao longo do período da pandemia de COVID-19, em 2019-2020, criou um problema que foi a lacuna no aprendizado da escrita para vários estudantes que estavam na fase da alfabetização. Eles avançaram de ano escolar sem avançarem no aprendizado. Muitos chegaram ao sexto ano sem saber escrever os próprios nomes, sem reconhecer letras cursivas, sem saber escrever frases complexas, algumas habilidades esperadas para essa fase.

Resultados

Durante o período de análise, os estudantes escreveram diversos textos de gêneros diferentes e eles foram analisados, levando-se em conta a evolução no desenvolvimento de habilidades durante o processo.

O aprendizado colaborativo, focando principalmente na correção e nos comentários elaborados pelos colegas, tornou-se um instrumento de trabalho poderoso que estreitou laços afetivos entre os estudantes e proporcionou experiências de aprendizado muito positivas. Mesmo textos artificiais, que foram criados a partir de temas escolhidos pela professora, quando escritos em conjunto ou quando contavam com os comentários e a correção de colegas, foram escritos com mais empenho e atenção às regras para se escrever textos. A partir do desenvolvimento de atividades colaborativas, aumentaram, inclusive, as perguntas, os questionamentos sobre as regras que envolvem a escrita.

Nem todos os estudantes se sentiram estimulados e quiseram mudar em termos de atitudes e desenvolvimento de habilidades linguísticas. Inclusive, o estudante que foi o principal motivo do estudo, no momento inicial, estava altamente interessado em aprender a escrever. Depois, as circunstâncias da vida e o envolvimento com alguns colegas que depreciaram o interesse dele em aprender fizeram com que ele perdesse o interesse e apenas lamentasse não saber escrever e ler. Foi o fracasso do estudo.

Representantes da Secretaria de Educação, informalmente, dizem que estão cientes de que a pandemia gerou um problema que só será sanado em dez anos e que diversos estudos e propostas precisam ser elaborados ainda para que se entenda de que forma a educação presencial é entendida pelos estudantes e como esses estudantes vão se comportar durante a vida, inclusive no âmbito profissional, a partir das interações que acontecem e acontecerão a partir da linguagem escrita.

O material elaborado a partir dos dados coletados indicam que o trabalho em grupo facilita a participação e o aprendizado dos alunos, estimulando o uso da linguagem escrita em diferentes contextos. As atividades colaborativas desenvolvidas com os estudantes, como debates, produção de textos em conjunto e jogos linguísticos, favorecem a aquisição de vocabulário, a compreensão gramatical e a capacidade de argumentação. Além disso, os alunos demonstraram maior autonomia e confiança ao se expressarem, especialmente quando estimulados por seus pares.

Os vínculos estabelecidos entre os estudantes tornaram o processo de aprendizado mais proveitoso e divertido, além de constatarem que o aprendizado escolar possui uma importância grande na vida cotidiana das pessoas em geral.

Outro aspecto relevante é o reconhecimento por parte dos estudantes do papel do professor como mediador, orientando as interações e propondo desafios adequados ao nível de desenvolvimento dos estudantes. A mediação docente é essencial para garantir que todos os alunos participem ativamente e aproveitem as oportunidades de aprendizagem geradas pela colaboração.

Considerações finais

O aprendizado colaborativo entre alunos do sexto ano se mostra uma estratégia eficaz para a aquisição da linguagem, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também de competências sociais e cognitivas.

Os estudantes se desenvolveram como sujeitos sociais e também como falantes e escritores de textos. Algumas habilidades linguísticas foram desenvolvidas e muitas dificuldades diminuíram.

Recomenda-se a ampliação de práticas colaborativas no ensino fundamental, com formação continuada de professores e a adaptação de materiais didáticos para potencializar o desenvolvimento linguístico dos estudantes.

Referências

SOARES, Magda**.** *Linguagem e escola.* São Paulo: Contexto, 2023.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2015.

LITERATURA COMO LEITURA DE MUNDO:
o terror da violência contra a mulher em Edgar Allan Poe

Juliana Neiva Alves dos Santos Fervença
(PROFLETRAS/UFMG)

Resumo
O presente trabalho tem como objetivo desenvolver um projeto de leitura literária com contos de terror que abordam a violência contra a mulher, buscando despertar nos alunos do Ensino Fundamental uma percepção crítica da realidade e promover a formação de leitores conscientes e atuantes. Justifica-se pela diminuição do interesse pela leitura literária, agravada por influências tecnológicas e pela dificuldade de relacionar a literatura ao cotidiano, especialmente em contextos escolares marcados por vulnerabilidades sociais e presença de violência de gênero. Nesse contexto, a proposta aproxima o terror ficcional das experiências sociais, evidenciando relações de poder, desigualdade de gênero e objetificação feminina, presentes nas narrativas. A metodologia baseou-se em leitura autônoma e mediada, análise linguística e discursiva, exibição audiovisual e aplicação de questionários, promovendo discussões reflexivas e produção de textos pelos alunos. Os resultados indicaram maior engajamento com as obras, desenvolvimento da interpretação crítica e reconhecimento de elementos da realidade nas narrativas, sobretudo no que se refere à violência contra a mulher. Conclui-se que a literatura, enquanto ferramenta pedagógica, contribui para a formação crítica, para o incentivo à leitura e para a construção de uma consciência social voltada à superação de práticas de violência.
Palavras-chave: Leitura literária. Violência contra a mulher. Formação crítica. Literatura e sociedade. Edgar Allan Poe.

Introdução

A crescente diminuição do interesse pela leitura literária entre adolescentes constitui um dos desafios mais significativos no contexto educacional contemporâneo. Inseridos em uma realidade marcada pela presença constante das tecnologias digitais, muitos estudantes têm estabelecido relações mais intensas com conteúdos audiovisuais e redes sociais, em detrimento do contato com obras literárias. Tal cenário contribui para a percepção de distanciamento entre a literatura e a vida cotidiana, dificultando a formação de leitores críticos e a construção de sentidos mais amplos sobre a realidade. Soma-se a isso a ausência de práticas leitoras consolidadas no ambiente familiar e escolar, bem como limitações estruturais e pedagógicas que impactam diretamente o desenvolvimento do letramento literário.

No contexto específico da escola em que este estudo foi desenvolvido, situada em região periférica e marcada por vulnerabilidades sociais, observa-se ainda a presença recorrente de situações de violência, especialmente contra a mulher, o que evidencia a urgência de práticas educativas que articulem formação leitora e consciência social. Nesse sentido, compreende-se a literatura como uma ferramenta potente para promover reflexão, sensibilização e transformação, ao possibilitar a aproximação entre ficção e realidade.

Diante desse cenário, o presente trabalho teve como objetivo desenvolver um projeto de leitura literária a partir de contos de terror, buscando estabelecer relações entre o terror ficcional e as manifestações de violência presentes na sociedade, de modo a contribuir para a formação de leitores críticos e socialmente engajados. Especificamente, propõe-se analisar personagens e contextos narrativos como representações possíveis da realidade, discutir o ciclo da violência contra a mulher, estimular o interesse pela leitura literária e fomentar a atuação dos estudantes como agentes de transformação social.

Fundamenta-se na compreensão de que a educação deve promover não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a formação integral dos sujeitos, articulando leitura, reflexão e prática social. Assim, a literatura é concebida como espaço de construção de sentidos, no qual o leitor, ao interagir com o texto e seu contexto, amplia sua percepção de mundo e desenvolve a capacidade de questionar e ressignificar as relações sociais. Dessa forma, ao inserir o debate de gênero e a problematização da violência no ambiente escolar, este estudo buscou contribuir para a construção de uma cultura de respeito, equidade e valorização da vida.

Referencial teórico

A fundamentação teórica deste projeto ancora-se na compreensão da educação como prática transformadora, na qual o sujeito se constitui a partir de suas relações com o mundo e com o outro. Nessa perspectiva, o processo educativo ultrapassa a transmissão de conteúdos e assume o papel de promover reflexão crítica e conscientização social. Tal concepção dialoga com o pensamento de Freire (1996), ao defender que a prática docente deve estimular a problematização da realidade e a superação de estruturas sociais injustas. Nesse sentido, a literatura configura-se como instrumento privilegiado de formação humana, pois, conforme Cândido (1972), exerce função social ao possibilitar que o indivíduo reconheça a si mesmo e compreenda a historicidade presente nas obras, relacionando-as ao seu contexto.

No campo dos estudos de gênero, parte-se da compreensão de que a identidade do sujeito é construída social e culturalmente, sendo atravessada por múltiplos fatores. A noção de gênero como construção social, discutida por Lauretis (1994), evidencia que representações culturais e discursos sociais contribuem para a manutenção de desigualdades e estereótipos, especialmente no que se refere à figura feminina. Tal perspectiva permite analisar criticamente a recorrente objetificação das mulheres na literatura e

compreender como essas representações refletem e reforçam estruturas patriarcais, tornando pertinente o debate sobre violência de gênero no ambiente escolar.

No âmbito da teoria literária, a análise fundamenta-se nos estudos da narratividade, compreendida por Barthes (1966) como organização estrutural do relato por meio de funções e índices, e ampliada por Ricoeur (1983), que a entende como forma de atribuição de sentido à experiência humana no tempo. Complementarmente, Cosson (2006) destaca a importância da interação entre leitor, autor, texto e contexto para a construção de sentidos, enquanto Coscarelli (2002) enfatiza a leitura como um processo composto por múltiplas habilidades que podem ser desenvolvidas pedagogicamente. No que se refere ao gênero conto, Gotlib (1990) ressalta sua brevidade e a busca por um efeito único, em consonância com a concepção de Poe, cuja produção, conforme apontado por Lovecraft (1927), inaugura uma abordagem do terror voltada ao psicológico e ao verossímil.

Por fim, a proposta apoia-se na leitura social da literatura, conforme Geraldi (2011), que valoriza a relação entre texto e contexto social, permitindo ao leitor interpretar criticamente as narrativas e reconhecer nelas problemáticas contemporâneas. Assim, o referencial teórico adotado sustenta a utilização da literatura como ferramenta pedagógica capaz de promover o letramento literário, a reflexão sobre a violência contra a mulher e a formação de sujeitos críticos e socialmente conscientes.

Metodologia

Projeto de ensino

A metodologia adotada neste estudo caracteriza-se como uma pesquisa de intervenção de abordagem qualitativa, desenvolvida com turmas do nono ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal, tendo como foco a formação do leitor literário em articulação com a reflexão social.

Fundamentada na perspectiva do letramento literário proposta por Cosson (2006), a proposta organizou-se em etapas que contemplaram, inicialmente, a fruição estética das obras, seguida pela interpretação dos elementos constitutivos da narrativa e, por fim, pela ampliação da leitura para a compreensão crítica da realidade, estabelecendo uma relação dialógica entre texto e contexto.

O projeto envolveu estudantes com dificuldades de leitura autônoma, demandando intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades interpretativas. Para isso, recorreu-se também às contribuições de Friedman (2002), no que se refere à análise do foco narrativo, estimulando a reflexão sobre a construção do discurso e os efeitos de sentido produzidos pelo narrador. As atividades incluíram leitura individual e compartilhada, mediação docente, discussão orientada, análise de elementos narrativos e exibição de adaptação audiovisual, promovendo a intertextualidade e o aprofundamento interpretativo.

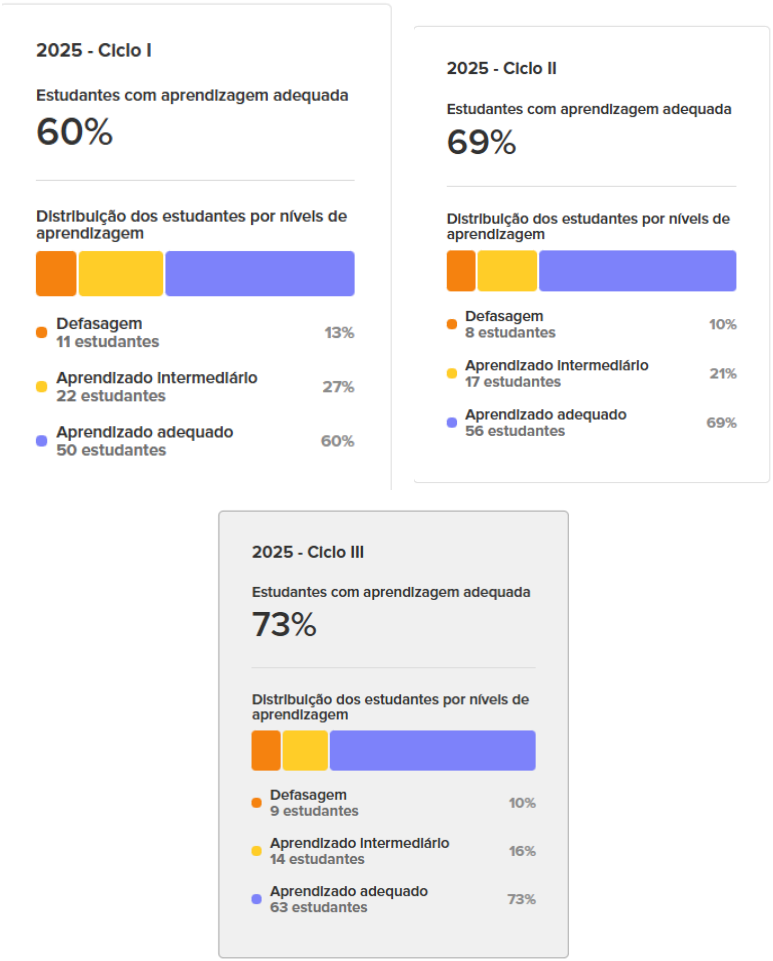
A proposta foi estruturada em momentos de leitura, debate e produção, nos quais se incentivou a análise crítica das relações de poder e da violência de gênero presentes nas obras. Como desdobramento, os alunos produziram textos com mudança de foco narrativo, dando voz a personagens silenciadas. Destaca-se, ainda, que as práticas foram alinhadas às diretrizes curriculares locais, embora a utilização de produções discentes tenha sido limitada por questões éticas. Dessa forma, a metodologia buscou integrar prática pedagógica e reflexão social, contribuindo para o desenvolvimento do letramento literário e da consciência crítica dos participantes.

Resultados

Em relação aos resultados quantitativos, observou-se que as turmas obtiveram resultado relevante nas avaliações externas, sobretudo nas de fluência leitora. Os dados da Figura 1

demonstram a evolução ocorrida nos dois nonos anos, entre os trimestres de 2025.

Figura 1: Evolução das proficiências em Leitura no CAED em Língua Portuguesa no 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Sebastião Ferreira de Oliveira– Betim– Minas Gerais – Brasil – 1º, 2º e 3º Trimestre de 2025.



Fonte: Brasil (2025). Disponível em https://avaliacaoaprendizagensanosfinais.mec.gov.br. Acesso em: 3 set. 2026.

A análise final dos dados foi realizada a partir das respostas consideradas mais relevantes obtidas por meio de questionários aplicados via plataforma digital, após a execução das atividades de leitura mediada e discussão em sala de aula. O processo analítico seguiu uma abordagem interpretativa, articulando as percepções discentes às bases teóricas do letramento literário e da teoria da narratividade, de modo a evidenciar como os alunos construíram sentidos a partir das obras trabalhadas.

Inicialmente, observou-se que a leitura com pausas protocoladas favoreceu a compreensão global dos textos, especialmente diante da complexidade vocabular, permitindo aos estudantes avançar das etapas de decodificação para a interpretação e, posteriormente, para a reflexão crítica, conforme propõe Cosson (2006). As respostas indicaram a apropriação de elementos narrativos, como foco narrativo, construção de personagens e simbolismo, evidenciando a capacidade de análise da estrutura do texto, em consonância com as contribuições de Friedman (2002) e Barthes (1966).

No que se refere ao primeiro conto analisado e à sua adaptação audiovisual, os dados revelaram que os alunos reconheceram a dimensão psicológica das narrativas, identificando a obsessão do protagonista e a objetificação das personagens femininas, o que demonstra a articulação entre texto literário e questões sociais, conforme a perspectiva de leitura crítica. Observou-se, ainda, a presença de múltiplas interpretações, influenciadas por fatores culturais e religiosos, o que reforça a compreensão da leitura como prática social situada.

Em relação ao segundo conto trabalhado, verificou-se maior engajamento dos estudantes, possivelmente pela proximidade temática com suas realidades. As respostas evidenciaram a compreensão do narrador não confiável e a rejeição de justificativas sobrenaturais como atenuantes morais, indicando avanço na capacidade argumentativa e crítica. Por fim, as produções textuais dos alunos confirmaram a internalização dos conteúdos, ao apresentarem mudanças de foco narrativo e a

valorização da voz das vítimas, demonstrando que os objetivos do projeto foram, em grande medida, alcançados, ainda que com limitações decorrentes da participação parcial dos discentes.

Considerações finais

A presente pesquisa retomou como objetivo central promover o letramento literário por meio da leitura de contos de terror articulados à reflexão sobre a violência contra a mulher, justificando-se pela necessidade de ressignificar o ensino de literatura em contextos escolares marcados pelo desinteresse discente e por vivências sociais atravessadas por desigualdades. Constatou-se que, mesmo diante de limitações estruturais, como o acesso restrito a materiais e a participação parcial dos estudantes nas atividades avaliativas, houve efetiva construção de sentidos e fruição literária, evidenciada pela leitura espontânea e pelo desenvolvimento de uma percepção crítica acerca das relações de poder e das múltiplas formas de violência.

Entre os pontos positivos, destaca-se o engajamento qualitativo dos alunos, a ampliação da autonomia leitora e a capacidade de relacionar texto e realidade, além da ressignificação das práticas pedagógicas, que passaram a integrar literatura e gramática de forma contextualizada. Como possível limitação, observa-se a baixa adesão a instrumentos formais de coleta de dados, o que impacta a mensuração quantitativa dos resultados. Ainda assim, os avanços qualitativos indicam a relevância da proposta, sobretudo ao ampliar o acesso à literatura e fomentar a formação de sujeitos críticos.

Conclui-se que a literatura, enquanto prática social, constitui-se como instrumento potente de transformação, cujos efeitos ultrapassam os indicadores imediatos. A pesquisa abre possibilidades para futuros estudos que aprofundem a articulação entre letramento literário, práticas interdisciplinares e temáticas sociais, bem como investigações longitudinais que acompanhem os impactos dessas experiências na formação dos estudantes.

Referências

BARTHES, Roland. *Análise estrutural da narrativa*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens nos Anos Finais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://avaliacaoaprendizagensanosfinais.mec.gov.br. Acesso em: 9 jul. 2026.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de males:* Revista do Departamento de Teoria Literária, n. esp., p. 81-89, 1999.

CANDIDO, Antonio. *O Discurso e a cidade.* São Paulo: Duas Cidades, 1993.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade.* 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem.* Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário.* São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DE CARVALHO, Luciana Lacerda; SANTOS, Roberta Silva; DE MATOS, Valéria Silva Magalhães. Do conto literário ao cinema: unidade de efeito em berenice e sorriso da berê. *Revista Humanidades e Inovação,* Palmas, v. 5, ed. 3, p. 31 e 32, 2018. Disponível em:

https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/428. Acesso em: 13 out. 2025.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico. Trad. de Fábio Fonseca de Melo. *Revista USP*. São Paulo, v.1, nº 53, p. 166- 182, mai. 2002.

GERALDI, João Wanderley. ALMEIDA, Milton José de... [*et al*.]. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

GOTLIB, Nádia Battella. *A teoria do conto*. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAURENTIS, Teresa de. A Tecnologia do Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses:* o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. 10 ed. São Paulo: Ática, 1985.

LOVECRAFT, Howard Phillips. *O horror sobrenatural na literatura.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1973.

POE, Edgar Allan, 1809-1849. *In: Contos de terror, de mistério e de morte.* Tradução Oscar Mendes. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

POE, Edgar Allan, 1809-1849. *In: Histórias Extraordinárias.* Tradução de Breno Silveira. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa* (Vol. 1). Trad de Constança Marcondes César. Campinas/SP: Papirus, 1994.

SORRISO da Berê. *Produção de Fernando Meirelles*. São Paulo: Fox e O2 Filmes, 2013. Son., color. Série Contos do Edgar. Disponível em https://youtu.be/2NRqau_covI?si=bQiTg1UVTPoJZyHP. Acesso em: 22/09/2025.

A TERCEIRA MARGEM DA PAMPULHA: explorando a interdisciplinaridade da leitura e escrita no seu Complexo Cultural com alunos do 6º ano

Marilu Ribeiro Pimenta (PROFLETRAS/UFMG)

Resumo

Esta pesquisa analisa um projeto de ensino interdisciplinar desenvolvido com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Madre Carmelita, em Belo Horizonte. A investigação teve como objetivo central articular o ensino de Língua Portuguesa à conscientização ambiental e patrimonial, utilizando o Complexo da Pampulha como eixo temático para integrar os conhecimentos escolares à realidade local, em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa fundamenta-se em uma metodologia qualitativa, estruturada a partir da observação participante e da análise das produções dos estudantes. As intervenções pedagógicas incluíram a análise da obra literária *Um dia, um rio*, de Léo Cunha, além de pesquisas de campo e debates transversais. Tais práticas visaram fomentar a compreensão da linguagem em suas múltiplas dimensões socioculturais e formas de uso cotidiano. Os resultados indicam que a perspectiva dos multiletramentos, integrando linguagens orais, escritas e visuais, possibilitou o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade. Conclui-se que a abordagem integrada não apenas potencializa a competência linguística, mas também promove a formação de sujeitos sensíveis e engajados, capacitados a atuar como agentes transformadores em seu contexto social e comunitário.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Transdisciplinar. Letramento social. Multiletramentos.

Introdução

Ler e contar histórias nos ajuda a pensar criticamente e proporciona o senso de comunidade. Quando fornecemos instrumentos para que o educando compreenda a sua vivência individual e coletiva por meio do que lê, fala ou ouve, permitimos que ele se perceba como parte de uma comunidade pensante e agente, posicionando-o como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa analisa um projeto de ensino interdisciplinar desenvolvido com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Madre Carmelita, em Belo Horizonte. O estudo fundamenta-se na premissa de que a leitura, a fala e a escuta são mecanismos essenciais para consolidar esse senso de coletividade e para a construção de novos saberes que articulam as diferentes áreas do conhecimento.

A justificativa desta pesquisa fundamenta-se na percepção de que as práticas escolares, frequentemente, isolam a produção de texto, a gramática e a literatura em atividades fragmentadas, dificultando ao aluno compreender a linguagem como reflexo das relações cotidianas. Observando as práticas educacionais, nota-se que a interdisciplinaridade, embora presente nos discursos oficiais e na Base Nacional Comum Curricular, ainda é incipiente na realidade escolar. Assim, a relevância desta investigação encontra-se na possibilidade de ressignificar o ensino de Língua Portuguesa, utilizando o território e o patrimônio local como espaços educativos fundamentais para o exercício da cidadania.

A questão norteadora desta investigação é compreender como o trabalho interdisciplinar e as narrativas históricas locais contribuem para a formação de alunos engajados na preservação do patrimônio. O objetivo principal é analisar o desenvolvimento de um projeto que articulou práticas de leitura e escrita para promover a valorização do Complexo da Pampulha, integrando diferentes áreas do saber e utilizando a linguagem como ferramenta de transformação social.

A metodologia adotada é a pesquisa-ação, modelo que viabilizou uma postura reflexiva sobre a docência e a construção coletiva do saber. As atividades integraram a leitura da obra *Um dia, um rio*, de Léo Cunha, e o diálogo com a poesia de Alberto Caeiro, incentivando os alunos a refletirem criticamente sobre "o rio de sua aldeia".

A perspectiva teórica mobilizada fundamenta-se nos gêneros do discurso de Bakhtin (2016), no letramento social de Street (2014) e na proposta dos multiletramentos de Kalantzis, Cope e Rojo (2009). Somam-se a essa base as contribuições de Soares (2018) sobre alfabetização e letramento, a leitura de imagens de Santaella (2012) e a concepção de leitura de mundo de Freire (1989). Articulando essas abordagens, busca-se demonstrar que um processo de ensino sustentado na integração curricular e em práticas multiletradas fortalece o protagonismo discente e forma sujeitos críticos, sensíveis e atuantes em suas comunidades.

Referencial teórico

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se na concepção de linguagem como prática social e dialógica. Conforme defendido por Bakhtin (2016), a linguagem não é apenas um sistema abstrato, mas um fenômeno social que se realiza por meio de gêneros do discurso vinculados às esferas da atividade humana. Essa visão é ampliada pelos conceitos de letramentos sociais de Street (2014) e pela pedagogia dos multiletramentos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), que consideram a pluralidade de linguagens — visual, oral, espacial e escrita — na comunicação contemporânea. A fundamentação incorpora, ainda, a perspectiva libertadora de Freire (1989), que defende a "leitura de mundo" como etapa anterior e essencial à leitura da palavra, promovendo uma educação crítica e engajada. Essa proposta interdisciplinar parte da premissa de que a linguagem é o elo que conecta os diversos saberes escolares, exigindo, segundo Lopes (2007, p. 104), uma "interpenetração das

disciplinas tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista metodológico". Ao utilizar a proximidade geográfica com o Complexo da Pampulha, o projeto torna o aprendizado dinâmico e aplicado, pois, como reforçam Kleiman e Moraes (1999, p. 56), centralizar o uso da escrita em projetos coletivos assegura que a escola cumpra sua função social. Além disso, Fiorin (2008, p. 45) sustenta que a "linguagem é multiforme e heteróclita e, portanto, a interdisciplinaridade é da sua natureza", justificando a integração entre os componentes curriculares para a compreensão crítica da realidade local.

Nesse contexto, o letramento é definido como o uso social da leitura e da escrita em contextos reais e históricos. Soares (2018, p. 32) distingue o indivíduo alfabetizado do letrado, afirmando que este último é aquele que não só domina a técnica, mas que "usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais". Street (2014, p. 42) complementa que o próprio letramento varia conforme o contexto social, não sendo uma habilidade cognitiva isolada. A escola deve, portanto, buscar o "alfabetizar letrando", integrando a técnica da escrita às práticas sociais e vivências dos alunos, para que a linguagem atue como ferramenta de emancipação e fortalecimento da cidadania. Em uma sociedade globalizada e tecnológica, esse conceito expande-se para os multiletramentos e para a multimodalidade, que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181) definem como a teoria de como diferentes modos de significado estão "interconectados em nossas práticas de representação e comunicação". Essa abordagem permite que os alunos partam de suas vivências para estabelecer conexões com novos conteúdos de forma situada, permitindo-lhes, como propõe Rojo (2009), transitar entre a "leitura na vida" e a "leitura na escola".

A escolha da obra literária *Um dia, um rio*, de Léo Cunha, exemplifica essa integração ao conectar a tragédia ambiental de Mariana à poluição da Lagoa da Pampulha, engajando os alunos em questões locais que impactam suas identidades. Conforme

Hooks (2020, p. 51), a pedagogia engajada nos pede que "enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum", servindo de gatilho para a consciência socioambiental. A leitura é entendida aqui como um objeto de ensino transversal a todos os professores (Kleiman; Moraes, 1999). Além disso, a geografia do lugar é incorporada como forma social; como explica Santos (2023, p. 30), "o espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento". Atendendo às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, o projeto valoriza o conhecimento prévio dos estudantes ao "experimentar o conhecido" e "experimentar o novo" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). O objetivo final é superar a mera decodificação e formar praticantes de leitura e escrita, reconhecendo, como aponta Geraldi (2014, p. 41), que a linguagem é "um lugar de interação humana", e é nessa interação social que o aprendizado se torna significativo e transformador para a comunidade escolar.

Metodologia

Projeto de ensino

A metodologia adotada nesta investigação caracteriza-se como uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, fundamentada na observação e análise de um projeto de ensino interdisciplinar na Escola Estadual Madre Carmelita, em Belo Horizonte. A escolha do cenário justifica-se pela relevância histórica e cultural do Complexo da Pampulha para a comunidade. Os sujeitos do estudo são alunos do sexto ano, entre 10 e 13 anos, além de professores de Artes, Ciências, Geografia e História. O rigor ético foi garantido pelo anonimato dos participantes e pela autorização dos responsáveis para a coleta de produções textuais, relatos e registros visuais.

O projeto de ensino estruturou-se em três etapas para promover o letramento crítico e a consciência patrimonial,

totalizando nove atividades desenvolvidas ao longo do processo. A primeira etapa envolveu a sensibilização e o diagnóstico por meio da leitura de *Um dia, um rio*, conectando o desastre do Rio Doce à realidade da Pampulha. A segunda etapa consistiu na investigação interdisciplinar, com a língua portuguesa como eixo articulador de pesquisas históricas e debates ambientais em diversos gêneros discursivos. A terceira etapa focou na consolidação e na produção autoral, incentivando registros que expressassem a identidade e a relação dos alunos com o patrimônio.

As atividades integraram multiletramentos e recursos multimodais, permitindo, como apontam Ribeiro e Coscarelli (2023), a compreensão de como as linguagens intervêm na realidade. Sem interferir na autonomia das disciplinas, a proposta seguiu a articulação defendida por Fiorin (2008), transformando a sala de aula em um espaço de construção coletiva e valorização da memória. Para uma visão pormenorizada da estrutura pedagógica aplicada, o Quadro 1 apresenta a síntese das etapas e o detalhamento das nove atividades que compuseram o projeto.

Quadro 1: Síntese das atividades do projeto de ensino

1ª ETAPA (Desenvolvida em sala de aula)		
Atividade		**Objetivos**
1	Visita à biblioteca	Apresentar o projeto e demonstrar as instalações da biblioteca.
2	Leitura dos elementos pré-textuais do livro Leitura do livro	Trabalhar a leitura por meio de hipóteses a partir dos elementos visuais e estruturais do livro (capa e ilustrações). Compreender a história e as temáticas presentes.
3	Leitura compartilhada do livro	Estimular a interação dos alunos durante a leitura em voz alta, chamando a atenção para o ritmo dos poemas e as figuras de linguagem.
4	Apresentação do vídeo do escritor Léo Cunha direcionado aos alunos	Promover a proximidade entre o autor e os alunos, e possibilitar que compreendessem o processo de criação do livro.

5	Leitura do poema de Fernando Pessoa	Desenvolver a compreensão do texto poético presente na dobra inicial do livro para, a partir da leitura, abrir a discussão em torno da questão: "Qual é o rio da nossa aldeia?
6	Leitura das reportagens sobre a poluição dos córregos que compõem a Lagoa da Pampulha	Obter informações sobre as questões ambientais da Lagoa da Pampulha e dos córregos que a compõem por meio de textos jornalísticos.
7	Apresentação do Documentário "Pampulha 80 anos"	Conhecer a história do Complexo da Pampulha.
2ª ETAPA (Desenvolvida em sala de aula)		
8	Elaboração de cartazes	Montar um mural usando linguagem verbal e não-verbal sobre o Complexo da Pampulha.
3ª ETAPA (Extraclasse)		
9	Produção do *lapbook*	Produzir um *lapbook* que envolve conhecimentos ligados às Artes, Ciências, Geografia, História e Português, conforme as orientações dadas pela professora de Ciências.

Fonte: Elaboração própria.

Resultados

A análise dos dados desta pesquisa-ação foi realizada por meio da articulação entre a observação participante e a análise documental, métodos que permitiram registrar a interdisciplinaridade em movimento e evidenciar as estratégias didáticas e a participação ativa dos alunos. Fundamentada na perspectiva de que o sentido do enunciado é constantemente ressignificado pelas trocas sociais, conforme a concepção de Bakhtin (2016), a análise buscou identificar como os diferentes saberes foram conectados no processo de ensino-aprendizagem.

Embora a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo de Referência de Minas Gerais orientem para uma educação menos transmissiva e mais integrada, os resultados demonstraram que a

aplicação dessa perspectiva ainda enfrenta a rigidez da estrutura escolar, evidenciando que a comunicação e o alinhamento entre os professores são essenciais para conectar os conteúdos de Língua Portuguesa, Geografia e História às memórias afetivas e à realidade hídrica local. Conforme advertem Kleiman e Moraes (1999), buscou-se o equilíbrio entre o interdisciplinar e o disciplinar, garantindo que a visão integrada não comprometesse o domínio dos conteúdos específicos de cada área.

O aluno foi a prioridade central da análise, e a valorização de sua escuta e dos momentos de diálogo permitiu uma releitura reflexiva, pois, como aponta Bajour (2012), "falar dos textos é voltar a lê-los". Ao final, os resultados alcançados revelaram que os estudantes foram capazes de perceber as conexões entre as disciplinas e valorizaram o aprendizado contextualizado, cumprindo a tarefa da escola de ajudá-los a construir relações entre os nós da rede de conhecimento e transformando a sala de aula em um espaço de letramento social e engajamento com a realidade.

Considerações finais

A pesquisa investigou de que forma o trabalho interdisciplinar contribui para a formação de alunos engajados, utilizando um projeto de ensino onde a leitura e a escrita atuaram como eixos integradores entre diferentes saberes. A concretização desta proposta, inédita em minha trajetória iniciada em 1996, foi viabilizada por um ambiente escolar colaborativo, no qual o comprometimento dos docentes superou obstáculos burocráticos e limitações de tempo. O êxito da iniciativa demonstrou que a interdisciplinaridade depende da disposição para o diálogo, ocorrendo muitas vezes de maneira espontânea e enriquecendo as interações sociais no ambiente escolar. Os resultados evidenciaram que os estudantes não apenas aprimoraram habilidades interpretativas, mas passaram a reconhecer que o aprendizado ganha sentido quando trabalhado de forma

integrada e contextualizada, rompendo com a fragmentação tradicional do currículo.

Além dos ganhos discentes, o projeto proporcionou um aprofundamento pessoal nos estudos sobre o ensino interdisciplinar, consolidado pelas contribuições teóricas do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), que permitiram compreender a língua como objeto de pesquisa-ação. Percebeu-se que a linguagem e as narrativas ambientais permeiam todos os componentes curriculares, consolidando a aprendizagem por meio da interação constante entre professores, alunos e textos. As competências de leitura e escrita assumiram, assim, uma dimensão social e crítica, permitindo que os alunos articulassem o livro *Um dia, um rio* aos problemas de sua própria comunidade e aos conhecimentos de Geografia e História. Por fim, a experiência de conciliar a docência com a investigação pedagógica sob o olhar de uma professora pesquisadora revelou que a prática interdisciplinar não apenas amplia a compreensão dos processos de ensino, mas é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos sujeitos envolvidos.

Referências

BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas:* o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução: Alexandre Molares. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. 120 p.

BAKHTIN, E. *Toward a Philosophy of Act*. Austin: University of Texas Press Slavic Series, 1993. 132 p.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.

BRANDÃO, C. R. *História do menino que lia o mundo.* 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014. 72 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular.* Brasília: MEC, 2018b. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

CUNHA, L. *Um dia, um rio*. Ilustração: André Neves. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2016a.

CUNHA, L. Um dia, um rio: livro infantil faz refletir sobre o desastre em Mariana (MG). [Entrevista cedida a] Maria Clara Vieira. *Revista Crescer,* 20 dez. 2016b. Disponível em: https://revistacrescer.globo.com/Livros-pra-uma-Cuca-Bacana/noticia/2016/12/um-dia-um-rio-livro-infantil-faz-refletir-sobre-o-desastre-em-mariana-mg.html. Acesso em: 26 maio 2024.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade**.** *Alea,* v. 10, n. 1, p. 29-53, 2008. https://doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100003. Acesso em: 15 dez 2024.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, A. É falso áudio em que homem relata ter visto corpo de bebê flutuando em Canoas (RS). *Estadão,* 7 mai. 2024. Disponível em: https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/falso-resgate-corpo-bebe-canoas-boneca-rio-grande-do-sul. Acesso em: 06 jun. 2024.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 252 p.

GERALDI, J. W. Concepção de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Anglo, 2014. p. 39-46.

HOOKS, B. *Ensinando pensamento crítico*: sabedoria prática. Tradução: Bhuvi Libanio. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2020. 294 p.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos.* 1. Ed. Campinas: Editora Unicamp, 2020. 408 p.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade:* tecendo redes nos projetos da escola. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1999. 192 p.

LOPES, L. P. M. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? *In:* SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade.* 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007. 216 p.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. *Currículo Referência de Minas Gerais:* Educação Infantil e Ensino fundamental. [*S. l.*], 2018. Disponível em: https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/. Acesso em: 18 jan. 2024.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. Tradução: Cid Knipel. *Livro ilustrado:* palavras e imagens. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Cosac & Naify, 2011. 368 p.

PESSOA, F. *O guardador de rebanhos e outros poemas.* São Paulo: Ed. Cultrix, 2021.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. *Linguística aplicada:* Ensino de Português. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2023. 128 p.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagem.* Coleção "Como eu ensino". 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. 182 p.

SANTOS, M. *Espaço e método.* 5. ed. São Paulo: Edusp, 2023. 120 p.

SOARES, M. *Letramento:* um tema em três gêneros**.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 128 p.

STREET, B. V. *Letramentos sociais:* abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2014. 240 p.

POLÊMICA E CONFLITO EM AMBIENTES DIGITAIS: uma proposta de leitura crítica das múltiplas estratégias discursivas nas interações online

Sânede Geraldo Teixeira (PROFLETRAS/UFMG)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo compreender de que modo discursos marcados pela polêmica podem ser explorados pedagogicamente no contexto escolar, no âmbito de uma pesquisa voltada ao desenvolvimento da argumentação e da educação midiática, em uma turma do segundo ano do Ensino Médio. A investigação se justifica pela presença de interações conflituosas nas mídias sociais digitais, frequentemente associadas à violência verbal e ao discurso de ódio, o que demanda práticas educativas voltadas à leitura crítica desse fenômeno. O estudo desenvolve-se em uma escola pública e adota uma abordagem qualitativa e de intervenção, considerando as práticas discursivas dos estudantes em ambiente digital. A metodologia compreende o mapeamento da cultura de uso das redes sociais pelos estudantes, a análise de comentários digitais e a implementação de atividades pedagógicas voltadas à problematização do conflito discursivo. Para os fins deste artigo, o recorte analítico contempla comentários digitais produzidos ao longo das três oficinas de trabalho. Os resultados esperados apontam para o fortalecimento de uma educação dialógica e problematizadora, bem como para a ampliação da leitura crítica dos estudantes no contexto digital.

Palavras-chave: Argumentação. Redes sociais. Discurso de ódio. Violência verbal.

Introdução

As redes sociais digitais se caracterizam como espaço central de circulação de discursos e de interações entre os sujeitos, marcado pela presença de posicionamentos divergentes, conflitos argumentativos e disputas de sentido. Cabral e Lima (2017, p. 87) argumentam que "as redes sociais vão se constituindo como um palco de interações que, por vezes, se fazem mais conflituosas que polêmicas". Nesse contexto, os comentários digitais funcionam como locais privilegiados de manifestação do dissenso e intensificação da violência verbal e discurso de ódio. A pesquisa de Teixeira (2026), atualmente em fase final de defesa, investiga as estratégias discursivas mobilizadas em interações online, marcadas pela polêmica e pelo conflito. O objetivo geral desse estudo consiste em compreender as diferentes estratégias discursivas presentes nas redes sociais digitais e, a partir dessa compreensão, implementar um projeto de ensino direcionado ao desenvolvimento da leitura crítica das mídias digitais entre alunos do segundo ano do Ensino Médio. O foco dessa investigação abrange o discurso de ódio e a violência verbal em comentários digitais, de modo a favorecer práticas argumentativas no ambiente digital.

Fundamentação teórica

A pesquisa fundamenta-se em uma perspectiva que compreende a linguagem como prática social, atravessada por relações de poder, ideologias e valores culturais, a partir dos quais os sujeitos se posicionam no mundo (Bakhtin, 2003, 2006). Dessa forma, o estudo fundamenta-se em contribuições da argumentação voltadas às práticas discursivas em ambientes digitais. Com base nas reflexões de Paveau (2021), que compreende os comentários digitais como discursos nativos das redes sociais, esta pesquisa dedica-se à análise da argumentação polêmica, entendida como uma manifestação discursiva marcada

pelo embate e pelo confronto verbal entre posições opostas, com circulação de opiniões contraditórias no espaço público (Amossy, 2017). Neste estudo, O conceito de discurso de ódio refere-se às formas de expressão que promovem e legitimam o ódio contra grupos ou indivíduo, em razão de atributos identitários ou sociais, enquanto a violência verbal manifesta-se por meio de insultos direcionados a um indivíduo (Pinheiro-Machado *et al*., 2023). No âmbito educacional, a pesquisa ancora-se na perspectiva da leitura crítica da mídia digital, entendida como um processo que envolve o questionamento das intenções presentes nos discursos digitais, a identificação da relação entre argumentos mobilizados e o reconhecimento de possíveis vieses nas mídias digitais (Silva, 2023). Do ponto de vista linguístico, este estudo prioriza a análise dos operadores discursivos e de modalizadores adverbiais, considerando-os como estratégias argumentativas nos comentários digitais (Koch; Elias, 2006).

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter interventivo e busca articular a análise das práticas discursivas em ambientes digitais à implementação de ações pedagógicas no contexto escolar. O estudo é desenvolvido em uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais, a Escola Estadual Doutor Geraldo Parreiras, localizada no município de João Monlevade. O público-alvo é composto por 40 estudantes de uma turma do segundo ano do Ensino Médio, dos quais 17 são do sexo masculino e 23 do sexo feminino.

Com base na organização das atividades em um projeto de ensino, em que práticas de escrita, leitura e análise linguística precisam ser ressignificadas, a partir de atividades articuladas e integradas (Sartori, 2019), a pesquisa foi realizada mediante autorização prévia, formalizada por termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido, assinada pelos estudantes e responsáveis legais, além de uma carta de anuência da escola.

A coleta de dados ocorre, neste estudo, a partir de diferentes instrumentos: diário de campo, destinado ao registro das observações do pesquisador; blog do projeto, utilizado como espaço de produção e circulação dos comentários digitais; cadernos impressos, que reúnem as atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo das intervenções; e questionários online, aplicado via Google Forms, voltados ao levantamento de percepções dos estudantes sobre os discursos analisados. A constituição do *corpus* deste estudo contempla a seleção de um caderno por grupo de alunos, considerando a completude das atividades e assiduidade dos estudantes. O recorte privilegia as atividades mais diretamente relacionadas à problematização da violência verbal e do discurso polêmico, bem como a seleção de comentários mais reativos ou com marcas de violência verbal ou discurso de ódio.

Análise e discussão dos dados

Os resultados dos formulários aplicados via Google Forms[1] evidenciam um elevado nível de hiperconectividade entre os estudantes da turma 201, associado a uma intensa exposição à violência verbal e ao discurso de ódio, além de uma percepção limitada acerca das estratégias argumentativas, o que indicou a necessidade de promover o desenvolvimento do projeto de ensino. Destaca-se que 60,6% dos alunos responderam estar expostos a discursos hostis, enquanto 36,4 % afirmaram ter sido vítimas diretas desse discurso. Apesar da imersão no ambiente digital, constata-se que os estudantes da turma 201 atuam predominantemente como consumidores de conteúdos digitais, com reduzida participação na produção digital. Partindo desse contexto, o projeto de ensino se articula em três oficinas de

[1] Os formulários aplicados pela pesquisa de Teixeira (2026) podem ser acessados pelos links: https://forms.gle/nMvpJAzA48QR87a58 e https://forms.gle/FrEz5wUSWEQ3zzu29. Acesso em: 3 set. 2026.

trabalho, com o total de 18 aulas. A seguir, são apresentados três quadros que sistematizam, de forma geral, as aulas propostas nesse percurso formativo. Contudo, para atender aos objetivos deste artigo, optou-se por um recorte analítico que delimita o *corpus* de investigação a seis comentários digitais produzidos pelos estudantes ao longo das três oficinas de trabalho, selecionados por apresentarem maior reatividade (comentário alvo de respostas de outros comentários), além da análise de um comentário inicial e de um comentário final, ambos produzidos pelo mesmo estudante no blog do projeto. Os comentários são reconhecidos por nomes fictícios, preservando, assim, a identidade dos estudantes.

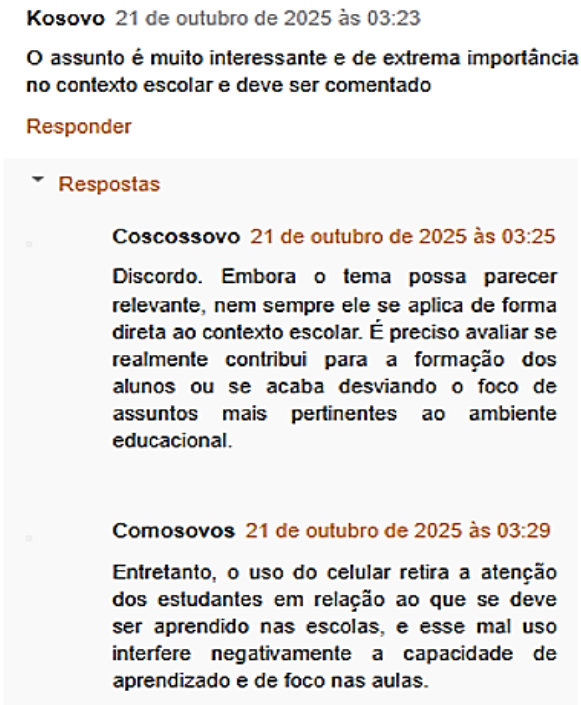
Quadro 1: Primeira Oficina de Trabalho

Primeira oficina:	**Entendendo Os Comentários Digitais**
Aula 1:	Explorando O Gênero Comentário Online
Aula 2:	Leitura Argumentativa de Comentários Reativos
Aula 3:	Prática de Análise Linguística
Aula 4:	Roda de Conversa: Proibição de Aparelhos Eletroeletrônicos nas Escolas
Aula 5:	Comentário Inicial: O Uso de Celular nas Escolas

Fonte: Elaboração própria.

A primeira oficina, composta por 5 aulas de 50 minutos, busca desenvolver a capacidade de reconhecer e compreender as particularidades do gênero discursivo comentário online, destacando temas polêmicos de ampla circulação nas redes sociais. As atividades contemplam a leitura e análise de comentários reativos, a prática de análise linguística e a realização de uma roda de conversa sobre a proibição de aparelhos eletroeletrônicos nas escolas, além de um comentário inicial no blog do projeto acerca do uso do celular no ambiente escolar. Foi selecionada esta última atividade para análise (Figura 1), destacando o comentário mais reativo.

Figura 1: *Print* de tela: Comentários Reativos sobre a Proibição do Celular na Escola.



Fonte: Argumentação e Letramento digital. Disponível em https://argumentacaoeletramentodigital.blogspot.com. Acesso em: fev. 2026.

O comentário inicial de "Kosovo" "O assunto é muito interessante e de extrema importância no contexto escolar e deve ser comentado" recebeu dois comentários reativos, evidenciando a presença de posicionamentos divergentes em torno do uso do celular no contexto escolar. Os comentários apresentam diferentes pontos de vista que se opõem de forma respeitosa, por meio de operadores discursivos e expressões de oposição, como "discordo", "entretanto". "Coscossovo" questiona a pertinência do assunto no contexto escolar, problematizando se esse tema realmente contribui para a formação do aluno. "Comosovos" afirma que o uso do celular em sala de aula compromete a atenção

e o aprendizado dos estudantes. O encadeamento de réplicas ao comentário inicial demonstra uma ampliação da diversidade de opiniões no blog do projeto, favorecendo o exercício da argumentação no ambiente digital. Entretanto, no conjunto dos comentários, não se observa qualquer referência à legislação que regulamenta a proibição de aparelhos eletroeletrônicos em sala de aula, embora essa orientação tenha sido pontuada na preparação da roda de conversa sobre o mesmo tema. A principal fragilidade observada reside, portanto, na insuficiência de embasamento formal, evidenciando a dificuldade dos estudantes em sustentar seus posicionamentos a partir de referências devidamente fundamentadas.

Na segunda oficina (Quadro 2), o objetivo é proporcionar aos estudantes uma compreensão crítica sobre o papel da monetização nas redes sociais, explorando seu funcionamento e os impactos no comportamento online e no consumo de informações.

Quadro 2: Segunda Oficina de Trabalho

Segunda oficina:	**Monetização da Violência Online**
Aula 1:	O Dilema das Redes
Aula 2:	Monetização das Redes Sociais
Aula 3:	Busca e Checagem de Informação
Aula 4:	Redes Sociais: do Compartilhar ao Construir o Mundo
Aula 5:	Adultização infantil na Redes Sociais
Aula 6:	Roda de Conversa: Descriminalização do Aborto no Brasil
Aula 7:	Visita ao Jornal A Notícia

Fonte: Elaboração própria.

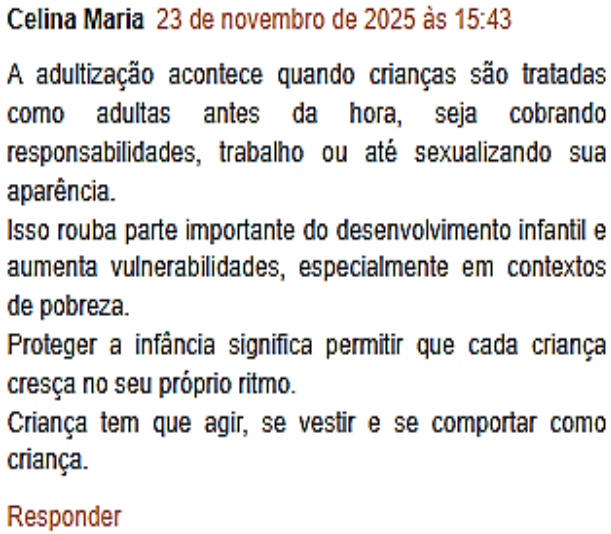
A segunda oficina, intitulada Monetização da Violência Online, composto por sete aulas de 50 minutos, tem como objetivo problematizar o funcionamento das redes sociais digitais e a relação entre visibilidade, engajamento e circulação de discursos violentos. A oficina aborda temas sensíveis, como adultização infantil nas redes sociais; a realização de uma roda de conversa sobre a descriminalização do aborto no Brasil; e também uma

visita ao Jornal local A Notícia, ampliando a compreensão dos estudantes acerca dos processos de produção e circulação de informação. Dessa forma, a reflexão dos estudantes se desenvolve acerca da influência das redes sociais no comportamento dos usuários, em especial da manipulação de emoções e monetização de conteúdos violentos e misóginos. A partir de discussões sobre o documentário "O Dilema das Redes" e sobre o Relatório [2]da NetLab, que aborda a temática da "Machosfera", destacou-se a análise crítica dos estudantes sobre o impacto das plataformas digitais. Neste artigo, analisa-se, de modo específico, a aula 5, intitulada Adultização Infantil nas Redes Sociais. O ponto de partida para a produção de comentário no blog do projeto (Figura 2) abrange a denúncia realizada pelo youtuber Felipe Bressanim Pereira, conhecido por Felca, que chama a atenção para a exposição precoce de crianças nas redes sociais e para os riscos associados a esse tipo de exposição.

A organização do comentário de "Celine Maria'' (nome fictício) apresenta um encadeamento argumentativo consistente e progressivo. A estudante introduz seu comentário com a definição do tema "Adultização Infantil", escalonando situações que culminam no uso do operador argumentativo "até", presente na expressão "até sexualizando sua aparência". Conforme assinala Koch (2016), esse operador introduz o argumento de maior força, atribuindo mais impacto à parte do enunciado ao qual se integra.

[2] O Relatório está Disponível em: https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202412/pesquisa-inedita-mostra-como-influenciadores-lucram-com-conteudos-misoginos-no-youtube. Acesso em: fev. 2026.

Figura 2: *Print* de Tela: Adultização de Crianças nas Redes Sociais.



Fonte: Argumentação e letramento digital. Disponível em: https://argumentacaoeletramentodigital.blogspot.com. Acesso em: fev. 2026.

Na sequência, a estudante recorre a uma justificativa por consequência, ao afirmar que a adultização compromete etapas essenciais do desenvolvimento infantil e amplia situações de vulnerabilidade. O comentário é concluído com uma regra de conduta, expressa em enunciados de valor normativo, segundo os quais a criança deve agir, vestir-se e se comportar conforme sua faixa etária. Deduz, assim, que o trabalho com temas sociais sensíveis, como o da adultização infantil, possibilita aos estudantes o aprimoramento do uso de estratégias discursivas e o desenvolvimento da argumentação no ambiente digital.

Na terceira oficina (Quadro 3), com seis aulas de cinquenta minutos, são propostas situações de aprendizagem voltadas à produção crítica no ambiente digital.

Quadro 3: Terceira Oficina de Trabalho

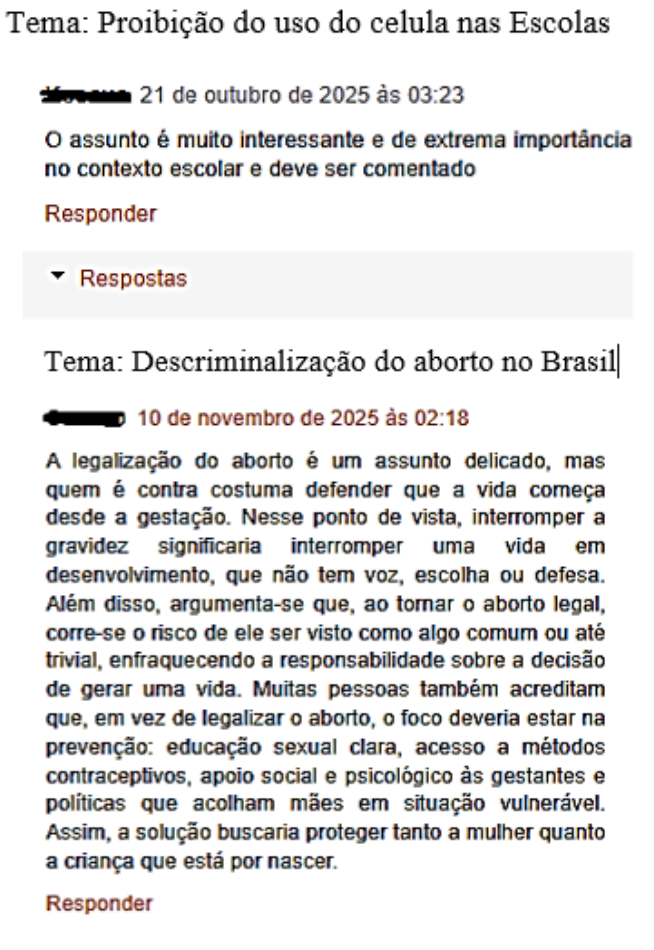
Terceira oficina:	**Produção de Gêneros Digitais**
Aula 1:	Da Notícia ao Comentário: Leitura Crítica das Mídias Digitais
Aula 2:	Rage Bait: Iscas Emocionais nas Redes
Aula 3:	Violência Verbal nas Redes Sociais
Aula 4:	Comentários Digitais
Aula 5:	Jogos de Revisão das Oficinas no WordWall
Aula 6:	Avaliação do Projeto de Ensino

Fonte: Elaboração própria.

Entre as ações desenvolvidas na terceira oficina, destacam-se a inscrição dos estudantes em jornais digitais e a publicação de comentários digitais na plataforma desses veículos de comunicação; a elaboração de posts de enfrentamento ao rage bait (isca de raiva) em circulação nas redes sociais, e a produção de um texto contrário ao discurso de ódio e à violência verbal, posteriormente publicado no Jornal Rotha Cultural[3]. No fechamento do projeto, ressalta-se a elaboração um comentário digital final sobre o tema da descriminalização do aborto, concentrando-se a análise na comparação entre um comentário inicial e um comentário final, ambos produzidos pelo mesmo estudante (figura 3), cujo nome está desidentificado para fins de análise.

[3] O texto está disponível em: https://rothacultural.com.br/palavra-que-fere-projeto-escolar-em-monlevade-expoe-violencias-invisiveis-ou-nem-tanto-assim/. Acesso em: fev. 2026.

Figura 3: *Print* de Tela dos Comentário Inicial e Final Produzido pelo mesmo Estudante.



Fonte: Argumentação e letramento digital. Disponível em: https://argumentacaoeletramentodigital.blogspot.com. Acesso em: fev. 2026.

No comentário inicial, elaborado na primeira oficina referente à proibição de aparelhos eletroeletrônico nas escolas, observa-se um tratamento amplo do tema, marcado por uma avaliação genérica: "O assunto é muito interessante e de extrema importância no contexto escolar e deve ser comentado". No

segundo comentário, entretanto, dedicado à discussão sobre a descriminalização do aborto, o estudante demonstra reconhecer a complexidade do tema e, ao argumentar, elenca informações contrárias ao aborto, sem explicitar de forma direta seu próprio posicionamento, visto que atribui a defesa do ponto de vista a terceiros, como se observa em enunciados como: "quem é contra costuma defender que a vida começa na gestação"; "argumenta-se que". O comentarista recupera argumentos que foram debatidos na roda de conversa sobre o mesmo tema, como em "interromper a gravidez significa interromper uma vida em desenvolvimento"; "ao tornar o aborto legal, corre-se o risco de ser visto como algo comum ou até trivial, enfraquecendo a responsabilidade sobre a decisão de gerar uma vida". Nesses enunciados, infere-se o uso de estratégias de distanciamento enunciativo, possivelmente adotada para evitar o confronto e minimizar o risco de contestação direta por meio de violência verbal ou discurso de ódio. O estudante recorre, também, a diversas estratégias argumentativas, por meio do uso de operadores discursivos: uso do "mas" que apresenta oposição em "A legalização do aborto é um assunto delicado, mas quem é contra costuma defender que a vida começa desde a gestação"; uso do operador "além disso" e "também" que indicam soma em "Além disso, argumenta-se que (...)"; "Muitas pessoas também acreditam (...)"; o operador conclusivo "assim" para fechar o texto "Assim, a solução buscaria proteger tanto a mulher quanto a criança que está por nascer". Houve, portanto, um avanço na construção argumentativa, visto que o comentário sobre o aborto revela maior domínio de estratégias discursivas e de recursos linguísticos que fortalecem o ponto de vista, ao mesmo tempo em que evitam o confronto direto por meio de distanciamento enunciativo.

Considerações finais

A pesquisa em andamento de Teixeira (2026) evidencia que a aplicação do projeto de ensino favorece a vivência de uma educação dialógica e problematizadora, contribuindo para o fortalecimento do pensamento crítico dos estudantes no ambiente digital. No recorte realizado nesse artigo sobre os comentários digitais, fica evidente a fragilidade argumentativa dos estudantes em sustentar seus posicionamentos a partir de referências devidamente fundamentadas. Ainda assim, a aplicação de atividades sistemáticas envolvendo temas sociais sensíveis, como a descriminalização do aborto, a adultização infantil e a proibição do uso de celular nas escolas, favorece a produção de argumentos e o uso de estratégias argumentativas, como os operadores argumentativos.

Referências

AMOSSY, Ruth. *Apologia da polêmica.* São Paulo: Contexto, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LIMA, Nelci Vieira de. *Argumentação e polêmica nas redes sociais:* o papel da violência verbal. Signo, v. 42, n. 73, p. 86-97, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: o*s sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

PAVEAU, Marie-Anne. *Análise do discurso digital:* dicionário das formas e das práticas. 2. ed. Campinas: Pontes, 2021.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana et al. *Relatório de recomendações para o enfrentamento ao discurso de ódio e ao extremismo no Brasil*. 1. ed. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. 85 p. ISBN 978-65-88137-44-4. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mdhc-entrega-relatorio-com-propostas-para-enfrentar-o-discurso-de-odio-e-o-extremismo-no-brasil/RelatrioGTdioeExtremismosDigital_30.06.23.pdf. Acesso em: 8 de fev. 2026.

SARTORI, Adriane Terezinha. *O processo de produção de textos escritos na escola***:** teorias e práticas. v. 1. 1. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019.

SILVA, Alexandre Marques. Ensino de argumentação e leitura crítica da mídia: uma proposta para o desenvolvimento da capacidade argumentativa. *Linha D'Água,* v. 36, n. 3, p. 128-153, 2023.

A TEATRALIDADE NA POESIA DE ADÉLIA PRADO: uma proposta de trabalho em sala de aula

Nilson Antônio da Silva (PROFLETRAS/UFMG)

Resumo
Esta proposta de trabalho em sala de aula considera que a poesia é parte da vida humana e que a escola é o ambiente que proporciona aos estudantes o contato mais direto e constante com textos literários, entre os quais estão as obras de Adélia Prado, cujos poemas apresentam possibilidades de trabalho em sala de aula para a leitura e para a encenação teatral. As atividades da proposta de trabalho foram fundamentadas nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) no que tange a aspectos voltados para a literatura e para a leitura e escrita, bem como também embasada nos estudos de autores pertinentes, de forma que os estudantes puderam conhecer e fruir textos literários significativos e representativos dos gêneros lírico e dramático com possibilidades de dramatização a qual foi realizada por eles mesmos.
Palavras-chave: Literatura. Adélia Prado. Poesia. Leitura. Teatralidade.

Introdução

A poesia e o teatro fazem parte da história humana desde os tempos mais antigos nos mais diversos contextos sociais e culturais. Onde há pessoas, há manifestações culturais que, na maioria das vezes, envolvem a literatura e se concretizam através de poesia e de prosa. Canções, poemas, histórias, fábulas, peças de teatro, novelas e filmes, textos em redes sociais, entre tantos outros exemplos, são formas de a literatura fazer parte do cotidiano das sociedades. Assim, a literatura não se restringe a

textos impressos em livros, mas é algo muito mais abrangente e muito mais presente na imensa e difusa massa de informações midiáticas com que todos nós temos contato cotidianamente.

Quando voltamos nosso olhar para a escola, percebemos que é nela que transitam diversos atores sociais provenientes de contextos bastante variados. De um lado, há aqueles que cuidam da formação, ou seja, os professores e, de outro lado, os que são formados, isto é, os alunos.

Nesse universo formado por uma multiplicidade de indivíduos, há uma constante interação de personagens os quais exercem consciente ou inconscientemente variados papeis que, assim como no palco teatral, entram e saem de cena conforme avançam os afazeres ordinários da instituição. Estudantes e professores, equipe pedagógica e funcionários, todos agem atuando cada um em seu espaço e tempo determinados para que, ao final, o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Esse processo remete, naturalmente, à ideia de teatro, de palco, de drama. Roteiro, tempo, espaço, personagens, atuação: é a escola um verdadeiro palco onde a comunidade escolar atua para si e para os de fora dia após dia, ano após ano, diante de uma plateia que dela espera essa representação.

A literatura brasileira, fecunda em produções em verso e em prosa, mostrou ao mundo contemporâneo a poeta Adélia Prado, que teve seu primeiro livro lançado em 1976, *Bagagem*. Alguns anos mais tarde, em 1981, Adélia Prado publicou seu terceiro livro de poesias, que tem o título de *Terra de Santa Cruz*. No livro *Oráculos de maio*, publicado em 1999, encontra-se "A diva", poema que contém referências diretas ao gênero dramático e que contém, em cada verso, um pedido insistente para que seja recitado num palco, diante de uma plateia atenta.

A experiência docente levou-me a perceber que, de uma maneira geral, os alunos da escola em que leciono não tinham atividades de ensino de poesia que fossem mais abrangentes e envolventes. Por isso, considerei a possibilidade de desenvolver uma proposta didática que pudesse suprir essa lacuna, a qual

fosse voltada especificamente para o poema. As atividades desenvolvidas não abrangeram somente o gênero lírico, mas abarcaram a retextualização dos poemas do gênero lírico para o gênero dramático, tendo em vista que os textos mostram aspectos em que a teatralidade é perceptivelmente predominante.

A proposta didática de ensino de literatura, aplicada em uma turma de 9º ano da Escola Estadual Doutor Álvaro Brandão, da cidade de Santo Antônio do Monte, em Minas Gerais, foi um processo que envolveu as etapas de leitura e estudo de poemas selecionados de Adélia Prado, de encenação teatral de uma peça escrita pelos estudantes inspirada nos poemas lidos em sala de aula e, também, a escrita de poemas autorais, bem como a escrita de um relato pessoal abordando as impressões dos estudantes sobre a participação no decorrer do projeto.

Referencial teórico

Para este trabalho, considerei alguns autores que puderam me auxiliar a traçar uma linha que, dentro da literatura, une poesia e teatro. Além disso, busquei aplicar atividades em sala de aula fundamentadas em autores cujos trabalhos se voltam para a didática, coerentes com as diretrizes pertinentes presentes na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2018), e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

Assim como Candido (2011) defende, o direito à literatura deve ser de fato entendido como um direito básico do ser humano e, nesse sentido, faz parte das finalidades da escola garantir e permitir que os estudantes tenham acesso a textos, tanto narrativos quanto poéticos, de autores variados da literatura brasileira e também da literatura de outros países. Roberto Acízelo de Souza, em sua *Teoria da Literatura*, lembra que "devemos dizer que a literatura é um produto cultural que surge com a própria civilização ocidental" (Souza, 2007, p. 10).

Nos termos de Osakabe (2005, p. 49), "a poesia produz no leitor, como qualquer obra de arte, uma percepção nova sobre

determinada experiência, ou constitui ela própria uma experiência sempre renovada, como se guardasse sempre o frescor de sua criação". Essa capacidade de experimentar o novo que os adolescentes possuem, aliada ao fato de a poesia sempre estar se renovando ao ser lida, é um aspecto importante quando se pretende que exista uma interação e um encantamento entre eles e os textos literários.

A teatralidade está presente na obra literária poética de Adélia Prado, que se mostra, muitas vezes, na voz de um eu lírico que exige um palco onde, diante de um público, possa se expressar com voz e corpo. A voz está intimamente ligada a um corpo e, ao tratar sobre literatura, há que se pensar sobre qual é o papel desse corpo, considerando a totalidade dos sentidos biológicos, na leitura e na percepção do texto literário.

O texto literário é, por sua natureza, eternamente provocativo, pois desperta e exige reação por parte de quem lê. Diante do leitor, o texto já não é mais algo inerte, e sim algo vibrante, presente e, por que não dizer, demandante no sentido de que força uma reação violenta de concordância ou de discordância. O texto literário exige um posicionamento do leitor ao lhe negar a indiferença ou a neutralidade.

O texto dramático é performático, uma vez que ele pode se realizar através da oralidade e da gestualidade, sendo estas naturezas intercambiáveis. A performance é ação do corpo enquanto criador, transmissor e modificador de uma manifestação artística, sendo ela, portanto, "ato de presença no mundo e em si mesma [porque] nela o mundo está presente" (Zumthor, 2018, 62). Assim, é possível entender que a teatralidade pode ser percebida na poesia adeliana, uma vez que são poemas em que o eu lírico parece exigir um palco e uma plateia.

Somando-se a isso, Massi (2015, p. 630), quando trata da atividade teatral presente na obra de Adélia Prado, afirma que nela se percebe "forte oralidade, destreza para reencenar o cotidiano, presença do erotismo e, por fim, a própria noção de representação" sendo que essas características, somadas,

construíram a persona poética da autora e que perpassam sua obra desde seu primeiro livro.

Por fim, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) foram, em essência, os norteadores para a elaboração das atividades que foram executadas no decorrer da proposta de trabalho. Sobretudo a terceira competência da BNCC, que aborda manifestações artísticas e culturais, ao propor a valorização e a fruição de produções artístico-culturais, relaciona-se diretamente ao ensino de literatura, englobando, portanto, textos literários líricos e textos literários dramáticos. O CRMG, por sua vez, destaca a necessidade de dar aos estudantes a oportunidade de "ler, escrever, letrar e literalizar" (Minas Gerais, 2018, p 83), pressupostos fundamentais que, no decorrer das atividades, se buscou que fossem adequadamente satisfeitos.

Metodologia

A proposta de ensino de literatura desenvolvida em sala de aula é parte de uma pesquisa de natureza aplicada, sob abordagem qualitativa, cujos parâmetros nortearam o processo durante sua aplicação. Desse modo, os procedimentos característicos da pesquisa-ação constituíram a intervenção de ensino, bem como a forma como os dados registrados em diário de campo foram discutidos e analisados.

O projeto foi dividido em três etapas, sendo que, para a primeira, foram necessárias duas aulas; para a segunda, dez aulas, e, finalmente, para a terceira etapa, foram necessárias mais quatro aulas, num total de dezesseis aulas.

A primeira etapa foi dedicada às atividades de contextualização histórica da poeta Adélia Prado e de sua obra; a segunda, dedicada às atividades de leitura, análise e compreensão dos poemas selecionados; e a terceira, dedicada à retextualização desses mesmos poemas para o palco através da encenação teatral feita pelos alunos a partir de um roteiro escrito conjuntamente por

eles mesmos bem como também dedicada à escrita de um breve relato pessoal.

A segunda etapa da proposta didática foi dedicada à leitura em sala de aula dos poemas de Adélia Prado previamente selecionados conforme os objetivos pretendidos. As atividades de leitura em sala de aula foram baseadas nas sugestões de situações de leitura desenvolvidas por Rildo Cosson em *Letramento literário: teoria e prática*, as quais abrangem a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Os poemas selecionados foram "Tabaréu", "Amor feinho", "A serenata", "O sempre amor", "Os lugares comuns", "Briga no beco", "Um jeito" e "Momento", que foram publicados em *Bagagem*; "A diva" encontra-se em *Oráculos de maio* e, de *Terra de Santa Cruz*, escolhemos o poema "Casamento".

A terceira e última etapa foi dedicada à preparação da encenação dos poemas selecionados e lidos em sala de aula. A retextualização do gênero literário lírico para o gênero literário dramático foi um processo que demandou tempo para a escrita do roteiro e para os estudantes-atores decorarem os textos e para ensaiarem, bem como para separarem as funções que cada aluno ou grupo de alunos puderam exercer na apresentação. Assim, foram dedicadas quatro aulas para essa etapa, a qual encerrou-se com a escrita de um relato pessoal breve em que os estudantes puderam deixar suas impressões sobre as atividades realizadas.

A avaliação foi feita de forma constante em todas as etapas, ou seja, foi uma avaliação formativa e processual, de modo que foram observados o cumprimento de cada etapa pelos alunos, as dificuldades que foram surgindo ao longo do percurso, a superação de dificuldades, a criatividade na solução de problemas etc.

A proposta didática teve sua culminância com a encenação dos poemas lidos em sala de aula, os quais foram retextualizados pelos estudantes na escrita de um roteiro de uma peça encenada por eles mesmos. Dessa forma, a teatralidade presente na poesia de Adélia Prado, especialmente nos poemas selecionados para esta proposta, assumiu forma concreta, indo além de tão somente

a leitura e estudo dos poemas em sala. Texto escrito que ganhou voz durante a leitura e corpo, gestos e personificação durante a encenação em palco.

Resultados

Esta proposta de trabalho em sala de aula abordando o ensino de literatura, e também a teatralidade presente na obra poética de Adélia Prado, foi desenvolvida em um recorte adequado às possibilidades didáticas de uma turma de nono ano da Escola Estadual Doutor Álvaro Brandão, da cidade de Santo Antônio do Monte. Os dez poemas selecionados foram representativos no sentido de manifestar o caráter dramático, ou seja, a teatralidade presente na poesia adeliana.

As atividades do trabalho em sala de aula, iniciando com a apresentação da autora e poeta Adélia Prado, passando pela leitura de alguns de seus poemas, pela escrita de poemas de autoria dos próprios estudantes e, finalmente, pela encenação de uma peça inspirada nesses mesmos poemas lidos e estudados, cujo roteiro foi escrito em conjunto em sala de aula, demonstraram ser uma forma produtiva de trabalhar com literatura em sala de aula. Além da fruição do texto literário, os estudantes puderam conhecer um pouco da obra da poeta divinopolitana, bem como aprofundar suas experiências com os gêneros textuais poema, roteiro de teatro e relato pessoal, assim como desenvolver habilidades na produção de textos dos gêneros literários lírico e dramático.

A teatralidade na poesia de Adélia Prado mostrou-se nítida quando, em palco, os estudantes encenaram um texto dramático escrito por eles mesmos tendo por base os poemas da autora divinopolitana. A encenação em palco deixou mais evidente o que o eu lírico já manifestava no texto escrito, especialmente quando esse texto é lido em voz alta. Nesse momento, o eu lírico, assumido pelos estudantes-atores, dialogou com os ouvintes-plateia.

Os objetivos a que se propunha a proposta de trabalho em sala de aula foram alcançados, de modo que os estudantes puderam conhecer um pouco da obra poética de Adélia Prado a ponto de levarem ao palco os poemas para serem encenados. O envolvimento da maioria dos estudantes no decorrer das atividades feitas em sala de aula, bem como na encenação, foi bastante satisfatório, o que indubitavelmente contribuiu para o alcance do que foi proposto a eles. Ademais, houve boa disposição por parte da direção e coordenação pedagógica da escola em proporcionar, dentro das possibilidades, os horários e espaços necessários para a realização das atividades; e, por fim, a anuência de estudantes e pais ou responsáveis, sem o que não seria possível a realização de todas as atividades em sala de aula as quais culminaram na encenação em palco teatral.

Considerações finais

Os estudantes foram o foco desta proposta didática, pois procurei conduzir as atividades de tal forma que cada um se sentisse como o protagonista nos passos dados ao longo das etapas do projeto. Assim como no palco as histórias têm seus protagonistas, foi válido e interessante incentivar os estudantes para que cada um também se sentisse e se reconhecesse como protagonista das atividades escolares.

O trabalho com textos literários em sala de aula exige uma demanda considerável de esforço e, quando se trata de trabalhar com a poesia, maior ela se torna. Ao final do processo, com as etapas de leitura, de escrita e de encenação, percebi que a dúvida inicial de como levar a obra poética de Adélia Prado para sala de aula de modo que os estudantes pudessem fruí-la, que motivou esta proposta, pôde ser esclarecida e, mais do que isso, pôde confirmar que é possível despertar nos estudantes o gosto de experimentar o texto literário como algo agradável.

Para conhecer a poesia de Adélia Prado, até chegar ao ponto em que os estudantes afirmaram que gostaram dos poemas e da

apresentação teatral, foi percorrido um trajeto que lhes possibilitou se familiarizarem não somente com a poeta e com seus poemas, mas também com as possibilidades de teatralidade presentes em sua obra literária. Todas as atividades, ao serem realizadas dentro de contextos definidos, puderam criar laços entre estudantes e textos literários, de forma que o contato transbordou a brevidade da leitura para preencher bastante a infinitude da fruição.

As possibilidades de ensino de literatura em sala de aula não se esgotam por ora, pois a teatralidade na poesia de Adélia Prado oferece múltiplos desdobramentos os quais podem ser explorados de incontáveis maneiras tanto em sala de aula quanto no palco. Há variadas obras de diversos autores, brasileiros e estrangeiros, que podem ser usadas em sala de aula de forma criativa para que os estudantes sejam conduzidos ao encantador universo literário.

Espero, por fim, que eu possa ter deixado para os colegas docentes uma sugestão de como trabalhar com literatura e, mais especificamente, com a obra literária poética de Adélia Prado nas aulas de língua portuguesa. Assim como os estudantes de uma turma de 9º ano de uma escola pública de uma pequena e antiga cidade montanhosa das Minas Gerais ficaram encantados com o encontro com a poesia e com o teatro, possam outros também se encantarem Brasil afora.

Referências

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

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Currículo Referência de Minas Gerais.* Belo Horizonte, s/d.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5 ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento literário***:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

MASSI, Augusto. Móbile para Adélia Prado. *In:* PRADO, Adélia. *Adélia Prado:* poesia reunida. 1º ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

OSAKABE, Haquira. Poesia e indiferença. *In:* PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (orgs.) *Leituras Literárias:* discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

PRADO, Adélia. *Bagagem.* 46 ed. Rio de Janeiro: Record, 2023.

PRADO, Adélia. *Oráculos de Maio.* 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

PRADO, Adélia. *Terra de Santa Cruz.* 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da literatura.* 10 ed. São Paulo: Ática, 2007.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura.* Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu, 2018.

LITERATURA JUVENIL ENQUANTO POTÊNCIA DE FORMAÇÃO HUMANA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ADOLESCENTE

Marcela Caroline Albuquerque Horta (PROFLETRAS/UFMG)

Resumo

Este artigo é o resultado parcial de um projeto de ensino que está sendo desenvolvido com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Belo Horizonte-MG. Neste texto, compreende-se que a adolescência é importante na formação da identidade e da subjetividade do ser, em que princípios e ideais serão consolidados, contribuindo para a formação do sujeito adulto. O projeto de ensino que se desenvolve parte da percepção sobre a autoestima dos alunos adolescentes, público-alvo deste trabalho, considerando o contexto de vulnerabilidade social que os envolve. Notou-se que estes não se percebem enquanto sujeitos da sociedade, o que acarreta desinteresse pelos estudos e comportamentos de alto risco. Por meio da literatura, com a leitura da obra "As crônicas de Fiorella", de Vanessa Martinelli, pretendeu-se trazer temáticas adolescentes para discussões em sala de aula, realizando círculos de leitura e pausas protocoladas (Cosson, 2022, 2023), que contribuam para a construção da identidade dos alunos participantes. Embasam, também, este trabalho, conceitos sobre adolescência (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2010); literatura juvenil (Colomer, 2003); letramento (Soares, 2025); letramento literário (Paulino, 2004); teoria literária e humanização pela literatura (Cândido, 2011); jovens e a leitura (Petit, 2008). Espera-se que os alunos participantes sejam capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua relação com o mundo.

Palavras-chave: Adolescente. Identidade. Letramento literário. Literatura juvenil.

Introdução

Este artigo é resultado parcial de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo que visa perceber a potência da literatura juvenil na formação da identidade adolescente, por meio da aplicação de um projeto de ensino com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada na cidade de Belo Horizonte-MG, considerada de vulnerabilidade social.

Para a realização desse projeto de ensino, foi necessário escolher uma obra literária que despertasse nos alunos o interesse pela leitura literária e, também, a participação em cada atividade estruturada no projeto. Nesse sentido, a obra literária "As crônicas de Fiorella" (2018), de Vanessa Martinelli, foi a escolhida. Trata-se de um livro escrito por uma neuropsicóloga, mas que não traz no enredo da obra o aspecto clínico da profissão. Muito pelo contrário, o enredo garante uma experiência literária leve e fluida, com passagens divertidas e que garantem o riso ao leitor. Essa experiência estética garantiu a aproximação do público deste projeto com a palavra literária e com as aventuras de sua personagem principal. A obra é vencedora do 1º Prêmio Saraiva de Literatura Infanto-Juvenil e foi aprovada para o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) no ano de 2020. Para viabilizar as atividades, contou-se com um número suficiente de exemplares na escola em que o projeto de ensino está sendo realizado. Assim, cada aluno recebeu um livro para leitura e estudo individuais, o que permitiu a execução do círculo de leitura.

O projeto de ensino literário surgiu da inquietação a partir de uma atividade introdutória à leitura da obra, a partir da qual foi possível evidenciar que muitos dos alunos associavam a imagem de si mesmo com palavras depreciativas, de tristeza e, até mesmo, de raiva. Poucas foram as atividades em que os alunos apresentaram adjetivos positivos. Além disso, em tal prática, realizaram um autorretrato, sendo que, em boa parte dos modelos, o semblante era de seriedade ou de tristeza. Sentiu-se

então a necessidade de abrir um canal para a comunicação com esses alunos e que possibilitasse trabalhar questões como respeito, empatia, valorização pessoal e compreensão dos sentimentos, muitas vezes conflitantes, que permeiam essa fase de vivência.

Para este trabalho, a adolescência é vista como um momento essencial na formação da identidade e do caráter do sujeito, contribuindo para o desenvolvimento pessoal que refletirá na personalidade do futuro adulto. Nesse sentido, trata-se de um trabalho relevante, principalmente por dar voz ao público adolescente. Considerando o enfoque principal sobre o público-alvo da maioria dos livros recebidos (infantil e primeiro e segundo ciclo), parece-nos relevante utilizar a potência da literatura enquanto formação humana na abordagem e na autocompreensão de aspectos subjetivos do ser adolescente. São, então, objetivos do projeto de ensino, o incentivo à leitura literária em sala de aula como forma de promover o autoconhecimento e a valorização de si mesmo, a partir das vivências de uma personagem literária que se encontra, também, na adolescência. A execução desses objetivos se dará por meio de rodas de leitura compartilhadas, pausas protocoladas e realização de atividades didáticas que explorem a criatividade e os gêneros textuais que perpassam diferentes situações sociais e discursivas.

Constituem-se embasamentos teóricos para os círculos de leitura e pausas protocoladas as ideias de Cosson (2022, 2023); os princípios de Paulino (2004), Cândido (2011) e Soares (2025); os estudos de Colomer (2003) e Petit (2008); a visão de Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares (2010).

Referencial teórico

A literatura é uma manifestação cultural, na qual cada sociedade a externaliza com marcas características de suas crenças, sentimentos e normas (Cândido, 2011). A literatura, por isso, encanta e transforma. Ao final de uma leitura, o sujeito já não é mais o mesmo, pois foi transformado. Cândido (2011, p. 175-176)

já dizia que a literatura "[...] tem papel formador da personalidade [...]. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco". O que o autor quer dizer é que um livro pode transformar a tal ponto de o leitor questionar a realidade em que se contra ou mesmo as convenções determinadas pela sociedade. Nesse sentido, o ato de ler é um ato perigoso. Assim bem sabia Liesel, na obra "A menina que roubava livros", de Markus Zusak, que diante de uma pilha de livros prestes a serem incendiados, pelo regime nazista (que também sabia que o conhecimento poderia ser perigoso), roubava-os para que pudesse ler depois, e pela leitura refugiar-se de toda a situação em que vivia.

Cândido (2011, p. 176) dizia que a literatura tem um papel humanizador, pois "[...] (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento [...]". Assim, a literatura é muito mais do que a organização de um código com fins de transmitir conhecimento; ela dá forma aos sentimentos e organiza as visões de mundo de maneira a "nos libertar do caos e portanto nos humaniza" (Cândido, 2011, p. 186). Deixa-nos mais humanos, a partir do momentos em que somos capazes de identificar e nomear sentimentos e situações, de entender a realidade ou de questioná-la, de nos tirar de um estágio estático para um humanizado.

Ler a vida, a realidade, fugir no meio das palavras de um autor, transcender ao que está escrito nas páginas do livro, ser capaz de se letrar nas diversas situações comunicativas e sociais que se realizam é o que se deseja na formação humana do sujeito. Paulino (2004, p. 68) frisa que o letramento é dotado de uma "complexidade de processos sociais e discursivos envolvidos nas ações de ler e escrever, [...] que se desenvolvem na vida social diversos tipos de letramento e que estes exigem dos sujeitos práticas de leitura e escrita diferenciadas". A apropriação do

letramento para compreender a realidade humana é o desejo do professor preocupado em ir além dos currículos oficiais.

Contudo, para que esse letramento – e neste caso o letramento literário – possa ocorrer, é necessário que o professor compreenda quem são os sujeitos que estão diante de si. No caso do presente estudos, alunos adolescentes que se encontravam no 8º ano do Ensino Fundamental. A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano com características próprias, não apenas um momento, mas um conjunto de mudanças biológicas, cognitivas e sociais.

Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares (2010, p. 227) afirmam que "a sociedade contemporânea ocidental estendeu o período da adolescência, que não é mais encarada como uma preparação para a vida adulta, mas passou a adquirir um sentido em si mesma, como um estágio do ciclo vital". Sendo um estágio em si mesma, a adolescência deve ser compreendida com suas especificidades próprias. Há quem empregue o termo no plural, "adolescências", pois seriam vivências e percepções diversas daqueles que se encontram nessa etapa da vida, percebendo-a de formas diferentes. Nessa visão, os momentos, bons ou não, por serem diversos, não podem ser encarados como um "rótulo". Assim sendo, entende-se que cada aluno, público participante deste projeto de ensino, é um ser único, cujos sentimentos, preferências e percepções sobre a vida precisam ser considerados como únicos e diversos do outro que está também nesse mesmo estágio do desenvolvimento.

Pensando nesse público que é por si só múltiplo, a escolha da obra literária para este trabalho considerou uma protagonista adolescente, que teria sentimentos, aflições e convívios próximos dos alunos participantes. A intenção é, portanto, aproximar o público leitor da obra, tal como propõe Petit (2008, p. 13) na obra "Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva". Segundo a autora, a leitura "[...] permite abrir um campo de possibilidades [...]". Ela não será capaz de tirar os leitores de um estágio social marginalizado, por exemplo, mas é capaz de abrir um campo de

possibilidades. Isso acontece, inicialmente, ao compreender o mundo a sua volta, ao aprender a nomear sentimentos e emoções, ao perceber como a sociedade pode se organizar. A literatura pode fortalecer, quebrar paradigmas e preconceitos, empoderar, pode trazer esperanças, onde já não se permitia mais sonhar e acreditar.

Assim como fez Liesel (em "A menina que roubava livros"), que pela literatura conhecia o mundo e fugia dele, os alunos participantes deste projeto de ensino tiveram na literatura a oportunidade de entender sentimentos e emoções. A partir da situação vivenciada por Fiorella (Martinelli, 2018), a protagonista da história, discutiram-se temáticas que perpassam a vida de qualquer adolescente: família, amigos, escola, amores, separação, novos relacionamentos. O que se pretendia era dar espaço e voz aos adolescentes participantes do projeto para que pudessem compartilhar vivências, sem que houvesse julgamentos, mas sim reflexões e compreensão.

Metodologia

Projeto de ensino

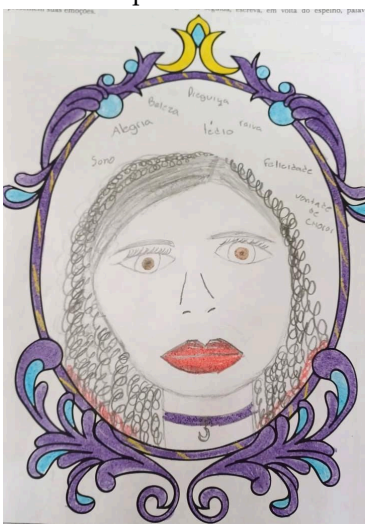
O projeto de ensino desenvolvido em nossa pesquisa é voltado para o trabalho com a leitura literária em sala de aula. Tal projeto está sendo desenvolvido com uma turma de 28 alunos, do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Belo Horizonte-MG. O projeto parte da leitura em sala de aula da obra literária "As crônicas de Fiorella", de Vanessa Martinelli", seguindo uma metodologia pautada em rodas de conversa e pausas protocoladas, tal como idealizado por Rildo Cosson (2023), em que professor e alunos reservam um momento da aula para a leitura e a discussão da obra escolhida, assim como por temas levantados durante essa leitura. Para que isso fosse possível, estruturou-se a execução deste projeto de ensino nos princípios do "círculo de leitura estruturado", em que uma estrutura é

previamente estabelecida, anotações são realizadas e retomadas durante a discussão (Cosson, 2023, p. 158). Além dessa organização, prezou-se pela sequência básica de leitura literária em sala de aula, do mesmo autor, em que a leitura da obra literária é organizada seguindo uma sequência: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A fase motivacional do trabalho foi realizada com duas atividades: uma poética de criação de um acróstico a partir da palavra "adolescente" e uma artística com a solicitação de que os alunos se desenhasse num espelho e escrevessem palavras representativas de como se sentiam ao se olharem no objeto. Ambas as atividades tiveram o objetivo de fazer um levantamento de dados/percepções de como o aluno adolescente se percebe no mundo.

A Figura 1 é um exemplo de trabalho entregue como resultado da fase motivacional do projeto de ensino. Na ***imagem*** é possível perceber as palavras "sono", "preguiça", "tédio", "raiva" e a expressão "vontade de chorar" como representativas da maneira como a aluna adolescente se percebe no mundo.

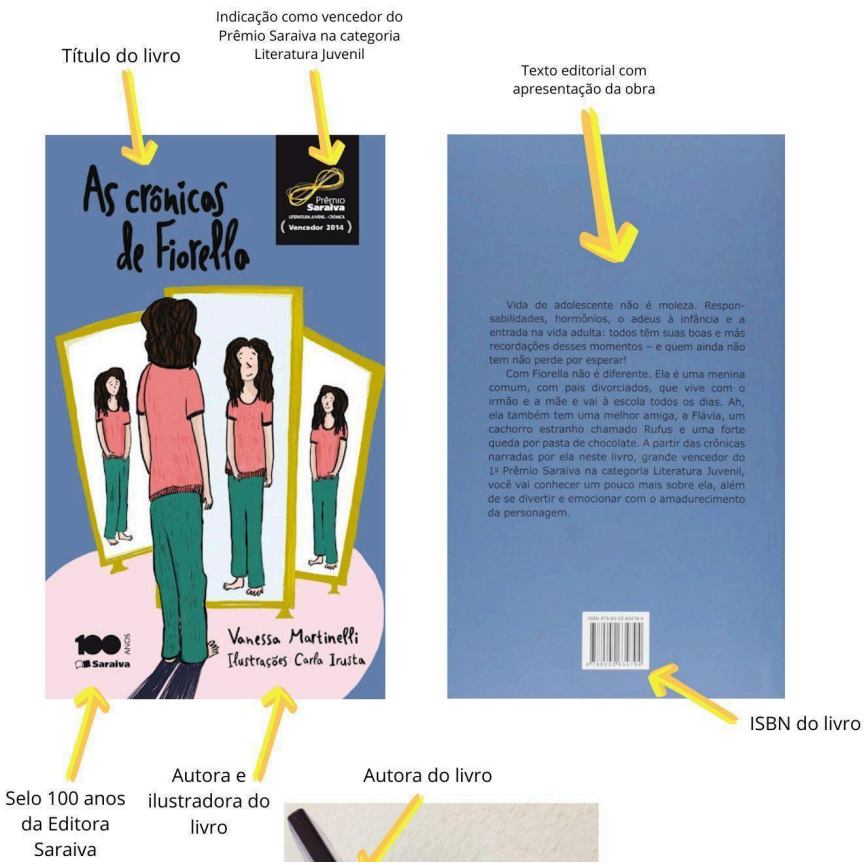
Figura 1: Como me percebo ao olhar no espelho.



Fonte: Arquivo pessoal.

A fase de introdução é a apresentação da obra em si e de sua autora. Por isso, foi exibidos aos alunos a página no Instagram e o blog da autora Vanessa Martinelli, para que compreendessem quem é a autora responsável pela criação da história que iriam ler. Nesse momento, realizou-se, também, um estudo da perigrafia do livro (Figura 2), em especial da ilustração da capa da obra, essencial para entender que a protagonista da obra se percebia com sentimentos diversos a cada vez que se olhava no espelho.

Figura 2: Estudo da perigrafia do livro.



Fonte: Arquivo pessoal.

A fase da leitura conta com pausas protocoladas ao final de um ou mais capítulos. Essas pausas tinham por objetivo a realização de rodas de conversa, atividades interpretativas orais, atividades didáticas que exploravam a intertextualidade e a retextualização de gêneros, a fim de propor reflexões, discussões e produções escritas que proporcionam o desenvolvimento de habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

A fase de interpretação foi realizada concomitantemente com a fase de leitura, uma vez que a cada pausa protocolada, discutia-se o que era tratado no texto, antes de realizar reflexões ou atividades didáticas de escrita, de retextualização e produções de atividades que exploram a diversidade dos suportes textuais, por exemplo. As atividades que envolviam gêneros da esfera digital foram realizadas de forma tradicional, uma vez que a escola não tem laboratório de informática e nem acesso *wi-fi* para que os alunos realizassem as atividades em aplicativos. Assim, como se pode perceber na Figura 3, o aluno elabora um perfil de Instagram, como se simulasse o aparelho celular, por meio de uma atividade impressa.

Mesmo sem o recurso da tecnologia em si, foi possível realizar o estudo de gêneros digitais, discutir as características do texto que é postado na *web*, assim como o papel do algoritmo na entrega de conteúdos aos usuários de redes sociais, bem como os perigos e cuidados que os jovens precisam ter ao acessarem plataformas de relacionamento digitais.

Ao final do trabalho, pretende-se solicitar aos alunos que escrevam textos que reflitam sobre o viver adolescente, assim como a criação de um novo acróstico a partir da palavra "adolescente". Essas atividades finais visam verificar se ocorreu mudança na percepção dos alunos participantes sobre como se percebem na sociedade e se ocorreu uma perspectiva positiva acerca de suas subjetividades.

Figura 3: Aluno realiza atividade de retextualização de gênero e suporte textual.



Fonte: Arquivo pessoal.

O projeto de ensino relatado neste trabalho encontra-se, no momento de apresentação deste artigo, na fase de início da escrita de crônicas adolescentes pelos alunos participantes da pesquisa.

Resultados

Este trabalho encontra-se, ainda, em estágio de aplicação. Por esse motivo, os resultados aqui apresentados são parciais. Com relação à escolha da obra literária e de sua aproximação com o público leitor, tal como propõe Colomer (2003), "As crônicas de Fiorella" garantem um momento de autorreflexão, em que o leitor volta para si mesmo e se percebe dentro da história, ou mesmo se vendo na própria protagonista, visto que as situações vivenciadas ficcionalmente são experiências possíveis de ocorrerem na vida

real dos adolescentes. São tão passíveis de sucederem como, de fato, ocorreram com os alunos participantes, pois, por meio de seus relatos, dividiram perfis parecidos, em que boa parte deles são filhos de pais divorciados, em que o seu responsável estabelece um novo vínculo amoroso, reestruturando as relações familiares. Além disso, temáticas como a relação entre irmãos, o cuidado com o animal de estimação, as relações de amizade e a descoberta do primeiro amor fazem parte do enredo da história. Acerca deste último, vale frisar que, embora o livro seja de crônicas, e que essas podem ser lidas separadamente, a leitura linear da obra permite explorá-la de forma a compreender a trama como um todo bem articulado e estruturado, possibilitando reflexões sobre os elementos de uma narrativa.

Sobre a execução de cada etapa do projeto de ensino, a organização dos momentos de leitura, contendo pausas protocoladas e rodas de conversa, proporcionou despertar o interesse pela obra e a vontade de conhecer o que viria a acontecer com os personagens nas páginas seguintes. Essa organização garantiu, também, o interesse de alguns alunos em realizarem a leitura oral do texto, visto que este se estrutura por meio de uma linguagem similar ao vocabulário e a forma de organização sintática das frases elaboradas pelos jovens adolescentes. O lado cômico das situações que se passavam com a personagem Fiorella garantiram risadas e um ar de familiaridade com ela, pontos essenciais para que o leitor se aproprie da leitura.

As atividades realizadas a cada pausa protocolada exploraram as características de gêneros e suportes textuais diversos. Articulavam e exploravam habilidades artísticas, tais como o desenho.

A prática da escrita de crônicas com temática adolescente estava em momento de desenvolvimento no momento da apresentação deste trabalho e tem por intenção trabalhar a escrita e a reescrita do texto, ficcional ou não (critério de cada aluno), como forma de dar escuta aos sentimentos e pensamentos dos alunos participantes.

Considerações finais

O projeto de ensino com foco na literatura tem atingido o que se propõe. Com relação ao incentivo à leitura, os alunos mostravam-se ansiosos pela continuação da história, desejosos por saber o que aconteceria com a personagem Fiorella. Muitos que se mostraram tímidos para realizar a leitura oral da obra, já estavam mais confiantes e solicitaram participar da leitura para a turma durante o círculo de leitura. Outros, mais ansiosos, desejavam saber qual seria a leitura seguinte.

As atividades práticas que eram realizadas após as pausas protocoladas tiveram um início marcado por certa resistência dos alunos, que diziam não compreender os comandos das atividades. Retomada a explicação sobre o que estava sendo solicitado, a adesão melhorava e se sentiam confiantes em realizar as propostas.

Algumas propostas, como os acrósticos sobre a adolescência e a família, só foram iniciadas depois de se esclarecer que as informações ali contidas seriam confidenciais e não seriam reveladas para as famílias, pois alguns tinham receio de serem repreendidos ou mesmo de terem sentimentos expostos.

A prática da escrita da crônica está em processo de execução. No início, os alunos não sabiam o que escrever; então, os debates das rodas de conversa foram resumidos e as ideias sobre os temas a escrever foram surgindo. Alguns demonstraram interesse em escrever situações reais, colocando-se como protagonistas em textos do tipo relato, enquanto outros escreveram com tom de imparcialidade e com textos reflexivos.

As atividades que dialogam com o meio digital não puderam ser realizadas em computadores, pois estes não são disponibilizados aos alunos (não há laboratório de informática na escola) e os *tablets* não tinham acesso à rede wi-fi. Mesmo assim, as propostas puderam ser realizadas de forma impressa, com a reprodução da proposta em papel. Vale ressaltar que, mesmo com essa dificuldade, houve grande participação dos alunos,

principalmente a proposta para criação de um perfil no Instagram (perfil da mãe da protagonista da história), via atividade impressa, e a proposta para gerar, por Inteligência Artificial (IA), a imagem de como seria a mãe de Fiorella, parte executada pela professora em computador particular.

Com o andamento do projeto de ensino, foi possível evidenciar que o trabalho com a literatura em sala de aula pode e deve ser realizado, a partir de novas perspectivas, sem a mera cobrança de conhecimentos de enredo e elementos da narrativa ou mesmo sem que o foco seja a verificação da leitura da obra pelos alunos. A leitura compartilhada em grupo é um bom incentivo para garantir o acesso a textos diferentes daqueles presentes nos livros didáticos, ou mesmo divergentes das obras que os alunos estão acostumados a pegar emprestadas na biblioteca.

Este trabalho pode ser um ponto de partida para que os professores de Língua Portuguesa repensem o ensino de literatura em sala de aula e estejam abertos a seguir uma prática não tradicional quando se trata da leitura literária. Evidencia-se, portanto, o potencial da literatura para a reflexão e autopercepção dessa fase, tão pouco tratada na escola, mas tão fundamental para os anos finais e para a transição ao Ensino Médio e à futura vida adulta.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em 28 mai. 2024.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In.: CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos.* 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e de letramento literário.* São Paulo: Contexto, 2023.

MARTINELLI, Vanessa. *As crônicas de Fiorella.* 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

PAULINO, Graça. Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 67-78, 1º sem. 2004.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura:* uma nova perspectiva. Tradução de Clina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; EDWIGES, Ferreira de Mattos Silvares. Adolescência através dos séculos. *Psicologia:* Teoria e Pesquisa. abr-jun, 2010, vol. 26, n. 2, p. 227-234. Disponível em https://www.scielo.br/j/ptp/a/MxhVZGYbrsWtCsN55nSXszh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 10 ago. 2024.

ZUSAK, Markus. *A menina que roubava livros.* Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

ARGUMENTAÇÃO E IDEOLOGIA NO DISCURSO DE (DES)INFLUENCIADORES DIGITAIS: uma proposta de leitura retórica a partir de vídeos do TikTok

Renata Cristina Vieira Reis (PROFLETRAS/UFMG)

Resumo

A circulação de discursos persuasivos nas redes sociais, especialmente em vídeos curtos, tem influenciado significativamente jovens estudantes, muitas vezes difundindo visões imediatistas e desvalorizando a educação formal. Diante desse cenário, este trabalho teve como objetivo desenvolver um projeto de ensino voltado ao aprimoramento das habilidades retórico-discursivas de alunos do ensino médio, com foco na leitura crítica de conteúdos digitais. A pesquisa justifica-se pela necessidade de formar sujeitos capazes de compreender e questionar estratégias argumentativas e ideológicas presentes nesses discursos. Trata-se de uma investigação qualitativa, de abordagem interpretativista, realizada em uma escola pública, envolvendo oficinas de leitura, análise retórica e ideológica de vídeos curtos e produção de conteúdos autorais. Os resultados evidenciam que a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e para o uso mais consciente de estratégias argumentativas em textos voltados para as redes sociais. Conclui-se que o ensino de retórica, articulado à análise de discursos digitais, constitui uma ferramenta relevante para a formação crítica e cidadã no contexto contemporâneo.

Palavras-chave: Argumentação. Retórica. Ideologia. TikTok.

Introdução

Na contemporaneidade, o uso da linguagem ultrapassa o domínio das normas gramaticais, exigindo dos sujeitos a

capacidade de interpretar criticamente os discursos que circulam, especialmente nas mídias digitais. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como esses discursos são construídos, quais valores e interesses os sustentam e de que modo influenciam opiniões e comportamentos.

A presente pesquisa justifica-se pela crescente influência de conteúdos disseminados em redes sociais, especialmente em vídeos curtos, que frequentemente difundem visões imediatistas sobre sucesso profissional e, em alguns casos, desvalorizam a educação formal. Esse cenário impacta diretamente jovens estudantes, contribuindo para a construção de expectativas e projetos de vida baseados em discursos que nem sempre problematizam suas condições de produção e suas implicações sociais. Assim, evidencia-se a relevância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade argumentativa no contexto escolar.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é desenvolver um projeto de ensino voltado ao aprimoramento das habilidades retórico-discursivas de estudantes do ensino médio, com foco na leitura crítica de discursos digitais. Especificamente, busca-se possibilitar que os alunos identifiquem estratégias argumentativas em vídeos do TikTok, compreendam seus efeitos de sentido e reflitam sobre os aspectos ideológicos presentes nesses discursos.

O estudo fundamenta-se na concepção de linguagem como prática social, a partir de Bakhtin (1997), especialmente no que se refere aos gêneros do discurso; nos estudos da retórica e da argumentação, com destaque para Fiorin (2018) e para as provas aristotélicas ethos, logos e pathos; nas contribuições de Charaudeau (2015; 2019), no âmbito da Análise do Discurso, e de Thompson (2011), no que diz respeito à ideologia como forma de construção e manutenção de relações de poder por meio do discurso.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem interpretativista, desenvolvida por meio de um projeto de intervenção pedagógica

em uma turma do ensino médio de uma escola pública. O trabalho envolve a realização de oficinas de leitura e análise de vídeos do *TikTok*, bem como a produção de conteúdos autorais pelos estudantes, articulando práticas de leitura, análise linguística e produção discursiva.

Referencial teórico

O trabalho fundamenta-se na concepção de linguagem como prática social, conforme Bakhtin (1997), para quem os enunciados se realizam por meio de gêneros do discurso, historicamente situados e orientados pelas condições de produção. Nessa perspectiva, os textos que circulam nas redes sociais podem ser compreendidos como práticas discursivas que articulam valores, intenções e posicionamentos ideológicos, constituindo-se como espaços de interação e disputa de sentidos.

No campo da argumentação, o estudo ancora-se na tradição retórica, especialmente nas contribuições de Aristóteles, retomadas por autores contemporâneos como Fiorin (2018), que destacam as provas retóricas ethos, logos e pathos como elementos centrais da persuasão. O ethos refere-se à construção da imagem do enunciador no discurso; o logos diz respeito à organização lógico-argumentativa; e o pathos envolve os apelos emocionais mobilizados na relação com o interlocutor. Conforme Bini e Sella (2023), o desenvolvimento dessas dimensões é fundamental para a formação de sujeitos capazes de argumentar de forma crítica e ética em diferentes práticas sociais.

A pesquisa também dialoga com a Análise do Discurso de orientação semiolinguística, conforme Charaudeau (2015; 2019), que compreende o discurso como resultado de contratos comunicativos e de estratégias de encenação discursiva, nos quais os sujeitos constroem imagens de si e do outro em função de objetivos específicos. Nesse sentido, as escolhas linguísticas e multimodais realizadas em ambientes digitais não são neutras,

mas orientadas por intenções persuasivas e por condições sociocomunicativas específicas.

No que concerne à ideologia, adota-se a perspectiva de Thompson (2011), que a define como formas simbólicas que contribuem para a manutenção de relações de poder e dominação. Assim, os discursos que circulam nas redes sociais, especialmente aqueles produzidos por influenciadores digitais, podem operar na legitimação de determinadas visões de mundo, naturalizando concepções sobre educação, trabalho e sucesso.

Além disso, o estudo considera as contribuições dos multiletramentos e da multimodalidade, conforme Kress (2015), ao reconhecer que os textos digitais articulam diferentes modos semióticos na produção de sentido. Nessa direção, a análise de vídeos em plataformas digitais exige o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam a leitura verbal, envolvendo a interpretação de elementos visuais e sonoros.

Por fim, a pesquisa dialoga com propostas de ensino da argumentação que valorizam uma abordagem epilinguística (Azevedo et al., 2023), centrada na reflexão sobre o uso da linguagem em contextos reais de interação. Tal perspectiva orienta a construção de práticas pedagógicas que articulam leitura, análise e produção discursiva, favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes diante dos discursos que circulam em seu cotidiano.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de abordagem interpretativista, por buscar compreender como estudantes constroem sentidos e mobilizam estratégias argumentativas a partir da interação com discursos que circulam em ambientes digitais. Trata-se, ainda, de uma pesquisa de intervenção pedagógica, desenvolvida no contexto da educação básica, com foco na promoção de práticas de leitura crítica e produção discursiva.

O estudo foi realizado em uma escola pública estadual do estado do Espírito Santo, com uma turma da 2ª série do ensino médio. Os participantes são estudantes inseridos em um contexto de intensa circulação de conteúdos digitais, o que justifica a escolha do objeto de análise e do enfoque metodológico adotado.

Os dados foram produzidos por meio da implementação de um projeto de ensino organizado em etapas, que articularam oficinas de diagnóstico, desenvolvimento e avaliação. Inicialmente, foi realizado um levantamento do perfil dos estudantes, com o objetivo de compreender suas percepções sobre educação, trabalho e influência das redes sociais. Em seguida, foram desenvolvidas oficinas voltadas à argumentação, bem como à análise de vídeos do TikTok e à identificação de estratégias retóricas, com ênfase nas provas ethos, logos e pathos.

Posteriormente, os estudantes participaram de atividades que abordaram a construção da imagem do enunciador, a organização dos argumentos e os apelos emocionais, bem como a identificação de elementos ideológicos presentes nos discursos analisados. Essas atividades foram estruturadas de modo a promover a reflexão crítica e o engajamento dos alunos nas práticas discursivas propostas.

Como culminância do projeto, os estudantes produziram vídeos autorais em resposta à questão "Fazer faculdade ainda vale a pena?", mobilizando estratégias argumentativas e posicionando-se de forma crítica em relação aos discursos analisados. As produções foram utilizadas como corpus de análise, juntamente com registros das atividades desenvolvidas ao longo das oficinas.

A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos teóricos da retórica e da análise do discurso, buscando identificar de que modo os estudantes mobilizaram recursos argumentativos e evidenciaram compreensão dos aspectos ideológicos presentes nos conteúdos digitais.

Resultados

A análise dos dados foi realizada à luz dos pressupostos da retórica e da análise do discurso, com foco na identificação das estratégias argumentativas mobilizadas pelos estudantes e na compreensão de como estes passaram a reconhecer aspectos ideológicos presentes em discursos digitais.

Inicialmente, a partir das atividades diagnósticas, observou-se que os estudantes apresentavam uma compreensão limitada da argumentação, frequentemente associada apenas à expressão de opiniões, sem a devida articulação de justificativas e estratégias persuasivas. Além disso, evidenciou-se dificuldade na identificação de elementos implícitos e de posicionamentos ideológicos nos conteúdos analisados.

Ao longo das oficinas, verificou-se um avanço gradual na capacidade dos estudantes de analisar discursos, especialmente no que se refere à identificação das provas retóricas. No que diz respeito ao ethos, os alunos passaram a reconhecer a construção da imagem do enunciador como estratégia de credibilidade; em relação ao logos, demonstraram maior atenção à organização dos argumentos; e, quanto ao pathos, ampliaram a percepção sobre o uso de apelos emocionais na tentativa de persuadir o público.

As produções finais indicam que os estudantes foram capazes de mobilizar, ainda que de forma desigual, recursos retórico-discursivos em seus próprios discursos. Observou-se predominância do uso de estratégias relacionadas ao logos, o que pode estar associado a práticas escolares tradicionalmente centradas na valorização da argumentação lógica. Por outro lado, o uso consciente de ethos e pathos, embora presente, mostrou-se menos consolidado, evidenciando a necessidade de continuidade do trabalho pedagógico nesse campo.

No que se refere à dimensão ideológica, os resultados apontam que os estudantes passaram a reconhecer que os discursos que circulam nas redes sociais não são neutros, mas carregam valores, interesses e visões de mundo. Essa percepção

contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mais crítica diante de conteúdos que deslegitimam a educação formal ou apresentam soluções simplificadas para questões complexas.

De modo geral, os resultados evidenciam que a articulação entre ensino de argumentação e análise de discursos digitais favorece o desenvolvimento da leitura crítica e da capacidade de posicionamento dos estudantes, em consonância com os objetivos propostos pela pesquisa.

Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo desenvolver um projeto de ensino voltado ao aprimoramento das habilidades retórico-discursivas de estudantes do ensino médio, com foco na leitura crítica de discursos digitais. Partindo da necessidade de compreender e problematizar a influência de conteúdos persuasivos nas redes sociais, buscou-se promover práticas pedagógicas que articulassem análise e produção de discursos.

Os resultados obtidos evidenciam que a proposta contribuiu para o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes, especialmente no que se refere à identificação de estratégias argumentativas e ao reconhecimento de que os discursos não são neutros, mas atravessados por valores e interesses. Destaca-se, como ponto positivo, o engajamento dos alunos nas atividades propostas e a mobilização de recursos retóricos em suas produções, ainda que de forma desigual.

Como limitação, observa-se a predominância de estratégias centradas no logos, em detrimento de uma exploração mais consistente das dimensões do ethos e do pathos, o que indica a necessidade de continuidade e aprofundamento do trabalho pedagógico com argumentação.

A relevância da pesquisa reside na possibilidade de contribuir para práticas de ensino que dialoguem com o contexto digital contemporâneo, favorecendo a formação de sujeitos mais críticos e conscientes. Como desdobramento, sugere-se a

ampliação de propostas didáticas que integrem análise discursiva, multimodalidade e produção de conteúdos digitais, bem como a realização de novas investigações que explorem, de forma mais aprofundada, a relação entre argumentação, ideologia e educação no contexto das redes sociais.

Referências

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de et al. *Argumentação e ensino:* fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **E***stética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BINI, Edson; SELA, Sueli. *Argumentação e ensino.* São Paulo: Parábola, 2023.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso:* modos de organização. São Paulo: Contexto, 2015.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias.* São Paulo: Contexto, 2019.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2018.

KRESS, Gunther. *Multimodality***:** a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2015.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna:* teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2011.

ENTRE PALAVRAS E IMAGENS:
explorando os segredos do anúncio publicitário

Claudia Aparecida da Silva (PROFLETRAS/UFMG)

Resumo
Este artigo surgiu a partir da pesquisa realizada com alunos do nono ano do ensino fundamental II do ensino público de Minas Gerais, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das habilidades responsáveis por uma compreensão leitora dos anúncios publicitários comerciais. O estudo se fez necessário, pois muitos alunos manifestam dificuldades na interpretação de textos, principalmente aqueles que exigem inferência e uma análise mais crítica. Tratou-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, desenvolvida com a pesquisa-ação, metodologia que alia teoria e prática. Durante a aplicação do projeto, observou-se o desenvolvimento progressivo das habilidades de inferência, análise de elementos verbais e não verbais. Os resultados mostram que o trabalho ampliou a compreensão leitora, e contribuiu para um olhar mais crítico diante de anúncios publicitários comerciais.
Palavras-chave: Anúncio publicitário. Compreensão leitora. Leitura crítica.

Introdução

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola estadual de Minas Gerais. Observou-se que esses alunos apresentavam dificuldades na compreensão de diversos gêneros textuais, impactando o processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse contexto, o estudo foi pensado a partir da necessidade de compreender e agir nas dificuldades de

compreensão, principalmente aquelas que envolvem habilidades mais complexas, como realizar inferências e análise crítica.

A capacidade de realizar uma leitura envolve variados fatores. Segundo Marcuschi (2008, p. 229), "Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.". A compreensão daquilo que é lido, é exigida no dia a dia dos indivíduos, pois somos parte de uma sociedade na qual a leitura está presente desde as situações mais corriqueiras até as mais formais. Logo, preparar o aluno para variados contextos de leitura, contribuindo na sua formação, para que seja capaz de realizar leituras de diferentes maneiras, conseguindo compreender, tornando-o passível de realizar suas conclusões a partir da sua leitura e reflexão é indispensável.

Nesse cenário, o trabalho tem como objetivo desenvolver as competências leitoras dos estudantes por meio do gênero anúncio publicitário comercial, levando em consideração seu potencial para a análise crítica.

Referencial teórico

Compreendendo a relação entre língua e linguagem

Não há como deixar de fora da discussão os conceitos de língua e linguagem quando falamos de leitura e compreensão. Sem elas não há leitura e consequentemente não há compreensão. Os Estudos de Saussure foram um avanço para os estudos da linguagem. A sua busca para sistematizar os conhecimentos sobre linguagem resultou em uma importante constatação:

> Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias,

> adotada pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (Saussure, 2006, p. 17).

A partir desse momento, a língua e a linguagem passaram a ser vistas como fenômenos distintos, mas correlacionados. Nessa mesma perspectiva, Perini define o que ele compreende como língua:

> Chamamos "língua" um sistema programado em nosso cérebro que, essencialmente, estabelece uma relação entre os esquemas mentais que formam nossa compreensão do mundo e um código que os representa de maneira perceptível aos sentidos. (Perini, 2010, p. 1)

Entretanto, segundo Souza (2010, p. 27), a língua deve ser compreendida a partir das práticas sociais, especialmente diante das transformações tecnológicas e dos novos letramentos.

O processo de leitura

A leitura envolve a construção de sentidos a partir de uma reciprocidade entre texto e leitor. Ler está além de reconhecer letras e símbolos, há todo um trabalho mental que precisa ser desenvolvido. Sobre a forma como a leitura é construída, Dell'Isola (1998, p. 4) expõe que ela é gerada tanto na perspectiva psicológica quanto na sociológica. A bagagem social, cultural e as vivências do leitor influenciam o processo de leitura, permitindo diferentes possibilidades.

Multimodalidade

Na contemporaneidade, os textos compreendem mais do que linguagem verbal. Diferentes recursos como imagens e sons fazem parte do que se conhece hoje como texto. Deve-se pensar que a composição de um texto está além de elementos verbais, com o

objetivo de atender às demandas comunicativas. De acordo com Pinheiro *et al.* (2024, p. 6), "No texto multimodal, cada modo apresenta um potencial comunicativo diferente, e, na combinação com outros, é mobilizado de acordo com as necessidades particulares do sujeito, em uma situação específica, de representar". Isso significa que há variados recursos linguísticos dos quais o indivíduo pode lançar mão dependendo do seu objetivo comunicativo.

Conforme expõe Ribeiro (2021, p. 8), a multimodalidade deve ser vista como uma característica própria de todos os textos. O que pode mudar de um texto para o outro é que alguns apresentam mais modos e outros menos, não existe texto com apenas um modo, não há texto monomodal.

Considerações acerca do anúncio publicitário

Ao longo da história, com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a sociedade passou por avanços em diferentes áreas, tais como a descoberta de novos medicamentos, a indústria cada vez mais automatizada e o aumento da expectativa de vida, principalmente nos países mais avançados. Como esclarece Sant'Anna (1998, p. 3), antes do desenvolvimento tecnológico as empresas procuravam produzir apenas o que as pessoas precisavam e o que o poder aquisitivo delas permitia comprar, mas com o impulso tecnológico, iniciou-se também uma produção em massa. Diante desse cenário, os donos de indústrias foram obrigados a buscar formas para escoar os produtos em excesso. Segundo ele, a maneira mais eficiente encontrada foi a propaganda que "deixou de ser um simples instrumento de venda para se transformar num fator econômico e social dos mais relevantes" (1998 p. 4-5). E assim chegamos a uma importante estratégia de vendas.

Essas mudanças, como já foi exposto, implicaram outras oportunidades de leitura. Transformações que passaram a exigir dos leitores diferentes estratégias de compreensão e o

desenvolvimento de habilidades necessárias na construção de sentido.

Metodologia

A pesquisa foi de caráter qualitativo, desenvolvida por meio da pesquisa-ação envolvendo os estudantes do 9º ano. O projeto de ensino foi organizado em quatro módulos, com atividades de leitura e análise de anúncios publicitários comerciais.

A proposta buscou uma abordagem crítica, entendendo o anúncio publicitário como um espaço de construção de sentidos, no qual diferentes recursos linguísticos e modos semióticos (como imagens, cores, sons e movimentos) juntam-se para produzir sentido e persuadir. Dessa forma, buscou-se estimular o aluno a realizar inferências, identificar estratégias discursivas utilizadas com a intenção de convencer o público-alvo e analisar como a multimodalidade contribui para a construção do sentido global do texto.

A escolha dos anúncios publicitários comerciais levou em consideração a faixa etária dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental II e os meios digitais que eles utilizam.

Resultados e discussões

A análise de dados da pesquisa tem como base a concepção de leitura proposta por Dell'Isola (1998, p.4), processo em que o indivíduo interage com o texto de forma cognitiva e sociocultural na construção de sentidos.

A análise visa também compreender como os estudantes relacionam os diferentes modos presentes em um texto na construção de ideias e significados.

Com o avanço das atividades, verificou-se melhora na realização de inferência e na análise dos elementos presentes nos anúncios. Observou-se também que os estudantes passaram a reconhecer estratégias de persuasão e assumiram uma postura

mais analítica diante dos anúncios, confirmando a importância de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento e aprimoramento da compreensão.

Portanto, percebe-se que os alunos avançaram no desenvolvimento da compreensão, evidenciando o potencial das práticas pedagógicas como estratégia de ensino.

Considerações finais

A pesquisa evidenciou avanços que contribuíram significativamente para o aperfeiçoamento da leitura crítica dos alunos. Ao longo do trabalho, foi possível observar avanços no desenvolvimento de habilidades essenciais à compreensão leitora, especialmente no que se refere ao reconhecimento das estratégias discursivas utilizadas em textos publicitários com o objetivo de persuadir o público-alvo.

Os resultados obtidos demonstram que é possível avançar no processo de ensino e aprendizagem quando se adotam metodologias que valorizam a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de competências leitoras.

Entretanto, reconhece-se que ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Nesse sentido, é fundamental a continuidade de estudos e práticas pedagógicas que contribuam para o fortalecimento dessas habilidades, ampliando as possibilidades de transformação no contexto educacional.

Referências

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura***:** inferência e contexto sociocultural. 1 ed. Belo Horizonte: Formato, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Processos de Compreensão. *In:*
MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gêneros e*

compreensão. 3ª ed. São Paulo: Parábola, f. 148, 2008. 296 p. cap. 3ª, p. 228-281.

PERINI, M. A. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. *ReVEL*, v. 8, n. 14, 2010. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_14_entrevista_perini.pdf.

PINHEIRO, C. L.; LIMA, M. P. S.; CASSIANO, H. M. Texto multimodal e texto plurissemiótico: contornos conceituais. *Domínios de Linguagem.* Uberlândia, 2024. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/71969/38529. Acesso em: 1 out. 2025.

RIBEIRO, A. E. De Tolstói a Toy Story: Um caso de texto multimodal e seus estratos digitais. *Revista Texto Digital.* Floriánopolis, 2021. 14 p. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/79867/47004. Acesso em: 12 out. 2025.

Sant'Anna, Armando. *Propaganda:* Teoria, técnica e prática. Revisada ed. São Paulo: Pioneira, 1998. 469 p.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral.* Tradução Antônio Chelini. 27ª ed. São Paulo: Cultriz, 2006. 298 p. Tradução de: Cours de linguistique générale. Disponível em: https://acesin.letras.ufrj.br/wp-content/uploads/2023/08/Curso-de-Linguistica-Geral-Ferdinand-de-Saussure-z-lib.org_.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

SOUZA, L. S. *Compreensão Leitora nas Aulas de Ciências*. São Paulo, 2010 Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ORALIDADE NA PRÁTICA:
uma possibilidade de multiletramentos por meio de *podcast*

Marcos Antonio da Silva (PROFLETRAS/UFMG)[4]

Resumo

Esta pesquisa investigou como uma sequência didática de ensino de oralidade em Língua Portuguesa, por meio de *podcast*, contribuiu para a melhoria da expressão oral dos estudantes. O estudo foi desenvolvido com 12 alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma comunidade rural. Apesar de esse eixo estar previsto na Base Nacional Comum Curricular, ainda é pouco trabalhado nas escolas e desvalorizado no meio escolar em relação à escrita. Assim, o trabalho buscou uma abordagem da oralidade, oferecendo uma alternativa de atividades, para preencher uma lacuna, pouco usual nas aulas de Língua Portuguesa. O trabalho foi feito a partir de uma pesquisa-ação numa abordagem qualitativa e uma sequência didática sobre o *podcast* para aprimorar aspectos ligados à modalidade oral. O trabalho com o *podcast* não só melhorou os aspectos relacionados às dimensões da oralidade, como também auxiliou na aquisição de um sentimento de pertencimento à comunidade. O projeto demonstrou a relevância do ensino dessa modalidade da Língua como um eixo possível de ser ensinado sem necessidade de desprezar os outros eixos de ensino. A integração de tecnologias digitais, mostrou-se uma estratégia eficaz para o engajamento dos alunos.

Palavras-chave: Multiletramentos. Oralidade. *Podcast*. Tecnologias digitais.

Introdução

[4] Orientador: Professor Doutor Luiz Prazeres (PROFLETRAS/UFMG).

Este artigo faz parte da proposta de trabalho com o eixo oralidade, prevista na Base Nacional Comum Curricular – BNCC dos anos finais do ensino fundamental, intitulado "Oralidade na Prática: uma possibilidade de multiletramentos por meio de *podcast*", desenvolvida em uma escola situada na comunidade de Meireles, zona rural de Pará de Minas.

Nessa escola, os alunos possuíam pouco sentimento de pertencimento à comunidade, uma vez que a maioria deles morava distante do município sede, em sítios e fazendas, acarretando poucas oportunidades de criação de uma visão de mundo que se estendia além de suas moradias. Além disso, a rotatividade de alunos na escola é grande, pois os pais constantemente mudam em busca de novas oportunidades de trabalho.

É nesse cenário que vimos a possibilidade de desenvolver atividades com a oralidade, visando melhorar a expressão oral dos estudantes. Muitos possuíam dificuldades de adequar a fala em situações de apresentação oral, dramatizações, oralização do texto escrito com falta de entoação, elocução, dificuldade de dicção entre outros aspectos discursivos, textuais e acústicos (Araújo e Suassuna, 2022).

A proposta teve como objetivo o desenvolvimento do eixo oralidade, previsto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC dos anos finais do ensino fundamental, por meio de *podcasts* com histórias orais e casos da comunidade. É um eixo que, segundo alguns autores (Marcuschi, 1998, 2007, 2010; Fávero, Andrade e Aquino,1999; Leal e Gois, 2012; Bueno e Costa-Hubes, 2015), é pouco explorado nas escolas.

O *podcast* com temas sobre a comunidade serviu como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa e valorização da modalidade oral, possibilitando não só um sentimento de pertencimento, mas também uma quebra do silenciamento por meio de um pensamento crítico em relação à realidade que cercava esses estudantes.

As limitações históricas no ensino da modalidade oral, conforme apontado por Rojo e Schneuwly (2006), bem como o seu tratamento dicotômico em relação à escrita, segundo Marcuschi (2009) e Schneuwly e Dolz (2004), justificaram o desenvolvimento da pesquisa.

O trabalho proporcionou o desenvolvimento de uma expressão oral mais qualificada, ao enfocar o saber falar não só em público, mas também em grupos sociais, habilidades cada vez mais importantes no mundo contemporâneo. Dessa forma, consideramos esta pesquisa-ação importante para a área de Estudos da Linguagem e Práticas Sociais por diversos motivos, dentre eles: ter como público-alvo estudantes do Ensino Fundamental II e abordar um tema sintonizado com interesses dessa faixa etária, envolvendo o trabalho com a oralidade e a produção de *podcasts*.

Para essa proposta, tivemos como objetivo geral investigar como uma sequência didática de ensino de oralidade em Língua Portuguesa, por meio de *podcasts*, contribuiu para o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes. E, como objetivos específicos, estabelecemos: praticar e desenvolver a produção de textos na modalidade oral através do uso de tecnologias digitais; ampliar a capacidade de expressão oral dos estudantes; valorizar textos de oralidade e ler e produzir *podcasts* para depreensão de suas características multimodais e potencialidades nas práticas sociais em que circulam.

A fundamentação teórica inclui, dentre outros autores: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2010) e Travaglia (2017). Tais referências embasam a abordagem da oralidade, bem como o trabalho com gêneros textuais. Leal *et al*. (2012) embasaram os objetivos didáticos relacionados às dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral. Como critérios para avaliar a modalidade oral, destacamos Araújo e Suassuna (2022). Já Marcuschi (2010) embasou a retextualização dos textos para a produção do *podcast*. E a escolha desse gênero textual baseia-se na

BNCC e em Araújo e Paiva (2022) que afirmam que esse recurso digital auxilia nos multiletramentos.

Como metodologia, desenvolvemos uma pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa e uma sequência didática com alunos do 9º ano da Escola Municipal Marechal Deodoro em Pará de Minas–MG. A intenção foi utilizar o *podcast* para aprimorar aspectos ligados à oralidade dos estudantes, como entonação, dicção, participação emocional e a elocução (Araújo e Suassuna, 2022), valorizando o uso da linguagem cotidiana dos estudantes. A implementação da sequência foi dividida em várias etapas: a abordagem de *podcasts*, incluindo audição e análise de vários exemplos, a preparação do conteúdo, produção de roteiros, gravação dos *podcasts* e apresentação oral para a comunidade.

Referencial teórico

Nos diversos contextos da vida contemporânea, saber usar a modalidade oral se faz cada vez mais importante no desempenho dos diversos papéis sociais. "De todas as competências comunicativas humanas, a oralidade (que inclui o falar e o ouvir) é a mais útil e a mais importante para nossa existência" (Carvalho e Ferrarezi, 2018, orelha). É um dos eixos estabelecidos pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. Embora os estudos desenvolvidos sobre o ensino de Língua Portuguesa e os documentos oficiais apontem para a importância de se realizar uma abordagem mais efetiva da oralidade, a escola vem dando pouca importância ao ensino dessa modalidade, considerando-a sem relevância como atividade didática (Apinagé, Santos e Leite, 2023).

Para aprimorar a expressão oral dos estudantes de forma mais efetiva, por meio de *podcasts*, embasamos a pesquisa em Marcuschi (2010, p. 25), para quem a oralidade seria "uma prática social interativa que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais". Segundo Cyranka e Magalhães (2017, p. 61), essa prática

social na modalidade social falada da língua, significa, para o ensino, usar os gêneros textuais orais.

As etapas de produção do *podcast* exigiram a produção de outros gêneros textuais, orais e escritos, a saber: questionário, entrevista, tomada de notas, com base em Alvim e Magalhães (2019, p. 59); roda de conversa, referenciada em Moura e Lima (2014); e roteiro para o podcast. A partir dessa premissa, surgiu o trabalho com a multimodalidade, a retextualização e os multiletramentos. Sobre multimodalidade e oralidade, destacamos Travaglia *et al.* (2017, p. 22).

Ao trabalhar com o *podcast*, foi necessário transformar textos da fala para a escrita e da escrita para a fala, como na entrevista. A essa transformação e passagem Marcuschi (2010) denomina retextualização. Além disso, os eixos oralidade e escrita, neste trabalho, foram tratados de forma complementar e não excludentes, Marcuschi (2009, p. 119). Os eixos não são dicotômicos e sim um *continuum*, segundo Schneuwly (2005).

Para a elaboração da sequência didática sobre oralidade, estabelecemos três dimensões para o ensino, conforme Leal *et al.* (2012): a) valorização de textos de tradição oral; b) oralização do texto escrito; c) produção e compreensão de gêneros orais. E os critérios para avaliação da oralidade no ensino foram embasados em Araújo e Suassuna (2022), conforme os aspectos discursivos, textuais e acústicos.

Metodologia

Adotamos, como metodologia, a técnica de pesquisa-ação, com o pressuposto de que todos os envolvidos participassem efetivamente das atividades, numa perspectiva qualitativa, com proposta de sequência didática composta por 17 oficinas. A ação foi desenvolvida com um grupo de 12 alunos, 7 meninas e 5 meninos, do 9º ano, turma única, da Escola Municipal Marechal Deodoro. A implementação da sequência foi dividida em quatro etapas, as quais apresentamos em síntese a seguir:

1ª Etapa – Apresentação

Esta etapa correspondeu às cinco primeiras oficinas. Nelas, fizemos atividades de entrevista com colegas de classe, utilizando questionário sobre o interesse na participação na pesquisa. As atividades seguintes corresponderam à abordagem do *podcast*, incluindo a escuta ativa para a compreensão e análise de vários exemplos. A partir da escuta ativa, os estudantes fizeram a tomada de notas.

Oficina 1 - Apresentação do *podcast,* questionário e tomada de notas;

Oficina 2 - Audição de *podcast* e roda de conversa;

Oficina 3 - Fragmentando o *podcast* - ficha de audição e apresentação oral;

Oficina 4 - Conhecendo a história do rádio; audição de *podcast* e tomada de nota;

Oficina 5 - Preparação para a visitação à rádio e questionário de entrevista;

Oficina 6 - Visita à rádio Inconfidência em Belo Horizonte.

Como não conseguimos fazer a visita, porque a empresa ignorou nosso pedido, tivemos que alterar o percurso das oficinas. A sequência didática foi elaborada para ser desenvolvida em 17 oficinas em ordem numérica crescente, começando da oficina 1, seguindo até a oficina 17. Entretanto, na impossibilidade de seguir essa sequência, por não conseguirmos fazer a visita à rádio, prevista para a oficina 6, foi necessário alterar a rota. Assim, iniciamos na oficina 1 e seguimos o percurso até a oficina 5. A partir desse ponto, o itinerário foi alterado para a oficina 10 e, sucessivamente, para as oficinas 11, 12 e 13. Ao término dessa sequência, retornamos para realizar as oficinas 8 e 9, não sendo possível executar as oficinas 6 e 7; repetimos a oficina 13 para reelaborar o roteiro do *podcast*. Depois disso, as oficinas seguiram seu fluxo numérico normal.

2ª Etapa – Preparação do conteúdo

A preparação do conteúdo envolveu as seguintes atividades:

Oficina 10 - O gênero entrevista – entendendo a finalidade e as características;

Oficina 11 - Preparação para a entrevista com pessoas da comunidade;

Oficina 12 - Entrevistando pessoas da comunidade;

Oficina 13 - Elaboração do roteiro para a produção inicial (episódio piloto).

3ª Etapa – Produção dos roteiros

A etapa da produção dos roteiros foi a que mais demandou tempo. Foi uma experiência positiva, com mudanças de estratégia, utilização de tecnologias digitais, escrita compartilhada e engajamento na execução do trabalho, mas também dificuldades com a internet e o uso dos dispositivos móveis como tablets, interrupções para avaliações externas, a semana do estudante e faltas de alunos devido ao transporte escolar. Esse último fator foi o que mais interferiu, pois os roteiros precisavam ser produzidos de forma compartilhada.

Oficina 8 - Gravação do episódio inicial;

Oficina 9 – Análise da produção inicial.

Oficina 13 – Elaboração e reelaboração de roteiro sobre a história da comunidade;

Oficina 14 - Elaboração do roteiro sobre os casos.

4ª Etapa – Gravação dos episódios, edição e lançamento

A última etapa foi dedicada à gravação e à edição do *podcast*. Para isso, utilizamos os aplicativos OBS e Shotcut. Após a gravação, a escola promoveu a festa da família e aproveitamos para o lançamento dos episódios do *podcast* para toda a comunidade e o publicamos nas redes sociais, mural da escola por meio de Banner com QR code.

Oficina 15 – Gravação dos episódios sobre a história e casos da comunidade;

Oficina 16 - Edição Final e Preparação para o Lançamento;

Oficina 17 - Evento de lançamento, publicação dos episódios de *podcast* e apresentação oral.

Resultados encontrados

Analisamos os dados de três formas, comparando os resultados das atividades uma após a outra, e também as produções iniciais e finais. O primeiro critério de análise foi comparar as facilidades e dificuldades encontradas na realização das atividades de tomada de notas, retextualização e elaboração de roteiros. O segundo, conforme a participação e índices de acerto nas atividades com questionário inicial e ficha de escuta. O terceiro, conforme os aspectos discursivos, textuais e acústicos; nas atividades de apresentação oral, entrevista, roda de conversa e os episódios do *podcast*.

Percebemos que os alunos desenvolveram a expressão oral de forma gradual, desde a primeira até a última oficina. As atividades para o ensino da oralidade, utilizando os gêneros textuais, segundo Cyranka e Magalhães (2017, p. 61) e Marcuschi (2010, p. 25), a partir de escuta, conforme (Antunes, 2009, p. 105) foram essenciais para melhorar a expressão oral dos estudantes. A retextualização auxiliou tanto no apoio da fala para a produção do texto escrito quanto do texto escrito para a produção da expressão oral.

A escolha do *podcast,* como apoio para implementação dos multiletramentos e o aprimoramento da oralidade (Araújo e Paiva, 2022), garantiu o engajamento dos estudantes desde as primeiras oficinas até gravação do gênero, contando com a participação de todos os doze alunos nos três episódios, bem como na apresentação para a comunidade escolar, inclusive no contraturno das aulas. Destacamos o grau de companheirismo existente entre os estudantes, que se auxiliaram na realização das tarefas.

Os aspectos discursivos, textuais e acústicos conforme (Araújo e Suassuna, 2022) – como entoação, dicção, participação emocional, entre outros -, foram analisados na apresentação oral, na roda de conversa, no *podcast* e na entrevista. Comparamos as produções iniciais e notamos o aprimoramento nesses aspectos.

Alunos que apresentavam dificuldade nesses critérios aprimoraram significativamente. Destaque para alunos que tinham uma intensidade baixa da voz, elocução fora de contexto e pouca participação emocional, que diminuíram essa dificuldade, ao se expressarem verbalmente.

Vale ressaltar, ainda, que, na apresentação para a comunidade, foi preciso acrescentar os aspectos cinésicos. Os alunos precisaram aprimorar a postura, os gestos, a expressão facial, os olhares e a movimentação. Na apresentação, demonstraram esse aprimoramento, ao olhar para o público durante a fala, ao utilizar a expressão facial, ao se movimentarem e ao manterem postura adequada. Alunos que nunca tinham feito uma apresentação, acabaram fazendo-a de forma eficiente. Tudo isso, com atenção às dimensões para o ensino da oralidade, conforme Leal *et al.* (2012).

Ficamos frustrados por não conseguir fazer a visita à estação de rádio, o que poderia acrescentar novos conhecimentos aos estudantes e proporcionar uma visão da realidade em relação à produção dos *podcasts* e à história por eles vivida.

Considerações finais

O trabalho com o *podcast* não só melhorou os aspectos relacionados às dimensões da oralidade, como também auxiliou na aquisição de um sentimento de pertencimento à comunidade, uma vez que o conteúdo dos episódios foi sobre a comunidade local. A interação entre os participantes da entrevista - alunos (entrevistadores) e moradoras da comunidade (entrevistadas) - permitiu aos estudantes desenvolverem uma visão ampla, principalmente daqueles que moram mais afastados, e crítica da localidade onde a escola está inserida.

O projeto destacou a importância do planejamento da fala em público, por meio dos gêneros orais, do trabalho colaborativo entre os participantes e o engajamento desde o início das oficinas. Os ensaios dos roteiros e de outros gêneros, em preparação para o

uso da expressão oral em público, contribuíram para a melhoria dos aspectos discursivos, textuais e acústicos. Dentre esses, destacamos a organização dos turnos de fala, a espontaneidade, a participação emocional, a dicção, a intensidade e a elocução, entre outros. Aspectos que foram sendo incorporados pelos alunos gradualmente, desde as primeiras oficinas até a gravação dos episódios e sua apresentação para a comunidade escolar.

Em síntese, o projeto demonstrou a relevância do ensino da modalidade oral da língua. Um eixo possível de ser ensinado, sem necessidade de se desprezar os outros eixos previstos na BNCC. A integração de tecnologias digitais para a produção de *podcasts*, como realizado, mostrou-se uma estratégia eficaz para o engajamento dos alunos. Assim como outras mudanças de estratégias durante o desenvolvimento da sequência didática, foram importantes para o desenvolvimento da expressão oral dos estudantes.

Espera-se que este trabalho inspire novas práticas de ensino, que valorizem a modalidade oral e promovam uma educação mais inclusiva e participativa, diminuindo o silenciamento em sala de aula e, consequentemente, no cotidiano desses estudantes.

Referências

ALVIM, V. T.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; FERREIRA, Caroline Souza (Org.). *Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa.* Araraquara: Letraria, 2019. p. 24-67.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português:* encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Isadora Garcia Outeiro; PAIVA, Francis Arthuso. A produção de *podcasts* como prática facilitadora dos letramentos literário e digital. *Ensino em Perspectivas,* v. 3, n. 1, p. 1-16, 2022.

ARAÚJO, F. S., E SUASSUNA, L. (2022). *Critérios para a avaliação da oralidade no ensino de língua portuguesa.* Letras, 97–112.

APINAGÉ, Maria Deusa B. S.; SANTOS, Janete S; LEITE, João de Deus. Oralidade e Produção Textual na Perspectiva de Avaliadores do Livro Didático: ótica da ad pecheuxtiana. *Signum: Estudos da Linguagem,* v. 26, n. 1, p. 37-51, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular.* Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: 20 abr. 2020.

BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. *Gêneros orais no ensino.* Campinas: Editora Mercado de Letras, 2015.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI Jr., C**.** *Oralidade na educação básica: o* que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonca; MAGALHÃES, Tania Guedes. O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos,* v. 16, n. 1, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita:* perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; NORONHA, Leiliane Aquino; SOARES, Juliana Gurgel. A oralidade em propostas pedagógicas na educação básica: uma análise do processo de ensino. *Revista Leia Escola,* v. 17, n. 2, p. 53-62, 2017.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. In: LEAL, T. F.; RODRIGUES, S.G.C. (Org.). *A oralidade na escola:* a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 13-35.

MARCUSCHI, L. A. A língua falada e o ensino de português. In: 6º CONGRESSO DE LÍNGUA PORTUGUESA, *Anais…* PUC-SP, São Paulo, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. In: MARCUSCHI, L. A. *Fala e Escrita.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Oralidade e escrita*. Signótica, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119–146, 2009. DOI: 10.5216/sig.v9i1.7396. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396. Acesso em: 12 nov. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização**.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOURA, A. B. F., & LIMA, M. da G. S. B. *A reinvenção da roda:* roda de conversa, um instrumento metodológico possível. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n.1, p.98-106, jan.-jun. 2014

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso:* princípios & procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais públicos: o caso da conferência acadêmica.

Linguagem em (Dis)curso, *Tubarão,* v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. Roxane Rojo. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TRAVAGLIA ET ALII, L. C. Gêneros orais - conceituação e caracterização. *Olhares & Trilhas, [S. l.]*, v. 19, n. 2, p. 12–24, 2017. DOI: 10.14393/OT2017v19.n.2.12-24. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/40166. Acesso em: 9 jan. 2024.

Sobre as autoras e os autores
Mestrado profissional em Letras (Profletras)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Ana Lucia Santos Lima
Mestranda em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora efetiva da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, município de Belo Horizonte, e professora efetiva da rede municipal da mesma cidade.

Juliana Neiva Alves dos Santos Fervença
Mestra em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora efetiva da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, município de Betim, e professora efetiva da rede municipal da mesma cidade.

Marilu Ribeiro Pimenta
Mestra em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora efetiva da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, município de Belo Horizonte.

Sânede Geraldo Teixeira
Mestre em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor efetivo da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, município de João Monlevade.

Nilson Antônio da Silva
Mestre em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor efetivo da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, município de Santo Antônio do Monte.

Marcela Caroline Albuquerque Horta
Mestra em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Renata Cristina Vieira Reis
Mestra em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora efetiva da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, município de Iúna.

Claudia Aparecida da Silva
Mestranda em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, município de Belo Horizonte.

Marcos Antonio da Silva
Mestre em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor efetivo pela Rede Municipal de Ensino, município de Pará de Minas e professor efetivo pela Rede Estadual de Ensino, município de Pará de Minas, ambos em Minas Gerais.

Sobre os organizadores

JUNOT DE OLIVEIRA MAIA
Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. Atua como docente e pesquisador da área de Linguística Aplicada do Português Língua Materna, com especial interesse nos estudos dos letramentos. É vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) e ao Mestrado Profissional em Letras da UFMG. e-mail: junotmaia@gmail.com

DANIERVELIN PEREIRA
Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), professora da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, onde atua como docente e pesquisadora da área de Letras, Linguagens e Educação. É vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) e ao Mestrado Profissional em Letras da UFMG. e-mail: drenata@ufmg.br

MARCELA CAROLINE ALBUQUERQUE HORTA
Mestra em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Educação Especial na área da Surdez (Claretiano) e em Tradução, Interpretação e Docência em Libras (Unintese). Atua como professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais. e-mail: mcas.albuquerque@gmail.com

Os Anais do IV Seminário do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (PROFLETRAS/UFMG) apresentam trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos mestrandos e mestres egressos do programa. Os nove capítulos trazem à tona diferentes questões atuais relativas à leitura e à escrita no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A partir de diferentes perspectivas sobre a prática docente, as propostas de pesquisa e ensino aqui compartilhadas buscam valorizar a produção que é feita no mestrado profissional, aproveitando as contribuições geradas a partir do seminário realizado, e inspirar os leitores em suas várias práticas educacionais.

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 9786526531778