



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE LINGUAGENS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM  
DOUTORADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM**

**NÁDIA CRISTINA DA SILVA SANTOS**

**WEB-RÁDIO E GÊNEROS DO DISCURSO: UM CONTEXTO SIGNIFICATIVO  
PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**CUIABÁ-MT  
2019**

**NÁDIA CRISTINA DA SILVA SANTOS**

**WEB-RÁDIO E GÊNEROS DO DISCURSO: UM CONTEXTO SIGNIFICATIVO  
PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada à banca de defesa, do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Doutor (a) em Estudos de Linguagem, na Área de Concentração Estudos linguísticos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Graziano Paes de Barros

**CUIABÁ-MT  
2019**

**Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

S237w SANTOS, NÁDIA CRISTINA.  
WEB-RÁDIO E GÊNEROS DO DISCURSO: UM  
CONTEXTO SIGNIFICATIVO PARA O ENSINO-  
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA / NÁDIA  
CRISTINA SANTOS. -- 2019  
312 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Cláudia Graziano Paes de Barros.  
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato  
Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-  
Graduação em Estudos de Linguagens, Cuiabá, 2019.  
Inclui bibliografia.

1. Web-rádio. 2. Gêneros discursivos. 3. Aprendizagem  
de Língua Portuguesa. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM  
Avenida Fernando Costa da Costa, 2367 - Boa Esperança - CEP 78060-900 - CUIABÁ/MT  
Tel: (+55 65) 3615-8402 - E-mail: [secretariaufmt@gmail.com](mailto:secretariaufmt@gmail.com)

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "WEBRADIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA: TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA"**

**AUTORA: NÁDIA CRISTINA DA SILVA SANTOS**


Tese de Doutorado defendida e aprovada em 30/08/2019.

Composição da Banca Examinadora:

---

  
Presidente da Banca (Orientador): Doutora Cláudio Graziano Paes de Barros  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

  
Examinadora Interna: Doutora Divanize Carbonieri  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

  
Examinador Interno: Doutor Benedito Diecio Moreira  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinadora Externa: Doutora Rosane Helena Rodrigues Rojo  
Instituição: Universidade do Estado de Campinas - UNICAMP

Examinador Externo: Doutor Geraldo Tadeu Souza  
Instituição: Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Examinadora Suplente: Doutora Ana Carolina Nunes da Cunha Vêlo/Ardenghi  
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinadora Suplente: Doutora Elzângela Patrícia Moreira da Costa  
Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso

## **DEDICO**

À minha família:

Minha mãe, por me incentivar a ter coragem de seguir em frente, sempre!

Minhas três lindas irmãs, por terem me apoiado em tudo e lutado comigo nos momentos difíceis!

Meu noivo, por ter sido paciente, dedicado, companheiro e por ter me apoiado nos momentos difíceis!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, "*Meu refúgio e fortaleza*".

À bolsa CAPES/FAPEMAT pelo apoio financeiro.

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Graziano Paes de Barros, que me confiou o projeto, acreditou no meu trabalho e mostrou-me a direção.

Aos Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Geraldo Tadeu Souza, Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Benedito Dielcio Moreira e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Divanize Carbonieri, pelas relevantes contribuições durante a qualificação e por terem indicado, com coerência, uma melhor organização para o meu trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roxane Helena Rodrigues Rojo por ter aceitado ler o trabalho e pelas contribuições que ajudaram a construir o acabamento final.

À Prof<sup>a</sup>. Ms. Rozana Castilho Dias da Silva pela parceria, confiança e paciência, sem as quais esta pesquisa não teria êxito.

Aos queridos alunos, sujeitos desta pesquisa, sem os quais a pesquisa não teria sentido.

Aos professores do PPGEL e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane de Paula, da UNESP de Assis, pelos momentos de reflexão e aprendizado.

À minha mãe, Neide Aparecida da Silva Leite, por seu apoio em todos os momentos.

Às minhas irmãs Nivia, em especial Nilda e Nicéille, por serem companheiras e amigas em todos os momentos, inclusive os difíceis.

À minha querida amiga, companheira e também irmã Renata Silva Siqueira que esteve comigo nos momentos alegres e também difíceis, apoiando e ajudando no que fosse possível.

Ao meu noivo, Absalon Francisco de Araújo, que chegou à minha vida durante esse processo, dando-lhe um novo sentido, sendo paciente, companheiro dedicado e um grande auxílio, em todos os momentos.

Aos meus preciosos amigos e companheiros de batalha, Rute Almeida e Rodney Arruda que compartilharam comigo momentos alegres e também difíceis, sempre com atenção e carinho.

Aos meus queridos amigos Celso, Luzinete e Quizzi pelo apoio, incentivo, carinho e amizade, sempre.

À minha amiga e companheira de longas datas Karla Amorim pelo carinho, incentivo e orações, sempre.

Às minhas amigas Laura Caroline e Jaqueline pelo apoio, incentivo e carinho.

Às minhas amigas Suzana, Mariene e Cláudia Speiss pela ajuda e incentivo.

Aos gestores da escola parceira pelo apoio e colaboração durante a realização do trabalho.

Aos gestores da Escola Estadual "Joaquim Nunes Rocha" pela colaboração e apoio quando precisei.

Aos funcionários do PPGEL, pela atenção e recepção.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

*Suba o primeiro degrau com fé. Não é necessário que você veja toda a escada. Apenas dê o primeiro passo.*

Martin Luther King



## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral desenvolver e analisar um projeto de criação de uma emissora de web-rádio nos anos finais do Ensino Fundamental em que se tomaram os gêneros discursivos como instrumentos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em uma escola pública de Mato Grosso e, assim, observar quais capacidades letradas puderam ser desenvolvidas durante o projeto. Para isso, recorreremos aos pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo (1929; 1920-1924; 1952-53/2016; 1970-1971/1979; 1974/1979), aliados à teoria da aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky (1930, 1934, 1935), às discussões sobre multiletramentos (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996), letramentos digitais (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016) e letramento crítico que tem como base: Freire (1981, 1986, 1987, 1996), Pereira (2008, 2009), Paes de Barros (2005, 2008, 2016, 2017). A metodologia abordada é de caráter qualitativo, de natureza dialógica, do tipo pesquisa-ação. Os dados do questionário aplicado no início da pesquisa revelaram que os alunos participam de diferentes práticas de letramentos dentro e fora do contexto escolar, por outro lado, mesmo vivendo em uma época em que as mídias digitais fazem parte do dia a dia da maioria dos sujeitos, inclusive os desta pesquisa, as atividades realizadas no âmbito escolar continuam aquém do esperado, constituindo-se ainda em copiar matérias e atividades do quadro e do livro didático, fazer anotações no caderno, resumos ou fichamentos seguidos de outras práticas que ainda estão longe da realidade dos letramentos contemporâneos. Os dados do desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação indicam que as interações contribuíram muito para a compreensão de conceitos ligados a diferentes áreas do conhecimento e da Língua Portuguesa. No que tange ao ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos trabalhados, os gêneros orais seminário, radionovela e entrevista despertaram maior interesse dos alunos, sendo que ao longo do processo da sequência didática com esses gêneros, perceberam-se aprendizagem e desenvolvimento mais profícuos dos alunos no tocante às capacidades de uso da linguagem oral e domínio dos seus aspectos estilísticos e composicionais. Além disso, analisa-se, ao considerar todas as sequências didáticas trabalhadas, que as atividades desenvolvidas puderam colaborar para a ampliação de diferentes capacidades letradas. Dessa forma, a investigação contribuiu para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos sujeitos que dela participaram, pois deu oportunidade àqueles que eram tímidos ou que sofriam preconceitos para se conscientizarem a respeito da importância do trabalho coletivo, de se posicionarem nos contextos suscitados pelos gêneros trabalhados, criando oportunidades para que os próprios sujeitos pudessem ressignificar o espaço pedagógico. Nessa medida, defendemos que a web-rádio, como outros aplicativos tecnológicos, proporcionou mais interesse dos estudantes pelo conhecimento e pode promover uma maior conscientização para as suas aprendizagens, tanto coletivas quanto individuais.

**Palavras-chave:** Web-rádio. Gêneros discursivos. Aprendizagem de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

This research had as general objective developing and analyzing a project of creation of a web radio station in the final years of Primary School in which the discourse genres were assumed as instruments of teaching-learning of Portuguese Language, in a public school of Mato Grosso and, thus, observe what literacy abilities were able to be developed during the project. For this purpose, we drew on the theoretical assumptions of Bakhtin and the Circle (1929; 1920-1924; 1952-53/2016; 1970-1971/1979; 1974/1979), allied to the theory of learning and development of Vygotsky (1930, 1934, 1935), to the discussions on multiliteracies (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996), digital literacies (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016) and critical literacy which has as ground: Freire (1981, 1986, 1987, 1996), Pereira (2008, 2009), Paes de Barros (2005, 2008, 2016, 2017). The methodology approached is of qualitative aspect, of dialogic nature, of the type action research. The data from the questionnaire applied in the beginning of the research revealed that the students participate in different practices of literacy inside and outside the school context, in contrast, even though they live in a time in which digital media is part of the daily routine of most of the individuals, including the ones of this research, the activities conducted in the school environment continue to underperform the expected, still constituting in copying materials and activities from the board and from a didactic book, taking notes in the notebooks, summaries or annotations followed by other practices which are still far from the reality of the contemporary literacies. The data of the development of the project of action research indicate that the interactions much contributed for the comprehension of concepts linked to the different areas of knowledge and of Portuguese Language. In terms of the teaching-learning of the discourse genres worked, the oral genres workshop, radio soap opera and interview sparked more interest from the students, being that throughout the process of didactic sequence with these genres, it was observed more meaningful learning and development from the students regarding the abilities of use of oral language and mastery of its stylistic and compositional aspects. Also, it is analyzed, while considering all the didactic sequences worked, that the activities developed were able to collaborate with the growth of different literacy abilities. Therefore, the investigation contributed for the development and improvement of the individuals which were part of it, since it gave opportunity to those who were shy or that suffered prejudices to become aware of the importance of collective work, creating opportunities so that the individuals could reframe the pedagogical place. Consequently, we defend that the web radio, like other technological applications, generated more interest in the students for knowledge and can promote more awareness for their learnings, both collective and individual.

**Keywords:** Web radio. Discourse genres. Learning of Portuguese Language.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Letramentos digitais .....	31
Tabela 2: Modelo de programa variedades .....	54
Tabela 3: Os principais participantes e suas funções .....	55
Tabela 4: Capacidades de linguagem .....	105
Tabela 5: Gênero seminário .....	153
Tabela 6: Gênero resumo .....	156
Tabela 7: Gênero radionovela .....	159
Tabela 8: Gênero entrevista radiofônica .....	162
Tabela 9: Gênero notícia radiofônica .....	166
Tabela 10: Pergunta 1: Quando era criança, alguém lia para você?.....	173
Tabela 11: Pergunta 2: Quem lia para você? .....	173
Tabela 12: Pergunta 3: O que costumava ler? .....	173
Tabela 13: Pergunta 4: Quais tipos de materiais mais gosta de ler? .....	174
Tabela 14: Pergunta 5: Quais foram as pessoas que mais influenciaram o gosto pela leitura? .....	176
Tabela 15: Pergunta 6: Com que frequência você lê jornais (virtuais ou impressos)? .....	177
Tabela 16: Pergunta 7: Que tipo de livro você costuma ler (ainda que de vez em quando)? .....	178
Tabela 17: Pergunta 8: Quantos livros já leu este ano? .....	178
Tabela 18: Pergunta 9: O que você costuma escrever, criar ou copiar? .....	179
Tabela 19: Pergunta 10: Quais textos você costuma ler? .....	180
Tabela 20: Pergunta 11: Com que frequência você usa o computador?.....	181
Tabela 21: Pergunta 12: Que uso costuma fazer do computador? .....	182
Tabela 22: Pergunta 13: Onde você costuma utilizar o computador? .....	183
Tabela 23: Pergunta 14: Você utiliza a internet em outros dispositivos (celulares, tablets etc.? .....	184
Tabela 24: Pergunta 15: O que você costuma fazer na internet? .....	184
Tabela 25: Pergunta 16: Quais redes sociais você utiliza? .....	185
Tabela 26: Pergunta 17: Que textos você lê na escola? .....	186
Tabela 27: Pergunta 18: Que atividades realiza na escola? .....	188

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Homepage da PW Rádio Escola.....	62
Figura 2: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação. ...	138
Figura 3: Alguns gestos inadequados em situações de utilização de linguagem oral pública.....	192
Figura 4: Atividades sobre os organizadores enumerativos 1.....	203
Figura 5: Atividade sobre os organizadores enumerativos 2.....	203
Figura 6: Análise escrita de um seminário.....	205
Figura 7: Resumo de História.....	210
Figura 8: Resumo do texto “A carta furtada” – Língua Portuguesa.....	211
Figura 9: Resumo do texto “A carta furtada”.....	213
Figura 10: Atividade de sumarização 2.....	219
Figura 11: Atividade de sumarização 2 - 8º C.....	220
Figura 12: Atividade sobre os verbos dicendi – menção ao autor do texto original.....	223
Figura 13: 2ª parte da atividade sobre os verbos dicendi – menção ao autor do texto original.....	224
Figura 14: Abertura da Unidade do livro didático.....	234
Figura 15: Roteiro de esquete a partir da HQ.....	239
Figura 16: Notícia de jornal analisada pelos alunos.....	266
Figura 17: Notícia 1 – produção inicial.....	270
Figura 18: Atividade sobre a utilização dos verbos nas notícias.....	272
Figura 19: 2ª produção do gênero: notícia impressa.....	276
Figura 20: 2ª produção do gênero: notícia radiofônica.....	277

## LISTA DE SÍMBOLOS

Letra maiúscula	Entonação
::	Alongamento de vogal e consoante
-	Silabação
...	Qualquer pausa
(( ))	Comentários descritivos do transcritor
" "	Citações literais ou leitura de textos durante a gravação
:::...	Alongamento e pausa
(hipótese)	Hipótese do que ouviu
?	Interrogação
(...)	Trechos suprimidos

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
1 LETRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS.....	22
1.1 Letramentos na segunda década do século XXI: múltiplas práticas letradas que convergem .....	23
2 A TECNOLOGIA DA WEB-RÁDIO E A SALA DE AULA.....	36
2.1 A transformação do rádio ao longo do tempo .....	36
2.3 Tipos de rádios.....	40
2.4 Educomunicação.....	41
2.5 Web-rádio e as possibilidades de ensino-aprendizagem de línguas: a ideia de ferramenta/instrumento .....	48
2.5.1 A composição de uma rádio escolar .....	52
2.6 Web-rádio .....	56
2.6.1 Web-rádio e a sala de aula: <i>A PW Rádio Escola</i> .....	60
3 OS FIOS DIALÓGICOS QUE SE ENTRETECEM NESTE ESTUDO.....	64
3.1 Diálogos possíveis entre Vygotsky, Bakhtin e Freire: a linguagem, o sujeito e a ideologia.....	65
3.1.1 A constituição do sujeito .....	72
3.1.1.1 O tempo e o espaço na constituição do sujeito.....	76
3.1.2 A ideologia nas teorias de Vygotsky, Bakhtin e Freire .....	77
3.2 As contribuições de Vygotsky e Bakhtin para o ensino-aprendizagem .....	82
3.2. 1 A zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky .....	82
4 OS GÊNEROS DO DISCURSO: OS INSTRUMENTOSE ENSINO-APRENDIZAGEM DESTA PESQUISA .....	98
4.1 Os gêneros discursivos como objetos de ensino: a ideia de instrumento .....	98
4.2 Os gêneros discursivos como objetos de ensino: o seminário, o resumo, a radionovela, a entrevista e a notícia.....	108
4.2.1 O gênero seminário .....	110
4.2.2 O gênero resumo .....	114
4.2.3 O gênero radionovela .....	116
4.2.4 O gênero entrevista radiofônica.....	121
4.2.5 O gênero notícia radiofônica.....	128
5. METODOLOGIA DA PESQUISA .....	132

5.1 Natureza e tipo de pesquisa .....	134
5.1.1 A pesquisa-ação .....	135
5.1.2 As contribuições de Bakhtin e o Círculo para as pesquisas em Ciências Humanas: a Análise Dialógica do Discurso .....	139
5.2 Metodologia da coleta de dados .....	142
5.2.1 O <i>locus</i> da pesquisa .....	142
5.2.2 Os sujeitos da pesquisa .....	144
5.2.3 O planejamento das atividades: metodologia de sala de aula .....	145
5.2.4 O planejamento das atividades: metodologia da web-rádio.....	167
5.2.5 Os instrumentos de coleta de dados.....	169
5.3 Metodologia de análise dos dados.....	169
6 PRÁTICAS LETRADAS DOS ALUNOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANTES DO PROJETO .....	172
6.1 Práticas de letramento escolar e extraescolar: um retrato da(s) turma(s) piloto antes do desenvolvimento do projeto.....	172
7 OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS: O CONTEXTO DA SALA DE AULA.....	190
7.1 As sequências didáticas trabalhadas em 2017: seminário, resumo e radionovela .....	191
8 DOS GÊNEROS TRABALHADOS EM SALA DE AULA ÀS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA WEB-RÁDIO .....	244
8.1 As sequências didáticas trabalhadas em 2018: a entrevista radiofônica .....	245
8.2 As sequências didáticas trabalhadas em 2018: a notícia radiofônica .....	261
8.3 Web-rádio como ferramenta de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: quando um sentido toca outro sentido .....	281
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	295
10 REFERÊNCIAS.....	302

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se de preocupações relacionadas à educação brasileira, em especial, a mato-grossense, principalmente, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita, sobretudo em contexto de escola pública. Nunca se discutiu tanto os conceitos de alfabetização, letramento, multiletramentos, dentre outros termos ligados a esses. Parte dessa preocupação advém dos resultados de avaliações como os do INAF<sup>1</sup> (2018) referentes ao Brasil, os quais, embora revelem que houve uma diminuição do número de analfabetos, ainda indicam que 3 em cada 10 brasileiros são considerados analfabetos funcionais, pois apresentam inúmeras dificuldades em relação à leitura e escrita de textos que circulam no seu dia a dia como, por exemplo, cartazes e folhetos.

Dados da Prova Brasil (2015) também demonstram que apenas 30 % dos alunos até o 9º ano do Ensino Fundamental obtiveram um aprendizado adequado, referente à leitura e escrita, segundo dados do site Qedu<sup>2</sup>. Outros dados, por exemplo, como os do IDEB<sup>3</sup> (2017) mostram que a média de proficiência dos brasileiros em Língua Portuguesa é de 218, 51 (PROVA BRASIL), o que equivale ao nível 4 na escala do SAEB que analisa a proficiência em leitura numa escala de 0 a 10.

Além disso, na realidade da escola pública os alunos convivem com outros problemas, que vão além de seus níveis de letramento, como a falta de incentivo (da família e, às vezes, até da escola), a falta de oportunidade de aprender, porque, muitas vezes, lhes é negado esse direito, visto que faltam os mecanismos necessários para isso, como políticas públicas de formação de professores, melhores condições de estrutura escolar, curricular, enfim, muitas “faltas”. Logo, muitos alunos não têm uma perspectiva de vida melhor, a não ser aquela em que, desde muito cedo, inserem-nos no mundo do crime e da violência.

Diante dessas questões – a pouca proficiência em leitura e escrita, além da vulnerabilidade enfrentada pelos alunos, surgem algumas indagações: como a escola

---

<sup>1</sup>Indicador de Alfabetismo Funcional (2018). Disponível em: <[http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf)>. Acesso em: 26/11/2018.

<sup>2</sup> Site que trabalha com a divulgação de dados do Enem, IDEB, Prova Brasil e Censo Escolar. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>>. Acesso:26/11/2018.

<sup>3</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.



e a universidade (como sua parceira) podem contribuir para diminuir ainda mais esses índices? De que maneiras e com quais ferramentas pode-se tratar esses problemas a fim de que os direitos dos alunos à aprendizagem e à cidadania possam ser garantidos? Que práticas concretas de letramentos podem ser desenvolvidas para que haja um aprendizado efetivo de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental?

Esses problemas, dentre outros, têm se tornado uma das grandes preocupações da Linguística Aplicada na atualidade que busca, desde a década de 90, um diálogo com outras áreas das ciências sociais e humanas para explicar e atuar em diferentes espaços nos quais a linguagem tem um papel importante na constituição de saberes e dos sujeitos.

Dentro desse campo de atuação da Linguística Aplicada, é importante, então, segundo Kleiman (2013) que os linguistas aplicados olhem para os problemas que estão mais próximos de suas realidades com o olhar de quem também participa dessa realidade, embasando-se em lugares e ações concretas que visem a mudanças. Da mesma forma, o contexto nos convida a refletir sobre a singularidade de professores e alunos que estão perdendo – ou nunca tiveram – a oportunidade de protagonizar debates sobre a educação brasileira (BOHN, 2013) ou mesmo nos seus espaços de sala de aula, reunião de professores, pais etc.

Por essas razões, procuramos participar do universo da escola pública a fim de procurar respostas para esses e outros anseios e, principalmente, colaborar para que os seus alunos tivessem outras perspectivas de vida. Dessa forma, tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e dialógica, nos moldes da pesquisa-ação, para as quais o pesquisador se faz presente no contexto da pesquisa, em contato direto com os sujeitos, de maneira ativa. Nesse sentido, ela implica inicialmente em uma identificação do problema, ação sobre ele, com vistas à mudança. Além disso, esse tipo de pesquisa promove uma constante reflexão/avaliação sobre as práticas desenvolvidas durante todo o processo, como também a participação dialética de todos os envolvidos (sujeitos do processo), criando espaço para que sua autoria seja ouvida e lida.

Nessa perspectiva, esta pesquisa de doutorado teve como objeto a criação de uma web-rádio escolar, que surgiu das discussões recentes no âmbito de um projeto maior, intitulado “Investigando os Letramento(s): um estudo crítico-dialógico de

discursos e práticas escolares” – (cadastrado na PROpeq, UFMT e das reflexões e atividades realizadas pelo “Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento” – GELL/CNPq.

Anteriormente (anos de 2008 a 2015) o GELL realizou diferentes pesquisas na capital (Cuiabá) e interior de Mato Grosso (Barra do Garças e Rondonópolis) nas quais os pesquisadores fizeram o levantamento das práticas letradas de professores e alunos por meio da aplicação de questionários e entrevistas. Além disso, foram realizados encontros reflexivos com os professores, proporcionando momentos de reflexão sobre sua prática profissional e as práticas de leitura e escrita de seus alunos.

No ano de 2016, a fim de continuar em parceria com as escolas e colaborar para a ressignificação do ensino-aprendizagem de leitura e escrita dos alunos, o GELL, em uma análise dos índices do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>4</sup> das escolas públicas estaduais de Cuiabá, Mato Grosso, decidiu procurar a “Escola Estadual Esperança<sup>5</sup>” que se destacava por estar em um nível de atenção na escala do IDEB.

Ao visitar a escola, o grupo pode observar de forma mais concreta as suas carências quanto à estrutura, aprendizagens e convivência social dos alunos, de modo que, ao propormos a parceria e o desenvolvimento do projeto de web-rádio, a direção e coordenação foram muito abertas e solícitas para que pudéssemos trabalhar em conjunto.

A partir de setembro de 2016, então, os integrantes do GELL passaram a colaborar com a escola no tocante ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, além de dialogar com os professores no espaço de formação em serviço, o que acontecia em reuniões semanais, durante o horário destinado às suas horas-atividade (dez horas semanais cumpridas - dentro da escola - pelos professores efetivos e interinos das escolas estaduais de Mato Grosso para organizarem seus planejamentos, além de participarem de cursos de formação em serviço). Das discussões e problemas identificados em contexto de observação, aplicação de questionários sobre práticas de leitura e letramento de alunos e

---

<sup>4</sup> O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica mede a qualidade da educação nacional com base no aprendizado de português e matemática (Prova Brasil) e a taxa de aprovação.

<sup>5</sup> Nome fictício dado a essa escola pelo Grupo de Estudos Linguístico e de Letramento – GELL para preservar a imagem dos sujeitos participantes.

professores, além de avaliação de levantamento do nível de leitura e escrita de todos os estudantes da escola desde o 6º ao 9º ano, foram elaboradas duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado (sendo esta uma delas), todas em finalização em 2019.

Assim, cada uma das pesquisas focou em aspectos diferentes: ensino-aprendizagem de leitura, inclusão de sujeitos portadores de deficiência, em particular a observação das interações e aprendizagens de um sujeito com autismo, analfabetismo em séries avançadas e o trabalho com os gêneros discursivos e a web-rádio como instrumentos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Dessa maneira, o projeto web-rádio<sup>6</sup> foi criado com o objetivo de continuar contribuindo com a escola parceira no que tange ao ensino-aprendizagem e colaborar para o desenvolvimento dos letramentos dos alunos, em particular, os ligados à tecnologia e análise crítica dos enunciados que circulam nos ambientes pelos quais esses sujeitos contemporâneos transitam.

Para isso, foram desenvolvidas diferentes atividades, utilizando a metodologia da pesquisa-ação<sup>7</sup>, tanto no âmbito da formação em serviço, com os professores, quanto no contexto das turmas escolhidas para o desenvolvimento do projeto (8º ano B e C, 2017 e a continuação com o 9º B, em 2018). Em sala de aula foram desenvolvidas 5 sequências didáticas com diferentes gêneros: *o seminário*, *o resumo*, *a radionovela*, durante o ano letivo de 2017 e a *entrevista* e a *notícia radiofônicas* no primeiro semestre de 2018.

Concomitantemente, também foram trabalhadas atividades que objetivaram a aprendizagem de questões relacionadas às programações de rádio, como também as particularidades de uma emissora de web-rádio, já que o objetivo central seria potencializar os letramentos dos alunos e ressignificar o espaço escolar que convivia com inúmeras carências, inclusive a tecnológica, buscando dar um novo sentido à realidade desses alunos que convivem em um ambiente, muitas vezes, violento, que não lhes proporciona esperança de um futuro melhor através dos estudos.

---

<sup>6</sup>Analisado por esta pesquisa de doutorado. Existem diferentes formas de escrever o termo “web-rádio”, como rádio web, web-rádio, webradio. Nesta tese, preferimos utilizar “web-rádio”, sendo que todas as vezes que estamos nos referindo a ela como a emissora, utilizamos também o artigo definido “a”, antecedendo o termo.

<sup>7</sup> A qual será mais detalhada no capítulo de metodologia.

Nesse sentido, esta pesquisa objetivou:

- 1) Conhecer as práticas de letramentos dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da escola estudada;
- 2) Desenvolver e analisar um projeto de criação de uma emissora de web-rádio nos anos finais do Ensino Fundamental em que se tomaram gêneros discursivos como instrumentos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa;
- 3) Observar quais capacidades letradas puderam ser desenvolvidas durante o projeto.

A fim de alcançar os objetivos acima, buscou-se respostas para as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Quais as práticas de letramento dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da escola estudada?
- 2) Como se desenvolveu o projeto? O que foi possível realizar em sala de aula e nas programações da web-rádio?
- 3) Quais capacidades letradas dos estudantes puderam ser desenvolvidas durante o projeto?

Na busca de responder a essas questões de pesquisa, o Capítulo 1 faz uma breve discussão sobre os letramentos contemporâneos, dando ênfase às práticas letradas que se convergem nesse final de segunda década do século XXI.

No capítulo 2, discorre-se sobre a web-rádio como ferramenta de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, iniciando a discussão pela história e evolução rádio, tipos de rádio, até chegar em uma de suas vertentes contemporâneas – web-rádio. Nesse capítulo ainda se aborda o conceito de Educomunicação, aliando-o ao trabalho colaborativo desenvolvido pela pesquisa-ação que desenvolvemos.

Dando continuidade às teorias que se entrecem nesse enunciado que constitui a tese, o capítulo 3 apresenta os autores que são a base de sustentação teórico-metodológica do trabalho: Vygotsky (1934, 1930 e 1935), Bakhtin (1920-1924; 1926; 1929; 1930; 1975; 1952-53; 1970-1971/1979; 1974/1979) e Freire (1981; 1987;

1992; 1996), buscando criar um diálogo entre eles a partir de alguns conceitos comuns.

Já o capítulo 4, continuação do 3 enfocam-se os gêneros do discurso tomados como instrumentos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, além de apresentar os gêneros que fizeram parte do projeto desenvolvido nesta pesquisa.

No capítulo 5, descreve-se a metodologia utilizada para esta pesquisa de doutorado – tipo de pesquisa, metodologia de coleta (desenvolvimento das atividades) e metodologia de análise dos dados.

O capítulo 6, por sua vez, expõe e analisa alguns dados de um questionário que possibilitou conhecer os letramentos escolar e extraescolar dos alunos dos 8º anos B e C do Ensino Fundamental da escola parceira, antes da elaboração do projeto de web-rádio.

A fim de descrever como foi o processo de implementação e desenvolvimento do projeto na sala de aula, o capítulo 7 analisa as sequências didáticas trabalhadas no ano de 2017, com os gêneros seminário, resumo e radionovela.

Dando sequência, o capítulo 8 inicia-se com a análise das sequências didáticas dos gêneros discursivos entrevista e notícia radiofônicas, trabalhadas em 2018 e, em seguida, enfoca alguns momentos de ensino-aprendizagem dos alunos durante o planejamento e as gravações das programações da web-rádio criada e desenvolvida na escola, a partir da análise dos discursos destes em interações entre eles, com a professora da turma e pesquisadora.

## 1 LETRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS

---

*With these new communication practices, new literacies have emerged. They are embodied in new social practices – ways of working in new or transformed forms of employment, new ways of participating as a citizen in public spaces, and even perhaps new forms of identity and personality (COPE e KALANTZIS)<sup>8</sup>.*

Tendo em vista as atividades desenvolvidas por esta pesquisa de doutorado - tanto no âmbito da sala de aula como no desenvolvimento das programações da web-rádio, este capítulo discorrerá sobre os letramentos de que a sociedade faz parte nas mais diversas áreas de atividade humana no final da segunda década do século XXI.

Dessa forma, não nos deteremos a discutir a história do termo letramento, haja vista que o fizemos em momentos anteriores – Santos (2014) e que as discussões acerca do termo dentro da área da Linguística Aplicada e Educação já estão estabelecidas, tendo em vista os vários desdobramentos e sentidos que o termo adquiriu ao longo dos últimos anos, ligado principalmente à ideia de multimodalidade, mídia e tecnologia.

Assim, mais que falar em multiletramentos, letramentos midiáticos, multimidiáticos, digital, crítico, dentre outros, a nossa preocupação está em analisar as práticas letradas<sup>9</sup> que acontecem nesse momento, em que a sociedade transita por diferentes espaços midiáticos, multimidiáticos e transmidiáticos ao mesmo tempo.

Por isso, nesta seção, inicialmente, serão apresentadas algumas discussões acerca da Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996), assim como os tipos de letramentos que surgem dessa ideia de aliar a multimodalidade dos textos com os diferentes espaços de cultura, portanto de diferenças, que são necessários para a compreensão de como deve ser o ensino de Língua Portuguesa na atualidade.

---

<sup>8</sup>“Com essas novas práticas de comunicação, novos letramentos emergiram. E esses novos letramentos estão incorporados às novas práticas sociais – modos de trabalhar em empregos novos ou transformados, novos modos de participar como cidadão em espaços públicos, novas formas de identidade e personalidade” (Tradução própria).

<sup>9</sup> Segundo Cassany (2008, p. 70), “Imaginemos que uma práctica letrada es como un iceberg. Hay una pequeña parte de hielo visible sobre El nivel del mar, que corresponde AL discurso escrito. Pero hay otra parte del hielo mucho mayor, que permanece invisible debajo del nivel del agua y que corresponde a los sujetos, objetos, valores, destrezas y conocimientos que se ponen em juego com el escrito”. Assim, práticas letradas são as maneiras como usamos a leitura e escrita no nosso cotidiano.

## 1.1 Letramentos na segunda década do século XXI: múltiplas práticas letradas que convergem

A importância de se discutirem os novos significados que ganha o letramento na sociedade atual é relevante para esta tese porque, primeiramente, quando aplicamos um questionário<sup>10</sup> para conhecer as práticas letradas dos alunos sujeitos desta pesquisa, as mais evidenciadas foram as ligadas ao uso da tecnologia (principalmente do celular) e as do universo midiático e transmidiático, tais como fazer a leitura de narrativas literárias que fazem parte do universo das transmídias<sup>11</sup>, assistir a séries e filmes, jogar *on-line* ou não, escrever *posts* em redes sociais etc., sendo que essas práticas são realizadas fora do espaço escolar.

Em segundo lugar, ao planejarmos as atividades que seriam desenvolvidas na sala de aula, em virtude de preparar os alunos para a construção e atuação no contexto de uma web-rádio, foi preciso mobilizar diferentes tipos de letramentos, principalmente os mais contemporâneos.

No contexto atual, principalmente com o desenvolvimento das tecnologias e das mídias em geral, é preciso compreender como se dá o processo de leitura e escrita, tendo em vista o fato de que são práticas sociais, nessa ótica, em cada época, as pessoas atribuem sentidos diferentes a esses verbos.

Nessa perspectiva, foi pensando não apenas nas várias práticas letradas, mas na “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos” que foi criado o termo **multiletramentos**. O termo foi cunhado em 1996 pelo Grupo<sup>12</sup> de Nova Londres (*The New London Group*) um grupo de pesquisadores que se reuniu em um colóquio na cidade de Nova Londres, escreveram o manifesto “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais” (*Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*).

Como explicam Cope e Kalantzis (2000), os resultados das discussões do grupo foi resumido em uma só palavra: **multiletramentos**, que apresenta dois

---

<sup>10</sup> A análise mais detalhada de parte desse questionário está na primeira parte do capítulo 6 desta tese de doutorado.

<sup>11</sup> Trataremos mais especificamente sobre esse termo mais adiante.

<sup>12</sup> De acordo com Rojo (2012, p. 11), o Grupo de Nova Londres, como ficaram conhecidos, era composto por Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Normam Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

argumentos importantes – a multiplicidade de canais de comunicação e mídias, além da diversidade cultural e linguística, assim:

The first argument relates to the increasing multiplicity and integration of significant modes of meaning-making, where the textual is also related to the visual, the audio, the spatial, the behavioural, and so on. This is particularly important in the mass media, multimedia, and in an electronic hypermedia. Meaning is made in ways that are increasingly multimodal - in which written-linguistic modes of meaning are part and parcel of visual, audio, and spatial patterns of meaning. [...] The second argument relates to the realities of increasing local diversity and global connectedness. The news on our television screens screams this message at us every day. And, in more constructive terms, we have to negotiate differences every day, in our local communities and in our increasingly globally interconnected working and community lives (COPE E KALANTZIS, 2000, p. 5-6)<sup>13</sup>.

Desse modo, como afirma o Grupo de Nova Londres no manifesto sobre a Pedagogia dos multiletramentos, a ideia é ampliar a discussão sobre o letramento e o seu ensino, incluindo a combinação ou negociação de uma multiplicidade de discursos, que podem ser percebidos nas características contemporâneas das sociedades globalizadas (diversidade cultural e linguística) que leva a uma grande circulação de textos/discursos, principalmente aqueles relacionados ao mundo das tecnologias e multimídias. Eis aí, o porquê do termo *multiletramentos*.

Nesse sentido, não basta ter vários tipos de letramento, mas saber lidar de maneira crítica com os textos/discursos contemporâneos. É o que reforça Rojo (2012, p. 16) quando diz que são necessárias uma **nova ética** e **novas estéticas**. Nova ética que não se prenda a questões de direitos autorais de textos que circulam hoje na internet, por exemplo, pois muitos deles “se dissolveram na navegação livre”, mas que se apoie no diálogo, na criação de novos interpretantes. E uma nova estética que se

---

<sup>13</sup>O primeiro argumento refere-se à crescente multiplicidade e integração de modos significativos de fazer sentido, onde o textual também está relacionado com o visual, o áudio, o espacial, o comportamental, e assim por diante. Isso é particularmente importante nos meios de comunicação de massa, multimídia e em uma hipermídia eletrônica. O significado é feito de maneira cada vez mais multimodal - em que os modos de linguagem escrita-linguística são parte de padrões visuais, auditivos e espaciais de significado. [...] O segundo argumento refere-se às realidades de crescente diversidade local e conexão global. A notícia em nossas telas de televisão grita esta mensagem em nós todos os dias. E, em termos mais construtivos, temos de negociar diariamente as diferenças, nas nossas comunidades locais e nas nossas vidas cada vez mais interconectadas no mundo do trabalho e da comunidade (Tradução própria).



baseie no letramento crítico<sup>14</sup> tanto para receber ou criar textos. Quando fala de novas estéticas, a autora se refere, principalmente, aos modos pelos quais diferentes sujeitos apreciam diferentes textos/discursos contemporâneos, isto é, quais são os critérios que eles utilizariam para avaliar um texto, por exemplo.

Dessa forma, nas reflexões dos autores do Grupo de Nova Londres, podemos observar a inclusão de termos já debatidos como o **letramento crítico** (doravante LC), por exemplo, principalmente, quando eles vão discorrer sobre os quatro fatores que implicam em práticas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento dos multiletramentos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

A **prática situada** é um conceito básico da Pedagogia dos Multiletramentos e se concentra, conforme explica Pereira (2008), em aspectos linguísticos e psicológicos. O sentido linguístico é justificado pela natureza sociocultural da linguagem. Já a questão psicológica que subjaz o princípio está ligada à teoria sociocultural da aprendizagem de Vygotsky (1930/2007), principalmente no que tange à aprendizagem em colaboração com os pares, por meio da interação, pois para esse psicólogo russo aprendemos sempre no social e sempre em atividades que sejam centradas em algo concreto para o aprendiz, tendo o professor como facilitador ou mediador do processo.

No contexto escolar, esse princípio convoca a escola a oferecer ao aluno oportunidade de refletir sobre a linguagem de forma contextualizada e também construir significados situados (PEREIRA, 2008). Em outras palavras, diz respeito à mobilização de práticas letradas que não sejam um fim em si mesmas, mas que tenham um significado real, garantindo uma participação do aluno de forma que ele, em interação com outros, crie seu conhecimento, ao mesmo tempo em que são consideradas suas necessidades afetivas, culturais e identitárias.

Sobre o princípio do **Ensino explícito** ou **instrução aberta**, o Grupo de Nova Londres (1996) explica que este está relacionado com a utilização da linguagem na prática cotidiana, o que o relaciona ao princípio anterior na medida em que o processo garante ao aluno experiências situadas de construção de significados que vão lhe servir de base para seu desenvolvimento. Nas palavras de Pereira (2009), esse

---

<sup>14</sup> Sobre esse conceito, trataremos mais adiante.

segundo princípio da Pedagogia dos Multiletramentos diz respeito à aquisição explícita de conhecimentos linguísticos importantes para o aluno entender e construir os conhecimentos que ele adquire na escola, os quais são evidenciados a partir de um trabalho com análises críticas “dos diferentes modos de significação e das diferentes coleções culturais e seus valores” (ROJO, 2012, p. 30).

Destaca-se também, nessa perspectiva, o professor como um facilitador e mediador do processo de conhecer, pois, muitas vezes, o aluno não sabe como utilizar a linguagem nos diferentes contextos. Por isso, a aprendizagem explícita pode funcionar como um guia ou uma forma de estabelecer o que precisa ser aprendido pelo aluno, garantindo sucesso escolar e também igualdade de oportunidades para todos. Um exemplo dessa perspectiva seria o domínio da norma culta (padrão) da língua, exigida em contextos formais.

O princípio do **Enquadramento crítico**, por sua vez, está relacionado, conforme Pereira (2008, 2009) ao desenvolvimento de **letramentos críticos** no sentido de que se reconhece aí o papel ideológico da linguagem, nessa perspectiva Pereira (2009) define letramento crítico como:

[...] **práticas sociais** em que os leitores e/ou ouvintes vão além da mera utilização dos textos para construírem significado, realizando deliberadamente uma **análise questionadora** dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais, bem como mobilizando essa informação **para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto** (PEREIRA, 2009, p. 19, destaque nosso).

Nessa ótica, o sujeito pode ir além da decodificação das palavras do texto, dos sentidos explícitos e do reconhecimento da ordenação sintática do enunciado (da coerência, da coesão), ele adquire a capacidade de “[...] ver por trás da cortina linguística que lhe proporcionou o acesso àqueles significados, procurando explicitar e subverter a ideologia que o sancionou” (PEREIRA, 2009, p. 20).

Em outras palavras, o desenvolvimento do letramento crítico<sup>15</sup> requer um olhar atento do professor sobre a realidade de seus alunos, identificando os temas que envolvem o seu dia a dia, convocando-os a analisar essa realidade, reconstruindo-a,

---

<sup>15</sup> Voltaremos a falar sobre o termo mais adiante, nesta seção.

dando-lhe um novo sentido a partir da reflexão e ação. O que também convoca uma mudança de postura, de metodologia de ensino-aprendizagem.

Sobre o último princípio – **Prática transformada**, os estudiosos lembram que “We need always to return to where we began, to Situated Practice, but now a re-practice, where theory becomes reflective practice” (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996, p. 34-35)<sup>16</sup>, pois somos nós que desenhamos nossas práticas sociais, segundo eles. Além disso, explicam que na Prática Transformada nos é oferecido um lugar para uma avaliação situada, contextualizada de situações pedagógicas, permitindo a aplicação dos conhecimentos que foram aprendidos em novos conhecimentos, admitindo, então, a criação de novos significados.

Nesse sentido, esses princípios acabam fornecendo um espiral pedagógico que norteia o trabalho do professor, teoria que dialoga muito bem com os princípios da pesquisa-ação e de projetos educacionais, como veremos mais adiante, e que, portanto, nos ajuda a compreender parte das atividades propostas por esta pesquisa.

Voltando às proposições do Grupo de Nova Londres a respeito do LC, Paes de Barros, Sousa e Carvalho (2012) explicam que boa parte dos estudos a respeito desse tema pauta-se no trabalho do estudioso brasileiro, Paulo Freire, principalmente quando ele discorre sobre a educação libertadora: “[...] através da educação, **podemos compreender o que é poder na sociedade**, iluminando as relações de poder que a classe dominante torna obscura” (FREIRE e SHOR, 1986, p. 34, destaque nosso). Em outras palavras, a educação funciona como uma ferramenta de **conscientização** dos sujeitos, no sentido de que os leva a perceber essas ideologias dominantes e se mobilizarem a fim de adquirirem poder para lutar em busca de mudanças.

Conforme Gadotti (2016), Paulo Freire não teria cunhado o termo conscientização, pois este foi criado pela equipe do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, mas percebendo a profundidade que tinha essa palavra, logo a incorporou aos seus estudos, fazendo dela uma categoria importante para sua teoria.

Nas palavras desse estudioso de Freire:

---

<sup>16</sup>“Precisamos sempre voltar para onde começamos, para a Prática Situada, mas agora uma re-prática, onde a teoria se torna prática reflexiva” (Tradução própria).

[...] *conscientização* é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível (GADOTTI, 2016, p. 15, destaque do autor).

Gadotti explica mais ainda que existe uma diferença entre a conscientização e a tomada de consciência para Freire, pois a conscientização implica numa ação crítica mais profunda, enquanto que a tomada de consciência não. Assim, na construção do seu entendimento sobre conscientização, Freire (1996) fala em estágios de consciência (*consciência ingênua, consciência crítica*). “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (FREIRE, 1996, p. 32).

Isso não acontece de forma automática, como explica o estudioso brasileiro, mas por meio da educação libertadora, ou seja, por meio do desenvolvimento do LC que embora Freire e Gadotti não tenham chegado a usar o termo, podemos inferir a partir da definição do que viria a ser a curiosidade crítica promovida pela educação:

Ela desvela a realidade, conduz os seres à sua “vocação ontológica” e histórica de humanizar-se. Ela se fundamenta na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos seres humanos sobre a realidade, promovendo a sua transformação (GADOTTI, 2016, p. 16).

O papel da educação em Freire é libertar os educandos da realidade opressiva e da injustiça por meio dessa conscientização, isto é, por meio de uma reflexão sobre o estar no mundo, sobre sua existência. Nessa perspectiva, não há neutralidade por parte do sujeito, explica Freire (1987, 1996), pois “tal liberdade requer que o indivíduo seja **ativo e responsável**, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina” (FREIRE, 1987, p. 76, destaque nosso).

Assim como em Bakhtin (1920-24), Freire (1987) expõe em seus estudos que como sujeitos responsáveis por nossos atos no mundo, não podemos estar nele de forma neutra. E isso não se dá no silêncio também, mas na ação e reflexão por meio do diálogo. No caso da escola, o diálogo entre professor-aluno como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

O diálogo é tão importante para o processo que o autor chega a declarar que os homens só ganham significação no diálogo, ou seja, na interação. Sendo, portanto,

esse diálogo um processo de reflexão e ação para a mudança, ele não pode reduzir o ensino-aprendizagem em apenas um depósito de informações na cabeça dos educandos ou apenas *troca de informações*.

Esse diálogo, na perspectiva freiriana, é que funda a “co-laboração” entre os sujeitos, o desvelamento da realidade a fim de transformá-la. Em outras palavras, o desenvolvimento do letramento crítico, do empoderamento dos sujeitos se dá a partir do momento em que eles se reconhecem como seres inconclusos que dependem do outro para sua formação, constituição, e que, portanto, ao desvelarem (por meio da reflexão crítica) o mundo juntos, podem buscar soluções para transformá-lo.

Por conseguinte, a libertação é possível na reflexão-ação, por meio do desvelamento, que acontece, principalmente por meio da leitura:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. **A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto** (FREIRE, 1981, p. 9, destaque nosso).

Nessa ótica, a leitura não é tomada como apenas a decodificação dos códigos linguísticos, mas uma análise questionadora da realidade a fim de transformá-la, como afirma ele mais adiante: “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou “reescrevê-lo, quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente” (*idem*, p. 13). Sendo a palavra/linguagem essa mediadora entre o homem e o mundo, é por meio dela que se alcança a transformação/libertação, pois para Freire (1987) a ação-reflexão através da palavra é o que pode modificar a realidade.

Assim, o desenvolvimento do LC é possível na medida em que o professor e os alunos se colocam em uma situação de reflexão autoconsciente de suas realidades, reflexão essa que conduz a prática colaborativa a fim de buscar mudanças. Esse tem sido um dos objetivos dos projetos promovidos pelo GELL: de trabalhar com encontros reflexivos na escola pública e desenvolver projetos como este no qual é proporcionado ao aluno também essa oportunidade de dialogar com outro, de dizer sua opinião, pois acreditamos, assim como Vygotsky (1930), Bakhtin (1923-

1973/1975; 2016<sup>17</sup>) e Freire (1987;1996) que o diálogo (como encontro, troca entre sujeitos) é o lugar da alteridade, da tomada da consciência, necessária à transformação e que, por isso, deve começar com o professor, chegando, então à sala de aula, sempre partindo do enunciado concreto (dos gêneros do discurso) como um objeto de ensino-aprendizagem.

Outro termo que também foi e ainda está sendo debatido a partir da consideração de que os textos contemporâneos são multimodais e multissemióticos (vários modos de significação em contexto cada vez mais variados e liquefeitos) e que, portanto, também remete à ideia da pedagogia dos multiletramentos é o conceito de **letramento digital**.

Os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) explicam que governos, ministério da educação, empregadores e pesquisadores estão trabalhando afim de que sejam desenvolvidas habilidades próprias do século XXI, como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, além da questão da aprendizagem permanente. Sendo assim, no centro de todas essas habilidades “está a capacidade de lidar com as tecnologias digitais” (DUDENEY, HECKLY e PEGRUM, 2016, p. 17).

Por isso, é preciso discutir o domínio de letramentos digitais, é necessário, segundo esses estudiosos, gastar tempo desenvolvendo esse tipo de letramento nos alunos assim como se fazia ou se faz com o letramento impresso, pois “o letramento digital é ainda mais poderoso e empoderador do que o letramento analógico” (*idem*, p. 19). Isso porque ao dominá-lo, os alunos não apenas saberão usar adequadamente as novas tecnologias digitais, mas também se espera que sejam capazes de desenvolver capacidades que os auxiliem no seu desenvolvimento pessoal e profissional, colaborando para que se tornem cidadãos globais que saibam lidar com as diferenças, além de serem capazes de construir colaborações que vão além dos limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Assim, para, Dudeney, Hockly e Pegrum, (2016), letramentos digitais têm a ver com o desenvolvimento de habilidades individuais e sociais que possam auxiliar na interpretação, administração, compartilhamento e criação de novos sentidos a partir

---

<sup>17</sup> Dois textos inéditos traduzidos diretos do russo para o português por Paulo Bezerra a partir do citado tomo 5 das Obras reunidas de Bakhtin: “Diálogo I. A questão do discurso dialógico” e “Diálogo II”.

das mídias digitais. Sendo assim, não é algo tão simples, pois está além do domínio de uma tecnologia. Para os autores, quando se trata de letramentos digitais, os alunos carecem de conjunto completo, pois mesmo sendo conhecidos como “nativos digitais”, a noção de *uma geração digitalmente competente* seria um *mito*. Um bom exemplo, é o domínio da tecnologia para entretenimento e propósitos sociais e o não domínio quando se trata de questões profissionais ou educativas.

Como já dissemos, atualmente existem muitos sentidos para o termo letramento, sentidos que já estão estabelecidos dentro da área da LA e Educação e trazem muitos desdobramentos, inclusive dentro do letramento digital podemos agrupar os letramentos em quatro pontos focais, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum, (2016), como podemos verificar na tabela abaixo:


		<b>Primeiro foco: linguagem</b>	<b>Segundo foco: informação</b>	<b>Terceiro foco: conexões</b>	<b>Quarto foco: (re)desenho</b>
<p><b>Complexidade Crescente</b></p> 	★	Letramento impresso			
	★	Letramento em SMS			
	★ ★	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
	★ ★ ★	Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa	<b>Letramento pessoal</b>	
	★ ★ ★ ★		Letramento em informação	Letramento em rede	
	★ ★ ★ ★ ★		Letramento em filtragem	Letramento participativo	
★ ★ ★ ★ ★		<b>Letramento em jogos</b>		Letramento intercultural	
★ ★ ★ ★ ★		<b>Letramento móvel</b>			
★ ★ ★ ★ ★		Letramento em codificação			Letramento remix

Tabela 1: Letramentos digitais  
 Fonte: Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Como podemos observar no quadro, os letramentos estão agrupados em ordem de complexidade crescente em torno dos pontos focais. Nesse caso, o objetivo não é apenas elaborar uma lista de letramentos distintos, explicitam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), até porque eles, na maioria das vezes se entrelaçam, mas de

destacar um mapa de áreas-chave que precisam ser consideradas quando se trabalha com os letramentos digitais. Logo, independentemente do trabalho com o letramento de um modo geral, no macro ou em suas especificidades, é necessário, segundo os estudiosos, que os alunos desenvolvam estratégias para saber lidar com cada uma dessas áreas-chave, que refletem não só as práticas letradas de séculos anteriores, mas, principalmente as do século XXI.

Por isso, neste trabalho, não desconsideramos que os modos de interação entre as pessoas mudaram, principalmente em virtude do avanço tecnológico. Igualmente, acreditamos que se modificou a forma com que se produzem e consomem os textos que circulam nas diferentes esferas pelas quais os sujeitos contemporâneos transitam. No caso dos adolescentes, sujeitos desta pesquisa, esse consumo está acontecendo em ambientes extraescolares, sobre os quais discorreremos mais detidamente no capítulo 6.

A nossa crítica reside no fato de que, à medida que essas práticas foram alargadas, o conceito de letramento (s) ganhou diferentes significados que, muitas vezes, são mal interpretados, mal utilizados e até desatualizados, se considerarmos a velocidade com que as práticas sociais são afetadas todos os dias por meio dessa relação homem-mídia.

Sendo assim, como aparece no título dessa seção, as práticas letradas do final da segunda década do século XXI não são apenas múltiplas, elas se convergem, para usar o conceito de Jenkins (2008), para o qual estamos vivendo a chamada “era da convergência midiática” (JENKINS, 2008). No entendimento desse estudioso, o termo convergência refere-se:

[...] ao fluxo de conteúdo através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam (JENKINS, 2008, p. 27).

Assim, na perspectiva desse autor, convergência pode definir tanto as transformações tecnológicas, como as mercadológicas, culturais e sociais, que convivem no mesmo espaço, sendo que muitas mídias antigas estão mudando suas funções e *status* para acompanhar o avanço das novas tecnologias. Nessa ótica, a



convergência muda não só a forma de produzir, mas de consumir os meios de comunicação.

Como exemplo Jenkins (2008) cita um adolescente, que ao fazer lição de casa, pode utilizar o computador de diferentes formas, abrindo janelas para pesquisa, responder amigos em redes sociais, baixar músicas, digitar textos e responder *e-mails*. Mais que isso, na atualidade é possível não só fazer isso no computador, mas em um aparelho de celular. Outro exemplo pertinente é o fato de que fãs de uma série de TV podem capturar amostras de diálogos no vídeo, resumir os episódios, discutir com outras pessoas sobre roteiros, criar *fan fictions*, gravar trilhas sonoras e fazer seus próprios filmes e divulgar na internet para o mundo inteiro.

Esse exemplo suscita outro conceito importante para entendermos essa convergência, o lugar ocupado pela transmídia ou narrativa transmidiática na vida das pessoas, mas principalmente dos adolescentes, como os participantes desta pesquisa. Nas palavras de Jenkins (2008, p. 135), “uma história transmídia se desenrola através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo”.

Nesse sentido, cada meio trabalha para que uma história possa expandir-se para outras mídias como a TV, os games, dentre outros espaços, pois como explica Vieira (2017) a transmídia tem a capacidade de oferecer aos leitores, por meio de diferentes mídias e outras narrativas, um número variado de aspectos de um mesmo universo ficcional.

Assim, uma obra de ficção cinematográfica como Matrix, Harry Potter e algumas séries que fizeram e fazem sucesso hoje podem suscitar a criação de muitos produtos (materiais de uso pessoal, games, vídeos, *fan fictions*, obras literárias, dentre outros), da mesma forma, narrativas literárias ficcionais também podem ganhar novos espaços midiáticos como filmes, séries, games, dentre outros produtos que colaboram para o crescimento do mercado ligado a essa área, pois como afirma Jenkins (2008), não se pode negar as motivações econômicas das narrativas transmidiáticas.

Essa convergência mostra também que, ao contrário dos consumidores de mídia mais antigos, os novos consumidores são ativos (dominam e produzem em colaboração nesse espaço transmidiático), migratórios (podem mudar de grupo quando acharem que é conveniente e participar de várias comunidades ao mesmo

tempo) e, ainda, são mais conectados socialmente, o que ainda implica na exigência do direito de participar também intimamente da cultura (JENKINS, 2008).

Essa luta pelo direito de participar da cultura não só está relacionada a uma nova forma de produzir conhecimento nessa nova era. Ela convoca, além disso, uma luta sobre o direito de ler e escrever na contemporaneidade – questão que remete ao(s) letramento(s). Em outras palavras, esse contexto coloca novos desafios aos estudos sobre letramento e leitura. Questão que já tem sido debatida por pesquisadores brasileiros, como Rojo (2013).

Nessa perspectiva, defendemos que as práticas sociais do final da segunda década do século XXI exigem que o ensino de língua deva abarcar maior número possível de letramentos que se convergem, que estão imbricados nos modos como cada sujeito constrói sua relação com a leitura e escrita nas diferentes esferas pelas quais produz sentido por meio de suas interações. Nessa ótica, entendemos letramentos como práticas sociais de leitura e escrita nas quais os sujeitos conseguem transitar com segurança nesses espaços de convergência midiática, principalmente os ligados ao uso da tecnologia, de maneira crítica, autônoma e autoral, aproveitando essas habilidades desenvolvidas nas diferentes esferas da vida.

É preciso, então “reescrever a escola”, para usar as palavras de Jenkins (2008, p. 148), no sentido de que as práticas de letramentos que acontecem fora do espaço escolar (como as que serão destacadas no capítulo 6 desta tese) possam ser aproveitadas para que essas crianças e adolescentes sejam participantes plenos dessa cultura da convergência.

Nessa perspectiva, se o objetivo da escola enquanto agência de letramentos e desenvolvimento dos alunos é fazer com que os adolescentes e jovens sejam participantes plenos de sua cultura, logo, é importante que as práticas letradas contemporâneas, que são consideradas insignificantes por alguns pais e professores como, por exemplo, jogos on-line ou não, vídeos, documentários, filmes, séries, musicais etc., assim como a relação entre essas mídias por meio de uma única história - a transmídia (considerando, nesse caso, diferentes gêneros que circulam nessas esferas ou plataformas midiáticas) ganhe um novo destaque na esfera escolar com a criação de novos projetos educativos que privilegiem esses espaços de convergência midiática, aproveitando os novos gêneros que vão surgindo nessas plataformas em

salas de aula, de diferentes disciplinas, como instrumentos de aprendizagem de conteúdos diversos.

Isso posto, para além da reescrita da escola, deve haver igualmente uma educação para a mídia, explicita Jenkins (2008), que não se preocupe apenas com os alunos e outros membros do âmbito escolar, mas um trabalho que também atinja os pais para que estes ajudem seus filhos a estabelecerem uma relação significativa com as mídias. Algo que parece muito distante da realidade mato-grossense, interior do Brasil, pois, a maioria dos pais não são participantes significativos da vida de seus filhos.

Contudo, quando nos pautamos em uma educação que tem como base o engajamento, a transformação dos sujeitos, o desenvolvimento da autoria e autonomia, a saída seria a escola tomar a frente nessa luta pelo direito dos alunos de participarem de sua cultura, promovendo práticas de letramentos que mexam com a vida dos alunos, chegando, inclusive aos pais. Nesse cenário, tendo em vista a dificuldade estrutural que muitas escolas enfrentam, as práticas poderiam centrar-se em atividades que poderiam usar, por exemplo, o celular como um recurso pedagógico para a leitura e escrita/gravação de diferentes gêneros discursivos, ou mesmo uma emissora de web-rádio, objeto desta pesquisa, que como veremos no próximo capítulo, é uma ferramenta de fácil manuseio, basta que se criem esquemas (mediante planejamento pedagógico) para sua utilização.

Assim, dando continuidade às preocupações com os letramentos contemporâneos que abarcam as diferentes mídias digitais, seja no modo como os alunos dominam essas tecnologias assim como lidam de forma crítica com ela nos diferentes campos de atividade humana, no próximo capítulo, apresentamos e refletimos sobre web-rádio, que nasce e circula em um ambiente digital e que, por isso, pode se tornar um importante aliado do professor em projetos de leitura e escrita que privilegie o domínio de diferentes letramentos, como os discutidos neste capítulo.

## 2 A TECNOLOGIA DA WEB-RÁDIO E A SALA DE AULA

---

[...] ao tratarmos da pedagogia midiática, não podemos mais imaginá-la como um processo em que os adultos ensinam e as crianças aprendem. Devemos interpretá-la como um espaço cada vez mais amplo, onde as crianças ensinam umas às outras e onde, se abrissem os olhos, os adultos poderiam aprender muito (JENKINS, 2008)

Dada a importância da web-rádio para esta pesquisa, nesta seção, refletiremos sobre como essa mídia pode se tornar uma ferramenta tecnológica para o ensino de Língua Portuguesa. Sendo assim, seguindo a metodologia de estudo proposta pela teoria bakhtiniana e de seu Círculo, iniciaremos a discussão a partir de uma breve história do rádio no Brasil, mostrando como essa mídia foi se transformando ao longo do tempo, seguida dos tipos de rádio, até chegar na sua vertente mais moderna – web-rádio.

Além disso, antes de apresentar esse meio de comunicação como uma ferramenta/instrumento digital de ensino-aprendizagem dialogaremos também com os estudos da Educomunicação, que tem se mostrado como uma área que também se engaja em pesquisas de caráter interventivo, com vista à mudança em diferentes contextos, inclusive o educativo.

### 2.1 A transformação do rádio ao longo do tempo

É sabido que a cidade do Rio de Janeiro foi a primeira a instalar uma emissora de rádio. Mas, conforme lembra Ortriwano (1985), há registros que revelam que alguns amadores já tinham feito experiências antes como a instalação da Rádio Clube de Pernambuco, em Recife, no dia 6 de abril de 1919.

Essa autora conta que, oficialmente, o rádio foi inaugurado no Brasil, em 07 de setembro de 1922, na comemoração do centenário da Independência. Na ocasião “a Westinghouse havia instalado uma emissora, cujo transmissor, de 500 watts, estava localizado no Corcovado” (ORTRIWANO, 1985, p. 13). Assim, durante alguns dias a população da época pode ouvir transmissões ao vivo do Teatro Municipal. Contudo, por falta de um projeto, logo foram encerradas.

A radiodifusão no Brasil só foi inaugurada, de fato, em 20 de abril de 1923, “quando começa a funcionar a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por Roquette Pinto e Henry Morize” (ORTRIWANO, 1985, p. 13).

Como ressalta a autora acima, o rádio nasceu para a elite, pois os aparelhos eram caros. Dessa forma, a programação geralmente consistia em óperas, com discos emprestados dos próprios ouvintes, recitais de poesia, concertos, palestras etc.

Foi na década de 20 do século passado que o rádio se espalhou pelo Brasil e surgiram, na grande maioria, como clubes ou associações formadas por aqueles que decidiram investir no novo meio de comunicação. Nessa fase, o rádio sobrevivia por meio das mensalidades pagas por aqueles que tinham aparelhos, doações e alguns anúncios que podiam ser veiculados na época. Sendo assim, ele ainda não se caracterizava como um veículo de massa.

Por conseguinte, foi no início da década de 30 que aconteceu uma transformação radical nesse meio. Sendo que uma delas foi o fato da publicidade ter sido permitida, além das licenças e regulamentações para os rádios surgidas nesse entremeio.

Assim, “a introdução de mensagens comerciais transfigura imediatamente o rádio: o que era “erudito”, “educativo”, “cultural” passa a transformar-se em “popular”, voltado ao lazer e à diversão” (ORTRIWANO, 1985, p. 15). Com isso, as emissoras passaram a disputar o mercado de publicidade, deixando de lado a preocupação educativa inicial.

As transformações históricas da época, com o advento da Revolução de 1930, o desenvolvimento da indústria e do comércio impulsionaram e contribuíram para o avanço da radiodifusão no país e este se tornou um dos maiores estímulos ao consumo: “os empresários começam a perceber que o rádio é muito mais eficiente para divulgar seus produtos do que os veículos impressos, inclusive devido ao grande número de analfabetos” (ORTRIWANO, 1985, p. 19).

Diante de todas essas questões, o rádio comercial se consolidou enquanto veículo de comunicação e, assim, surgiram os primeiros profissionais que trabalhavam nas emissoras fazendo redação, produção e apresentação: os programistas.

Nessa época também os rádios deixaram de improvisar e começaram a investir mais para aumentar a audiência e conquistar o mercado para os produtos anunciados.

Além dessa preocupação, os anos 30 também marcaram o início da propaganda política nas emissoras de rádio.

Outro fator importante foi o aumento da concorrência entre as emissoras de rádios. Em 1935, Ortriwano (1985) lembra que ocorreram mais dois fatos relevantes para o desenvolvimento do rádio no Brasil: a criação do primeiro auditório pela Rádio Kosmos, de São Paulo que começou a transmitir programas com a participação do público; a inauguração da Rádio Jornal do Brasil no Rio de Janeiro, com uma programação voltada para a informação.

Nesse contexto de efervescência de rádios, no dia 12 de setembro de 1936 é inaugurada uma das maiores rádios do país – a Rádio Nacional do Rio de Janeiro. Sua criação se tornou um marco para a história do rádio no Brasil, burocratizando o setor. Tudo isso contribuiu para que o rádio chegasse aos anos 40, que ficou conhecido como “época de ouro do rádio brasileiro” e teve como característica evidente o surgimento das radionovelas.

Essa “era de ouro” do rádio termina com a explosão de outro meio de comunicação, a televisão. Para enfrentar a concorrência com esse novo veículo o rádio teve que se reinventar, explica Ortriwano (1985). Nessa fase, “foi se encaminhando no sentido de atender as necessidades regionais, principalmente ao nível da informação” (*idem*, p. 21). Isso também contribuiu para fortalecimento do radiojornalismo.

Por conseguinte, o transmissor eletrônico e os serviços de utilidade pública, assim como as programações musicais igualmente contribuíram para que o rádio deixasse de perder espaço para a televisão.

Assim, nos anos 60 surgem os primeiros rádios em frequência modulada – FM, que passaram a dominar essa esfera. Outro fator respeitável foi o aparecimento das agências de produção radiofônica que produziam programas e vendiam para as emissoras menores.

Com o avanço tecnológico, logo surgiu ao mesmo tempo “a possibilidade de transmissão por ondas médias com som estéreo, o AM estéreo” (ORTRIWANO, 1985, p. 26). Depois, surgiu o rádio FM, mostrando maior qualidade técnica. Dessa maneira, o rádio foi crescendo à medida que foram surgindo novas tecnologias, chegando à configuração contemporânea em ambiente digital.

Mesmo depois de ter seu espaço ameaçado por outras mídias como a TV e agora a evolução tecnológica digital, que permitiu a criação das web-rádios, além de muitas plataformas e suportes que são necessários para que o rádio se insira no contexto contemporâneo (cumprindo sua função social), ele ainda é um dos meios mais acessíveis e populares quando pensamos a busca da informação, educação, cultura e entretenimento. Isso considerando as transmissões por meio das ondas hertzianas e as ondas virtuais.

Sobre esse assunto, Neuberger (2012) destaca que o rádio é um companheiro de todas as horas, pois:

acompanha durante o trajeto para a escola ou trabalho, mantém informado durante o dia ou mesmo oferece música de fundo para ajudar a fazer o clima de escritórios, consultórios, salões de beleza, lojas de tatuagens e toda a infinidade de atividades desenvolvidas pelo homem urbano . Nas horas de lazer, vai ao estádio de futebol, cria o clima entre os namorados, anima as pessoas em um churrasco. Na área rural, o rádio acorda e acompanha os trabalhadores pelos campos, dá dicas de plantio, informa o clima e ainda oferece momentos de lazer (NEUBERGER, 2012, p. 81).

Isso considerando que hoje podemos acessar esse veículo de comunicação não apenas nos aparelhos convencionais, mas nos celulares, MP3, MP4, *tablets* etc. Segundo Neuberger (2012) isso o torna, ao mesmo tempo, mais presente e mais discreto, chegando, às vezes, a passar despercebido entre os jovens, fato que revela um dos seus segredos de sucesso.

Pensar o rádio na era da convergência midiática é também pensar em uma nova concepção de tempo e espaço, pois a possibilidade do rádio no ambiente virtual rompeu com a ideia de fronteiras visto que uma rádio pode ser ouvida em qualquer parte do mundo, a qualquer hora.

De acordo com Neuberger (2012) o rádio ainda está na fase de transição do analógico para o digital e isso ainda causa muitas incertezas, mas a grande questão é que esse meio de comunicação, ainda que não esteja totalmente imerso no mundo da tecnologia digital, ele tem se apropriado das possibilidades tecnológicas para continuar atuante na sociedade e cumprindo seu papel social.

## 2.3 Tipos de rádios

Para discutirmos o tipo de rádio que adotamos nesta pesquisa faz-se necessário, primeiramente, destacar alguns tipos de rádios existentes hoje no Brasil, sendo eles: rádio comercial, rádio comunitária, rádio educativa e rádio escolar.

As emissoras de **rádio comerciais** são aquelas que desde a 'época de ouro do rádio' se desenvolveram enquanto empresas, cuja meta era a obtenção de lucro por meio da publicidade incluída em sua grade de programação: “[...] são emissoras que prestam serviços diferenciados, e, para cada tipo de público, é elaborado um conteúdo específico” (BÜTTNER e SANTOS, 2013, p. 11).

As emissoras de **rádios comunitárias** se diferenciam de outras por serem produzidas por membros de uma determinada comunidade e não terem objetivo de obter lucros, sendo que, um dos seus objetivos é garantir o exercício da cidadania. Sobre esse tipo de rádio, Neuberger (2012, p. 25), explica que “[...] é uma radiodifusão sonora, em frequência modulada (FM), de baixa potência (25 watts) e cobertura restrita ao raio de 1 km a partir de uma antena transmissora”.

Já as emissoras de **rádio educativas**, por sua vez, apareceram com o objetivo de veicularem programas educativo-culturais que, geralmente, atuam em conjunto com sistemas de ensino de qualquer nível de modalidade, destaca Neuberger (2012). Da mesma forma que as rádios comunitárias, elas não possuem meta de obter lucros e não são sustentadas pela União ou qualquer entidade pública. Como ressalta Büttner e Santos (2013, p. 9), “as Rádios Educativas estão presentes principalmente nas universidades, com programações do seu padrão de emissora levando à comunidade informação e programas culturais”.

Esse tipo de rádio precisa de autorização do ministério das Comunicações para o seu funcionamento. Dessa maneira, não podem extrapolar seu objetivo de promover a formação da opinião dos ouvintes em relação à educação e à cultura. Como advogam Büttner e Santos (2013, p. 10), “os comerciais que veiculam nas Rádios Educativas, seguidos de apoios culturais, são mensagens extremamente institucionais que não remetem a preços ou promoções, sem a intenção clara da venda do produto ou serviço”.

E as emissoras de **rádios escolares** caracterizam-se como instrumentos de interação sociodiscursiva entre os participantes, sendo que, na sua maioria, são frutos



de projetos de letramentos que trabalham concomitantemente com o ensino de conteúdos escolares como promoção do desenvolvimento e da aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, explicita Baltar (2012). Assim, a programação desse tipo de rádio fica a cargo dos professores e alunos da escola e tem um alcance de transmissão que não passa dos limites da escola.

É importante destacar que este tipo é muito diferente da vertente que trabalhamos nesta pesquisa de doutoramento, pois a web-rádio é uma tecnologia que tem um alcance muito maior do que às que se restringe aos muros da escola, uma vez que pode ser ouvida fora do espaço escolar, em todo o mundo, por meio da internet.

Diferente dos outros, o rádio escolar ainda está em estágio inicial no Brasil, embora ele já seja implantado em vários lugares. Isso acontece porque muitos deles surgiram de ações individuais e pontuais de algumas instituições e projetos.

## **2.4 Educomunicação**

Quando se trata de um estudo que alia ensino-aprendizagem à alguma ferramenta tecnológica, alguma mídia, nesse caso, web-rádio, é imprescindível destacar a importância dos estudos sobre Educomunicação para fundamentar as práticas desenvolvidas na comunidade escolar. Para isso, nessa seção, discutiremos acerca dessa área que pode ser considerada recente no Brasil, já que o neologismo Educomunicação foi usado pela primeira vez na década de 1980 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO como sinônimo de Educação Midiática (*Media Education* – na Europa, Austrália e Canadá) ou *Media Literacy* (nos Estados Unidos e Caribe).

De acordo com Soares (2014) – um dos estudiosos da Educomunicação no Brasil – é importante ressaltar o papel da UNESCO na consolidação de políticas públicas voltadas para a aproximação entre a Comunicação e a Educação, como o apoio à criação do Observatório Latino-Americano e Caribenho de Alfabetização Midiática e Informacional-Olcami, sediado no México em 2015.

Em entrevista para a Revista de Estudos Universitários, Soares (2017) explica que inicialmente, na América Latina, falava-se em *Educación para los Medios*, enquanto que no Brasil o termo mais usual era Leitura Crítica da Comunicação.

A educação Midiática na América Latina remonta aos anos de 1960 e o primeiro programa consistente de que se tem notícia era voltado para análise de produção cinematográfica realizada por crianças, além da produção audiovisual que eles criavam (SOARES, 2014).

Nos anos de 1970, a preocupação voltou-se para a análise das possíveis influências dos meios de comunicação, como a televisão sobre as crianças e os jovens. Já no final da década de 1990 aconteceu um importante evento que foi relevante para firmar a questão da Educomunicação – o “I Congresso Internacional sobre Educação e Comunicação”. Evento convocado pelo “Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo” – NCE.

A partir de então, a relação Comunicação/Educação passou de apenas uma educação para a mídia, para uma preocupação cultural, criando espaços para a construção de políticas públicas voltadas para a Educação Midiática, até então, pouco evidenciadas.

Porém, o conceito de Educomunicação se firmou e passou a ser corrente nos textos produzidos pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo – NCE a partir de 1999, pois uma pesquisa realizada por esse núcleo com 176 especialistas, de 12 países da América Latina e Espanha, entre os anos de 1997 e 1999 observou que “[...] a Educação para a Comunicação, que se promovia em nosso continente voltava-se mais aos processos de comunicação do que propriamente ao universo midiático” (SOARES, 2017, p.17).

A partir desse momento, o NCE/USP passou a dar um novo sentido para o termo *Educomunicação* como designação de um conjunto de ações que articulam os sujeitos sociais em um espaço que tem como interface a comunicação/educação. Nesse sentido, de acordo com Soares (2017), a Educomunicação é:

[...] a modalidade de se ampliar e produzir comunicação numa perspectiva dialógica e dialética, visando ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas, no contexto de ecossistemas<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> De acordo com Soares (2011), esse termo tem diferentes origens e significados, que depende das variadas concepções. Na concepção adotada pelo NCE/USP, ecossistema é usado como uma figura de linguagem “[...] para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégia de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias” (SOARES, 2011, p. 44). Nessa perspectiva, o conceito aproxima mais da concepção da ecologia quando se leva em consideração as relações entre os meios físico, biológico e social, pois para Soares (2011, p. 44), “[...] como no meio

comunicacionais democráticos e participativos (SOARES, 2017, p. 388).

Dessa forma, a Educomunicação colabora para a melhoria da comunicação, nos ambientes presenciais e virtuais, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade em face aos meios de comunicação. Fato que aproxima essa área das atividades desenvolvidas por esta pesquisa, que também tem como objetivo melhorar a comunicação oral e escrita dos alunos e contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e reflexão crítica.

Assim, o conceito Educomunicação deve ser pensado para a escola, considerando três âmbitos distintos: *âmbito da gestão escolar* – identificar e rever práticas educativas dentro do ambiente escola, convocando os sujeitos envolvidos no processo; *âmbito disciplinar* – a comunicação deve ser pensada enquanto linguagem, processo e produto natural e, portanto, deve ser inserida como conteúdo disciplinar que faz parte da área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; *âmbito transdisciplinar* – os educandos precisam se apoderar da linguagem midiática ao utilizarem-se dos meios de comunicação, em espaço coletivos tanto para seu aprendizado, quanto para melhorarem as condições de vida à sua volta (SOARES, 2011).

Nas palavras de Citelli e Costa (2011) *Educomunicação* trata-se de uma expressão que indica não apenas a relação entre comunicação e educação, mas que sinaliza também para circunstâncias históricas, pois a produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação são construídos considerando o papel central da comunicação.

Assim, como Soares (2017), Citelli e Costa (2011), ao anunciarem esse novo campo, explicam que é preciso reconhecê-lo como uma área inter e transdisciplinar cujo objetivo não é só introduzir as novas tecnologias na escola, mas que se expande “para um ecossistema comunicativo que passou a ter papel decisivo na vida de todos nós, propondo valores, ajudando a construir modos de ver, perceber, sentir, conhecer,

---

geofísico-biológico – também no meio social existem sistemas áridos e fechados de interconexões, tanto quanto sistemas ricos e intensos de expressão vital”. Assim, todas as formas de relacionamento, com suas regras determinadas e seguidas, convertem-se em ecossistemas comunicativos.

reorientando práticas, configurando padrões de socialidade” (CITELLI e COSTA, 2011, p. 9).

Em outras palavras, o propósito é ir além do domínio da mídia, buscando o que chamamos de letramento midiático, digital e crítico, este último, no sentido de que é preciso ensinar o aluno a analisar o papel que as mídias têm em sua vida e como ele deve se posicionar frente aos discursos que circulam nesse ambiente.

Soares (2014) defende que não existe um único modelo para se promover a Educação Midiática. O que acontece é que os programas que trabalham com a Educomunicação, historicamente consideram três protocolos básicos: o moral, o cultural e o midiático. Sendo assim, o moral se baseia no fato de que todos têm o direito a uma produção midiática de qualidade, ou seja, é pensado a partir dos preceitos da responsabilidade social.

O protocolo cultural está relacionado ao princípio de que a comunicação faz parte da cultura contemporânea, por isso deve existir uma educação para a mídia a fim de que os educandos, em sua relação com esta e as novas tecnologias, possam saber lidar, inclusive com os excessos e efeitos das mídias sobre si.

Já o protocolo midiático mais recente é resultado da luta do Movimento Social pela universalização do direito à comunicação, que tem como objetivo, portanto, garantir aos menos favorecidos o direito à palavra. O foco, nesse caso, não é a mídia em si, mas o processo comunicativo.

Nas palavras de Soares (2014) a Educomunicação, nesse sentido, “preocupa-se fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens” (SOARES, 2014, p. 18). Assim, a Educomunicação como procedimento metodológico, geralmente trabalha por projetos e tem como objetivo ampliar o potencial comunicativo dos participantes, sendo professores e alunos aprendizes e educadores. Conceito este que casa muito bem com a proposta dos multiletramentos – letramento digital e letramento crítico, no sentido de que trabalha para garantir esse direito à expressão, além de objetivar a ampliação do potencial comunicativo dos membros da comunidade na qual o projeto está sendo desenvolvido.

É tanto que para esse campo, o importante não é o tipo de ferramenta que está sendo disponibilizada e utilizada, mas o tipo de mediação que está sendo oferecido

para garantir esse direito aos aprendizes de ampliar seus repertórios comunicativos. “Assim, o conceito de *educomunicação possível* pode deixar de lado algum valor negativo e depreciativo, como desculpas pela limitação na atuação da intervenção, e pode passar para um elemento positivo [...]” (VIANA, 2017, p. 928, destaque nosso). Isso porque, na epistemologia da Educomunicação esse valor negativo pode dar lugar a uma nova estratégia ou técnica que ajudará no desenvolvimento do projeto. Metodologia que também dialoga com a ideia da pesquisa-ação e pedagogia de projetos – a importância do processo no resultado final.

Viana (2017) também lembra que a Educomunicação costuma trabalhar com o imprevisível, *na fresta, na brecha do sistema em crise*, justamente no conflito em velhas e novas práticas, trabalhando para ressignificá-las a partir de um movimento mediado. Característica que também aproxima essa área dos estudos ancorados em uma perspectiva sócio-histórica, na qual o importante é o processo, é a interação e o movimento dialógico e dialético no meio do conflito, do problema detectado, sendo que desse ponto de vista, é impossível não haver nenhuma mudança.

Nas palavras de Próspero (2017), a Educomunicação, como essa teia de relações contribui muito para a formação das crianças, adolescentes e jovens por meio das experiências que são compartilhadas por eles, *criando novas possibilidades de leitura e de construção do mundo*. Por isso, “[...] é importante que os estudantes possam se apoderar das linguagens midiáticas [...] tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta” (PRÓSPERO, 2017, p. 66). Isso só acontece quando a criança é colocada em contato, seja coletivo ou individual, com os meios de comunicação e os recursos tecnológicos que, muitas vezes, ela já experimentou e domina fora do contexto escolar.

Os projetos de Educomunicação também são relevantes no sentido de que, além de contribuírem, para o desenvolvimento da cidadania, já que conteúdos são aprendidos ao longo do processo por meio desse envolvimento coletivo, ainda leva os alunos a produzirem uma comunicação que faz mais sentido a eles e à comunidade em que se inserem. Em outras palavras, as crianças e jovens desejam que a escola, de alguma forma, responda a seus anseios.

Como ressalta Melo (2019, no prelo) ao tratar da questão do uso das tecnologias na escola por professores e alunos, principalmente o celular, o Projeto Educomunicação pode ser uma alternativa para diminuir essa distância que existe em relação ao uso dessa ferramenta tecnológica em sala de aula. Um bom exemplo é o projeto realizado por esta pesquisa, em que este recurso foi muito utilizado, em muitas atividades, como poderemos observar na descrição e análise dos dados.

Os jovens fazem diversos usos dessas tecnologias no seu dia a dia, inclusive para fins pedagógicos, tanto no ambiente escolar ou extraescolar, isto é, “[...] atribuem as tecnologias novas dimensões sociais” (GOMES, 2019, p. 132, no prelo). Dimensões que ainda precisam ser enxergadas, de maneira mais significativa, pelos gestores e professores das escolas.

Um bom exemplo, clássico, de projeto educucomunicativo que deu certo segundo Soares (2011, 2014) é o *Educom.rádio*, da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, cujo objetivo era combater a violência nas escolas e incentivar uma prática de convivência mais cidadã por meio da criação de emissoras de rádio ou miniestações de vídeo/TV conduzidas por crianças. Esse projeto foi confiado pela Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo ao NCE/USP, que o desenvolveu em sete semestres, entre os anos de 2001 a 2004, envolvendo, aproximadamente, 11 agentes educacionais (professores, alunos e membros da comunidade educativa) de 455 escolas do Ensino Fundamental da rede pública municipal.

Devido ao desenvolvimento do projeto, cada escola recebeu seu *kit* de produção radiofônica o qual possibilitou a montagem de um pequeno estúdio com antena transmissora que tinha condição de cobrir uma área entre 200 a 300 metros. “No cotidiano da escola, o *Educom* mobilizou e continua mobilizando grupos de jovens que se voltam para a produção midiática de forma colaborativa [...]” (SOARES, 2011, p. 39, destaque do autor).

Essas atividades movimentam recreios com produções simples e sofisticadas, que admitem o revezamento dos alunos nas atividades, permitindo a todos o desenvolvimento da leitura e escrita, além do domínio da linguagem midiática e da operação dos aparelhos. Assim, como explica Soares (2011):

[...] o conjunto destas ações é considerado “educucomunicativo” quando oferece à comunidade uma oportunidade real para criar um ambiente

propício a uma revisão das relações de comunicação em todo o ambiente escolar (transformando e recriando seu ecossistema comunicativo) (SOARES, 2011, p. 39, destaque do autor).

Nesse contexto, à comunidade cabe a tarefa de estabelecer suas próprias metas, permitir e manter projetos radiofônicos, por exemplo, ampliando, aos poucos, as ambições de programação, de acordo com as necessidades e desenvolvimentos de seus membros participantes.

Então, o projeto desenvolvido por esta pesquisa de doutoramento é educutivo no sentido de que pôde convidar toda a comunidade escolar a sonhar, juntos, com a criação de uma web-rádio, mostrando-lhes que seria possível trabalhar conteúdos curriculares em articulação com o uso de mídias digitais, em espaços de trocas, compartilhamento de ideias nos quais os alunos eram protagonistas, principalmente no desenvolvimento das programações de rádio, mesmo em um ambiente que não apresentava condições físicas e tecnológicas para isso, pois não dispunha de um espaço adequado, a velocidade da internet era pequena, além de não dispor sequer de um computador para o desenvolvimento do projeto.

Retomando a história da implementação de projetos de Educação, aqui em Mato Grosso não foi diferente. Conta Soares (2011) que a partir da reunião anual da SBPC, em 2007, ocorrida em Cuiabá, o poder público também aprovou o emprego da educação mediante o uso da linguagem radiofônica.

No contexto de Mato Grosso podemos destacar o Projeto “Educação, Ciências e Outros Saberes: um estudo colaborativo em narrativas transmídia”, desenvolvido em 9 escolas públicas urbanas e rurais, entre os anos de 2015 e 2016 que objetivava “olhar para onde os jovens estão olhando” (MOREIRA e MATOS, 2019, p., no prelo). O projeto foi desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Comunicação, Infância e Juventude – NECOIJ da Universidade Federal de Mato Grosso em parceria com essas escolas.

Das nove escolas selecionadas, quatro são da região metropolitana de Cuiabá e Várzea Grande, uma da região de Jaciara e as outras quatro são rurais, situadas em alguns distritos do interior: Mimoso, Serra São Vicente, Santo Antônio do Leverger, Aldeia, no município de Acorizal e Novo Mato Grosso, além de Jangada.

Muitas delas nem sequer tinham acesso à internet, afirma Matos (2019, no prelo), mas os integrantes do projeto, mesmo assim, desenvolviam suas oficinas com professores e alunos. Podemos destacar, por exemplo, a oficina de “Artes Narrativas e Criatividade”, realizada na escola do distrito da Serra São Vicente, que tinha como objetivo “[...] estimular o processo de produção de leitura e escrita criativa dos estudantes” (MATOS, 2019, p. 65, no prelo). Para isso, ao final de cada oficina eram lançados alguns desafios aos alunos, com o objetivo de aprimorar a leitura e a escrita criativa deles como a produção de textos livres, poemas, lendas, casos.

Muitas dessas produções eram escritas no coletivo e as correções também procuravam ser realizadas com os alunos a fim de que refletissem juntos sobre sua escrita. Ao final de todas as oficinas, os alunos deveriam produzir textos sobre suas participações no projeto e, na análise de Matos (2019, no prelo), muitas das subjetividades dos alunos participantes foram evidenciadas nos seus textos nos quais eles, muitas vezes, ressignificavam ou faziam inversões de personagens de outras histórias, contavam casos (lendas) regionais, respeitando o modo de falar típico do ambiente, enfim, contribuindo para o desenvolvimento de suas leituras de mundo e da palavra.

## **2.5 Web-rádio e as possibilidades de ensino-aprendizagem de línguas: a ideia de ferramenta/instrumento**

Defendemos, nesta pesquisa, que o tipo de rádio escolar, web-rádio, não pode ser apenas mais um recurso pedagógico a ser utilizado, muitas vezes, apenas nos intervalos, com músicas e pequenos recados enviados pelos alunos e pela equipe gestora. Ele precisa inserir toda a comunidade escolar em um debate constante sobre os textos e discursos que circulam nas diferentes esferas midiáticas, espaços estes prestigiados pela sociedade letrada, o que poderia ajudar a escola a cumprir seu papel de instituição agente de mudança e emancipadora dos sujeitos.

Para isso, a emissora de web-rádio tem que funcionar como uma ferramenta ou instrumento de ensino-aprendizagem de línguas, pois a partir dela, o professor pode desenvolver diferentes atividades de linguagem, seja nas aulas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa ou Língua Espanhola que tenham como produto final a



tecnologia desse tipo de rádio como espaço de circulação de diferentes enunciados, portanto de letramentos diversos.

Sobre a ideia de instrumento/ferramenta, Leontiev (1978) explica que o homem se adapta à natureza por meio de suas atividades (modificam-nas para sua subsistência), sendo o trabalho a atividade fundamental. Assim, ao progredir na produção de bens materiais, ele ainda desenvolve sua cultura, enriquece seu conhecimento de mundo, contribuindo para o desenvolvimento da ciência e da arte. Nessa lógica, para Leontiev (1978):

Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos **instrumentos de trabalho** pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando **um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem**; também a complexificação da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético, etc (LEONTIEV, 1978, p. 262, destaque nosso).

Em outras palavras, ao produzir instrumentos para sua ação sobre a natureza, o homem também modifica não só o seu comportamento, mas seus aspectos biológicos e sociais para adaptar-se a esse novo progresso. Os instrumentos, para esse pensador, são produtos da cultura material que carregam “os traços característicos da criação humana” (*idem*, p. 265). São, portanto, não apenas objetos de forma determinada, mas também objetos sociais porque neles são incorporados e fixados todo o trabalho humano socialmente elaborado e construído. “É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras” a sua esfera motriz” (LEONTIEV, 1978, p. 266). Nesse caso, o autor explica que até a aquisição (criar no homem novas aptidões, novas funções psíquicas) de linguagem é dada por meio da apropriação de operações com palavras, fixadas historicamente.

Sendo assim, o homem é o resultado das apropriações<sup>19</sup> de experiências sócio-históricas acumuladas. Leontiev (1959/2005) explicita, por exemplo, que a apropriação de conquistas anteriores da humanidade por uma criança não pode

---

<sup>19</sup> Esse conceito deve ser entendido aqui como “[...] um processo que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento” (LEONTIEV, 1959/2005, p. 90).

desenvolver-se de maneira independente, mas por meio de relações práticas e verbais existentes entre a criança e os que a rodeiam e a atividade comum a todos eles. Logo, se o objetivo é transmitir algumas noções, capacidades e hábitos, tem-se, então, um processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é possível não apenas criar, mas utilizar os instrumentos elaborados sócio-historicamente para levar o aluno a se apropriar de um objeto, nesse caso, a linguagem, o domínio dos enunciados que circulam nas diferentes esferas, além da habilidade de lidar com a mídia digital – web-rádio.

Desse modo, assim como para Vygotsky (1930/2007), Leontiev (1978) compreende o instrumento como um “meio” ou uma “ação mediada” entre o homem e o que está à sua volta. Sendo, portanto, a linguagem um desses instrumentos de mediação homem-mundo por meio da interação.

No capítulo seguinte, ao tratarmos da linguagem como mediadora falaremos de dois importantes mediadores para a teoria vygotskyana: os signos e os instrumentos. Como esclarece Vygotsky (1930/2007), a diferença entre eles está na forma como cada um modifica o indivíduo, sendo ambos modos de o homem atuar na natureza para modificá-la a seu favor, ideia que tem como fundamento o marxismo.

Nesse sentido, o signo orienta o comportamento humano internamente enquanto que o instrumento orienta externamente o sujeito, serve-lhe de condutor na sua atividade de agir sobre a natureza (ideia marxista de trabalho como instrumento mediador da relação homem-mundo). Contudo, uma das questões evidenciadas pela psicologia de Vygotsky (1935/2004) é o fato de que o homem ao atuar sobre o objeto não modifica apenas a natureza ou o instrumento por ele criado, mas também se transforma. Em outras palavras, modifica seu comportamento em face da situação vivida e, portanto, aprende.

Assim, entendemos, nesta tese, a web-rádio como um espaço de interação, de ensino-aprendizagem (no sentido vygotskyano) que permite ao aluno desenvolver-se criticamente, pois lhe oferece a oportunidade de mostrar sua criatividade e desenvolver sua linguagem oral e escrita, já que permite a circulação de diferentes gêneros discursivos.

Nessa medida, até os mais tímidos são convidados a participar de práticas diárias de leitura, escrita e oralidade, seja na Língua Portuguesa ou em outras línguas

já que esses adolescentes estão inseridos no mundo das transmídias no qual eles ouvem e citam diferentes estilos musicais, séries e livros que fazem parte da cultura desse final de década do século XXI. Igualmente, no caso desta investigação, a criação de uma emissora de web-rádio e seu funcionamento no ambiente escolar tem como objetivo incentivar os alunos<sup>20</sup> a produzirem textos (orais e escritos) cada vez melhores, trabalharemos em grupo, desenvolver suas capacidades de linguagem orais, escritas e digitais, criando um ambiente ao mesmo tempo colaborativo e competitivo, de maneira saudável.

Segundo Baltar (2008) a implantação da mídia radiofônica na escola vai de encontro aos discursos tradicionais de transmissão de conteúdos nos quais aparecem apenas as vozes da escola e do professor enquanto protagonista do processo.

Dessa maneira, o autor também defende que ela pode ser um instrumento de desenvolvimento de letramentos no sentido de que ela promove o alargamento de práticas sociais (e de linguagem) próprias da comunidade escolar e de outras esferas, permitindo a expansão da autonomia e da autoria dos alunos, tanto no domínio das mídias digitais, quanto nas produções e análises de textos que circulam nos espaços midiáticos e multimidiáticos contemporâneos.

Para isso, todo o contexto escolar precisa abarcar o projeto. Nesse sentido, é interessante que os professores percebam que a criação de uma emissora de rádio escolar é uma oportunidade de trabalhar os conteúdos de todas as disciplinas de forma diferenciada, “de preferência no âmbito tridimensional: conceitual, procedimental e atitudinal” (BALTAR, 2008, p. 572).

Pode, ainda, ser um espaço que abarca outros funcionários da escola (pessoal do apoio) e os pais dos alunos, promovendo a interação de toda a comunidade escolar. Logo, a web-rádio escolar se configura como um importante instrumento/ferramenta de ensino-aprendizagem no sentido de que por meio dela o sujeito pode transformar a si mesmo e a realidade à sua volta.

---

<sup>20</sup> Como se trata de um contexto no qual os alunos estão inseridos em ambientes familiares com altos índices de violência e baixo nível de letramento, o desenvolvimento da web-rádio tem o intuito de colaborar para o desenvolvimento de letramentos contemporâneos (como veremos adiante), desenvolver habilidades, aproveitar as experiências desses alunos e o principal, incentivar a emancipação desses sujeitos diante desse cenário, cumprindo, assim o papel desse tipo de pesquisa.

### 2.5.1 A composição de uma rádio escolar

Nesta seção apresentaremos alguns elementos que devem fazer parte de um projeto de rádio ou web-rádio escolar e que, portanto, são de extrema importância para esta pesquisa.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar, como explica Baltar (2012) que a implantação de uma rádio escolar deve começar pelo pressuposto de que essa mídia será construída no contexto, a partir daquilo que a própria comunidade vai escolher, projetar e colocar em prática. Nas palavras do autor, “uma **mídia da escola** que se configure como decorrência de atividades significativas de linguagem” (BALTAR, 2012, p. 35, destaque do autor). Nesse sentido, uma mídia, como já dissemos, em que os sujeitos do projeto sejam atores e autores, “decidindo *como* e o *que* querem comunicar: a pauta, os tipos de programas, o formato dos quadros, as trilhas sonoras, os gêneros de texto, as estratégias de locução etc” (*idem*, p. 35, destaque do autor).

Por conseguinte, esse autor, no livro “Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático” deixa dez ações importantes para que se construa uma rádio na escola. Por isso, retomamos essas ações aqui, resumidamente (considerando a nossa experiência com a implantação da web-rádio), com o objetivo de auxiliar qualquer escola ou professor a realizar um projeto de rádio na escola, seja ela convencional ou uma web-rádio:

1ª) Esboçar o projeto, apresentá-lo aos colegas, alunos e pedir apoio da equipe gestora.

2ª) Elaborar o projeto sempre pensando nos objetivos, metas e cronograma de trabalho, mantendo um planejamento flexível e de acordo com as decisões tomadas no coletivo. É importante pensar por que a escola precisa dessa rádio? Qual o tipo de rádio que se pretende desenvolver? Vai ser um projeto interdisciplinar ou transdisciplinar? Quem serão os envolvidos? Quais capacidades se pretende desenvolver nos alunos com as atividades trabalhadas? Quais conteúdos? Quais as consequências do desenvolvimento desse projeto no âmbito escolar? O que a escola conhece sobre rádio escolar?

3ª) Decidir qual será o público-alvo: todos os alunos da escola? Ensino Médio ou Ensino Fundamental? Apenas os integrantes do Grêmio Estudantil ou outros

grupos? Serão estudantes de alguma disciplina específica? No entendimento de Baltar (2012), o projeto deve iniciar-se com uma turma piloto<sup>21</sup>, que pode ser dividida no momento da produção dos programas.

4ª Se a escola decidir abrir inscrição para um maior número de participantes é necessário, então, pensar em criar um edital de seleção, com critérios bem definidos de escolha. Nesse caso, Baltar (2012) lembra que não é aconselhável realizar as escolhas baseados no comportamento ou nas notas dos alunos (critério: bom ou ruim). Pelo contrário, se o projeto tem cunho pedagógico e o objetivo é envolver os alunos em um trabalho que contribua para o ensino-aprendizagem e desenvolvimento destes, o projeto deve ser construído em conjunto e os estudantes precisam compreender a importância educativa do trabalho midiático na escola. Ou melhor, é imprescindível que eles compreendam que o projeto não é a parte do currículo e sim uma maneira inovadora de se trabalhar com os conteúdos escolares.

5ª) Organizar a formação inicial dos envolvidos no projeto, discutindo sobre o rádio e sua história, estudar sobre os gêneros discursivos envolvidos e os programas, discutir sobre a linguagem radiofônica (inclusive a questão de que eles precisam criar seus próprios perfis), discutir a respeito dos direitos autorais das músicas e outros pontos que a equipe achar interessante. Para organizar essas atividades sugerimos algumas aulas ou oficinas, além de passeios em rádios da comunidade (ou acesso à web-rádios escolares) para os sujeitos se familiarizarem com a mídia.

6ª) O projeto precisa refletir o trabalho de todos, principalmente dos alunos. Dessa forma, segundo Baltar (2012) a ideia é incentivar os estudantes, se colocando apenas como mediador do processo. Deixar que a autonomia e responsabilidade flua no âmbito do projeto, inclusive, em vez de censurar as músicas escolhidas por eles, o objetivo deve ser o de refletir criticamente sobre as letras, os gêneros musicais, os compositores, os ritmos etc.

---

<sup>21</sup> Nesta pesquisa, conforme será evidenciado no capítulo de metodologia, inicialmente foi escolhida uma turma piloto para trabalhar as atividades com os gêneros discursivos escolhidos, assim como as atividades necessárias para criação e desenvolvimento da emissora de web-rádio, mas como a professora da turma resolveu trabalhar as mesmas atividades com a outra turma de oitavo ano, resolvemos utilizar considerar as atividades desenvolvidas com as duas turmas de oitavo ano (B e C, no ano letivo de 2017) e boa parte dos alunos dessas duas turmas que formaram o nono ano B, no ano letivo de 2018, dando continuidade ao trabalho.

7ª) Divulgar o projeto para toda a comunidade escolar. Nesse caso, os alunos podem utilizar as redes sociais, elaborarem cartazes, apresentações orais como a inauguração pública da rádio ou web-rádio.

8ª) Fazer os levantamentos dos equipamentos disponíveis e do recurso financeiro. Nossa experiência mostra que para implantar uma web-rádio, por exemplo, não são necessários tantos equipamentos, apenas uma boa internet, um computador (disponível só para esse trabalho) e um microfone. Nesse caso, a programação da web-rádio pode ser gravada, editada (utilizando um programa específico – o mais utilizado é o *Audacity*<sup>22</sup>) e disponibilizada em diferentes ambientes midiáticos ou na própria web-rádio, com transmissão em um determinado horário, além de deixar disponível os *podcasts*<sup>23</sup> para os ouvintes acessarem quando quiserem.

Além disso, sugere que inicialmente se adote o tipo de programa denominado de **variedades**<sup>24</sup>, que pode ser composto de vários quadros, com diferentes gêneros, como podemos evidenciar na tabela a seguir.

Quadros	Gêneros
Abertura	Abertura
O que está rolando na escola	Notícia
Gerais	Dicas
Curiosidades	Síntese informativa
Educação ambiental	Dicas
Dicas de disciplinas	Dicas de várias temáticas
Entrevista	Entrevista
Hora do riso	Piada
Receita	Receita
Momentos de reflexão	Pensamento
Momento de opinião	Artigo de opinião
Encerramento	Encerramento

Tabela 2: Modelo de programa variedades  
Fonte: Baltar (2012).

<sup>22</sup> “*Audacity* é um software livre e gratuito de gravação, edição e reprodução de áudio” (BALTAR, 2012, p. 76). No projeto desenvolvido por esta tese, utilizamos esse programa durante todas as programações.

<sup>23</sup> De acordo com Baltar (2012, p. 64, destaque do autor), “*Podcast* é uma forma de publicação de programas de áudio pela internet que permite aos utilizadores acompanhar a sua atualização. A palavra **pod-casting** é uma junção de *iPod* – um aparelho que toca arquivos digitais em MP3 – e **broadcasting**, transmissão de rádio ou tevê”.

<sup>24</sup> Segundo Baltar (2012, p. 70), “**Variedades** é um tipo de programa ideal para iniciar o trabalho com a rádio pelo fato de poder contar com uma diversidade de quadros”.

Contudo, isso não impede que os alunos também possam construir programas especiais de música (trabalhando não só a letra da música, mas biografia dos cantores, por exemplo); programas especiais de lendas (com entrevistas, comentários etc.); programas especiais de radionovelas, radiocontos. Isso dependerá de que tipo de programação a comunidade escolherá para compor sua grade semanal ou diária e de como o trabalho com o texto está sendo desenvolvido nas disciplinas, em especial a de Língua Portuguesa que, nesse caso, deve adotar uma postura que contribua para o desenvolvimento da comunicação dos alunos, seja ela escrita ou oral, além de promover a sua reflexão crítica sobre temas, textos, contextos, etc.

Na composição da emissora de rádio ou web-rádio, é importante a divisão dos papéis de cada um no desenvolvimento do projeto, sendo que, o ideal é envolver o maior número de alunos possível, trabalhando, então, com o revezamento dos papéis. Baltar (2012) sugere como o professor/coordenador do projeto pode dividir os participantes, mostrando a função de cada um, conforme tabela a seguir:

<b>Produtor</b>	Responsável pela seleção e pesquisa dos conteúdos e pelo contato com as fontes.
<b>Repórter</b>	Realiza matérias externas.
<b>Roteirista</b>	Organiza e redige os textos na lauda, garantindo a coesão e a coerência do programa.
<b>Operador de áudio</b>	Executa o áudio do programa, respondendo pela técnica e qualidade do som.
<b>Editor</b>	Constrói pautas e faz revisão geral do programa. Cabe a ele decidir quadros e temas que serão apresentados, sua ordem de entrada, a angulação a ser adotada e o tempo destinado a cada quadro do rádio. No momento da audição do programa, depois da primeira gravação, antes de o programa ir ao ar, cabe ao editor, principalmente, sugerir acréscimos e cortes nos quadros, mudanças de locução.
<b>Âncora</b>	Faz a locução inicial e final dos programas, bem como a articulação entre os quadros, mudanças de locução etc.
<b>Locutor</b>	Faz a locução dos quadros da rádio.

Tabela 3: Os principais participantes e suas funções<sup>25</sup>  
 Fonte: (BALTAR, 2012, p. 73).

<sup>25</sup> Conforme Baltar (2012, p. 73).

A respeito dos papéis desenvolvidos pelos alunos no envolvimento com o rádio ou web-rádio, é relevante, pedagogicamente, que eles tenham oportunidade de vivenciar esses diferentes papéis para que tenham a chance de dominarem as capacidades relacionadas ao uso dessa ferramenta de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, é importante também que os alunos aprendam a construir **laudas**<sup>2627</sup> para seus programas para que treinem antes da gravação ou programa ao vivo. É um suporte muito importante para organização da pauta de programação e auxilia o locutor no momento de realização do seu trabalho.

Para isso, a escola pode promover oficinas sobre rádio ou web-rádio escolar para discutir com a comunidade, aulas nas quais sejam privilegiados aspectos importantes dessa mídia digital para que os alunos vão tomando conhecimento de como funciona e de que maneira podem pensar as atividades quando estiverem diante de um contexto parecido. Neste projeto, por exemplo, trabalhamos com muitos vídeos que mostravam os bastidores de algumas emissoras de rádio e web-rádio. Igualmente, a escola pode promover passeios a emissoras de sua comunidade ou da cidade a fim de que os alunos comecem a se apropriar de conhecimentos e letramentos ligados a esse espaço midiático.

## 2.6 Web-rádio

Os avanços tecnológicos contribuíram para o desenvolvimento da radiodifusão em todo o mundo. Um dos impactos sofridos por esse meio de comunicação foi o surgimento da TV, que como já mencionamos, colaborou para que o rádio perdesse um pouco de seu destaque na sociedade, todavia, ele sobreviveu a esse progresso e cresceu junto com ela. Nos anos 60, do século passado, surge a internet nos Estados Unidos e com ela, o rádio novamente sofre uma ameaça para seu prestígio, porém, acabou se tornando sua aliada.

Com o advento da internet a radiodifusão sofreu forte impacto, pois as gravações, edições e transmissões passaram a ser digitais. Além disso, o limite

---

<sup>26</sup> Em Baltar (2012) podemos encontrar um modelo de lauda para o tipo de programa Variedades, assim como algumas dicas de como desenvolver um projeto de rádio escolar.

<sup>27</sup> De acordo com o manual de radiojornalismo (2003, p. 53), “Lauda - Página redigida que será lida pelo locutor”.



geográfico diminuiu e as rádios passaram a ser ouvidas pela internet em qualquer lugar do mundo. Daí fala-se no surgimento de outro tipo de rádio – **web-rádio**: um tipo de rádio que junta o rádio e a internet, tecnologias de informação que podem contribuir para o desenvolvimento do oral, do escrito e do visual.

Historicamente, a primeira emissora a transmitir através da internet, a partir de setembro de 1995, foi a Rádio *Klif*, no Texas, EUA. Já a primeira emissora de web-rádio que entrou em funcionamento no Brasil<sup>28</sup> em 5 de outubro de 1998 foi a Rádio Totem, com existência apenas na internet.

Sendo assim, “**Por webradio entende-se a emissora radiofônica que pode ser acessada por meio de uma URL (Uniform Resource Locator)**” (MARTINS, 2008, p. 2, destaque nosso). Em outras palavras, é um tipo de rádio que pode ser acessado por um endereço na internet (*homepage*, ligada a vários *hiperlinks*), e não por uma frequência sintonizada por meio de um aparelho receptor de ondas hertzianas.

Muitos autores que estudam o tema, como Martins (2008) defendem que os diferentes formatos de rádios ainda vão conviver por algum tempo, mas o futuro da radiodifusão será o digital, com transmissão pela rede de computadores.

O tipo web-rádio pode ser transmitido via internet por meio de vários formatos: Real Audio, o WMA, o Quick Time e o MP3. Conforme descreve Martins (2008):

1. *Real Audio*: Formato de áudio da *Real Networks* para *streaming*, onde há a necessidade do aplicativo *Real Player*. Tem uma boa taxa de compactação, mas a qualidade está abaixo do MP3;
2. *WMA (Windows Media Audio)*: Formato de áudio desenvolvido pela Microsoft para rivalizar com o MP3, que tem como uma vantagem gerar arquivos de áudio cerca de um terço menores que o seu concorrente;
3. *Quick Time*: Formato de áudio da Apple Computer que necessita do aplicativo *Quick Time Player*. A qualidade do áudio é ligeiramente superior ao do MP3;
4. *MP3*: O termo deriva de *MPEG Audio Layer 3 (Movie Pictures Expert Group nível áudio 3)*. Inicialmente destinava-se à compressão vídeo digital, mas hoje a patente caiu no domínio público e o MP3 tornou-se praticamente a chave da internet. Hoje, devido à sua popularidade, quase todos os fabricantes de CDs e DVDs incluem nos seus aparelhos leitura em MP3 (MARTINS, 2008, p.126).

---

<sup>28</sup> Mas destaca Neuberger (2012) que somente em setembro de 2005, a Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações) autorizou as primeiras transmissões de sinais digitais para o rádio terrestre no Brasil. Ademais, apenas em março de 2010, o Ministério das Telecomunicações, por meio da Portaria 290, instituiu o Sistema Brasileiro de Rádio Digital (SBRD).

Quanto à regulamentação não há restrição quanto à criação de web-rádio. Contudo, Neuberger (2012) evidencia que esse tipo de rádio tem um problema: seus projetos nem sempre são sustentáveis. Isso acontece porque muitas vezes não há planejamento, tempo e conteúdo, levando muitas delas à falência.

Web-rádio é um novo formato que pode ser transmitido apenas por *streaming* (transferência de áudio ou vídeo da internet que por meio de um *software*, que codifica e envia o sinal da rádio para um servidor na rede) utilizando todos os recursos disponíveis na *Web*, como componentes gráficos, tabelas, fotografias, textos escritos, imagens de vídeo e outros elementos que contribuem para a construção da informação.

Dessa maneira, esse tipo de rádio apareceu quebrando diferentes paradigmas<sup>29</sup>, principalmente aqueles relacionados à linguagem, pois agora, misturam-se elementos textuais e imagéticos, pois na *Web*, o rádio passou a ter textos, hipertextos, fotografias, vídeos, arquivos de áudio, desenhos, além de *chats*, fóruns para discussão, biografias dos cantores e letras de músicas, com suas respectivas cifras etc. Sendo que essa é uma exigência dos próprios ouvintes que acessam esse tipo de rádio já buscando uma programação diferente da analógica, Neuberger (2012).

Com o surgimento das emissoras de web-rádio houve também uma mudança<sup>30</sup> nos gêneros jornalísticos. Gêneros como a notícia, por exemplo, agora ficam disponíveis em forma de texto ou imagem (vídeo). Igualmente, as possibilidades de interação alargaram-se com o surgimento das novas tecnologias, as redes sociais etc., o que também afeta as transmissões do novo estilo de rádio, pois, antes, os ouvintes participavam ao vivo apenas pelo telefone, agora, eles podem ouvir o rádio

---

<sup>29</sup> De acordo com o jornalista Daniel Starck, especialista em rádio, uma novidade em termos de tecnologia é o *Mobile Web App*, que permite que o usuário acesse o site da emissora através do celular sem a necessidade de utilizar a *Apple Store*. De forma rápida, o usuário tem acesso, o sistema possibilita a atualização do conteúdo presente no “aplicativo”, sem aguardar a demora no processo imposto a um aplicativo (NEUBERGER, 2012, p. 128).

<sup>30</sup> Outra mudança ocorrida com o surgimento das web-rádios está no fato de não precisar de tanta capacitação ou equipes estruturadas para as transmissões, afirma Neuberger (2012). Entretanto, a autora lembra que é preciso que se crie especializações em informações complementares com o objetivo de chamar a atenção do público, em especial os jovens.

também pelo computador, *tablet* ou celular (por meio de aplicativos) e, além disso, podem participar por meio das redes sociais, enviando mensagens, fotos e vídeos.

Como lembra Martins (2008, p. 124), “um detalhe, porém, difere o site da web-rádio de tantas outras páginas da internet: um botão para escuta sonora da rádio”. Logo, ao clicar no link, os expectadores têm acesso à transmissão. Sendo assim, algumas fazem a transmissão dos programas em determinados espaços de tempo, além disso, outras deixam os conteúdos disponíveis, seja em formato de vídeos ou em forma de *podcasts* (conteúdo em áudio, disponível em forma de arquivo ou *streaming* – envio de informação multimídia através da rede de computadores) que podem ser acessados em qualquer momento.

O surgimento de web-rádios tem causado muitas dúvidas, como expõe Martins (2008). Assim, a estudiosa explica que, em termos de tecnologia, tem-se dois modelos de radiofonia:

1. Radiofonia analógica: emissoras que realizam transmissões analógicas através de irradiação e modulação das ondas eletromagnéticas, também chamadas de rádios hertzianas;
2. Radiofonia digital: a) emissoras de rádio hertzianas com transmissão digital e b) emissoras de rádio com existência exclusiva na internet ou webrádios (MARTINS, 2008, p. 3).

Ainda sobre as características desse tipo de rádio, sua transmissão sonora é muito parecida com a de esses outros tipos de rádio, com programas de música, de notícia, de prestação de serviços, promoções, esporte etc. O acesso a essas programações depende das configurações do servidor, o que pode limitar o número de ouvintes simultâneos.

Além disso, a web-rádio pode oferecer um leque de opções<sup>31</sup> para todos os gostos, ao alcance de um clique, fato que também pode colaborar para a mudança da concepção tradicional de rádio, haja vista que qualquer um pode criar uma emissora de web-rádio e colocá-la em funcionamento a qualquer momento, sendo que seus ouvintes podem acessá-la também por meio de diferentes aparelhos eletrônicos: computadores, *tablets*, celulares através de aplicativos baixados facilmente. Disso,

---

<sup>31</sup> Outro diferencial desse tipo de rádio, segundo Neuberger (2012, p. 144) é que “[...] a mensagem transmitida pelo rádio deixará de ser sintonizada apenas em tempo real, facilitada também pelo uso do *podcast*, que permite que o conteúdo seja disponibilizado aos ouvintes após a exibição”.

advém a facilidade de se trabalhar com esse tipo de rádio no ambiente escolar, pois basta que o espaço disponha de uma boa internet, computador e microfone para fazer as gravações e um espaço fechado, para evitar ruídos na transmissão.

### **2.6.1 Web-rádio e a sala de aula: A *PW Rádio Escola*<sup>32</sup>**

Pensando em um projeto “guarda-chuva”<sup>33</sup>, que pudesse contribuir para o desenvolvimento das práticas letradas dos alunos da escola parceira, a pesquisadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Graziano Paes de Barros, líder do “Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento”, idealizou o projeto “Reflexão crítica e interdisciplinaridade: a rádio web e o desenvolvimento do letramento na escola pública”, que foi apresentado à escola parceira no ano de 2016, conforme veremos mais detalhadamente no capítulo de metodologia.

Assim, depois de terem escolhido o nome da web-rádio por meio de votação, os tipos de quadros/programas, os estilos musicais, em agosto de 2018, a web-rádio *PW Rádio Escola* foi posta no ar por esta pesquisadora a fim de colocar em prática as atividades desenvolvidas com os alunos em sala de aula, no âmbito desse projeto educacional, que alia um trabalho com a comunicação e o aprendizado de Língua Portuguesa por meio dos gêneros do discurso.

Nesta pesquisa, o foco estava no desenvolvimento de um rádio escolar que tivesse existência exclusiva na internet – web-rádio. A opção por esse tipo de rádio, dentre outras, está no fato de ser de fácil manuseio e operacionalização, além de considerar que o aluno contemporâneo já chega à escola com algum nível de letramento midiático, o que lhe permite transitar por esse ambiente com autonomia.

---

<sup>32</sup> O nome da rádio é uma sigla criada a partir do nome da escola, ideia dos próprios alunos.

<sup>33</sup> Inicialmente o projeto foi pensado como uma pesquisa maior que abarcasse outras pesquisas, a fim de que um número significativo de problemas encontrados no ambiente escolar fosse levantado, discutido com os professores e coordenação e encaminhado algumas ações para tentar resolvê-los. Por exemplo, podemos destacar o baixo índice de leitura entre os alunos destacados por um levantamento feito por outra pesquisadora do grupo no início do ano letivo de 2017. Além disso, uma das primeiras conversas com a coordenação e professores, ainda em 2016, levantou uma questão que nos chamou muito a atenção: o alto índice de alunos que ainda analfabetos nos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos), esses problemas se tornaram objetos de outras investigações desenvolvidas por outras integrantes do GELL. Além disso, como discutiremos mais adiante, no início ele tinha um caráter interdisciplinar e transdisciplinar porque pretendia trabalhar com outras áreas do conhecimento e outras disciplinas, mas, assim que foram acontecendo o desenvolvimento das ações, o projeto foi se modificando e se adequando ao contexto.

Assim, as programações, que eram gravadas semanalmente, foram planejadas e construídas pelos alunos e a professora de Língua Portuguesa da turma, sendo que o planejamento era realizado em parte na sala de aula e no grupo de *WhatsApp* criado especificamente para esse fim. Ainda, ficava a cargo dos alunos a edição das gravações e quando a web-rádio foi ao ar, quem trabalhava no suporte técnico também eram os alunos. Nesse caso, a professora da turma e a pesquisadora, que no início acompanharam as gravações, somente eram mediadoras do processo.

A PW Rádio Escola é apresentada em formato *streaming* (transmissão de Rádio *shoutcast* ou *Icecast* de graça por meio do site de hospedagem *Listen2MyRadio*. A conta inclui: página pessoal e subdomínio pessoal; *shoutbox* (recurso semelhante ao bate-papo que permite aos usuários deixar mensagens no site); blog e galeria; e um alcance de até 5000 ouvintes em quaisquer partes do mundo, *Flash Player* e *Windows Media Player*, suporte para anúncios e 3 localizações de servidor e configuração instantânea.

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying "Não seguro | pwradio.my12mr.com". The main content area features a radio player interface for "PW Radio". The player includes a microphone icon, a description: "Esta radio objetiva divulgar conteudos de carater escolar, curiosidades de Historia, Ciencias, Matematica", and a "Channel Banner" placeholder. Below the player, there is a status message "Radio Source Disconnected - Playing Last Record" and a volume control slider. A sidebar on the right shows the date "November 27, 2018" and the time "20:02:22 DST", along with social media sharing options for "Like 3", "Tweet", and "G+". A prominent blue button labeled "ABRIR" is visible. At the bottom of the sidebar, there is a section titled "Sua conta aqui" with the text "Conta no banco privado com a menor inadimplência do país" and another "ABRIR" button. An advertisement for "Invista com Rentabilidade" is also present at the bottom left of the main content area.

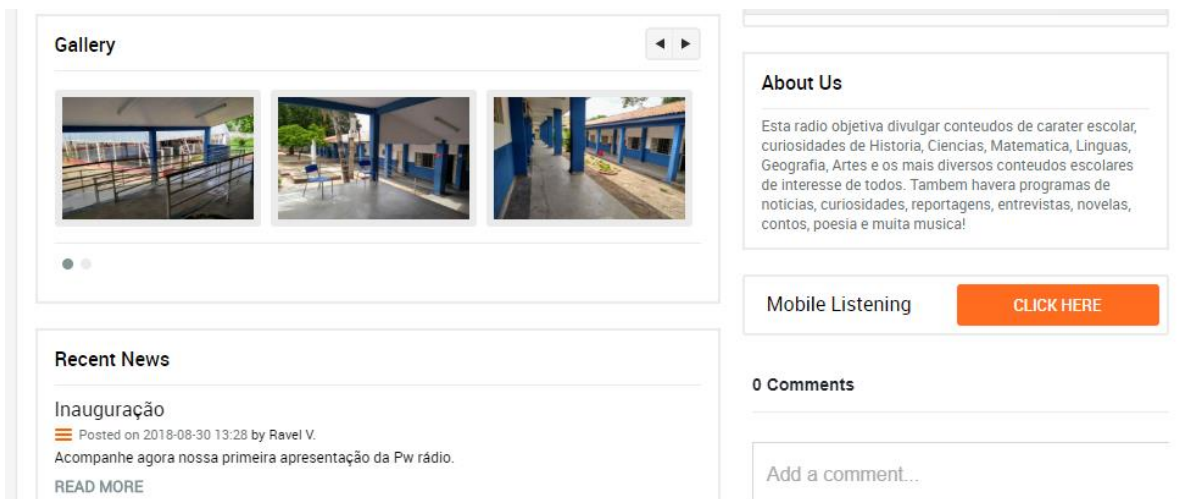


Figura 1: Homepage da PW Rádio Escola<sup>34</sup>  
 Fonte: www.pwradio.radio12345.com.

A web-rádio PW Rádio Escola foi criada por meio do provedor apresentado na imagem, sendo que os programas utilizados para gravação e transmissão ficam salvos em um notebook – doado para a escola por um membro do GELL para esse fim específico –. Assim, para as transmissões, os alunos só precisavam desse computador, de um microfone e do acesso à internet, que foi um dos maiores desafios encontrados quando o projeto foi apresentado, pois a internet da escola não estava ao alcance dos alunos e, além disso, era muito lenta, logo, a diretora da escola no ano de 2018 expôs que ela não poderia suportar o desenvolvimento do projeto. Dessa forma, duas das pesquisadoras do GELL que estavam desenvolvendo a pesquisa na escola fizeram o compromisso de contribuir com uma quantia em dinheiro durante um ano para que aumentasse a velocidade da internet.

As gravações foram realizadas uma vez por semana (em geral na quarta-feira, horário da aula de Língua Portuguesa) em uma sala improvisada, pois eles ainda não possuíam um ambiente disponível para o desenvolvimento do projeto.

Quanto à transmissão, a PW Rádio Escola ia ao ar, geralmente, todas as quintas-feiras, às 10:00 (horário de aula de Língua Portuguesa) por meio do endereço eletrônico: pwradio.radio12345.com ou no aplicativo *Listen2MyRadio* (utilizando o mesmo endereço eletrônico). A web-rádio era transmitida (com operacionalização dos próprios alunos) *on-line* para os alunos da turma piloto, nesse horário e para os outros

<sup>34</sup> O nome da rádio, assim como as programações semanais foram escolhidas pelos alunos da turma piloto sobre os quais falaremos mais no capítulo 4, de metodologia.

por meio do site ou aplicativo, que foi divulgado na escola. Por estar em uma fase de adaptação (piloto) a web-rádio ainda não tinha uma programação para todos os dias da semana, sendo esse um objetivo futuro.

No ano de 2019, ao retomar as atividades da PW Rádio Escola, a professora que ficou à frente do trabalho enfrentou outras barreiras, como a falta de incentivo da direção da escola, que, mais uma vez colocou a culpa na velocidade da internet da escola (que é muito baixa), afirmando também que para continuar os trabalhos seria preciso o projeto ser revisto pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, ou seja, a escola parece não ter autonomia de desenvolver seus projetos, mesmo os criados em parcerias com universidades e que já tinham sido implantados antes, como este.

A fim de esclarecermos alguns conceitos que são utilizados nesta tese, assim como algumas categorias que nos ajudaram a olhar para os sujeitos e dados desta pesquisa, o próximo capítulo tratará de alguns conceitos-chave dos autores que formam a base teórica que dá sustentação a este trabalho, colaborando para que ganhe forma o emaranhado de fios dialógicos que se entrecem neste estudo.

### 3 OS FIOS DIALÓGICOS QUE SE ENTRETECEM NESTE ESTUDO

---

Quanto a mim, em tudo eu ouço vozes e relações dialógicas entre elas (BAKHTIN, [1974/1979] 2011).

Nos capítulos anteriores, vimos que as ideias de Vygotsky (1930; 1934; 1935)), se entretecem aos estudos de Bakhtin e o Círculo (1920-1924; 1926; 1929; 1930; 1975; 1952-53/1979; 1970-1971/1979; 1974/1979) e Freire (1981; 1987; 1992; 1996) na medida em que se constrói este enunciado Tese de Doutorado, no sentido de que esses autores se entrelaçam construindo a base, o fundamento sobre o qual se constroem os achados de pesquisa, a metodologia, tanto de análise como de aplicação dos conteúdos na sala de aula, assim como a própria forma de olhar para os sujeitos.

Dessa forma, busca-se estabelecer um diálogo entre Vygotsky, Bakhtin e Freire tomando como base alguns conceitos comuns entre as teorias. Isso se faz necessário diante da importância que cada uma dessas perspectivas tem para esta pesquisa. Dessa forma, entende-se que a busca da base comum contribui para que se estabeleça o sentido necessário à compreensão de alguns conceitos mobilizados ou cunhados pelos autores.

Nessa perspectiva, a fim de que se promova o diálogo, serão elencados alguns conceitos-chave que servirão de mediadores entre eles, tais como: linguagem/mediação, sujeito e ideologia. Tais categorias estão distribuídas ao longo de todas as obras desses autores, por isso, ao tratar de algumas, aparecerão outras tão importantes para que se construa a arquitetura<sup>35</sup> do presente capítulo.

Por último, a fim de estabelecermos diálogo e continuidade com o capítulo 4, separamos dois conceitos (de Vygotsky e Bakhtin (e o Círculo), respectivamente) que são relevantes para pensar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa – a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) e os gêneros do discurso.

---

<sup>35</sup> O conceito de arquitetura, presente na obra de Bakhtin e o Círculo tem a ver com a questão do acabamento estético dado a partir do excedente de visão, ou seja, do lugar que o sujeito ocupa fora do outro. Além disso, a arquitetura também compreende a questão do sentido, tomado como um todo, único.



### 3.1 Diálogos possíveis entre Vygotsky, Bakhtin e Freire: a linguagem, o sujeito e a ideologia

#### 3.1.1 A questão da linguagem

A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro (VOLÓCHINOV, 1929/2017).

Partindo dos pressupostos de Marx e Engels (1989/2001, p. 24), “[...] a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade de intercâmbios com outros homens”. [...] “Onde existe relação, ela existe para mim” (*idem*, p. 25).

O materialismo histórico-dialético<sup>36</sup> é considerado o fundamento de toda a filosofia e ciência marxista. Nessa perspectiva, o homem é um ser histórico que se diferencia dos outros animais pela sua capacidade de produção material. Em outras palavras, ele atua na realidade por meio de seu trabalho, transformando-a para sua subsistência.

Sendo assim, é no trabalho que acontecem os intercâmbios entre os homens por meio da linguagem. Ou seja, na concepção marxista temos a linguagem como uma mediadora das relações sociais.

---

<sup>36</sup> Materialismo é uma concepção filosófica que tem como centro a matéria em movimento, compondo todo ser, coisa ou fenômeno do universo, ao contrário do idealismo que se apoia nas ideias, no pensamento ou nas coisas do espírito. Na teoria marxista, seria a condição material da existência humana. Por isso, o materialismo histórico dialético é um conjunto de doutrinas filosóficas que rejeita o idealismo e explica a realidade a partir do material, defendendo a tese de que “a produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual” (ALVES, 2010). Logo, se constitui como um método de compreensão e análise da história. Segundo o “Dicionário do Pensamento Marxista” (1988), “**materialismo histórico** é a expressão que designa o corpo central da doutrina materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista, que compreende a existência humana a partir de sua história. Em outras palavras, o objeto do materialismo histórico são as transformações na vida social e econômica dos indivíduos, promovida também pela evolução/transformação dos meios de produção. **Materialismo dialético** tem sido, de um modo geral, considerado como a filosofia do marxismo, distinguindo-se assim da ciência marxista, o materialismo histórico” e tem, portanto, como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (a matéria é dialética e não estática). Dessa maneira, a dialética para essa teoria considera as coisas e os fenômenos sempre em movimento, sempre em luta de contrários. Nesse sentido, o materialismo histórico dialético, enquanto enfoque metodológico, busca entender o modo humano de produção social, vinculando-se, portanto, a uma concepção material da realidade e da vida.

No mesmo sentido, Volochínov (1930)<sup>37</sup> destaca que desde sempre, os elementos da linguagem sonora humana estão ligados à relação de trabalho, portanto, fazem parte de uma organização social. Ou seja, se organizam mediante às necessidades de uma dada esfera. Nessa ótica, a linguagem como produto de interação humana, reflete não só a organização social e política dessa sociedade, mas sua economia<sup>38</sup>.

Tomando como base a concepção de linguagem como mediadora, passa-se, então, a analisá-la, buscando estabelecer um diálogo entre Vygotsky, Bakhtin e Freire.

Como explicam Zuin e Reyes (2010, p. 38), “nas teorias em questão, a linguagem destaca-se como principal mediadora e constituidora dos indivíduos”. Como isso acontece?

Ao tratar da questão da mediação, Vygotsky (1930) discute analogicamente dois conceitos: signo e instrumentos. A ideia de instrumento está ligada diretamente ao marxismo no sentido de que o trabalho é o instrumento pelo qual o homem transforma a natureza a sua volta. Nas palavras do psicólogo russo (1930), a diferença entre signo e instrumento está ligada à forma com que cada um influencia o comportamento humano. Sendo assim, o instrumento é o mediador entre o homem e o objeto de atividade (tem a ver com o processo de domínio da natureza), logo ele orienta o comportamento de maneira externa. Já o signo tem relação com o controle interno do próprio indivíduo, isto é, orienta internamente o comportamento humano.

De acordo com o estudioso italiano Ponzio (2012, 2016), Bakhtin e Vygotsky partem de concepções marxistas e avançam nas suas teorias, tendo aproximação em muitos temas que vão “desde a psicologia e a filosofia da linguagem até a semiótica e a teoria da literatura” (PONZIO, 2012, p. 71). Uma das questões que comprovam a incorporação de novas ideias às questões discutidas por Marx e Engels pode ser evidenciada quando Vygotsky (1930) esclarece que o homem é o único que consegue atuar sobre a natureza por meio de instrumentos, para suprir suas necessidades ao mesmo tempo em que também é alterado por ela, modificando-se, adaptando-se.

---

<sup>37</sup> Artigo “O que é linguagem?”, título original “*Qu'est-ce que la langue et le langage*” (porque a palavra russa *jazyk* significa tanto língua quanto linguagem). Ensaio que faz parte do livro “A construção da enunciação e outros ensaios”, tradução e organização de João Wanderley Geraldi.

<sup>38</sup> O que também nos remete a uma ideia marxista presente no Círculo do qual Bakhtin fazia parte.

Como consequência, a linguagem também funciona como esse instrumento de mediação, no sentido marxista do termo, quando o psicólogo russo ressalta que ela desempenha duas funções: “[...] de um lado ela serve como meio de coordenação social da experiência de pessoas isoladas; de outro, é um instrumento mais importante do nosso pensamento” (VYGOTSKY, 2004/1935, p. 233).

Como veremos também em Volóchinov (1929), um dos integrantes do Círculo de Bakhtin, Vygotsky (1934) expõe, ainda, um importante traço da palavra como signo: o significado. Pois, para esse estudioso, o significado da palavra é que une linguagem e pensamento. Por isso, “Uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana” (VYGOTSKY, 1934/2010, p. 6).

No entendimento do psicólogo russo, esse traço que une o pensamento e a linguagem é de suma importância para compreender como funciona o pensamento verbal. Em seu estudo sobre o pensamento e fala, descobriu que o desenvolvimento da linguagem não é paralelo ao do pensamento, pois suas origens ontogenéticas são diferentes. Logo, eles se desenvolvem independentes um do outro. Como explicita Vygotsky (1934/2010):

1) No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes. 2) Podemos, com certeza, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-linguístico. 3) A certa altura, essas linhas se encontram; conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional (VYGOTSKY, 1934/2010, p. 54).

Na fase pré-linguística do pensamento e pré-intelectual no desenvolvimento da fala, linguagem e pensamento não apresentam nenhuma relação. Um exemplo disso é o choro e o balbúcio da criança, os quais, de acordo com esse estudioso, são manifestações do desenvolvimento da fala que não tem nada a ver com o pensamento.

Prosseguindo nas explicações dadas pelo estudioso, aproximadamente aos dois anos de idade, fala e pensamento se unem e mudam o comportamento da criança. É nesse momento que o pensamento começa a ser verbalizado e isso pode ser percebido pela curiosidade da criança em relação às coisas novas e um crescente aumento de seu vocabulário.

Ainda, segundo Vygotsky (1934/2010), quando se pretende estudar essa relação pensamento-linguagem deve-se considerar a fala interior. Em seus estudos, o autor explica que a fala torna-se interior, primeiro, psicologicamente, depois ela se interioriza fisicamente e esse desenvolvimento segue as mesmas leis de outras funções operadas com signos.

Depois de muitos estudos, o pensador chega à conclusão de que a fala interior “[...] se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais” (VYGOTSKY, 1934/2010, p. 62). Essas mudanças vão desde a fase pré-intelectual da fala e pré-linguística do pensamento até quando a criança começa a contar, usar a memória e os signos interiores. Nesse momento, os sistemas que constituem a fala que a criança domina, “tornam-se estruturas básicas de seu pensamento” (*idem*, p. 62).

Esse fato leva a uma conclusão importante: a linguagem determina o desenvolvimento do pensamento, assim, o desenvolvimento do intelecto de uma criança dependerá do seu domínio dos meios sociais do pensamento, em outras palavras, do seu domínio da linguagem.

Desse modo, são as palavras responsáveis pela existência do pensamento, do intelecto. É um processo vivo no qual um depende do outro. Daí a importância da linguagem para essa teoria, pois para entendermos as palavras dos outros, temos de entender seu pensamento. Em outras palavras, precisa-se compreender que o desenvolvimento acontece no social, nas relações pessoais, desde o nascimento. O que remete à ideia marxista de que onde existe relação social, existe também a linguagem.

Referindo-se a psicologia de Vygotsky, Ponzio (2016) expõe que, desde 1924, ele se ocupou a estudar a influência dos signos no comportamento humano. Nessa perspectiva, os signos, tanto para o psicólogo russo quanto para Bakhtin não são apenas “transmissores” de experiências individuais pré-existentes no interior de cada indivíduo, mas mediadores carregados de experiências individuais, interiores, mentais, constituídos também a partir do social.

Em Bakhtin e no Círculo, vemos que a formação da linguagem, assim como a constituição do sujeito é permeada pelas palavras próprias e palavras alheias (as palavras dos outros). Nesse sentido, a filosofia da linguagem dos autores do Círculo

dialoga com Vygotsky (1934) quando discute que a internalização das palavras dos outros seria a apreensão de suas visões de mundo, ou seja, de seus pensamentos.

Corroborando com essa ideia, Ponzio (2012, p. 79) afirma que “tanto Bakhtin como Vigotski defendem que a especificidade das funções psíquicas reside no caráter da intermediação”. Um dos instrumentos intermediários é a linguagem. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (1926), “o eu pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do nós”. Nessa ótica, a linguagem para Bakhtin e o Círculo é mediadora no sentido de que ela é uma espécie de ponte (ligação) entre o Eu e o Outro. Disso advém a importância dos signos verbais para essa relação.

Assim, a palavra, considerada o signo ideológico por excelência, tem grande importância para o entendimento da linguagem nas teorias mencionadas. Como podemos observar a partir da análise da obra atribuída a Volóchinov<sup>39</sup> (1929/2017), assim como Vygotsky (1934, p. 150) afirma que “[...] o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável”, o estudioso do Círculo de Bakhtin também estabelece que “é a significação que faz com que uma palavra seja uma palavra” (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 117).

Nesse sentido, assim como a significação é importante para entender a relação pensamento-linguagem em Vygotsky (1934), em Volóchinov (1929/2017) ela é também relevante para a compreensão da atividade psíquica, pois esse pensador do Círculo defende que a palavra também pode funcionar como signo interior. Por isso, a compreensão de qualquer fenômeno ideológico não-verbal não acontece “sem a participação do discurso interior”, materializado nas palavras.

A questão do signo interior para Volóchinov (1929/2017) constitui um dos problemas da filosofia da linguagem, haja vista que esse signo interior é a palavra. Como podemos encontrar nos escritos do Círculo, principalmente na obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (1929), a palavra, primeiro nasce e se desenvolve nas

---

<sup>39</sup> A primeira tradução brasileira do livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, a partir do francês, realizada em 1979 atribui a autoria do texto a Bakhtin e Volochínov. Na nova tradução, de 2017, uma das tradutoras, Sheila Grillo, explica que, ao traduzir diretamente do russo, preferiram manter o autor que aparecia na obra original, em russo. Neste caso, Volochínov, que nessa nova tradução é grafado Volóchinov. A nova tradução foi lançada durante a escrita desta tese de doutorado, por isso, resolvemos usar as citações da nova versão e comparar com a tradução antiga, como veremos adiante quando falarmos de alguns conceitos que aparecem de maneira mais clara na tradução diretamente do russo.

relações sociais para depois ser integrada ao organismo do sujeito, isto é, tornar-se fala interior.

Nesse ponto, há uma relação com a psicologia de Vygotsky (1930) para qual todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem em dois níveis: primeiro no social, depois no individual, assim, quando o desenvolvimento está no último nível acontece a *internalização*, característica peculiar aos seres humanos.

Emerson (2010) expõe que Bakhtin e Vygotsky alcançam intersecção não só nos textos, mas nas conclusões a que chegaram em relação à linguagem e ao ser humano. Como esclarece o estudioso, da mesma forma que Bakhtin e o Círculo fazem ao criticar o Subjetivismo Abstrato e o Objetivismo Idealista<sup>40</sup>, Vygotsky também faz uma reestruturação da dicotomia de Saussure. Em outras palavras, se fôssemos criar um esquema de desenvolvimento da linguagem de Vygotsky a fala da criança seria, desde sempre, social, além de ativada e reforçada pelos adultos à sua volta.

Então, dialogando com a perspectiva marxista na qual o homem é um ser histórico que utiliza os instrumentos de produção para atuar na natureza e mudá-la a seu favor, as duas teorias consideram a linguagem como esse principal instrumento de mediação entre o homem e o mundo.

Já na obra de Freire, a linguagem é o modo a partir do qual o sujeito se insere no mundo e é por ela que se posiciona, uma vez que esse autor considera que o ser humano não pode estar no mundo de forma neutra, silenciosa e nem se posicionar diante dos outros com palavras falsas (desprovidas de ação, de práxis). E dizer essas palavras, nessa ótica, não é privilégio, mas direito de todos os seres humanos.

Desse modo, o diálogo assume um importante papel na teoria visto que ele é o lugar de encontro dos sujeitos: “se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987, p. 32). Nesse sentido, esses sujeitos, assim como em Bakhtin, são constituídos na linguagem e, por

---

<sup>40</sup> Duas tendências do pensamento filosófico. Elas são exploradas pelos autores quando eles propõem um estudo marxista da linguagem, mas especificamente no livro de 1929/2017 (Marxismo e filosofia da linguagem).

isso, essa relação não pode ser feita por palavras ocas de significado, ou seja, sem relação com a vida, com o mundo.

A linguagem em Freire também aparece quando o autor traz o tema da alfabetização. Para o pensador brasileiro, a aprendizagem da leitura e da escrita se dá numa relação homem-mundo quando ele afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele” (FREIRE, 1981, p. 9).

Em outras palavras, a leitura da palavra só acontece quando o sujeito se percebe enquanto tal numa relação com o mundo, ou seja, com o contexto à sua volta, pois o ato de ler traz consigo todas as experiências vivenciadas pelos sujeitos nas suas interações com os outros. Nesse sentido, a leitura é uma forma de esse sujeito atuar no mundo, significando-o. Logo, temos mais uma vez a linguagem como mediadora, como instrumento (no sentido marxista) de atuação na realidade. Mais que isso, a linguagem aqui funciona como *palavração*, ou seja, uma forma de construção da cidadania.

Também aqui aparece a questão da significação da palavra. A alfabetização proposta por Freire exige que os educandos percebam “a significação profunda da linguagem e da palavra” (FREIRE, 1981, p. 13). Essa significação, segundo ele, só é possível no contexto, quando o educando percebe a relação pensamento-linguagem e realidade. Para isso, é necessário que os professores considerem a leitura de mundo dos estudantes e a, partir dela ensine-os a desvendar esse mundo por meio da reflexão crítica sobre seu estar no mundo, direito este que, muitas vezes lhes são negados.

Essa questão dialoga com a ideia de Vygotsky (1934) de que a significação da palavra é importante para compreender o pensamento-linguagem e sobre a questão discutida com base em Volóchinov (1929/2017) para os quais a palavra só existe por conta do seu significado, também possível somente em interações com falantes reais, em contextos específicos.

Em Freire (2016) assim como em Bakhtin (1920-24), temos um sujeito que responde. Essa resposta, como expõe o autor, mediatizada pela linguagem, não modifica somente essa realidade, mas o próprio sujeito, pois exige dele um posicionamento reflexivo, crítico, criativo, optativo, decisivo, organizado e prático que

o integra a esse ambiente. Pois, “à medida que o homem, ao integrar-se às condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e encontra respostas aos desafios que elas lhe apresentam, ele cria sua cultura” (FREIRE, 2016, p. 72).

Logo, é nesse ato de responder que o homem transforma sua realidade, recriando-a a seu favor, ao mesmo tempo em que é mudado por ela, ponto em que Freire também dialoga com Vygotsky (1935), pois “em vez de mudar seus órgãos ele muda o corpo da natureza para que este lhe sirva de ferramenta” (VIGOTSKY, 1935, p. 102). Isto é, o homem tem essa capacidade de adaptação ativa sobre a realidade e ele faz isso de forma consciente. A mudança, contida na adaptação, modifica o comportamento do homem, ou seja, transforma-o.

### **3.1.1 A constituição do sujeito**

Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas que já serão outras (HERÁCLITO).

Falar do conceito de sujeito para as perspectivas teóricas adotadas por esta tese de doutorado é, antes de tudo, considerar o movimento, a transformação, por isso, iniciamos essa seção com a citação de Heráclito de Éfeso, um filósofo pré-socrático que acreditava que tudo muda tão rapidamente que seria impossível banhar-se duas vezes no mesmo rio, porque, assim como as águas desse rio se renovam, o sujeito também se transforma o tempo todo.

Na concepção marxista, o sujeito é um ser histórico, toda a historiografia sobre sua constituição deve perpassar a questão de que ele se constrói por meio de sua ação sobre a realidade (MARX e ENGELS, 1989). Posto isso, a forma como os homens se constituem está relacionada com o modo como produzem a sua vida material, o seu sustento. O aumento dessa produção está relacionado automaticamente com o crescimento da população, o que aumenta o intercâmbio entre os indivíduos. Assim, para o marxismo, a consciência é determinada pela vida, ou seja, pelas condições materiais de produção dos homens, portanto, é um produto social. Em outros termos, o homem é um produto dessa história criada por ele mesmo no intercâmbio com outros seres humanos.



Da mesma forma, para Vygotsky (1929, 1935), o comportamento do homem é determinado pelas suas relações sociais, *assim como sua personalidade é um conjunto de relações sociais*, ou seja, forma-se no coletivo e é subordinada às regularidades históricas. Conforme explica o psicólogo, “[...] o homem toma conhecimento dos seus próprios movimentos graças ao mecanismo através do qual ele percebe o mundo exterior” (VYGOTSKY, 1935, p. 52). Nesse sentido, se mudarmos o meio social, certamente mudaremos o comportamento do indivíduo.

Ainda sobre a constituição do sujeito, o autor exemplifica com a ideia de que a mãe representa o primeiro meio social para a criança a qual se desenvolve daí por diante, nas relações com as pessoas a sua volta. Primeiro, ela entende os outros que estão à sua volta, para, em seguida, entender a si mesma. Assim como em Marx e Engels (1989), a consciência em Vygotsky tem origem social e existe/sobrevive por conta das interações/trocas realizadas pela linguagem. Por isso, o sujeito na teoria do psicólogo russo tem um caráter aberto, inconcluso, pois a cada nova interação, ao longo de sua trajetória como sujeito histórico, vai se modificando.

Prosseguindo na ideia de criar um diálogo entre os pensadores, Volóchinov (1929/2017, p. 95) também explicita que “uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social”. O diálogo com Vygotsky e Freire também é alcançado quando Bakhtin ([1970-1971/1979] 2011) explica que a criança toma consciência de seu pertencimento ao mundo por meio da boca dos outros, ou seja, das pessoas que estão mais próximas de si, como os pais e parentes.

Nessa perspectiva, Bakhtin ([1970-1971/1979] 2011) defende que tudo é dado ao sujeito por meio da boca dos outros (com a entonação e valoração que os constituem), até mesmo seu nome. Dessa forma, na teoria enunciativo-discursiva também temos um sujeito<sup>41</sup> que é constituído no social e que, por isso, também se mostra como um ser inconcluso, cuja completude dá-se na relação com a alteridade, num movimento de interação, de relação dialógica.

---

<sup>41</sup> No mesmo sentido explicita Amorim (2013, p. 35, destaque do autor) quando afirma que “[...] o ato singular ou a realização da minha singularidade é também algo que completa o ser do *outro*. A não-coincidência com o outro, com seu lugar, é também lugar produtor de sentido que, mais uma vez, se dá na articulação de diferenças”.

### 3.1.2.1 O lugar situado do sujeito: a responsividade e a responsabilidade

De acordo com alguns estudiosos de Bakhtin e o Círculo, bem como os próprios autores deixam transparecer em seus textos, o sujeito bakhtiniano também<sup>42</sup> é um sujeito ativo, *responsível e responsável* porque está sempre respondendo/agindo na vida (ele tem um compromisso ético), por isso ele não tem desculpa/justificativa pelos seus atos, como diz Bakhtin (1920-24/2010, p. 99), ele “não tem álibi na existência”.

Nessa concepção, o sujeito não tem “desculpa” diante da vida porque ele ocupa uma posição de valor diante da existência: um lugar único, situado. E é somente a partir do reconhecimento dessa singularidade que ele pode agir, isto é, realizar o ato responsável.

Sobre essa questão, Amorim (2013) esclarece que do lugar que o sujeito ocupa na existência, o que pensa e vê, são de sua responsabilidade. Isto é, só ele pode prestar conta de seus atos, responder, do lugar que ocupa fora do outro. A singularidade está relacionada com o *dever*, com a resposta que devo dar a esse outro, que está fora de mim, para o qual devo doar daquilo que somente eu posso ver e pensar.

Contudo, ocupar um lugar único não significa estar só. Pelo contrário, o fato de eu estar posicionado fora do Outro, me coloca como alguém que pode se sacrificar<sup>43</sup> (BAKHTIN, 1920-24/2010), ou seja, dar sentido a esse outro a partir do meu excedente de visão (olhar de fora, situado). Em outras palavras do lugar que ocupo fora dele, posso contemplá-lo e vê-lo por inteiro, dando-lhe acabamento, isto é, construir a imagem que tenho dele, seja ela estética ou ética. Da mesma forma que aquilo que

---

<sup>42</sup> O que diferencia a concepção de sujeito de Bakhtin e dos autores pós-modernos é justamente isso: em Bakhtin temos um sujeito que embora seja inconcluso, aberto, responde pelos seus atos a partir desse lugar que ele ocupa no mundo (situado). Ao contrário disso, as concepções pós-modernas mostram um sujeito liquefeito (que se sente deslocado pelas incertezas) (Bauman 2001), solto e desarticulado (Amorim 2013). De acordo com essa autora, “[...] tanto de um ponto de vista filosófico quanto psicanalítico, o sintoma do sujeito não é mais a culpa e a angústia; ele oscila entre os dois opostos: a depressão e a perversão” (AMORIM, 2013, 34). O que aumenta a tarefa da Teoria Crítica, afirma Bauman (2001). Nessa ótica, o sujeito para Bakhtin e o Círculo não é um fantoche das relações sociais, “mas uma agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro” (SOBRAL, 2005/2014, p. 24).

<sup>43</sup> Esse lugar singular permite ao sujeito do qual o sujeito contempla os outros permite que ele identifique as coisas que acontecem a sua volta e, portanto, o conduz à ação, realização do ato ético. Em outras palavras, ele só pode ajudar o outro quando conseguir se deslocar, olhar de fora e contemplar esse outro a partir desse lugar que o eu ocupa.

não é acessível a mim pela posição que ocupo é completada por esse outro, numa relação que ao mesmo tempo o sujeito é um eu-para-si e um-eu-para-outro (relação de troca).

Em outro texto ([1920-1930/1979] 2011), Bakhtin expõe que somente com esse olhar de fora (posição exotópica), do lugar único que o sujeito ocupa, ele pode dar acabamento estético e ético ao Outro. À vista disso, o ato responsável corresponde também ao fato de que, desse lugar, posso entrar em empatia com o outro, colocar-me em seu lugar e, depois, voltar ao meu lugar para, enfim, agir, ou seja, realizar o ato ético.

Esse retorno ao lugar único é que permite a ação. Fora isso, Bakhtin ([1920-1930/1979] 2011) afirma que poderia se tornar um estado patológico, se, por exemplo, tomássemos a dor do outro para nós e sofrêssemos junto com ele. Nesse sentido, a constituição do sujeito evoca uma necessidade estética desse Outro que é o único capaz de dar acabamento (completar o eu do outro), justamente pela sua singularidade.

Em Freire (1981) encontramos um conceito que dialoga com o sentido de exotopia bakhtiniano<sup>44</sup>: o “ad-mirar”, que “[...] implica por-se em face do “não-eu”, curiosamente, para compreendê-lo. Por isso, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido” (FREIRE, 1981, p. 43, destaque do autor). Essa capacidade do ser humano de “tomar distância”, explica o autor, é que faz com que eles se tornem sujeitos com o mundo. Fato que também o difere dos outros animais.

Além disso, encontramos em Freire também a questão da responsabilidade e responsabilidade do sujeito. Como ressalta o referido pensador, “como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 1996, p. 20). Para ele, o sujeito não pode ser transformador da realidade sem que se assuma como um ser ético, porque o simples fato de fazer parte

---

<sup>44</sup> Sem forçar uma análise, podemos dizer também que quando Vygotsky (1935, p. 234) afirma que “Seria mais correto dizer que conhecemos a nós mesmos na medida em que conhecemos os outros ou, em termos ainda mais precisos, que tomamos consciência de nós mesmos apenas na medida em que somos para nós mesmos um outro, ou seja, algo estranho”, ele também pode dialogar com o princípio da exotopia de Bakhtin. Isso se dá ao fato de que só nos reconhecemos enquanto sujeitos somente a partir do outro. Em outras palavras, quando contemplamos o outro, desse nosso lugar único, reconhecemos nele nossa essência porque somente ele pode nos ver por inteiro e nós a ele.

desse mundo o coloca como alguém que não deve ser neutro. Ideia que o aproxima de Bakhtin quando diz respeito ao lugar situado do sujeito.

Em busca de criar um diálogo entre os autores que sustentam esta tese, destacamos que Freire (2016) também defende que o homem se constrói nas relações, por meio das respostas que ele dá diante da vida, o que o aproxima mais uma vez da questão da responsabilidade de Bakhtin e o Círculo e mesmo da ótica vygotskyana no sentido de que a ação humana transforma o próprio sujeito que age. Assim, Freire (2016) explicita que o ato de responder leva o homem a recriar a realidade e ele mesmo porque precisa refletir criticamente, inventar, fazer escolhas, decidir, organizar e agir. O que faz do indivíduo um sujeito ativo e não condicionado à sociedade em que vive.

Por conseguinte, temos aqui também um sujeito inconcluso, inacabado, fato este que determina a própria vida do homem como um ser histórico, portanto situado, como preconizam os autores.

Esse conceito de extralocalização (a posição que o eu ocupa fora do outro – nesse caso, a posição do pesquisador em relação aos sujeitos) é relevante para esta pesquisa no sentido de que numa pesquisa-ação é muito importante o olhar exotópico (olhar de fora – contemplador) do pesquisador no processo para que se façam os planejamentos e replanejamentos necessários às mudanças pretendidas na pesquisa. Além disso, a exotopia também é exigida no ato de compreensão, tanto dos sujeitos quanto do contexto histórico no qual a pesquisa foi inserida, além de ser importante na análise dos discursos produzidos durante a realização da pesquisa.

### **3.1.1.1 O tempo e o espaço na constituição do sujeito**

Nessa seção, apresentaremos o diálogo entre Bakhtin, Freire e Vygotsky a partir do conceito de tempo-espaço, cada um com suas categorias. Bakhtin (1937-1938/1998) denomina cronotopos<sup>45</sup> (tempo-espaço).

Segundo o autor, “O cronotopo real do encontro tem constante lugar nas organizações da vida social e nacional” (BAKHTIN, 1937-1938/1998, p. 223). Assim,

---

<sup>45</sup> Esse conceito, segundo Amorim (2013, p. 102), “[...] Bakhtin toma-o emprestado à matemática e à teoria da relatividade de Einstein para exprimir a indissolubidade da relação entre espaço e tempo, sendo este último definido como a quarta dimensão do primeiro”.

esses encontros ocorridos nos espaços-temporais podem determinar a vida de um indivíduo, logo, pode transformá-lo, pois nesses encontros (ocorridos na estrada – metáfora que o autor utiliza para significar espaço-temporal) diferentes caminhos se cruzam. Nessa perspectiva, não tem como um sujeito sair igual de todas as interações que realiza no cotidiano, o que explica também seu caráter aberto.

A respeito desse conceito em Bakhtin, Machado (2010, p. 216) discute que do ponto de vista da construção histórico-social dos sujeitos nenhuma interação seria possível sem o encontro. Esses espaços-tempo são uma *produção da história*, lugar coletivo no qual histórias se cruzam e se escrevem.

Estabelecendo uma relação de sentido (diálogo) com Bakhtin (1937-1938/1998), Freire (1987) destaca o conceito de diálogo. Em suas palavras, “o diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 109). Nessa teoria, então, temos o diálogo proporcionado pelos encontros, como um caminho pelo qual o sujeito atua sobre a realidade para transformá-la, enquanto ele mesmo é modificado. Além disso, para Freire (1986), o diálogo também se torna um “lugar” de encontro, de embate, portanto, de ação.

No que tange a esta investigação, todo o processo de coleta de dados ocorreu o tempo todo em torno do encontro, da interação. Dessa forma, assim como apresentaremos nos capítulos de análise, os encontros (o colocar-se na estrada com o outro), ou mesmo o fato de aprendermos juntos, no social – no sentido vygotskyano - proporcionaram diferentes mudanças em todos os sujeitos, haja vista que do ponto de vista das teorias estudadas nada permanece estático.

### **3.1.2 A ideologia nas teorias de Vygotsky, Bakhtin e Freire**

Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica (FREIRE, 1996).

Em Vygotsky (1935), o conceito de ideologia aparece quando o autor expõe que o sujeito é determinado pelas suas relações sociais e que o meio influencia o homem indiretamente por meio desta. Diferente de outros autores, o psicólogo russo (1935, p. 286) expõe de forma clara o que defende como ideologia: “[...] todos os

estímulos sociais que se estabeleceram no processo de desenvolvimento histórico que se consolidaram sob a forma de normas jurídicas, regras morais, gostos estéticos etc.”

Essas normas são formadas pela estrutura de classe da sociedade que as produziu, da mesma forma, contribuem para organização dessas classes. Em outras palavras, as normas condicionam o comportamento humano, por isso, diz que o homem tem um comportamento de classe, sócio-histórico.

Quando Vygotsky (1935) afirma que o homem é influenciado pelo meio, por suas relações, nota-se, nessa ideia, uma relação explícita com o materialismo histórico-dialético para o qual a existência do homem é uma atividade social e material, ao mesmo tempo. Mas, assim como expôs Ponzio (2012), Vygotsky vai além das ideias marxistas fundantes quando explica que a ideologia nasce das interações entre aquilo que está na base (infraestrutura) e a superestrutura. Ao tratar dessa questão, Ponzio (2016) esclarece que tanto para Bakhtin quanto para Vygotsky o termo dialético que media a base e a superestrutura é o signo verbal, o qual constitui toda e qualquer relação social, seja ela oficial ou do cotidiano (não oficial).

Ainda sobre esse comportamento determinado do homem, Vygotsky (1935) também destaca o fato do indivíduo ser o reflexo ou expressão de sua classe social, ou seja, é constituído por diferentes palavras, opiniões e ideias alheias ao ponto de não saber o que de fato é dele ou do outro. Assim, mais uma vez encontramos uma semelhança com a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e o Círculo.

É difícil encontrarmos em Bakhtin um conceito pronto e acabado de ideologia. Da mesma forma que em Vygotsky, o autor vai além do marxismo quando não assume ideologia como falsa consciência, mas como algo também relacional, que nasce da mediação dialética e dialógica entre os dois domínios ideológicos: base e superestrutura.

Nesse ponto aparece mais uma influência do materialismo histórico-dialético, pois a ideologia para Bakhtin e o Círculo está contida também nas relações dos seres humanos, na forma como o homem a expressa e organiza dentro de sua esfera, materializada em forma de signos. Nessa ótica, a compreensão dessa relação – base e superestrutura – só é possível no material da palavra, enquanto signo ideológico, pois a palavra é a mediadora de toda relação e todo contato social entre as pessoas.

Nela está contida “[...] os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. [...] a palavra será o *indicador* mais sensível das *mudanças sociais*” (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 106). Assim, a palavra indica, inclusive, as mudanças que ainda não se formaram, isto é, uma forma ideológica que ainda não está acabada, consolidada em um enunciado estável, ou seja, em um gênero discursivo<sup>46</sup>.

No ensaio “Que é linguagem?” (1930), Volochínov também explana sobre o conceito de ideologia que aparece nas proposições do grupo de pensadores russos: a ideologia cotidiana<sup>47</sup>. Volochínov (1930/2013, p. 151) assim a define: “[...] todo conjunto de sensações cotidianas – que refletem e refratam a realidade social objetiva – e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas”. Como ela está nesse nível dos encontros casuais, fortuitos, a ideologia do cotidiano dá significado a cada ato do sujeito, a cada ação consciente deste, a cada interação verbal que se constituem em diversas formas de *enunciados* (pequenos gêneros do discurso - cotidianos), a cada tipo de manifestação não verbal por meio de signos como expressão fácil e gesticulações, por exemplo,

Ainda sobre a questão da relação, Volochínov (1930) atesta que, do movimento instável e mutável da ideologia cotidiana surgem os sistemas ideológicos que constituem a ideologia oficial. Embora esses sistemas, na maioria das vezes exercem uma influência dominante sobre a ideologia do cotidiano, Volochínov (1930/2013, p. 152) elucida que “[...] esses produtos ideológicos em formação conservam sempre um vínculo vivíssimo com a ideologia cotidiana, se nutrem de seus jogos e, separados dela, se deterioram e morrem”. O que revela a relação ininterrupta entre a base e a superestrutura. Dessa forma, aquilo que é ideologia do cotidiano hoje, pode tornar-se ideologia oficial amanhã, em um movimento permanentemente dialético e dialógico.

---

<sup>46</sup> Sobre esse conceito trataremos mais adiante em seção separada. Queremos destacar aqui que a nova tradução de Marxismo e filosofia da linguagem esclarece mais a respeito da ideologia do cotidiano, inclusive trazendo mais detalhes a respeito da palavra enquanto signo que carrega uma quantidade infinita de fios ideológicos que determinam e contribuem para a formação dos enunciados estáveis, ou seja, os gêneros do cotidiano.

<sup>47</sup> A respeito desse conceito, Miotello esclarece que (2005, p. 169), “A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida”.

Analisando a questão a partir da leitura da nova tradução de Marxismo e filosofia da linguagem (1929/2017), “todas essas formas de interação discursiva estão estreitamente ligadas às condições de cada situação social concreta, e reagem com extrema sensibilidade a todas as oscilações do meio social” (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 107-108). Nesse sentido, a compreensão dessa relação entre a base e a superestrutura convida-nos a olhar para o que acontece no domínio do cotidiano (nas manifestações verbais produzidas em uma dada época e dado grupo social), pois na concretude do momento histórico e da enunciação que são escolhidos os temas<sup>48</sup> pertinentes a cada momento, além das formas e tipos de comunicação discursivas em que os temas se manifestam – os gêneros discursivos.

Sendo assim, acompanhar a evolução da ideologia só é possível no material sócio da palavra, em suas mais diversas formas comunicativas produzidas pelos falantes em um dado momento histórico e em um grupo social específico. Ou seja, a compreensão daquilo que está no domínio ideológico, seja do cotidiano ou do oficial só é possível a partir de uma análise dialógica e dialética (considerar sempre o movimento que acontece no interior das camadas sociais – lugar de disputa social, luta de classes) de uma situação concreta de comunicação. Em outras palavras, as mudanças estão contidas e são perceptíveis apenas no signo verbal.

Sobre essa questão, ainda no livro “Marxismo e filosofia da linguagem” (1929/2017): “[...] como Janus, qualquer signo ideológico tem duas faces. Qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma grande mentira” (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 113)”. Nesse sentido, a dialética interna do signo ideológico se revela por inteiro apenas em épocas de crise ou comoção revolucionária, explica o autor. Para esse pensador do Círculo, estudar o signo linguístico em suas mais diversas formas de comunicação discursiva proporciona uma compreensão mais profunda do processo dialético que vai da base à superestrutura.

Por essa razão, alguns estudiosos do Círculo afirmam que a percepção/análise da ideologia, nessa perspectiva, também denuncia, liberta, transforma, ao contrário da ideia negativa de falsa consciência (distorção da realidade). Isso se dá ao fato dos domínios ideológicos sempre permanecerem em movimento dialético, ou seja, a

---

<sup>48</sup> Também trataremos sobre esse conceito mais adiante.



ideologia do cotidiano transforma a ideologia oficial e vice-versa. Em outros termos, mesmo estando o sujeito determinado por suas relações sociais, inclusive as de exploração, ainda assim, ele pode transformar sua situação quando toma consciência de sua alienação. Questão também defendida por Ponzio (2016) quando expõe que:

No signo ideológico, para Bakhtin, está sempre presente uma “acentuação avaliativa” que faz com que esse não seja simplesmente expressão de uma “ideia”, mas expressão de uma tomada de posição prática, de uma orientação da práxis, como se diz explicitamente já no ensaio de Volochínov de 1926 (PONZIO, 2016, p. 182, destaque do autor).

Por isso, o próprio signo tem o caráter dual porque ao mesmo tempo reflete e refrata uma dada realidade. Nesse sentido, nada permanece estático.

Na tentativa de estabelecer um diálogo entre os autores, podemos refletir sobre o que Freire (1996) demonstra em seu livro “Pedagogia da autonomia” (1996, p. 122-123): “é que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes”. Assim, tem-se um conceito de ideologia como a do marxismo: ocultamento da realidade, falsa consciência.

Para esse pensador brasileiro, uma das artimanhas da ideologia dominante é ocultar a realidade de tal forma, que os oprimidos acham que o que está acontecendo é natural, por isso, não devem fazer nada. Mas como saída, ele propõe a educação libertadora, que se faz na práxis, no diálogo com os outros: “para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade” (FREIRE, 1996, p. 131).

Nesse ponto, podemos observar um diálogo com a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e o Círculo porque propõe uma reação do sujeito. Essa reação se dá pela conscientização do sujeito, principalmente por meio do desvelamento da realidade, a fim de transformá-la. Por consequência, mesmo sendo o sujeito influenciado por esse meio, determinado, ele pode ser “iluminado” por meio da educação libertadora ou problematizadora.

Outro ponto que liga Freire a Vygotsky e Bakhtin é em relação aos conceitos de base e superestrutura: “para compreender os níveis de consciência, temos de

considerar a realidade histórico-cultural como uma infraestrutura em relação com uma superestrutura” (FREIRE, 2016, p. 109). Isto é, assim como os outros autores estudados, para ele, existe uma relação dialética entre a base e a superestrutura, um movimento que não cessa, pois ora uma se volta sobre a outra e a determina e vice-versa.

Por conseguinte, os embates dialógicos entre base e superestrutura são necessários para que haja a mudança, pois não existe transformação/libertação sem que tenha pelo menos “dois”. É esse caráter dual do signo ideológico que permite a “fricção”, “as faíscas”, ou seja, as possibilidades de mudança. É nisso que reside o a importância da linguagem e das interações humanas.

### **3.2 As contribuições de Vygotsky e Bakhtin para o ensino-aprendizagem**

[...] uma educação realizável em termos ideais só é possível com base em um meio social devidamente orientado [...] (VYGOTSKY, 1935).

Nesta seção também separamos dois importantes conceitos de Bakhtin (gêneros do discurso) (1952-1953/1979; 1929) e Vygotsky (Zona de desenvolvimento proximal) (1930; 1935) relevantes para esta pesquisa de doutorado, pois todas as atividades trabalhadas ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação partiram de considerarmos os gêneros discursivos (Bakhtin, 1952-1953; 1929) como instrumentos de ensino-aprendizagem (Vygotsky, 1930; 1935).

#### **3.2. 1 A zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky**

Esse é um dos conceitos centrais na teoria da aprendizagem proposta pelo psicólogo russo Lev Semionovitch Vygotsky e que mais contribuiu para as discussões nas áreas de Psicologia e Educação no que diz respeito à relação aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, para Vygotsky (1935/2004), a aprendizagem da criança acontece muito antes de sua idade escolar: “[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não se encontram pela primeira vez na idade escolar, mas estão de fato interligadas

desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1935/2004, p. 477). Em outras palavras, faz parte de sua constituição enquanto sujeito.

Em seus testes de inteligência realizados com crianças o pensador observou na interação, propondo atividades mais complexas, que algumas crianças avançavam mais com a ajuda do outro, atingindo uma idade mental superior àquelas que faziam as atividades sozinhas.

A partir dessa observação, da diferença quanto à resolução de problemas em crianças que aparentemente tinham o mesmo nível de desenvolvimento mental o estudioso depreendeu que, na verdade, elas não tinham a mesma idade mental e que o processo de aprendizagem delas seria diferente.

Diante da questão, Vygotsky (1930) propõe que para que se conheça o nível de desenvolvimento intelectual de uma criança, deve-se considerar pelo menos dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro se refere àquilo que a criança já aprendeu e o segundo, às aprendizagens que ainda estão em fase de construção, ou seja, aquilo que ela ainda não sabe fazer sozinha, ou melhor, que ainda não está internalizado e que, por isso, precisa da ajuda de adultos ou dos pares mais avançados.

Conforme a teoria proposta pelo psicólogo russo, a aprendizagem acontece primeiro no nível social (a partir da interação entre as pessoas) e, depois, no nível individual, quando acontece a internalização do que foi aprendido. Nessa perspectiva, “o que a criança revela em condições de fazer com a ajuda do adulto nos indica a zona de desenvolvimento imediato<sup>49</sup>” (VYGOTSKY, 1935/2004, p. 480). Em outras palavras, ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que os aprendizes conseguem fazer de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (o que eles conseguem fazer com a ajuda do outro).

Esse espaço psicológico de levantamento é muito importante para o processo de ensino-aprendizagem já que ele pode indicar o desenvolvimento terminado em um dia, os ciclos concluídos, os processos percorridos e o amadurecimento que se encontra em formação, ou seja, aquilo que ainda não foi internalizado.

---

<sup>49</sup> No livro “Psicologia pedagógica” (1935), Vygotsky se refere à ZPD, como zona de desenvolvimento imediato.

Diante disso, o professor pode determinar o amanhã da criança por meio do levantamento da ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal - a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha (os aprendizados internalizados, o que já se sabe a respeito do objeto do saber) e o que ela poderá desenvolver com a ajuda do outro par mais avançando. A “zona proximal” acaba determinando o amanhã da criança visto que o que os aprendizes conseguem fazer hoje, com a ajuda de outro, poderão fazer sozinhos depois.

Com essa interação entre os pares de alunos, o professor ganha outro papel (não menos importante) – mediador, que inclusive pode organizar sua (s) turma (s) de maneira que o menos experiente possa ser desafiado a aprender com o outro, sendo que nessa relação, ambos aprendem. Assim, o professor é aquele que determina o limite da ZPD, ou seja, aquilo que o aluno pode fazer sozinho, com a ajuda do outro e quais atividades são viáveis ou não nesse momento, diante de cada realidade específica.

Como explica o psicólogo russo, essa teoria indica que a aprendizagem para ser boa, tem que superar o desenvolvimento. Além disso, quando o professor faz o levantamento da ZPD do aluno, ele pode elaborar instrumentos que auxiliem a criança a atingir outros níveis, superando, então, a ideia de diagnóstico tradicional, pois não basta apenas levantar o que foi aprendido pelos alunos, o mais importante é a interação entre eles durante um determinado processo de ensino-aprendizagem pensado e repensado a partir de dada realidade. Ademais, a ZPD também indica o tempo adequado de ensinar, haja vista que a aprendizagem, para ser eficaz, não pode acontecer nem cedo, nem tarde demais.

Vygotsky (1935/2004) ainda explica que, desses dois níveis, o mais importante é aquele que indica o que está sendo construído, ou seja, aquele que indica a distância - a ZPD, pois é o que determina o destino da criança, inclusive a idade ideal para encaixe numa turma. Mais que isso, as contribuições dessa teoria também se atribuem ao fato de que ela nos indica a importância do papel do Outro para o processo de ensino-aprendizagem, o que permite ao professor combinar diferentes idades<sup>50</sup> mentais para que, assim, um auxilie o outro a atingir outros níveis.

---

<sup>50</sup> A ZPD não indica somente o nível de aprendizagem de crianças, mas de qualquer idade. Da mesma forma, a aprendizagem com os pares é importante para o desenvolvimento do sujeito de todas as idades.

Além do mais, no desenvolvimento de um projeto no qual o mais importante é a compreensão dos sentidos construídos historicamente pelos sujeitos na interação – como o promovido por esta tese – é importante que se promova momentos nos quais se perceba os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, sempre levando em consideração o que ele sabe fazer de forma independente e com a ajuda de um par mais experiente, avaliando o dia a dia do processo de ensino-aprendizagem para que, quando necessário, planejem e replanejem atividades que possam solucionar os problemas levantados.

### 3.2.2 Os gêneros do discurso na perspectiva de Bakhtin e o Círculo

Ao lado dos conceitos de dialogismo e sujeito, a concepção de gêneros do discurso também ocupa um lugar central na teoria de Bakhtin e o Círculo. Tendo o termo um papel significativo dentro da filosofia bakhtiniana, este termo só pode ser compreendido em relação a tantos outros conceitos que contribuem para a arquitetônica do pensamento de Bakhtin e do Círculo, como: enunciado/discurso, sujeito, sentido, compreensão ativa, interação, dentre outros.

Em vista disso, para entendermos o que são os gêneros do discurso e suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, é preciso, primeiramente situar a preocupação de Bakhtin e o Círculo com a linguagem.

No livro “Marxismo e filosofia da linguagem” (1929/2017<sup>51</sup>), Volóchinov, primeiramente, destaca a necessidade de mostrar o lugar da filosofia da linguagem dentro de uma visão marxista. Em segundo plano, o pensador explica que o objetivo com as discussões do livro é tentar “resolver o problema fundamental da filosofia da linguagem, o problema da *realidade concreta dos fenômenos linguísticos*” (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 86, destaque do autor).

Uma vez que um dos problemas centrais, que será destacado na última parte do livro é o *papel produtivo e a natureza social do enunciado*<sup>52</sup>. Para que se compreenda essa questão, conforme Volóchinov (1929/2017) é preciso

---

<sup>51</sup> Vale lembrar que as citações sobre essa obra do Círculo que são utilizadas na última versão desta tese são da nova tradução (2017), de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

<sup>52</sup> Segundo Souza (2002, p. 72), em “Marxismo e filosofia da linguagem”, Volochinov utiliza o “enunciado no sentido de realização concreta, discurso no sentido de gênero e estrutura [...]”.

colocar/considerar os sujeitos falantes e ouvinte no *ambiente social*, em um *terreno determinado*.

Assim, ao colocar o problema do isolamento e da delimitação da linguagem como objeto de estudo, o pensador distingue e critica, em primeiro plano, duas orientações filosóficas para o estudo da língua: o “Subjetivismo individualista” e o “Objetivismo abstrato”.

A primeira tendência tem como princípio linguístico o ato discursivo individual. Para essa concepção o que rege o processo de criação linguística é o psiquismo individual, fato que deve ser estudado pelos linguistas. Também para essa perspectiva, a língua permanece sempre estável e se apresenta para o falante como algo pronto para ser usado, sendo esse um dos seus maiores equívocos (VOLÓCHINOV, 1929).

Já a segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico, o “Objetivismo abstrato”, segundo Volóchinov (1929) está centrado nos estudos sobre o sistema linguístico, observado como algo fechado, imutável e sem vínculo ideológico ou histórico com as mudanças que acontecem dentro da língua. Esse sistema é regido por regras. Assim, um representante dessa corrente seria a escola de Genebra, de Ferdinand de Saussure.

Esse integrante do Círculo de Bakhtin (1929) não deixa de reconhecer o papel desempenhado, por exemplo, pelo estudioso Saussure para a linguística contemporânea, mas a partir da análise proposta por ele, explica que é impossível separar a língua de seu conteúdo ideológico, da vida, é nisso que reside um dos principais equívocos dessa segunda tendência.

Sobre a crítica do Círculo a essas duas tendências, Souza (2002, p. 65) explicita que “o principal aspecto das críticas reside na incapacidade dessas duas tendências [...] em perceber, ou querer enfrentar a realidade ética, histórica – fenomenológica, sociológica, e enfim, dialógica do enunciado concreto”, o que inclui também o problema da criatividade linguística e o da teoria da expressão subjacente à primeira tendência.

Sobre a concepção da expressão para o subjetivismo abstrato (expressão da consciência individual), Volóchinov (1929/2017) explica que ela é falsa, no sentido que não existe atividade mental sem semiose e que, ao contrário do que pensavam a

consciência do sujeito é formada no exterior, pelos intercâmbios sociais por meio de condições reais de comunicação realizadas pelos enunciados em uma dada situação social.

Em outras palavras, qualquer interação humana é feita por meio de enunciados concretos, essa é “[...] a base para as formulações do ponto de vista do Círculo”, afirma Souza (2002, p. 67), ou seja, o enunciado para essa teoria pressupõe um autor e um interlocutor – a palavra para o Círculo é um ato *bilateral*, é sempre de alguém para outro alguém (*produto das inter-relações* – território comum entre os participantes do diálogo (VOLÓCHINOV, 1929/2017).

Nessa ótica, a fim de evitar abstrações (como as formas da língua, isto é, as frases descontextualizadas) que afastam a língua da vida, Bakhtin afirma que (1952-1953/2016<sup>53</sup>, p. 39), “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. Isso remete à ideia de que o enunciado é a “unidade real da comunicação verbal”. Em decorrência de sua natureza irrepetível, é sempre proferido por alguém, destinado a um auditório e possui uma entonação expressiva.

No âmbito da teoria bakhtiniana, o enunciado/enunciação também possui uma dimensão verbal e outra não-verbal, resultante de uma interação elaborada e tendo em vista uma situação<sup>54</sup> específica.

Esses enunciados são concretos porque emergem de interações reais e são proferidos também por falantes reais, participantes de um dado contexto ou campo da atividade humana. Assim, em cada comunicação verbal, isto é, nos diversos intercâmbios comunicativos são elaborados os mais diversos tipos de enunciações que correspondem a esses diversos tipos de intercâmbios comunicativos, produzidos dentro de uma determinada esfera ou contexto específico (VOLOCHÍNOV, 1930/2013).

---

<sup>53</sup> Da mesma forma, as citações que utilizamos sobre os gêneros do discurso são retiradas da nova tradução (2016) realizada por Paulo Bezerra e separada em outro livro.

<sup>54</sup> De acordo com Volochínov (1930/2013, p. 172, destaques do autor), “A situação está ligada a três aspectos subentendidos da parte não verbal: o *espaço* e o *tempo* em que ocorre a enunciação – o “onde” e o “quando”; objeto ou *tema* de que trata a enunciação – “aquilo de que se fala”; e a atitude dos falantes face ao que ocorre – “a valoração”. Sendo que as diferenças de sentidos são determinadas pelas diferentes situações nas quais os enunciados são produzidos.

Nas palavras do autor, cada intercâmbio comunicativo social “organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua *estrutura tipo*, que chamaremos a partir daqui de *gênero* (*idem*, 1930/2016, p. 159, destaque do autor). O termo *gêneros do discurso*<sup>55</sup> como aparece no texto de (1952-1953/2016, p. 12, destaque do autor), é caracterizado por Bakhtin como “tipos relativamente estáveis de enunciados” e refletem esses intercâmbios comunicativos de indivíduos no interior de suas classes, de sua cultura.

Já no texto, “O problema do texto na linguística e na filosofia em outras ciências humanas” de ([1959-1961/1979] 2011) Bakhtin destaca que os gêneros do discurso funcionam como modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva e, diferentemente dos modelos de orações, são irreprodutíveis e são ligados um ao outro por relações dialógicas<sup>56</sup>, o que também remete à ideia acima, de que eles são estruturas-tipo de enunciados concretos.

Em consonância com o que se encontra em Volochínov (1930/2013), os gêneros do discurso são, portanto, formas típicas de enunciados concretos que se realizam ou assumem uma forma fixa (sempre em um processo de intercâmbio comunicativo<sup>57</sup>). Essa organização, segundo o texto de (1952-1953/2016) é - composta por três elementos: o *conteúdo temático* (como o sujeito organiza seu projeto de dizer, sua arquitetura autoral mediante a esfera de atividade, o que não deve ser confundido com o tema<sup>58</sup>); o *estilo* (corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais com os quais o falante organiza seu projeto de dizer) e a *construção composicional* (que é a parte mais fixa do gênero, mas que também pode

---

<sup>55</sup> Em relação ao conceito de gêneros discursivos, Machado (2005/2014, p. 158) explicita que estes são: “dispositivos de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos”. Sendo que não podem ser pensados fora dessa dimensão espaço temporal.

<sup>56</sup> Isso se dá pelo fato do gênero ser construído mediante o texto e o discurso. Nas palavras de Sobral (2014, p. 19), “[...] o gênero é um dispositivo enunciativo que, grosso modo, une um texto a uma avaliação social mediante a instauração de um discurso e, portanto, mediante o desenvolvimento de um projeto enunciativo”.

<sup>57</sup> Sobral (2013, p. 172) esclarece que “A relação enunciativa é a base da escolha do gênero”.

<sup>58</sup> No livro “Marxismo e filosofia da linguagem” (1929/2017), Volóchinov discorre sobre o tema dos enunciados. O tema, segundo o autor é o sentido *da totalidade do enunciado* enunciação, aquilo que é irrepitível, único, concreto, sem o qual a enunciação não existiria. É formado, portanto, por elementos verbais e extraverbais. Além disso, é determinado pela concretude de um dado momento histórico e em uma dada esfera de atividade. Conforme expõe Volóchinov (1929/2017), dentro do enunciado tem a significação a qual diz respeito aos elementos repetíveis do enunciado, aquilo que pode inclusive ser analisado (os elementos linguísticos que compõem o enunciado). Ela não diz nada em si mesma, mas, mesmo assim, é parte integrante e essencial do enunciado.



mudar de acordo com a interação) os quais são escolhidos mediante o auditório do falante, que também remete às especificidades de uma determinada esfera de atividade humana.

Para teoria bakhtiniana, o conteúdo, o estilo e a construção composicional contribuem para a construção da estabilidade dos gêneros. Nessa lógica, a cada nova interação verbal os enunciados surgirão com seu conteúdo temático, estilo e forma composicional próprios, visto que a natureza social e concreta dos discursos é que vão determinar como esses enunciados irão se apresentar em um dado momento.

O conceito de enunciado – assim como os gêneros do discurso – ganha destaque na nova tradução brasileira do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” em 2017, direto do russo. Refletir exaustivamente sobre esse tema não é objeto desta investigação, dado o seu caráter aplicado, mas torna-se relevante<sup>59</sup> para a compreensão da obra do Círculo.

Assim, na nova tradução, o conceito de gêneros discursivos aparece quando Volóchinov (1929) destaca que “na maioria das vezes, a psicologia social<sup>60</sup> se realiza nas mais diversas formas de *enunciados*, sob o modo de pequenos *gêneros discursivos*” [...] (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 107, destaque do autor). Da mesma forma como podemos encontrar em outros textos do Círculo, nesse, o autor também explicita que essas *formas de interação discursiva* estão intimamente ligadas a um contexto social concreto e “[...] reagem com extrema sensibilidade a todas as oscilações do meio” (*idem*, p. 108).

Nesse caso, a reação desse meio modifica o tempo todo os gêneros discursivos, visto que, quando se trata de psicologia social, estamos falando dos enunciados que ainda estão no domínio da ideologia do cotidiano, nos encontros fortuitos da vida.

---

<sup>59</sup> Sobre a importância disso para os estudos do Círculo: “A relação de MFL com outras obras e ensaios do Círculo poderia ter uma compreensão mais ativa se a categoria gênero fosse restituída à sua função primordial dentro da proposição de uma Filosofia marxista da linguagem” (SOUZA, 2002, p. 74). Logo, um profundo estudo da nova tradução pode permitir aos estudiosos brasileiros de Bakhtin e o Círculo uma maior compreensão das proposições e ideias do círculo sobre os fenômenos linguísticos concretos, além de mostrar a coerência dos temas trabalhados pelo grupo de estudiosos – o Círculo.

<sup>60</sup> Segundo Volóchinov (1929/2017, p. 106), “[...] a chamada psicologia social [...] é um elo transitório entre o regime sociopolítico e a ideologia em seu sentido estrito (ciência, arte etc.)”. Isto é, a ideologia do cotidiano, que se materializa somente no processo de *interação verbal*. Como expõe o autor mais adiante, “A ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado, nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado “consciente” (*idem*, p. 213).

Assim, cada momento histórico possui seu repertório de formas discursivas do cotidiano – os gêneros discursivos e cada um destes, por sua vez, possui seu conjunto de temas que são pertinentes a eles em cada situação comunicativa (VOLÓCHINOV, 1929/2017). Dessa forma, ao estudar a palavra como signo ideológico, materializada nessas formas de interação discursiva, o pensador propõe as seguintes metodologias fundamentais:

1) *Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo (ao inseri-la na “consciência” ou em outros campos instáveis e imprecisos).* 2) *Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico).* 3) *Não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 110, destaque do autor).*

Sobre o reconhecimento de um gênero do discurso, os três elementos: *conteúdo temático, estilo e forma composicional* podem ajudar na identificação de um tipo de enunciado, mas não existe uma forma pronta na qual seja possível encaixar os gêneros, tendo em vista o caráter irrepitível. Em outras palavras, a cada nova enunciação podem transformar-se e alterar suas características estáveis.

Dessa forma, devemos tomar cuidado com rotulações/classificações porque a formação de um gênero discursivo dependerá de cada ato do sujeito que ao responder, em seus intercâmbios comunicativos diários, modifica a sua realidade.

Além disso, como podemos observar na ordem metodológica cunhada pelo autor nessa mesma obra (VOLÓCHINOV, 1929/2017), não podemos isolar a ideologia da realidade do signo verbal, ou seja, do cotidiano (materializado nos enunciados concretos), ao mesmo tempo em que não podemos tomá-lo de maneira isolada de seu contexto real de surgimento – ou seja, a comunicação discursiva.

Em outras palavras, seu estudo demanda considerar a estabilidade a ao mesmo tempo sua mutabilidade, pois a necessidade de comunicação é que leva o falante a escolher um determinado gênero do discurso visto que ao mesmo tempo em que ele conserva alguns traços característicos, pode mudar de acordo com as interações dos falantes, já que uma das naturezas do enunciado é seu caráter irrepitível, imediato, fortuito.

Assim como são infinitas as esferas de atividade humana, Bakhtin (1952-1953) também ressalta que existe uma diversidade de gêneros do discurso, o que ele chama de *heterogeneidade*, reforçando que deveria existir um estudo mais aprofundado dessa questão. Em outros termos, assim como mudam os diferentes campos de intercâmbio humano, mudam também os enunciados concretos, ou seja, os gêneros do discurso. Daí resulta a dificuldade de estabelecer a natureza dos enunciados, explica o autor.

Além disso, os gêneros do discurso podem ser classificados<sup>61</sup> em gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Para Bakhtin (1952-1953) essa diferença não é funcional. Ela se deve ao fato de que os gêneros primários surgem em situações do cotidiano e possuem um vínculo mais direto com a realidade, com o momento da enunciação. Já os gêneros secundários são complexos no sentido de que são mais elaborados (geralmente escritos) e surgem em contextos mais formais como o científico (teses, artigos, ensaios), artístico (romances, contos, crônicas etc.), jurídico (petições, contratos etc.), dentre outros.

Na composição desses últimos são incorporados vários gêneros primários, que se transformam, perdendo esse vínculo mais concreto com a realidade (BAKHTIN, 1952-1953/2016). Machado (2005/2014) explicita que para Bakhtin os gêneros são formados por essa combinação/mistura entre gêneros primários e secundários. Sendo assim, ao entrarem em contato, eles transformam as esferas nas quais circulam, modificando-se e completando-se.

Em outro livro “Questões de literatura e estética” (1923-1973/1975), Bakhtin fala do conceito de hibridização que consiste na fusão de dois enunciados “de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado” (BAKHTIN, [1923-1973/1975]1998, p. 156). Por exemplo, no interior de um romance podemos encontrar cartas, bilhetes, pinturas e outros enunciados concretos). Nessa perspectiva, é o reencontro de duas consciências linguísticas que foram separadas histórica e socialmente de suas línguas.

---

<sup>61</sup> “Essas distinções entre “simples” e “complexo”, entre “mais” ou “menos” ideológico podem gerar controvérsias e entendimentos indesejáveis da questão” (BARBOSA, 2001, p. 34. De acordo com essa autora, a grande questão deve ser “a natureza das esferas nas quais circulam esses gêneros em relação à organização econômico-política da sociedade” (*idem*).

Trazendo para a atualidade, Rojo (2013) explica que o texto contemporâneo, com sua multisssemiose e multimodalidade que envolve diferentes linguagens, traz um novo desafio à teoria dos gêneros do discurso. Um dos desafios seria a hibridização cada vez mais presente nos textos recentes, a ponto de questionarmos a questão da “estabilidade”<sup>62</sup>, pois, quando as diferentes esferas de circulação utilizam distintos recursos para atingir seus objetivos específicos, acabam provocando mudanças nos gêneros.

Defendemos também que os usos que os falantes fazem dos enunciados na atualidade também provocam mudanças no interior dos gêneros do discurso, nos seus suportes etc. Um exemplo disso é o gênero radionovela, que antes era realizada ao vivo, com recursos sonoros produzidos no próprio estúdio, no momento da enunciação. Hoje em dia, como veremos no capítulo de análise dos gêneros trabalhados em sala de aula, existem outros recursos tecnológicos que acabam transformando a situação de produção desse gênero como os sons que agora podem ser produzidos no computador ou no celular, além da possibilidade de gravar em áudio e editar os capítulos e deixarem prontos para irem ao ar em outro dia.

Isso sem falar nos outros gêneros que entram na composição da radionovela como o roteiro, a música etc., constituindo-o em um gênero híbrido. Em vista disso, podemos dizer que a questão da estabilidade também se relaciona com essas transformações que acontecem nos gêneros mediante às necessidades comunicativas dos falantes, de acordo com as esferas de circulação, em determinados momentos históricos. Por isso, é difícil separar e nomear os gêneros que circulam no nosso dia a dia, principalmente estes que servem à liquidez da tecnologia.

Outra característica do enunciado concreto pertinente para a reflexão traçada aqui é o fato de que ele é sempre endereçado a alguém, ou seja, quando o falante elabora seu projeto de dizer ele já pressupõe uma plateia, um auditório, ou mesmo uma pessoa, por isso, “A situação mais próxima e os participantes sociais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais do enunciado” (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 207). Nessa ótica, a situação, conforme o autor, forma o enunciado, “[...] obrigando-

---

<sup>62</sup> Sobre essa questão Sobral (2013, p. 173) destaca que “não se trata de uma forma fixa, mas forma sujeita a alterações as mais diversas, com graus maiores e menores de “liberdade” do sujeito entendido como mediador entre o socialmente possível e o efetivamente realizado e cujo agir varia conjuntamente, isto é, nos termos de suas circunstâncias específicas”.

o a soar de um modo e não de outro” (*idem*, p. 208). É interessante ressaltar que quando se trata do acabamento do enunciado, Volóchinov (1929/2017) também informa que existe um atrito entre o meio extraverbal e a palavra alheia, que também determina a natureza desse enunciado.

Nessa medida, a compreensão que o ouvinte tem do enunciado vivo é sempre ativo-responsiva (seja uma exigência ou pedido, seja em forma de uma defesa ou de uma súplica, seja um estilo mais formal ou simples, seja confiante ou tímido), mas sempre uma resposta (BAKHTIN, 1952-1953/2016). Esse conceito – de compreensão ativa - também está presente em toda a obra de Bakhtin e o Círculo. No livro “Marxismo e filosofia da linguagem” (1929/2017, p. 232), Volóchinov afirma que “toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta. [...] Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas”.

Somente essa compreensão ativa permite apreender o todo do enunciado (tema). Em outros textos, como o de (1970-1971/2011), Bakhtin também ressalta que a compreensão não é apenas ativa, mas criadora, porque “a compreensão continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade” (BAKHTIN, [1970-1971/1979] 2011, p. 378). Nesse texto, o pensador russo igualmente discute a respeito do resultado da compreensão a partir do *encontro*: “o *encontro* com os grandes como algo que determina, obriga e vincula é o momento supremo da compreensão” (*idem*, p. 378, destaque do autor). Em outras palavras, no ato de compreender ocorre uma espécie de embate (interação) que modifica os participantes do diálogo, enriquece-os.

Outrossim, o grau de atividade (de atitude responsiva), conforme Bakhtin (1952-1953) pode ser diferente, mas sempre aquele que é ouvinte pode tornar-se falante, característica essa que também ajuda a entender a natureza do enunciado. Às vezes, a resposta pode demorar um pouco (efeito retardado), mas “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (1952-1953/2016, p. 25). Melhor dizendo, a resposta ao enunciado do outro pode ser uma ação, uma concordância, uma objeção, até mesmo um calar-se, mas sempre uma resposta ativa.

Outra característica do enunciado concreto pertinente a esta tese é a questão de sua *expressividade*, da sua não neutralidade, fato que diz respeito à valoração que o falante faz ao comunicar-se, o que também determina suas escolhas. Assim, para a teoria estudada, o estilo individual é determinado pelo caráter expressivo do enunciado, o que torna a entonação também um traço que o constitui.

Sobre esse conceito, Bakhtin (1952-1953) esclarece que uma palavra isolada do contexto enunciativo também perde sua característica expressiva, visto que qualquer emoção ou juízo de valor emergem de um processo vivo de comunicação verbal e, logicamente, em um enunciado concreto. Sozinhas, palavras como medo, alegria, sofrimento não significam nada.

Da mesma forma, seu *colorido expressivo* só se obtém no enunciado, em uma situação real, pois, ao mesmo tempo, os enunciados de uma dada esfera também são repletos de ecos e ressonâncias de outros, ligados ao mesmo campo ideológico, pelo fato de que sempre está respondendo a eles. Assim, o falante define seu enunciado em relação ao do outro, ou seja, sua entonação também colabora para a criação do contexto, da resposta.

No ensaio “Que é a linguagem?” (1930), Volochínov esclarece que o expressar de uma palavra pelo ser humano não pode ser analisado considerando apenas o aspecto biológico, porque a mais simples expressão de um indivíduo é pronunciada com uma dada entonação.

Nesse sentido, a entonação, para a teoria descrita, é social por excelência e muda conforme os acontecimentos que envolvem os falantes. Para Bakhtin e o Círculo, ela se encontra entre o dito e o não dito, entre a parte verbal e extraverbal dos enunciados. Por isso, a compreensão de um enunciado (seu colorido expressivo) só é ativada a partir da situação (contexto) e a valoração que os dois participantes do diálogo compartilham na interação.

Assim, para a teoria aqui discutida, quando não há um compartilhamento dessas valorações, a entonação pode adquirir outras tonalidades ou até desaparecer. O que mostra a importância desse “coral de apoio” sobre o qual a entonação é criada, pois o horizonte social é que organiza a escolha e a disposição da palavra, incluindo a entonação, discute Souza (2002) ao tratar da teoria do enunciado concreto para o Círculo.

Ainda sobre a natureza do enunciado concreto, Bakhtin (1952-1953) o define como uma *unidade real da comunicação discursiva*, que se diferencia de *discurso*<sup>63</sup> por ser a materialização deste. De acordo com o pensador, todo discurso se funde em enunciados proferidos por um dado sujeito do discurso que se insere em determinado campo ou esfera de atividade humana.

Nessa ótica, por mais diversas que sejam as enunciações (por conta dos elementos indissociáveis: conteúdo temático, estilo e forma composicional), elas sempre terão limites, explica o autor. Esses limites, por sua vez são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, o que dar certo acabamento ao enunciado concreto, já que um falante termina sua fala e passa a palavra ao outro (que responde – princípio da compreensão ativa).

Sobre a questão do “acabamento” do enunciado o qual permite a resposta do outro, Bakhtin (1952-1953/2016) afirma que:

Essa plenitude acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), é determinada por três elementos (ou fatores) intimamente ligados na totalidade orgânica do enunciado: 1) a exauribilidade semântico-objetiva; 2) o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas da composição e do acabamento do gênero (BAKHTIN, 1952-1953 2016, p. 36).

Assim, a exauribilidade tem a ver com as possibilidades de resposta dentro de um contexto imediato. Essa peculiaridade do enunciado tem relação com o fato de que existe uma infinidade de temas, mas ao entrarem na cadeia de comunicação e serem apreciados, valorados pelos falantes, ganham acabamento a partir do horizonte compartilhado, identificado, nesse caso, por meio da interação e do gênero do discurso utilizado. Conforme descrevem Arruda e Petroni (2009), o que determina esse elemento é a interação entre os interlocutores, a esfera de atividade na qual se insere o enunciado, o contexto imediato e a finalidade do gênero discursivo.

A segunda peculiaridade – o projeto de discurso ou projeto de dizer – se refere ao fato de que o sujeito, em seus intercâmbios comunicativos, sente a *vontade*

---

<sup>63</sup> Podemos dizer que para Bakhtin e o Círculo, o discurso está no nível do extraverbal, aquilo que ainda não foi moldado em uma forma típica de enunciado concreto – gênero do discurso. Como afirma o autor (1952-1953/ 2016, p. 39), “Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas típicas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]”.

*discursiva* (vontade de produzir sentido) no outro participante do diálogo, sua *intencionalidade* discursiva a qual determina o todo, seu volume e sua fronteira, explica Bakhtin (1952-1953/2016). O sujeito imagina o que o outro *quer* dizer e com essa *ideia verbalizada*, ou *vontade* ele compreende e consegue dar acabamento ao enunciado. O estudioso explica que isso determina tanto o primeiro elemento, ou seja, as escolhas realizadas mediante o contexto histórico, quanto à forma dos enunciados – os gêneros do discurso que serão utilizados, lembrando que, muitas vezes, essa escolha é feita de maneira espontânea.

O terceiro elemento diz respeito à escolha do gênero discursivo adequado àquele momento, àquela intenção discursiva: “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*” Bakhtin (1952-1953/2016, p. 38, destaque do autor), que, por sua vez, é determinada pelas características das esferas de comunicação humana, pelos possíveis temas, pelos contextos e *pela composição pessoal* dos participantes do diálogo.

Logo, a intencionalidade discursiva é completada pelo gênero escolhido em meio ao repertório discursivo de cada falante, não de maneira fixa (porque podemos desconhecê-los, inclusive), já que, ao enunciar, nem sempre temos em mente qual gênero iremos utilizar, mas quando ouvimos o outro – o *discurso alheio* – já conseguimos adivinhar o gênero utilizado a partir de um conjunto de elementos que nos são próximos.

Consoante ao que foi exposto e usando algumas palavras de Bakhtin (1952-1953/2016), se dominarmos melhor os enunciados (os gêneros do discurso) que utilizamos no dia a dia e o empregarmos livremente, maior será nossa capacidade de refletir sobre a situação de comunicação que nos envolve e mais fácil será realizarmos nosso projeto discursivo.

Ao se pensar no ensino-aprendizagem de línguas, quanto melhor o aluno dominar os gêneros do discurso que ele utiliza no seu dia a dia, melhor será sua comunicação e sua maneira de refletir sobre ela. Esse domínio aparece quando se cria condições para que os aprendizes reflitam sobre os enunciados que circulam no seu cotidiano, reconhecendo seus contextos de produção e circulação, seus conteúdos temáticos, seus aspectos composicionais e estilísticos e, a partir daí, inicia-



se um trabalho de leitura e produção textual, retomando essas características quantas vezes forem necessárias, como aconteceram com as atividades do projeto desta tese.

A fim de esclarecermos melhor essa relação dos enunciados com o ensino de Língua Portuguesa, no próximo capítulo, discorreremos sobre as suas dimensões ensináveis, destacando o papel dos gêneros do discurso como instrumentos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento dos sujeitos, quando se trata de criar projetos de utilização desses textos/discursos em sala de aula, como foi realizado por esta pesquisa.

## **4 OS GÊNEROS DO DISCURSO: OS INSTRUMENTOS E ENSINO-APRENDIZAGEM DESTA PESQUISA**

---

Uma enunciação concreta (e não uma abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e o caráter desta interação. Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido [...] (VOLOCHÍNOV, 1926/2013, p. 86).

Este capítulo pretende retomar os gêneros dos discursos, tratados no final do capítulo anterior, reforçando a discussão destes como objetos ou instrumentos, no sentido vygotskyano dos termos – de ensino-aprendizagem de língua materna, assim como descrever e apresentar os gêneros discursivos que foram objetos de ensino no âmbito do projeto de pesquisa-ação desenvolvido por esta pesquisa de doutoramento: seminário, resumo, radionovela, entrevista e notícia.

### **4.1 Os gêneros discursivos como objetos de ensino: a ideia de instrumento**

Desde a formulação dos PCNs de Língua Portuguesa (1997, 1998, 1999), vinte anos atrás, os gêneros do discurso passaram a ser tomados como objeto de ensino de língua, pautados na concepção bakhtiniana, de que falamos, não por meio de frases ou palavras, mas por enunciados concretos. Neste contexto, surgiram diferentes pesquisas no Brasil que procuraram aprofundar os estudos sobre os gêneros do discurso – ou textuais. Em sua maioria, buscaram desenvolver ou discutir metodologias de ensino dos gêneros, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa.

A chamada virada<sup>64</sup> paradigmática nos estudos linguísticos ocorreu principalmente devido à junção da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e o Círculo

---

<sup>64</sup> A grande novidade trazida pela “virada” nos estudos linguísticos foi marcada por uma mudança na concepção de língua, o que provou mudanças no próprio paradigma de ensino, isto é, no modo como a língua deveria ser ensinada nas escolas. Assim, saímos de uma tradição de ensino de gramática (metalinguagem) para uma noção de texto como objeto de ensino, que, inclusive trouxe uma mudança para os referenciais curriculares brasileiros, como os Parâmetros Curriculares – PCNs de Língua Portuguesa e outros documentos que dele advieram. Analisando o tempo em que essa mudança vem sendo discutida nos estudos linguísticos, mais precisamente vinte anos depois da publicação dos PCNs, faz-se necessário ainda discutirmos o termo e suas implicações no ensino, pois, uma má

(1952-1953/1979) com a teoria da aprendizagem de Vygotsky (1930) realizada pela equipe da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, os quais ficaram conhecidos aqui no Brasil por meio de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL, PUC-SP).

Para Schneuwly (2004, p. 20), um dos estudiosos de Genebra, “Desenvolverei, nesta primeira parte, a seguinte tese: “o gênero é um instrumento” e faz isso mediante a citação de uma parte do livro “A ideologia alemã” (1989) na qual Marx e Engels explicam que toda apropriação é o desenvolvimento de capacidades individuais, sendo assim, a apropriação dos instrumentos de produção seria o desenvolvimento das capacidades individuais.

Schneuwly (2004) critica a psicologia que, de um modo geral, admite a atividade do sujeito como bipolar: de um lado o sujeito, de outro o objeto sobre o qual o indivíduo age, para explicar que, na perspectiva do interacionismo social, a situação é outra - tripolar<sup>65</sup>, pois a ação do sujeito sobre esse objeto é mediada por objetos específicos, criados sócio-historicamente.

Foi pensando nessa relação na qual o instrumento se encontra no meio (mediando a relação entre o sujeito e o objeto), determinando o comportamento do indivíduo, guiando-o, afinando e diferenciando sua percepção da situação em que ele deve agir que Dolz e Schneuwly (2004), ao estudar outros autores, também chegaram à conclusão de que o gênero pode ser um instrumento psicológico (no sentido defendido por Vygotsky (1930) e Leontiev (1978)) de ação do sujeito e que quanto mais este o conhece e estuda, mais fácil será criar modelos de como utilizá-lo.

Como o instrumento pode ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais? No entendimento de Schneuwly (2004) é preciso fazer duas considerações psicológicas.

A primeira, na perspectiva do interacionismo social, tem a ver com essa atividade tripolar: “A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado –

---

interpretação desse documento e de outros que foram construídos a partir dele, como os referenciais curriculares dos estados, provocou uma espécie de ‘modismo’ que foi difundido de tal maneira que, em alguns contextos, perdeu-se o sentido exposto pelos genebrinos ao mesmo tempo em que se distanciou muito das teorias de base (Bakhtin (1952-1953/2016 e Vygotsky (1930).

<sup>65</sup> Expressão utilizada por Schneuwly (2004) no livro “Gêneros orais e escritos na escola” para designar a relação sujeito-mediador-objeto.

nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação” (SCHNEUWLY,2004, p. 21). Nesse caso, o instrumento atua como um modificador do sujeito e, ao mesmo tempo, dá significado a essa atividade.

Dessa maneira, os instrumentos transformam os comportamentos, logo, se atuarmos sobre eles, enriquecendo-os, transformando-os, podemos também transformar a atividade que está ligada à sua utilização. Respondendo à pergunta feita inicialmente: isso pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades individuais dos alunos.

A segunda consideração descrita por Schneuwly (2004) está no fato de que o instrumento só pode ser tomado como mediador quando é apropriado pelo sujeito, isto é, quando este cria esquemas para utilizá-lo. Sendo assim, os esquemas de utilização funcionam de três maneiras: servem de ferramenta para ver o mundo de certa forma, permitindo ao sujeito conhecê-lo e de forma particular; ele define ações possíveis que podem ser realizadas no processo de mediação, além de controlar essa ação em curso.

Então, a apropriação do instrumento faz com que o sujeito aprenda novas maneiras de agir, criando possibilidades, inclusive de sustentação e controle da realidade.

Em vista disso, baseados na teoria de Vygotsky (1930, 1935) para a qual os instrumentos são uma forma psicológica de domínio da natureza em cuja ação o homem também é transformado, os estudiosos de Genebra (1997), tomando os instrumentos como meio de transformação dos sujeitos, propuseram que os gêneros do discurso podem ser instrumentos de ensino-aprendizagem de língua, no sentido de que ele pode ajudar no desenvolvimento de capacidades linguísticas.

Sobre essa questão, pensando inclusive em um esquema com três partes, Schneuwly (2004), esclarece que existe claramente um sujeito que age (discursivamente), seja por meio da escrita ou da fala, em um contexto específico e faz isso com a ajuda de um instrumento – o gênero – um instrumento semiótico complexo porque permite não só a compreensão, mas a produção de textos, cumprindo a exigência de uma necessidade comunicativa do sujeito.

Para esse estudioso (2004), a escolha do gênero é realizada mediante alguns parâmetros de uma dada situação. Em outras palavras, existe uma relação entre “meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). Por essa razão, afirmar que o gênero é um instrumento dialoga com a teoria bakhtiniana, explicitam os autores genebrinos.

Sobre os esquemas de utilização dos gêneros como instrumentos, Schneuwly (2004) explica que o primeiro esquema pode ser aquele no qual o gênero é a base de orientação da ação discursiva, assim de um lado temos o gênero do discurso (com seu conteúdo temático, estilo e forma composicional) que é adaptado a um interlocutor, a um conteúdo e a um contexto específico, ou seja, uma dada situação de linguagem.

Nessa ótica, o instrumento é um meio de conhecimento do sujeito, pois para agir, ele precisa não só dominá-lo mais conhecer a situação na qual está agindo, organizando sua ação a partir do dado contexto, considerando todas as concepções que englobam o processo, portanto é um movimento complexo.

Outro esquema de utilização apontado por Schneuwly (2004) seria o tipo de situação na qual o gênero serviria como um organizador global de uma situação de aprendizado de produção textual, por exemplo, que suscitaria os diferentes níveis de operações que pudessem ser necessárias para essa ação do sujeito como as várias formas de trabalhar a linguagem para que se construa o todo do enunciado pretendido.

Continuando a discussão sobre os gêneros discursivos como objetos de ensino, agora trataremos de uma questão que tem sido discutida desde os PCNs, como mencionamos acima, suas dimensões ensináveis.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a diversidade dos gêneros impede que se criem esquemas para sua utilização no ensino, contudo, as semelhanças que existem por pertencerem à mesma esfera de comunicação social permitem escolher os gêneros do discurso a serem trabalhados e organizar o currículo de modo a contemplar uma progressão de seu ensino, explica Rojo (1999).

Para isso, os estudiosos de Genebra propõem um agrupamento de gêneros que reconheçam as necessidades sociais da aprendizagem do oral e do escrito; retomem as diferenças tipológicas trabalhadas em alguns manuais curriculares e

“sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na maestria dos gêneros agrupados” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004 p. 50).

Sendo assim, o agrupamento<sup>66</sup> de gêneros proposto pelos autores genebrinos (2004, p. 51-52), divide esses enunciados em cinco grupos:

- 1) **Narrar:** pertencem ao domínio social da comunicação “cultura literária ficcional e a capacidade de linguagem dominante é: mimeses da criação da intriga no domínio do verossímil (Exemplos: conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, piada etc.).
- 2) **Relatar:** pertencem ao domínio social da comunicação “documentação e memorização das ações humanas” e capacidade de linguagem dominante é: representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo (Exemplos: relato de experiência, diário íntimo, notícia, reportagem, relato histórico etc.).
- 3) **Argumentar:** pertencem ao domínio social da comunicação “discussão de problemas sociais controversos” e a capacidade de linguagem dominante é: sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (Exemplos: carta de leitor, carta de solicitação, resenha crítica, editorial etc.).
- 4) **Expor:** pertencem ao domínio social “transmissão e construção de saberes” e a capacidade de linguagem dominante é: apresentação textual de diferentes formas dos saberes (Exemplos: seminário, palestra, relatório científico, entrevista de especialista, verbete etc.).
- 5) **Descrever ações:** pertencem ao domínio social “instruções e prescrições” e a capacidade de linguagem dominante é: regulação mútua de comportamentos (Exemplos: instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso etc.).

Isso não deve ser fixo, pois não é possível classificar todos os gêneros de maneira estanque em cada grupo. Nesse sentido, seria palpável determinar alguns gêneros como modelos a serem ensinados, realizando um trabalho que leve em consideração o desenvolvimento de algumas capacidades necessárias para o domínio oral e escrito desses tipos de enunciados.

Os autores propõem, ainda, que os agrupamentos sejam trabalhados em todos os níveis de escolaridade, adaptados aos diferentes níveis dos alunos, o que

---

<sup>66</sup> Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998, p. 57) para o Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental, o documento organiza esse agrupamento (no documento não usa esse termo, embora a proposta de Dolz e Schneuwly tenha influenciado o documento por meio dos pesquisadores brasileiros que estavam em contato com essa teoria) de outra forma. Primeiramente, organizam os gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais em dois grandes grupos: linguagem oral e linguagem escrita. Depois, subdividem os gêneros em 3 grupos: literários, de imprensa e de divulgação científica.

evidencia um caráter aberto e negociado de currículo, além de uma modificação no interior do próprio gênero haja vista que este sai, muitas vezes, de sua real situação de produção e circulação, tornando-se uma variação do gênero de origem.

Fato que pode causar algumas dúvidas teóricas em relação ao que Bakhtin e o Círculo propõem com a discussão do conceito quando afirmam, por exemplo, que um enunciado concreto (materializado em gênero discursivo) não pode ser considerado fora da situação comunicativa (interação verbal) que o gerou, pois “ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido [...]” (VOLOCHÍNOV, 1926/2013, p. 86). Diante disso, deve-se considerar o gênero do discurso o mais próximo possível de seu lugar de produção e circulação.

Como defende Paes de Barros (2008) o trabalho com os gêneros discursivos como ferramenta em sala de aula pode proporcionar ao professor de Língua Portuguesa produzir espaços de debates nos quais os alunos ganhem voz e leiam diferentes textos, uma leitura não apenas no nível superficial, “[...] mas na sua acepção mais ampla: que possam ler também o que não está escrito, as entrelinhas dos discursos, os temas de fatos e atitudes que fazem parte da vida cotidiana” (PAES DE BARROS, 2008, p. 23).

Essa possibilidade é muito válida no sentido de que “quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos [...] tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso” (BAKHTIN, 1952-1953/2016, p. 41). Desse modo, como expõem Paes de Barros (2008), já que a proposta dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa é que os alunos se tornem cidadãos que saibam transitar criticamente nos mais diferentes campos de atividade, então, a escola pode e deve trabalhar com os gêneros discursivos na sala de aula.

Nesse sentido, os gêneros do discurso precisam ser tomados na sala de aula como objetos de ensino de língua, sendo que, toda a atividade de linguagem, desde a leitura até a análise dos aspectos gramaticais, deve partir deles: precisam ser ensinados, para que o aluno domine não apenas suas estruturas, mas as capacidades linguísticas mobilizadas por ele.

A grande questão aqui é como e de que forma ensiná-los? Os autores genebrinos explicam que comunicar-se socialmente, seja por meio do escrito ou do oral pode ser ensinado sistematicamente. Para isso, eles criaram uma estratégia que vale tanto para o trabalho com o texto oral, quanto para o escrito - *a sequência didática* - “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas estabelecem a relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem (aquisições acumuladas ao longo da história) e os *instrumentos* que vão auxiliar nessa apropriação, nesse caso, os gêneros do discurso. Diante disso, o trabalho com as sequências didáticas é importante porque conecta os alunos com práticas de linguagem construídas sócio-historicamente, os gêneros do discurso, possibilitando-os reconstruir e se apropriarem deles, ou seja, desenvolverem aprendizagens.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), essa reconstrução só é possível porque há uma articulação entre as práticas de linguagem (os objetos a serem ensinados), as capacidades de linguagem e as estratégias de ensino das sequências didáticas.

Continuando a discussão sobre os fatores ensináveis dos gêneros, Dolz e Schneuwly (2004) explicita que inicialmente, a análise das características do gênero pode fornecer uma primeira base para preparar as atividades de ensino.

Assim, o ensino-aprendizado que parte dos gêneros discursivos como objetos de ensino podem promover o desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem: capacidades de ação (*adaptação às características do contexto e do referente*); capacidades discursivas (*mobilização de modelos discursivos*) e capacidades linguístico-discursivas (*domínio das operações psicolinguísticas e linguísticas*).



<b>Capacidades de ação</b>	São as capacidades ativadas mediante o estudo do contexto de produção e circulação dos gêneros do discurso ( <i>representação do contexto social ou contextualização</i> ).
<b>Capacidades discursivas</b>	Estão ligadas, principalmente, ao estudo da forma composicional dos gêneros do discurso ( <i>estruturação discursiva</i> ).
<b>Capacidades linguístico-discursivas</b>	São aquelas relacionadas aos aspectos estilísticos dos gêneros do discurso ( <i>escolha de unidades linguísticas ou textualização</i> ).

Tabela 4: Capacidades de linguagem<sup>67</sup>  
 Fonte: Dolz e Schneuwly (2004).

Para Dolz e Schneuwly (2004), a observação das capacidades de linguagem durante o processo de aplicação da sequência didática serve como uma espécie de identificação de momentos nos quais o professor pode ressignificar o ensino-aprendizagem de um dado gênero discursivo e elaborar outras estratégias de ensino que auxiliem no crescimento do aluno. Nesse sentido, quando se deparar com atividades complexas que os alunos ainda não dominam, ele pode decompor e trabalhar separadamente os aspectos que ainda se configuram como problema. Portanto, trata-se de um importante instrumento que pode auxiliar o trabalho do professor.

Em relação ao ensino do gênero em uma perspectiva bakhtiniana, em nenhum de seus textos traduzidos Bakhtin ou algum membro do Círculo mencionam ou indicam um modelo para se estudar ou ensinar gêneros do discurso. O que ele deixa é uma ordem metodológica para o estudo da língua, dispostas no livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929/2017): considerar os gêneros discursivos a partir de suas condições de produção e circulação. Depois, sua ligação direta com a interação real promovida nesse contexto sócio-histórico por pelo menos dois participantes da comunicação (processo de interação). Em seguida, analisar os aspectos linguísticos presentes no enunciado e como eles contribuem para a construção do sentido do enunciado.

Em vista disso, um trabalho em uma perspectiva enunciativo-discursiva deve privilegiar não só os aspectos visivelmente textuais, mas o todo do enunciado (tema),

<sup>67</sup> Baseada em Dolz e Schneuwly (2004).

seus elementos indissociáveis (conteúdo temático, estilo e forma composicional), seu contexto de produção e circulação, além dos enunciados que dialogam com ele.

É o que também propõe Paes de Barros (2008) ao defender que os gêneros discursivos podem ser bons instrumentos de ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente da leitura. A estudiosa também estabelece alguns critérios para o estudo dos gêneros discursivos, em especial os jornalísticos. A autora esclarece que se deve observar também o contexto de produção e circulação, os interlocutores, os três elementos constituintes da arquitetônica dos gêneros. Depois de observar essas questões, o professor pode proceder<sup>68</sup> da seguinte forma:

1-Leitura de textos no gênero escolhido, a partir da qual os alunos possam ir percebendo suas principais características, apreendendo suas particularidades. 2- Atividades para levar os alunos a observarem a forma composicional do gênero (quais são suas principais características, há textos não-verbais? Há título?). 3 – Análise, localização e comparação dos componentes da forma composicional em textos de diferentes contextos de produção ou circulação. [...] 4 -. [...] apresentar aspectos relevantes da história dos gêneros [...]. 5- No caso de gêneros multimodais, que aliam o verbal ao não-verbal, é importante levar os alunos a perceber as relações que se estabelecem entre ambos e seus efeitos de sentido. [...]. 6- levar os alunos a encontrarem as características específicas presentes nos componentes verbais do gênero [...]. esta etapa pode encaminhar o trabalho para o ensino-aprendizagem de aspectos gramaticais, pois se trata da observação de aspectos linguísticos do gênero, que compõem o estilo do gênero (PAES DE BARROS, 2008, p. 27-28).

Essa organização não é realizada de maneira mecânica, pois, segundo a pesquisadora, a cada atividade trabalhada, os alunos podem discutir os temas dos diferentes textos, trazer outros e realizar pesquisas e seminários sobre o que foi apresentado durante a sequência didática. Outra questão, para organizar uma atividade como essa exige respeitar as necessidades de aprendizagem dos alunos e as possibilidades do ensino do gênero, além de um planejamento, que requer tempo.

No trabalho com a escrita o professor pode seguir praticamente os mesmos passos, conforme expõe Paes de Barros (2008). O trabalho pode ser indicado com a

---

<sup>68</sup> Com essa ordem metodológica, construída com base na teoria bakhtiniana, Paes de Barros (2008) encaminha uma sequência didática que o professor pode utilizar tanto para trabalhar a leitura como a escrita de gêneros discursivos variados. Nesta pesquisa de doutoramento, procuramos elaborar as sequências didáticas também com base nessa ordem metodológica proposta pela pesquisadora.

definição do interlocutor, da finalidade, contexto de circulação e o procedimento de escolha dos temas a serem trabalhados, com os alunos. Depois disso, o professor pode organizar da seguinte forma: leitura e discussão dos temas; estudos dos aspectos linguísticos que serão trabalhados; atividades de comparação com outros gêneros; *leitura de diferentes textos de mesmo gênero* (descrição dos aspectos formais e de conteúdo do gênero); produção inicial no gênero escolhido; avaliação da produção inicial em forma de reflexão; reescrita dos textos levando em consideração o que foi levantado na discussão.

Como se pode notar, deve haver um cuidado no trabalho com os gêneros para que não sejam privilegiados apenas os aspectos composicionais (formais) ou estilísticos (gramaticais). Ou ainda que se explore apenas o tema, levando-se aulas inteiras apenas em discussões sobre as possibilidades semânticas de um dado texto. Para isso, o ensino por meio dos gêneros discursivos exige tempo e planejamento do professor, uma vez que a compreensão é sempre dialógica, uma única leitura ou escrita de um único texto não esgotam as possibilidades de sentido e não promovem o domínio de sua escrita.

Como expõe Rojo (2013), a sequência didática deve ser um material flexível, adaptada pelo professor às necessidades de ensino-aprendizagem do aluno. Uma saída para não ficar preso a modelos fixos de ensino, desconectados da realidade, segundo a estudiosa, é o professor se tornar autor<sup>69</sup> de suas próprias sequências didáticas, pensando nos seus alunos.

Quanto às escolhas de quais gêneros trabalhar, é necessário olhar para o projeto pedagógico e planejamento de outras áreas do conhecimento, como é o caso dos gêneros que são objetos desta pesquisa de doutoramento. Segue-se, então, uma metodologia parecida com a da própria pesquisa-ação. Isto é, um trabalho em espiral que deve sempre levar em consideração aquilo que o aluno sabe e o que ele ainda não sabe a fim de criar espaços de troca e de ensino-aprendizagem significativos.

Sobre essa questão, Barbosa (2001, p. 175) propõe que o trabalho não fique apenas no âmbito da visitação, mas da imersão, “[...] pressupondo uma metodologia que vise não só a apreensão do conteúdo, mas o desenvolvimento de capacidades”.

---

<sup>69</sup> Essa foi uma das ações desta pesquisa, pois todas as sequências didáticas, ainda que tenham sido baseadas em algumas já prontas, como veremos no capítulo de metodologia, eram ressignificadas e remodeladas conforme as necessidades de ensino-aprendizagem dos alunos.

O que implica um olhar para esses objetos de diferentes maneiras quando se trata de tomá-los como objeto de ensino, tanto na leitura como na escrita, proporcionando aos alunos situações nas quais reflitam sobre os elementos indissociáveis dos gêneros e não se coloquem apenas como expectadores de um ensino transmissivo, levando-os ao desenvolvimento de capacidades leitoras e produtoras.

Então, é preciso primeiro que deixemos de lado os modelos propostos (olhar para o texto como um objeto a ser dissecado) e que façamos da sala de aula de língua uma oficina de leitura e produção de textos que não se esgote nos aspectos composicionais apenas, mas que contribua para a devida compreensão ativa do aluno em uma relação dialógica na qual a alteridade seja privilegiada.

#### **4.2 Os gêneros discursivos como objetos de ensino: o seminário, o resumo, a radionovela, a entrevista e a notícia**

Nessa seção, serão apresentados os gêneros discursivos que fizeram parte das atividades do projeto na escola parceira. Por fazer parte de um projeto maior: o desenvolvimento de uma web-rádio escolar se configura também como um trabalho que, inicialmente, pretendia envolver outras disciplinas<sup>70</sup> do currículo: História/Geografia e Ciências (tanto no contexto de aprendizagem em sala de aulas, utilizando temas em comum, como na organização das programações), já que o projeto foi apresentado para todos os professores da escola no âmbito do encontro semanal realizado por eles do qual começamos a participar desde agosto de 2016 – formação em serviço.

No início, todos os professores acharam a ideia interessante e se propuseram a colaborar, principalmente as professoras de História e Biologia, mas quando a pesquisadora pediu que elas compartilhassem ou deixassem observar algumas atividades de resumo ou de seminário realizadas em suas aulas, as educadoras colocaram algumas dificuldades. Além disso, a licença tirada pela professora de

---

<sup>70</sup> Quando as programações da web-rádio foram ao ar em 2018, muitos professores novos que entraram no último concurso como a professora de Ciências, os professores de Biologia, assim como a professora de Química, se propuseram a ajudar no que pudessem, desde dar entrevistas para os alunos sobre temas diferenciados, fazer o levantamento de rádios que poderiam levar os alunos para fazer visitas, até a montar equipamentos.

História, em 2017, não permitiu o trabalho com essa disciplina, pois os alunos ficaram muitos dias sem aula, fora a troca repentina de professores.

Contudo, mesmo sem a participação efetiva dessas outras disciplinas, os gêneros escolhidos foram pensados a partir das necessidades de seu domínio nas diferentes áreas do conhecimento, além da composição das programações da web-rádio.

Os critérios de escolha dos gêneros a serem trabalhados passam por diferentes justificativas. Assim, o seminário e o resumo foram escolhidos tendo em vista sua circulação em diferentes disciplinas e áreas do conhecimento (esses gêneros são muito pedidos em disciplinas como Ciências, História, Geografia e, muitas vezes, os professores não ensinam ou mesmo explicam no que consistem e como devem ser desenvolvidos, causando uma confusão<sup>71</sup>). Essa é uma das justificativas de se trabalhar com esses objetos de ensino.

Além disso, esses gêneros discursivos farão parte de toda a vida escolar e acadêmica (posterior) dos alunos sujeitos desta pesquisa (alunos do Ensino Fundamental) e, ainda, essa escolha deveu-se igualmente ao fato de que estes poderiam colaborar para o desenvolvimento dos alunos nas programações do rádio que seria desenvolvido na escola – web-rádio, principalmente o seminário, por todo o trabalho a ser desenvolvido com o ensino-aprendizagem da linguagem oral.

A radionovela, a entrevista e a notícia, foram escolhidos tendo em vista as programações da emissora de web-rádio que, no caso, foram selecionados com a intenção de que houvesse uma participação mais efetiva dos alunos, com o objetivo de desenvolver diferentes capacidades linguísticas necessárias ao desenvolvimento de multiletramentos nos alunos, em especial, o letramento crítico, tão discutido na contemporaneidade.

Sobre a importância de trabalhar com o seminário escolar, Chaves (2008) defende que o ensino do gênero seminário pode trazer um retorno imediato no que tange ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, além de ampliar a aprendizagem significativa em diversas áreas e colaborar para a valorização social

---

<sup>71</sup> Em outras palavras, no caso da exposição oral (seminário) como afirma Dolz et al (1994/2004, p. 184), “[...] muitíssimas vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, sem que a construção da linguagem expositiva seja o objeto de atividades de sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados”.

desses alunos, já que terão maior facilidade em utilizar a linguagem em situações públicas de prestígio.

Outro aspecto relevante observado por esta pesquisadora sobre o ensino do seminário está no fato dele se apresentar como um objeto de ensino de dupla face, ou seja, trabalha a oralidade e a escrita, além do desenvolvimento de outras habilidades como o trabalho em equipe, saber se posicionar diante de diferentes auditórios etc. Todos esses fatores contribuem também para a escolha desse gênero como objeto de ensino nesta pesquisa.

Sem contar que, com o advento da virada discursiva e a publicação dos PCNs, uma das novidades que surgiram foi o ensino dos gêneros orais formais públicos (ROJO e CORDEIRO 2004), os quais exigem mais preparação e antecipação para o seu desenvolvimento. Além disso, como evidenciam Dolz *et all* (2004 p. 148), “Essas formas do oral, fortemente definidas e reguladas do exterior, dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática”.

Sobre essa questão, os estudiosos ainda defendem que os alunos geralmente já chegam à escola dominando alguns enunciados orais cotidianos, entretanto, a escola precisa assumir seu papel de instituição que contribui para o alargamento dessas práticas, criando mecanismos para que os alunos ultrapassem essa produção de enunciados orais cotidianos, confrontando-os com os mais formais.

#### **4.2.1 O gênero<sup>72</sup> seminário<sup>73</sup>**

Dependendo do autor ou concepção, esse gênero pode aparecer com diferentes nomes: *seminário*, *seminário escolar*, *seminário oral*, *exposição oral* etc. Nesta pesquisa, preferimos tomá-lo como seminário escolar, sem deixar de salientar para o próprio aluno as outras esferas de circulação desse gênero como o a acadêmica, por exemplo.

---

<sup>72</sup>A sequência didática com esse gênero assim como os outros são dispostos no capítulo de metodologia desta tese de doutoramento. O que trazemos aqui são apenas descrições dos gêneros e alguns aspectos relevantes de seu ensino.

<sup>73</sup>Parte das discussões sobre esse gênero discursivo assim como a elaboração da sequência didática deste foram baseadas na dissertação de mestrado intitulada “O gênero seminário escolar: uma proposta de didatização”, de Jefferson Ferreira, 2009. A escolha por se basear nessa dissertação está no fato dela privilegiar o contexto de produção e circulação do qual faz parte a pesquisa, além de possuir um projeto/sequência didática pronta para se ensinar esse gênero que, no caso dessa dissertação, foi só elaborada e não aplicada.

O seminário escolar tem características que lhe são peculiares como o fato de ocorrer, geralmente, numa sala de aula (em diferentes disciplinas), ter o professor como mediador da organização e, ao mesmo tempo, um apreciador/avaliador. Os alunos, por sua vez, assumem diferentes papéis: de especialistas, quando são os apresentadores – os que vão dizer a palavra acerca do tema proposto; de plateia, quando assumem o lugar de escuta (geralmente sentados) e, ainda, podem assumir o papel de avaliadores, a partir de alguns critérios planejados, caso seja essa a finalidade planejada pelo professor.

Como qualquer outro gênero do discurso, a situação de produção do gênero seminário escolar envolve a assunção de cada um desses papéis (apresentadores/ouvintes/avaliadores), a finalidade (que não deve ser apenas a nota, mas o ensino-aprendizagem de um conteúdo específico, que vai contribuir para o desenvolvimento do aluno em relação à algum objetivo estabelecido pelo professor ao planejar a atividade), o espaço de produção e circulação, incluindo a forma como será apresentado (quais mecanismos e suportes os alunos utilizarão para organizar sua apresentação).

O gênero seminário escolar pode ser apresentado por um aluno, ou grupo de alunos, (que é o mais comum) sobre um determinado tema, relacionado às diferentes áreas do conhecimento, disciplinas. Nesse caso, como dissemos anteriormente, o aluno ou o grupo se apresentam como “especialistas”, ou seja, aquele que conhece o assunto mais que os outros colegas, o que justifica a presença desses expectadores, que, em outro momento, podem inverter o papel.

Esse enunciado oral – o seminário – é um texto como qualquer outro, por isso, deve ter: introdução, desenvolvimento e conclusão. Essa condição do gênero evidencia três etapas articuladas: a etapa pré-expositiva, que se divide em: a preparação do expositor (especialista) e o seu planejamento; a exposição em si e uma etapa pós-expositiva, “de intervenção do auditório, de apresentação dos comentários apreciativos do (s) professor (es) e de contra-argumentação dos expositores” (CHAVES, 2008, p. 74).

Por conseguinte, para o expositor construir uma boa imagem de si, ele precisa não só dominar o conteúdo a ser apresentado, mas fazer um planejamento da exposição, tomando alguns cuidados. Ao organizar uma exposição, deve-se procurar:

- fazer um levantamento sobre o que os ouvintes sabem do assunto que será exposto e o que eles esperam;
- avaliar o tempo todo como os ouvintes estão recebendo a informação e adequar/reformular quantas vezes for possível;
- ter clareza do que pretende em relação a quem está ouvindo (auditório);
- interagir com o auditório por meio de perguntas;
- garantir uma boa transmissão do discurso (DOLZ *et al* 2004, p. 192).

Em relação ao grau de aprofundamento do conteúdo a ser exposto dependerá de que ano escolar se esteja trabalhando com esse gênero. Nas séries iniciais, geralmente o professor trabalha o mesmo assunto a partir do estudo de um mesmo material. Já nos anos mais avançados do Ensino Fundamental pode-se trabalhar um assunto a partir da leitura de diferentes materiais. Esse conteúdo pode ser pesquisado em diferentes fontes como: *sites* da Internet, livros didáticos ou não, revistas etc.

Para a apresentação os alunos podem utilizar alguns materiais ou recursos<sup>74</sup> audiovisuais que podem servir de apoio como: computador, data show, TV e até o celular, embora, nesse caso, deve-se tomar cuidado, pois o recurso não pode passar de apoio (lembrando que os tipos de recursos precisam ser discutidos e negociados com o professor/avaliador para não causar problema no processo de avaliação).

Esses recursos audiovisuais pressupõem alguns suportes textuais como cartazes, *power point*, *prezzi*, mural, pôster que podem ser usados nas apresentações a fim de auxiliar na sequência textual a ser apresentada, oferecendo elementos que ajudam na comprovação/compreensão do que está sendo apresentado oralmente como gráficos, ilustrações, mapas-conceituais e etc.

Em relação ao ensino do gênero, é importante que o professor tenha clareza dos objetivos que a serem alcançados com a sequência didática, deixando claro, portanto, o que vai ser apresentado, para quem, com qual objetivo e que recursos poderão ser utilizados como suporte (contexto de produção e circulação do gênero).

Em seguida, é preciso trabalhar atividades que auxiliem os alunos a desinibirem-se, assim como as posturas que devem assumir nesse tipo de

---

<sup>74</sup> Sobre a quantidade de informações nesses recursos, é importante lembrar aos alunos que deve-se tomar cuidado com o excesso.



apresentação: quais são as adequadas à situação de produção (formal) e quais seriam inadequadas.

Por conseguinte, passa-se, então, ao trabalho com a estrutura composicional e estilística do gênero. No caso da estrutura composicional do gênero seminário escolar é preciso trabalhar atividades que proporcionem o ensino-aprendizagem do texto oral, composto por uma introdução na qual os aprendizes devem cumprimentar os ouvintes, apresentar o grupo e expor o plano de apresentação: temas, subtemas (fornecer aos expectadores um roteiro para acompanharem o que será exposto).

Quanto à fase de desenvolvimento, é necessário que os alunos compreendam que ao assumir o papel de apresentadores, devem dominar o assunto e utilizar os recursos organizados apenas como suporte à memória ou ilustração do que estão dizendo. Nesse caso, o professor pode desenvolver atividades nas quais eles possam vivenciar esse gênero em seu contexto de produção e circulação – a escola, por meio da avaliação de vídeos, fotos em que alunos estão apresentando seminário escolar. Isso torna o aprendizado do gênero mais concreto, permitindo a internalização dos elementos que compõem esse enunciado.

Nessa fase também é relevante trabalhar o roteiro como suporte para a apresentação, não se esquecendo de mostrar que, como é uma atividade em grupo, precisam estar articulados de maneira que seja espontânea a passagem de uma fala para outra, de maneira dialógica, o que revela um planejamento e interação em equipe.

Da mesma forma, as atividades realizadas sobre a estrutura composicional do gênero necessitam de uma compreensão por parte dos alunos de que o texto tem a fase de abertura, portanto, também tem o encerramento no qual deve aparecer a síntese e conclusão acerca do assunto discutido, ou seja, o encerramento.

Logo, para trabalhar toda essa estrutura o professor automaticamente pode articular atividades de gramática que vão levantar o estilo do gênero seminário escolar, como, por exemplo, elementos coesivos que vão ajudar a identificar a progressão textual: primeiramente, em primeiro lugar, em segundo lugar, então, agora, dessa maneira (dessa forma e seus sinônimos), concluímos que, portanto etc. O estudo dos tempos verbais na introdução, por exemplo: passaremos a falar sobre tal coisa, falarei primeiramente sobre tal coisa etc.

Atividades de escrita de roteiros (planos de exposição) e ensaios antes das apresentações podem auxiliar no domínio desses elementos pelo aluno.

Nesse sentido, vale lembrar que o seminário é um gênero oral formal que apresenta todos os elementos indissociáveis de um enunciado concreto: forma composicional, estilo e conteúdo temático, os quais devem ser transformados em dimensões ensináveis quando se tratar desse tipo de texto como um objeto de ensino de língua.

#### **4.2.2 O gênero resumo**

Assim como o seminário escolar, o resumo é um gênero que circula muito nas esferas escolar e acadêmica, sendo que, em cada uma delas ele assume suas diferentes particularidades.

Na esfera escolar o resumo tem assumido diferentes definições, já que os professores de muitas disciplinas pedem para os alunos fazerem esse tipo de texto sem ensiná-lo, primeiramente, ou, quando ensinam, não trabalham todos os seus aspectos, surgindo nesse meio, diferentes resumos escolares, sobre os quais os alunos não conseguem distinguir, nem explicar as características. Além disso, são avaliados por essa atividade, muitas vezes, sem nenhum critério específico, definido.

O resumo escolar pode ser definido como um tipo de texto que é produzido nessa esfera com o objetivo de que os alunos aprendam/leiam um determinado conteúdo (geralmente em disciplinas como História, Geografia, Ciências) e dessa forma, consigam demonstrar seu conhecimento sobre o assunto quando conseguem apresentar de maneira sucinta e objetiva o conteúdo lido/estudado em um livro, artigos de revistas, jornais e outros textos, sem emitirem nenhum juízo de valor sobre as informações contidas no texto original.

No caso do resumo escolar (o que adotamos nesta pesquisa), no qual o aluno espera ser avaliado pelo professor, muda-se o contexto de produção diante das expectativas que ele cria a respeito do destinatário, dos objetivos do texto etc. Mas isso não impede que os alunos sigam as características desse gênero, desde que, assim como no gênero seminário, sejam apresentados aos alunos, no início da

sequência didática, qual a finalidade do aprendizado do gênero, seu contexto de produção e circulação.

Ao contrário do que a maioria das pessoas pensam, o gênero resumo não é simples. De acordo com Schneuwly e Dolz (1999):

[...] o exercício “resumo” deve ser considerado um gênero *que leva ao extremo a atitude metalinguística* em face de um texto em que é preciso reconstruir a lógica enunciativa, sendo a situação escolar de comunicação, precisamente, aquela que solicita a demonstração da capacidade desta atitude (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 14) (destaque dos autores).

No âmbito escolar a situação é ainda mais complexa haja vista que o resumo é apenas uma das formas de configuração desse gênero. Sobre isso, Schneuwly e Dolz (1999, p. 14) também afirmam que o resumo escolar é “[...] um eixo de ensino/aprendizagem essencial para o trabalho de análise e de interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem”.

No ensino-aprendizagem do resumo o processo de sumarização é importante porque é ele que permite o “enxugamento” das ideias do texto. No entendimento de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) esse processo pode ser realizado através de duas estratégias básicas:

- **Estratégia de apagamento** ou apagamento das informações desnecessárias à compreensão de outras proposições ou de informações redundantes;
- **Estratégia de substituição**, que envolve dois outros procedimentos, o de generalização e o de construção:
- **Generalização**: consiste na substituição de uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome de ser, propriedade ou ação mais geral;
- **Construção**: consiste na substituição de uma seqüência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que é normalmente inferida delas, por meio da associação de seus significados (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2005, p. 97, destaque nosso).

Essas estratégias dizem respeito às diferentes maneiras de reduzir as informações de um texto. Além disso, na produção do resumo escolar, é importante também observar como o contexto de produção influencia o agente produtor desse

gênero. Sendo assim, nas atividades desenvolvidas na construção desse tipo texto é importante que os alunos levem em consideração alguns aspectos importantes como: o autor do texto do texto original, qual a função desse autor, que imagens o autor tem de seu destinatário, o contexto de produção e circulação do resumo e qual o objetivo do autor do texto original (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2005).

Quanto à produção do resumo escolar, o primeiro passo seria a leitura e compreensão do texto a ser resumido. A leitura, por sua vez, passa por uma análise do contexto de produção do texto a ser resumido, que compreende desde o gênero do texto original, local onde pode ser encontrado, autor, data e tema que está sendo discutido. Para reforçar essa compreensão do texto, o professor pode elaborar questões que orientem os alunos na identificação das ideias principais.

Por conseguinte, o ensino do gênero resumo também pressupõe que não sejam confundidas as vozes dos autores do texto original e do que está sendo produzido (o resumo). Para evitar isso, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) defendem a importância de trabalhar atividades que levem os alunos a reconhecerem os atos produzidos pelo autor do texto original, mencionando-os conforme aparecem no texto a ser resumido, evitando repetições de verbos.

Pode-se proceder a partir dessa ideia para trabalhar os aspectos estilísticos do gênero resumo como os verbos *dicendi*, os quais são muito utilizados para estabelecer um diálogo com os leitores: o autor *afirma, fala, descreve, define, argumenta*, etc. Isso leva o produtor do resumo a se eximir das informações contidas no texto original, separando as vozes de ambos os autores.

No caso do resumo escolar, é muito importante desenvolver atividades de escrita nas quais o aluno assuma sua voz enquanto produtor do resumo e não fique copiando ideias do texto original como, muitas vezes, ele está acostumado.

#### **4.2.3 O gênero radionovela**

Nesta seção, refletimos sobre um gênero que foi lembrado para esta pesquisa com o intuito de colaborar para o desenvolvimento de capacidades orais dos alunos e criar um espaço no qual eles pudessem mostrar seus talentos quanto à encenação, escrita (histórias, roteiros), contribuindo para que o espaço escolar se

tornasse mais atrativo para os alunos de periferia que, muitas vezes, não têm outra expectativa de vida que não seja a violência, o tráfico, dentre os outras coisas que acabam influenciado e constituindo esses adolescentes de maneira negativa.

Antes de tratar do gênero radionovela em si é preciso situá-lo, brevemente, na história. O rádio chegou ao Brasil na década de 20 e teve seu apogeu entre 1940 a 1950, quando houve um grande crescimento das emissoras, exercendo forte influência sobre os ouvintes. Esse período ficou conhecido, como os “anos dourados do rádio brasileiro”, momento no qual as radionovelas ocuparam um lugar de destaque (CALABRE, 2007).

A primeira radionovela brasileira foi *Em busca da felicidade*, a qual foi ao ar pela primeira vez em 5 de junho de 1941, pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro. A novela era uma adaptação feita por Gilberto Martins da novela cubana de Leandro Blanco.

Isso não significa que não se produzia esse gênero no Brasil nessa época, mas geralmente as dramatizações eram feitas em forma de teatro e ocupavam um pequeno espaço de tempo (apresentação única em algum dia da semana específico).

O lançamento dessa primeira radionovela representava um novo modelo, diferente do que algumas emissoras apresentavam. Se caracterizava por ser uma história seriada que ia ao ar às segundas, quartas e sextas-feiras ou às terças, quintas e aos sábados, cuja duração variava de um mês a dois anos, como *Em busca da felicidade*, que ficou em cartaz de 1941 até 1943. Mas, o mais comum era uma duração de dois meses.

Já Diniz (2009) destaca que:

As radionovelas nascem a partir de *soap operas* americanas, que fazem parte da estratégia de empresas para aumentar às vendas de produtos de limpeza e higiene. Os primeiros bosquejos de *soap opera* surgem nos Estados Unidos através de dramas curtos, em média quinze minutos, apresentados no horário diurno (DINIZ, 2009, p. 100).

Após seu surgimento nos Estados Unidos, as *soap operas* passam a fazer parte da vida das mulheres latino-americanas. Sendo que em 1931 esse gênero é batizado

de radionovela e tem sua estreia em Cuba, um dos lugares em que as emissoras de rádio se consolidaram mais rapidamente na época.

No Brasil, o pioneirismo na criação de radionovelas fica com o autor Oduvaldo Viana, em 1941, na rádio São Paulo. Quanto ao público alvo, predominava o feminino, como demonstra uma pesquisa de Ibope realizada em 1944 que evidencia 69,9% de audiência feminina.

Na produção das radionovelas, alguns profissionais ganharam destaque como os autores que, inclusive fizeram muito sucesso na época vendendo seus textos para outros países. Além destes, Calabre (2007) afirma que outro grupo de profissionais essenciais para a produção desse gênero eram os que produziam os sons e ruídos.

Por último e não menos importante, os atores, que tinham uma rotina de trabalho árdua, já que as radionovelas eram feitas ao vivo. Esse gênero também se destacou pelos altos índices de audiências nas rádios da época.

O gênero apresentava um custo muito alto para as rádios da época, por isso, puderam ser mantidas enquanto existiam muitas verbas para esse fim. Assim, com a chegada da televisão, as atenções passaram para esse novo veículo de comunicação, diminuindo as verbas para as radionovelas, motivo principal de seu desaparecimento.

De acordo com o Dicionário de gêneros textuais (COSTA, 2009), encontramos as seguintes acepções para o gênero radionovela:

(v. BLOG(O)NOVELA, FOLHETIM, FOLHETO, FOTONOVELA, GAZETINHA, NOVELA, TELENOVELA: também chamado de Folhetim Radiofônico, pode se realizar de duas formas: (i) teatro radiofônico: reproduz praticamente os discursos do texto original como o são, respeitando seu tempo e o ritmo dramático e dispensa a voz mediadora do narrador; (ii) adaptação: maior liberdade no uso do texto original, num processo reelaborativo do tempo, valorizando os episódios, mantendo-se a voz mediadora do narrador (COSTA, 2009, p. 174).

O gênero ainda se caracteriza, conforme descreve Costa (2009) por: a) serialidade, isto é, sequência de episódios curtos (de quinze a trinta minutos) que são distribuídos por um longo tempo; b) encadeamento: os episódios se interligam por várias estratégias discursivas que prendem os ouvintes, terminando sempre em um ponto culminante; c) papel do narrador: ele inicia e termina os episódios dando um tom dramático com a finalidade de também prender os ouvintes; d) temática:

geralmente questões do cotidiano que chamem a atenção do público; e) final feliz: a história finaliza com ações já esperadas pelos ouvintes; f) aspectos externos: esse gênero depende da reação do público ouvinte; g) autoria: um conjunto de pessoas podem intervir na criação da trama.

Uma das características desse tipo de texto, nas palavras de Borelli e Mira (1996, p.40) é a supremacia da narração, ou seja, “sem um bom texto não há radionovela”. Além do mais, para essas autoras, deve haver também uma verdadeira *carpintaria dos sons*, pois são eles que garantem também ao ouvinte a criação da estória. Sendo assim, “o realismo da narrativa depende, nesse caso, desse trabalho árduo, que ajuda o ouvinte a imaginar” (*idem*, p. 41).

Contudo a voz talvez seja o elemento principal do gênero, pois “inflexão, imitação, interpretação conferem à voz de um ator a dramaticidade, a ironia, o ódio ou a dor de uma cena, uma personagem, um episódio” (BORELLI e MIRA, 1996, p. 41).

A palavra, sem dúvida é o elemento de maior expressividade nesse gênero. Assim, “a criação de uma imagem auditiva é resultado da inter-relação de muitos elementos, como: timbre, tom, intensidade, entonação, harmonia e ritmo” (DINIZ, 2009, p. 106). Dentre esses elementos, o timbre é um dos mais importantes, pois é ele que possibilita o ouvinte construir o rosto das personagens.

Da mesma forma, a entonação também ganha destaque na construção do gênero em questão. Para Diniz (2009):

As vozes de radioatores, além de incorporarem as personagens, aliam-se a outros sistemas expressivos da linguagem radiofônica (ritmo, entonação, timbre, intensidade e harmonia) para construir espaços alegres, tristes, conflituosos e calmos (DINIZ, 2009, p. 107).

Além destes, o autor também elenca outros elementos importantes como os efeitos sonoros, mais precisamente quatro funções básicas. Dessa forma, temos função *ambiental ou descritiva*, que é aquela que serve de fundo à cena; a *função expressiva* que tem o objetivo de criar uma atmosfera emocional (exemplo: pisadas fortes); *função narrativa* na qual os elementos vão dando uma sequência à história; *função ornamental* que confere a localização da ação em uma determinada história.

Outro elemento indispensável é a música, que deve ser moderada. Da mesma maneira que os elementos acima, ela confere expressividade ou descrição às ações da radionovela. Diniz (2009) ainda lembra também do *silêncio* que tem um papel importante para compreensão desse tipo de texto.

Todos os elementos destacados reforçam a importância de outros profissionais na produção desse gênero: o sonoplasta (escolhe o fundo musical) e o contrarregista (trabalha os efeitos sonoros).

As radionovelas são produzidas a partir de sucessão de cenas nas quais os produtores utilizam algumas técnicas como a descrição do que está fazendo em voz alta, com entonação de quem está escrevendo uma carta. Também é importante deixar transparecer no diálogo o nome dos personagens para situar os ouvintes. Quando for mudar de cena existem alguns recursos como colocar uma música, fazer uma pausa. A utilização de um narrador é forma mais fácil de resolver essas dificuldades de transição, pois ele pode explicar algumas coisas que não é possível transmitir por meio da fala dos atores, é capaz de pontuar as trocas de cenas, personagens e as passagens de tempo (DINIZ, 2009).

Essa é uma característica da primeira radionovela produzida para a programação da web-rádio que faz parte desta pesquisa: a forte presença do narrador, explicando e fazendo as passagens de tempo.

Como foi dito anteriormente, com a popularização da TV, as radionovelas acabaram perdendo espaço para as telenovelas, pois os investimentos até então disponibilizados para as rádios foram transferidos para esse outro veículo de comunicação. Porém, elas nunca deixaram de existir e, com o surgimento das rádios digitais, as radionovelas ganharam um novo espaço, pois as ferramentas tecnológicas podem reduzir os custos da produção que eram tão alto na época.

Além disso, os recursos tecnológicos, principalmente quando se trata de web-rádio, oferecem aos ouvintes atrativos que as radionovelas antigas não proporcionavam, como informações sobre as obras e os atores que podem ficar disponíveis na página da rádio, além de fotos e vídeos das gravações. No caso das radionovelas produzidas pelos alunos durante o projeto analisado por essa pesquisa, o celular também foi um importante recurso didático utilizado para as gravações das radionovelas (produção final do gênero, que foi apresentada para toda turma).



Atualmente, o propósito das radionovelas nas emissoras públicas é diferente daquele dos “anos dourados”, pois o objetivo delas agora é contribuir para o desenvolvimento da cidadania, propondo a discussão de temas relevantes e polêmicos da sociedade. Outra característica do gênero na contemporaneidade é que eles, geralmente, apresentam-se mais curtos (máximo 10 capítulos), abusam das falas dos narradores e inserem depoimentos de especialistas nos assuntos destacados por eles. Além de poderem ser feitos por amadores, pela facilidade da tecnologia.

Nesse sentido, facilita o ensino-aprendizagem desse gênero, se insere em um ambiente digital que os aprendizes dominam muito bem, tornando-se, portanto, um importante instrumento de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de capacidades orais e escritas.

Logo, em termos de ensino, o professor pode elaborar uma sequência didática que faça uma imersão no gênero, elaborando atividades nas quais os alunos pesquisem e conheçam a história do gênero, seu contexto de produção e circulação na era de ouro do rádio e agora.

Durante o trabalho com a radionovela o professor também pode apresentar aos alunos áudios antigos de radionovelas e comparar com as atuais, além de ter a oportunidade de trabalhar com oficinais de criação de roteiros escritos, dramatizações, ensaios e produções que podem ser gravadas e editadas para irem ao ar.

#### **4.2.4 O gênero entrevista radiofônica**

A entrevista é própria da esfera jornalística<sup>75</sup>. Por isso, a discussão sobre esse tipo de texto precisa iniciar a partir dos autores dessa área. Primeiramente, sem querer estender demais o assunto aqui porque não é nosso objetivo, a ideia de gênero para o radiojornalismo é um pouco diferente da linguagem, porém não a excluí.

A noção de gênero para o jornalismo está ligada à ideia de agrupamento, que de acordo com Marques de Melo (2016):

---

<sup>75</sup> “A esfera jornalística abarca [...] o conjunto de impressos e outros meios que compõem o processo de difusão de informações jornalísticas, através dos diferentes ‘veículos’ – impressos ou eletrônicos, tais como os jornais impressos, as revistas, o jornalismo radiofônico, televisivo e digital” (PAES DE BARROS, 2005, p. 58).

[...] há certos elementos por ele coligados, os quais podem ser entendidos como formas de expressão, aquelas que percebemos e que traduzem a vida social – e as criações que nela suscitam – por meio de textos, programas e materiais com diferentes características (MARQUES DE MELO, 2016, p. 47).

Essas formas de expressão/composição são chamadas de formatos, que na verdade, são variantes dos gêneros porque estão subordinados a ele e, portanto, funcionam como meio nos quais as emissoras se utilizam para divulgar seus conteúdos, por isso, dizem que a mídia é composta por vários formatos. Esse termo é muito utilizado no âmbito acadêmico, mas é importante para compreensão das variadas “formas” que compõem os gêneros.

Nesse sentido, “[...] gênero jornalístico é a classe de unidades da Comunicação massiva periódica que agrupa diferentes formas e respectivas espécies de transmissão e recuperação oportuna de informações da atualidade” (MARQUES de MELO, 2016, p. 47). Essas informações são transmitidas por meio da mídia (suportes eletrônicos ou mecânicos elaborados para atingir audiência). Dessa forma, na classificação e Marques de Melo (2016), os gêneros e formatos são assim distribuídos:

- 1. Gênero informativo:** Nota, Notícia, Reportagem, Entrevista
- 2. Gênero opinativo:** Editorial, Comentário, Artigo, Resenha, Coluna, Caricatura, Carta, Crônica
- 3. Gênero interpretativo:** Análise, Perfil, Enquete, Cronologia, Dossiê
- 4. Gênero diversional:** História de interesse humano, História colorida
- 5. Gênero utilitário:** Indicador, Cotação, Roteiro, Serviço (MARQUES e MELO, p. 47).

Essa divisão proposta por Marques de Melo se baseia em princípios funcionais segundo a função de “descrever” ou “ler” o real, que geralmente é usado para os gêneros informativos e opinativos, segundo Costa (2010). Desse modo, a entrevista é um formato que pertence ao gênero informativo. No caso, da entrevista radiofônica, pertence ao âmbito do formato radiofônico que “é o conjunto de ações integradas e reproduzíveis, enquadrado em um ou mais gêneros radiofônicos” (BARBOSA FILHO, 2009, p. 71). O formato se manifesta também por meio de uma intencionalidade e é

configurado conforme um contorno plástico o qual é representado pelo programa de rádio ou o produto radiofônico.

Os gêneros radiofônicos são assim definidos de acordo com a funcionalidade específica de cada um diante das expectativas de audiência. Nesse sentido Barbosa Filho (2009) propõe outro tipo de classificação para os gêneros radiofônicos. Na classificação desse autor, a entrevista e a notícia, que também são objetos dessa pesquisa, são formatos que pertencem ao *gênero jornalístico* – que são instrumentos por meio do qual o rádio atualiza o seu público através do “acompanhamento divulgação e análise dos fatos”.

Na esfera jornalística, a entrevista “representa uma das principais fontes de informação de um jornal e está presente, direta ou indiretamente, na maioria das matérias jornalísticas”, explica Barbosa Filho (2009, p. 93).

Há um consenso entre os livros especializados do radiojornalismo de que o gênero entrevista (agora entendido a partir da ótica da linguagem) é uma mediação entre entrevistador, entrevistado e público. Isso posto, Baltar (2012, p. 95) define a entrevista como “uma técnica de interação social, que visa o entrosamento entre o entrevistador (repórter), o tema, o entrevistado (especialista) e o público ouvinte”.

No âmbito do radiojornalismo a entrevista é pensada a partir de outra atividade, a pauta<sup>76</sup>, a qual é elaborada a fim de facilitar a compreensão por parte dos ouvintes, além de contribuir para uma organização acerca do assunto. Nas palavras de Barbeiro e Lima (2003) no Manual de Radiojornalismo<sup>77</sup>, a entrevista em rádio tem um diferencial de outros veículos de comunicação, como os jornais impressos, por exemplo, ela transmite emoção, por meio do entrevistador ou entrevistado. “Boas notícias são as que revelam novos conhecimentos, esclarecem fatos e marcam opiniões” (BARBEIRO e LIMA, 2003, p. 59).

No âmbito da linguagem, os autores Schneuwly e Dolz (2004) definem a entrevista como:

---

<sup>76</sup> A pauta é elaborada diariamente para listar os assuntos que serão abordados no dia. Geralmente isso é feito nas reuniões de pauta na qual se define os assuntos que terão maior ou menor destaque (PRADO, 2006).

<sup>77</sup> Para elaborar algumas das atividades trabalhadas em sala de aula, muitas vezes, recorreremos ao Manual de radiojornalismo.

[...] um gênero jornalístico de longa tradição, que diz respeito a um encontro entre um jornalista (entrevistador) e um especialista ou uma pessoa que tem interesse particular num dado domínio (entrevistado) (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 73).

Uma das características principais desse gênero é dar a oportunidade a esse *expert* (o entrevistado) em um determinado assunto de esclarecer alguns pontos de uma questão ou problema, comunicando as informações a terceiros, ou seja, o público ouvinte, sendo que não dá para pensar a entrevista radiofônica, sem considerar a presença destes como também participantes do diálogo.

Diante disso, existem muitas vantagens relacionadas ao ensino desse gênero e, quando se trata do ensino, três dimensões são essenciais para a organização das atividades de uma sequência didática: 1. O estudo do papel do *entrevistador* 2. O estudo da *organização interna da entrevista*: 3. O trabalho sobre a *regulação local*. Assim, é importante que os alunos internalizem os diferentes papéis assumidos na construção desse tipo de texto (BALTAR, 2012).

Para isso, o professor pode trabalhar atividades nas quais eles devem trocar os papéis. Durante as simulações de entrevistas realizadas com esse gênero, nesta pesquisa de doutorado, por exemplo, os alunos revezavam sempre.

Sobre a forma composicional do gênero, geralmente a estrutura canônica não muda (fase de abertura, perguntas e encerramento), o que pode variar é o tema, a duração e o ritmo de cada fase. Assim, a abertura consiste no cumprimento entre os participantes (nesse caso, geralmente, o jornalista também dialoga com seu ouvinte, fazendo uma espécie de “chamamento” para que ele participe da conversa), uma breve explicação a respeito dos participantes, principalmente quem é o entrevistado, sua especialidade, onde tem desenvolvido seu trabalho etc.

Na fase de perguntas, o desenvolvimento da entrevista, ocorre o diálogo entre entrevistador e entrevistado, e o modo como vai ocorrer essa interação, geralmente é combinado antes. Nessa fase, é importante que o jornalista tenha realizado a sua pauta antes e esteja com uma pauta escrita em mãos para facilitar seu trabalho, o que vai depender do tipo de entrevista também, já que em alguns tipos, as perguntas são reformuladas durante a realização da entrevista.

Por último, o encerramento é caracterizado, comumente, por uma síntese do assunto que foi tratado, para situar os ouvintes (principalmente se ele começou a ouvir a entrevista pela metade), seguido de um breve agradecimento ao entrevistado.

É importante enfatizar o papel do entrevistador, pois é o mediador do diálogo, sempre se posicionando de maneira clara e objetiva (dando a impressão de que está falando e não lendo) para que os ouvintes e o entrevistado compreendam com clareza as perguntas que estão sendo feitas. Nesse caso, ele precisa se colocar no lugar do outro para se fazer entender e analisar o que é mais importante.

Ademais, quando se trata da rádio na contemporaneidade - como no caso do web-rádio, ferramenta de ensino-aprendizagem desta pesquisa, existe uma interação maior entre o jornalista e o ouvinte (público), que pode participar em tempo real da entrevista, seja por meio de uma ligação telefônica ou pessoalmente. Na atualidade, com o surgimento das redes sociais, aumentou também a participação do público nas programações de rádio com mensagens enviadas por meio de *WhatsApp*, *Twitter*, por exemplo. Estas, muitas vezes, são lidas ao vivo ou respondidas por convidados que estão sendo entrevistados. Um exemplo, são as entrevistas com médicos nas quais eles tiram as dúvidas dos ouvintes em tempo real, utilizando-se dessas redes sociais.

É aconselhável, então, uma preparação do jornalista para essa entrevista como, por exemplo, uma pesquisa sobre o especialista (entrevistado): descobrir como a pessoa se apresenta para não correr o risco de ser inadequado no momento da realização da atividade (PRADO, 2006). O que torna, a atividade de linguagem do entrevistador como algo planejado, geralmente com a utilização de alguns suportes (roteiros escritos), como já foi mencionado. Já na ótica do entrevistado, se tratando de algo mais espontâneo, exige um menor grau de planejamento, pois ele organiza sua fala mediante as perguntas.

A prática da entrevista pode acontecer em outras esferas como em empresas e consultórios médicos nos quais realizam entrevistas de emprego, entre paciente/médico etc. Por essas e outras razões, o gênero é um exemplo típico de texto dialógico, pois existe sempre uma troca de turno de fala entre os participantes.

Diante, dessa questão, no trabalho com a sequência didática em sala de aula é importante mostrar para os alunos as diferentes esferas de circulação desse gênero,

além de preparar atividades que deixam claro a estrutura composicional do gênero: abertura, fase de perguntas e encerramento.

Em um trabalho mais prático com esse gênero, por exemplo, o professor (ou equipe de professores da escola) poderia fazer uma visita, com os alunos, a alguma rádio da cidade a fim de que observassem como acontece uma entrevista em rádio ou melhor, os alunos poderiam participar dessa entrevista; trabalhar com áudios e vídeos de entrevistas para que eles pudessem ir se apropriando da forma composicional e do estilo de diferentes tipos de entrevista.

Quanto ao tipo, na esfera jornalística existem muitas classificações, que dividem opiniões entre os autores. Baseado, então, nessas classificações, Baltar (2012) apresenta e divide as entrevistas quanto aos objetivos em: **temáticas** e **biográficas**. Quanto à estrutura: **enquete** ou **pingue-pongue**. Para fins didáticos, preferimos adotar essa classificação de Baltar (2012), pois o estudioso apresenta o gênero para fins de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a entrevista temática é aquela em que o entrevistado esclarece sobre um tema sobre o qual ele é especialista, ou seja, domina. Nesse caso, ela pode ser realizada a partir de um tema ou mais, mas o fato é que a entrevista pode ajudar na compreensão de um problema ou expor um ponto de vista de modo que o entrevistado é uma autoridade no assunto (LAGE, 2002).

A entrevista biográfica, por sua vez, é aquela que pretende, como o próprio nome já diz, conhecer o entrevistado. Na classificação de Lage<sup>78</sup> (2002) esse tipo de entrevista recebe o nome de “em profundidade” porque, nesse caso, o objetivo da entrevista é conhecer o entrevistado, suas características pessoais, suas preferências e seu estilo etc. Esse é um tipo de entrevista muito realizado com personalidades famosas: jogadores, atores, cantores etc.

O tipo **enquete** é realizado com várias pessoas, geralmente usando o mesmo tema, conferindo um caráter científico, pois existe um levantamento por meio de pesquisa. Esse o tipo de entrevista realizado pelos meios de comunicação para saber a opinião de um grande número de pessoas sobre determinado assunto. O **pingue-pongue** é o tipo mais conhecido o qual consiste em um diálogo por meio de um

---

<sup>78</sup> Esse autor classifica a entrevista quanto aos objetivos de: rituais, temáticas, testemunhais e em profundidade.

número variado e alternado de perguntas e respostas (simples ou complexas). Na qualificação de Lage (2002) aparece como “dialogais”, ou seja, a entrevista por excelência, combinada antecipadamente, nas quais entrevistador e entrevistado ditam um tom da conversa.

Esses dois tipos foram escolhidos para trabalharmos com os alunos até porque a enquete é um tipo de entrevista que é facilmente encontrada nos manuais didáticos (fato que os alunos já têm algum conhecimento) e, além disso, se apresenta como um instrumento de fácil manuseio para trabalhar com vários assuntos polêmicos que interessam os adolescentes, o que seria um gênero interessante para as atividades da web-rádio.

Lembrando que existem outros tipos de entrevistas conhecidas na esfera jornalística, como as **coletivas** nas quais muitos repórteres (que representam diferentes veículos) fazem pergunta a uma pessoa, em geral, uma personalidade que acaba de participar de evento interessante. Um bom exemplo são as coletivas de futebol. E as **exclusivas**, que no caso, apenas um repórter entrevista um indivíduo. É um tipo muito realizado com pessoas famosas, que, de alguma forma vão contribuir para a divulgação de um conteúdo em primeira mão, colaborando para a credibilidade do veículo que está colocando em pauta.

A entrevista radiofônica na esfera escolar “[...] está diretamente ligada aos objetivos propostos pelos sujeitos envolvidos da comunidade escolar que a produzem” (BALTAR, 2012, p. 105). Dessa maneira, ela é trabalhada em um projeto de rádio levando em consideração os objetivos de ensino-aprendizagem e o interesse dos alunos. Em outras palavras, ela dependerá dos objetivos traçados pelos professores e alunos no âmbito de um projeto de rádio.

A respeito do papel desse gênero no desenvolvimento e aprendizagem do aluno, Baltar (2012) defende que:

[...] desenvolve habilidades no entrevistador de planejar e redimensionar perguntas já feitas em seu roteiro prévio, permite o desenvolvimento da velocidade de raciocínio, aprimora a capacidade de lidar com o imprevisto, estimula a flexibilidade de pensamento, a pontualidade nas intervenções, entre outros ganhos de desempenho (BALTAR, 2012, p. 106).

Nesse sentido, a entrevista se configura como um importante instrumento para o desenvolvimento de diferentes capacidades linguísticas, portanto, de letramentos. Para isso, é necessário um planejamento que especifique que dimensões do gênero precisam ser evidenciadas/trabalhadas ao longo da sequência didática. Uma delas é ativação das capacidades de ação, relacionadas à: que tipo de entrevista vai ser trabalho, qual o objetivo, quem será o entrevistado etc.

Em seguida, os aspectos discursivos e linguístico-discursivos ativados com a elaboração de atividades nas quais os alunos possam vivenciar a produção e circulação desse gênero em diferentes esferas para fazer comparações quanto à ideologia veiculada por diferentes emissoras e, por fim, atividades que levem em conta a pronúncia, a acentuação, a entonação e a intensidade da voz.

#### **4.2.5 O gênero notícia radiofônica**

As notícias existem há muito tempo, sendo que, muitos autores da esfera jornalística consideram o gênero mais antigo que o próprio jornal, revista, rádio e TV. Essa ideia surge a partir do fato de que uma notícia pode se espalhar de diferentes maneiras como, por exemplo, a “transmissão boca a boca”, comumente utilizada ao longo da história.

Desde épocas remotas, pessoas viajavam longas distâncias para transmitir uma notícia. Em algumas tribos, quando havia acontecido algo, eles faziam alguns barulhos com instrumentos para avisar os vizinhos sobre o acontecido. Outrossim, as notícias atravessavam os oceanos, juntamente com os viajantes, chegando a muitos lugares.

Na Idade Média, as notícias oficiais eram transmitidas por meio de sermões, decretos e proclamações, na maioria das vezes, por membros da nobreza, em espaços públicos. Quando longe, eles enviavam mensageiros, o que tornava as notícias mais confiáveis. Somente no século XIII, com o crescimento das cidades é que surgiram as instituições de ensino, permitindo, então, a alfabetização e o surgimento dos *avvisi*, que “eram cópias escritas à mão e pregadas em muros” (BARBOSA, 2001, p. 27). Eles não eram periódicos, só apareciam quando acontecia algo importante.



Como até então não existia a imprensa, as pessoas tinham que copiar várias vezes a mesma informação (o copista se encarregava de fazer isso). Depois, com o surgimento da impressão, as notícias puderam ser copiadas mais rapidamente e o advento da Revolução Industrial proporcionou o desenvolvimento dessa área e o surgimento de vários jornais, para os quais as notícias, muitas vezes, serviram como *mercadoria*<sup>79</sup>. Ou seja, notícias interessantes vendiam mais jornais.

A palavra "notícia" provém do Latim "*notitia*" e significa "notoriedade; conhecimento de alguém; noção". Na esfera jornalística, assim como a entrevista, ela é um formato que pertence ao gênero informativo (Marques de Melo, 2016) ou ao gênero jornalístico, de acordo com Barbosa Filho (2009).

Nesse âmbito, "a notícia é o módulo básico da informação. Seu tempo de exposição é curto, com média satisfatória de um minuto a trinta segundos, podendo ser apresentada em mais de um bloco" (BARBOSA FILHO, 2009, p. 90). Assim, se a quantidade de informação for muito longa, ela pode ser apresentada até por dois ou mais locutores.

No Manual de Radiojornalismo (BARBEIRO e LIMA, 2003, p. 57) encontramos a seguinte acepção para a notícia: "relato de um fato jornalístico, de interesse e importância para a população". Já segundo o SEPAC<sup>80</sup> (2003), existem muitas divergências quanto ao conceito de notícia, mas o que parece mais usual é a ideia de que a notícia tem que ser uma novidade interessante, que tenha relevância social. Ademais, a construção desse tipo de texto segue parâmetros éticos e morais. O primeiro deles é a objetividade – relatar o fato de maneira correta (de acordo com o contexto apresentado), sem entrar em conflito com os valores pessoais. Em outras palavras, ser imparcial.

No caso da notícia radiofônica, ela possui características peculiares como uma linguagem clara e simples, já que se trata de um texto para ser ouvido<sup>81</sup>. Isso se deve ao fato de que no radiojornalismo ela não é ilustrada por meio de imagens e nem é

---

<sup>79</sup> De acordo com Large (2004) "as notícias eram, até à Revolução Industrial e suas conseqüências para a indústria jornalística, relatos de acontecimentos importantes - para o comércio, os meios políticos, as manufaturas. Muito rapidamente, com a conquista do grande público, passaram a ser artigos de consumo, sujeitos a acabamento padronizado, embalados conforme as técnicas de marketing".

<sup>80</sup> Serviço à Pastoral da Comunicação.

<sup>81</sup> Nesse ponto, Baltar (2012) esclarece que é preciso levar em consideração as interferências que esse gênero pode sofrer na emissão e na recepção.

possível reler um trecho que não foi compreendido, portanto, uma característica de instantaneidade, que para alguns autores reforça ainda mais a clareza, coesão e precisão com que ela deve ser transmitida.

Quanto à estrutura, Lage (2004, p. 46) afirma que “[...] se define, no jornalismo moderno, como o relato de uma série de fatos, a partir do fato mais importante ou interessante; e, de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante”. Nas palavras do autor, essa definição pode ser considerada por vários aspectos. Um deles é o fato de que não basta narrar o fato, é preciso expô-lo.

Ainda quanto à estrutura do gênero notícia (agora pensando o gênero a partir da linguagem), em geral, assim como a entrevista, ela segue um padrão em relação à estrutura composicional: manchete, frase que resume a informação que a notícia trará; o corpo da notícia, que inicia-se com o lide<sup>82</sup>, primeiro parágrafo da notícia, organizado a partir de uma hierarquização de elementos importantes para o contexto do fato acontecido, deve informar: quem? fez o quê? a quem? quando? onde? como? por quê? e para quê?; a ilustração, que a parte da notícia que envolve outro gênero, a entrevista, que tem o objetivo de ouvir as partes envolvidas no acontecimento ou reforçar a informação noticiada; por último, o encerramento, que pode ou não trazer uma informação a mais, menos importante sobre o fato.

Assim como a notícia e outros gêneros jornalísticos que circulam também na esfera escolar, a notícia radiofônica na escola assume os objetivos propostos pela comunidade escolar envolvida no projeto do rádio. Assim sendo, ela não precisa ser uma cópia das notícias de outros veículos de comunicação.

Contudo, do ponto de vista da estrutura composicional do gênero nesse ambiente, é necessário manter a estrutura canônica e trabalhar diferentes atividades para que os alunos consigam reconhecer essa estrutura, assim como o estilo que ela deve assumir no contexto de produção e circulação para o qual ele está produzindo.

Diante disso, o conteúdo temático também vai variar nesse contexto, pois os alunos podem elaborar pautas a partir de gincanas da escola, resultados de jogos, concerto do telhado da escola, um acontecimento a nível nacional que pode influenciar no ensino ou na vida de todos etc., fatos que despertem o interesse dos alunos,

---

<sup>82</sup> Conforme explica Lage (2004, p. 81) “Quanto ao conteúdo, o lide é o relato do fato principal de uma série, o que é mais importante ou mais interessante”.

partam de suas realidades coletivas e individuais. Pensando nessas características, Baltar (2012) evidencia alguns aspectos didático-pedagógicos do ensino desse gênero na escola:

- a) Possibilita à comunidade escolar selecionar, comentar, compreender e interpretar os fatos do cotidiano, sob diferentes ângulos.
- b) Desenvolve a competência discursiva, promovendo letramento no ambiente discursivo escolar e no ambiente discursivo midiático, de forma consciente e crítica.
- c) Aprimoram-se aspectos da redação radiofônica, tais como: escolha lexical, objetividade, concisão, pontuação adequada etc.
- d) Aprimoram-se aspectos da locução radiofônica, tais como: pronúncia, entonação, clareza, ritmo, entre outros recursos próprios da modalidade oral da língua (BALTAR, 2012, p. 122).

Logo, assim como a entrevista radiofônica, o gênero notícia também pode se tornar um importante instrumento de ensino-aprendizagem de língua, se forem decompostos, destacando seus elementos ensináveis que compreendem o desenvolvimento de diferentes capacidades de ensino-aprendizagem de línguas, como buscamos fazer ao desenvolver esta pesquisa de doutoramento.

As atividades realizadas a partir desses gêneros no âmbito da sala de aula são descritas no próximo capítulo desta tese, assim como toda a metodologia utilizada no desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação e na análise dos dados coletados.

## 5. METODOLOGIA DA PESQUISA

---

O que na vida, na cognição e no ato, designamos como objeto determinado, não recebe sua designação, seu rosto, senão através da nossa relação com ele: é nossa relação que determina o objeto e sua estrutura e não o contrário [...] (BAKHTIN, [1920-1930/1979] 2011).

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e descrever a metodologia utilizada durante a pesquisa. Para isso, em primeiro lugar, serão apresentados os objetivos e problema desta pesquisa, sua natureza, tipo, contexto e sujeitos. Em seguida, discutir-se-á a respeito da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT 2006) e as contribuições de Bakhtin e o Círculo para as pesquisas em Ciências Humanas, as quais fundamentam a nossa metodologia de coleta, descrição e interpretação dos dados.

Esta pesquisa de doutorado, como já dissemos anteriormente, objetivou implantar e analisar um projeto de “Rádio Web ou Web-rádio” que surgiu das discussões recentes no âmbito de um trabalho de uma pesquisa maior “Investigando os Letramento(s): um estudo crítico-dialógico de discursos e práticas escolares” – (cadastrado na PROpeq, UFMT e das atividades realizadas no Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento (CNPq).

Pesquisas anteriores realizadas pelo grupo na capital (Cuiabá) e cidades do interior do estado de Mato Grosso (Barra do Garças e Rondonópolis) levantaram dados que puderam revelar as práticas de leitura e letramento de alunos e professores. Além disso, foram realizados encontros reflexivos com os professores desses contextos, nos quais eles puderam fazer reflexão sobre sua prática e os pesquisadores coletaram informações referentes ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita, traçando o perfil do letramento escolar e extraescolar de alunos e docentes.

Dessa forma, o projeto de uma web-rádio foi criado a fim de atender à algumas questões que não foram contempladas nas pesquisas anteriores e continuar colaborando com as escolas parceiras no sentido de contribuir para o desenvolvimento das capacidades letradas dos alunos.

Nesse sentido, a pesquisa em mãos analisará dados discursivos (além das atividades) sobre o desenvolvimento do projeto **Reflexão crítica e**

**interdisciplinaridade: o rádio web e o desenvolvimento do letramento na escola pública**, realizado por integrantes do grupo de pesquisa “Estudos Linguísticos e de Letramento” – GELL, liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cláudia Graziano Paes de Barros. O projeto foi desenvolvido em uma escola periférica da cidade de Cuiabá-MT, a qual, no escopo das pesquisas desenvolvidas nesse *locus*, com exceção de uma, intitula-se<sup>83</sup> “Escola Estadual Esperança”.

Nesse contexto, o projeto foi desenvolvido com os alunos do 8º (em 2017) e a mesma turma, já no 9º (em 2018) ano do Ensino Fundamental da escola parceira. Nesse sentido, o estudo em mãos objetivou:

- 1) Conhecer as práticas de letramentos dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da escola estudada;
- 2) Desenvolver e analisar um projeto de criação de uma emissora de web-rádio em que se tomaram os gêneros discursivos como instrumentos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa;
- 3) Observar quais capacidades letradas puderam ser desenvolvidas durante o projeto.

A fim de alcançar os objetivos acima, buscamos respostas para as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Quais as práticas de letramento dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da escola estudada?
- 2) Como se desenvolveu o projeto? O que foi possível realizar em sala de aula e nas programações da web-rádio?
- 3) Quais capacidades letradas dos estudantes puderam ser desenvolvidas durante o projeto?

---

<sup>83</sup> Esse nome é fictício.

## 5.1 Natureza e tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), na qual o ambiente é natural e o pesquisador torna-se o instrumento principal, pois ele dedica grande parte do seu tempo em contato direto com o contexto de pesquisa. Igualmente, a pesquisa qualitativa, para esses pensadores tem caráter descritivo, o processo é mais importante que o resultado em si e o significado ganha importância para as investigações em seus respectivos contextos.

Conforme Freitas (2010), em uma abordagem histórico-cultural<sup>84</sup> o objetivo da pesquisa qualitativa é a compreensão dos sentidos os quais são construídos e compartilhados pelos sujeitos situados historicamente – por meio de suas relações.

Esse tipo de abordagem se constitui como uma forma de produzir conhecimento na área das Ciências Humanas e tem como pano de fundo as teorias de Vygotsky e Bakhtin. Com Vygotsky, esse tipo de pesquisa é pensado não apenas no sentido de que se deve compreender os eventos investigados e descrevê-los, mas que as relações do indivíduo no seu contexto histórico também são importantes para compreensão do processo.

A abordagem centra na questão da compreensão (em grande profundidade) do sujeito humano e não do objeto, também nas suas relações dialógicas, sem emudecê-lo, conferindo-lhe múltiplos sentidos a partir do seu lugar situado e ao mesmo tempo da sua relação com o outro (BAKHTIN, 1920-24 e 1970/1979).

Nesse tipo de investigação, de acordo com Freitas (2010, p. 08) o papel do pesquisador não é apenas preocupar-se com o produto de sua pesquisa, porém com todo o processo que envolve a investigação, indo “à gênese da questão, buscando recuperar sua origem e desenvolvimento”.

Sendo assim, a questão não está na intervenção como algo que vai proporcionar grandes resultados, mas o fato de que as pesquisas nessa perspectiva centram no processo, na relação entre os sujeitos, no ato de compreensão, que gera respostas (FREITAS, 2010). Logo, segundo essa estudiosa, a palavra *intervenção* – que têm conotações monológicas, mecânicas não seria ideal para pensar as

---

<sup>84</sup> Esse tem sido o tipo de abordagem utilizado pelo grupo de pesquisa Língua, Interação e Conhecimento – LIC/UFJF, desde 1995.

pesquisas nessa abordagem. Por isso, ela sugere trocar a palavra por algumas como *transformação, mudança, ressignificação* as quais ao mesmo tempo representam o processo de compreensão e de mediação (assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social de interação e compartilhamento, que gera o conhecimento).

Nesta medida, esta pesquisa procurou ressignificar e transformar uma determinada realidade escolar com o intuito de colaborar para a aprendizagem dos alunos, portanto, classifica-se quanto ao tipo como uma **pesquisa-ação**.

### 5.1.1 A pesquisa-ação

Muitos estudiosos da pesquisa-ação no mundo atribuem sua origem ao trabalho de Kurt Lewin (1978)<sup>85</sup> o qual elaborou esse tipo de pesquisa durante sua estadia na América e, desde então, passou a inspirar os psicossociólogos de todo o mundo.

Para desenvolver a pesquisa-ação, Lewin (1978) procurou se inspirar em outras áreas do conhecimento. Assim, o pensador inspirou-se na teoria da relatividade e da física quântica e adotou a teoria de campo, integrando-a à psicologia. Diante disso, passou a estudar os problemas imerso nos contextos em que surgiam, pois acreditava que os fatores ambientais influenciavam o comportamento humano.

À vista disso, a pesquisa-ação fundamenta-se na ideia de que os sujeitos fazem parte de um determinado grupo que, ao enfrentar um problema, podem estudar, juntos (ação planejada), maneiras de solucionar esse impasse. Logo, é um tipo de pesquisa, que ao mesmo tempo em que estuda os problemas psicossociais, faz uma investigação teórica sobre esse problema. Em outras palavras, há um estudo amplo da sociedade envolvida e um estudo específico da situação, conforme Lewin (1978).

Ao dissertar sobre o conceito de pesquisa-ação, Andaloussi (2004, p. 86) explicita que: “na pesquisa-ação, a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações”. Dessa maneira, esse tipo de pesquisa consente a análise de uma situação com o objetivo de colaborar para o esclarecimento

---

<sup>85</sup> O pensador nasceu na Prússia, atual Polônia. Com a ascensão do Nazismo, Kurt Lewin, que morava na Alemanha, muda-se para os Estados Unidos. Após ter contato com ideias socialistas, o estudioso concluiu que a psicologia poderia ajudar a mudar a sociedade.

de diferentes significados de comportamentos de indivíduos, por exemplo, além de auxiliar também na diminuição de divergências entre esses atores em prol de objetivos comuns entre eles.

Diante disso, Andaloussi (2004) explana que o estilo da pesquisa-ação será determinado pelo estilo de pesquisa que será desenvolvido nela. Assim, “pode ter vários sentidos, segundo os tipos de ação. 1. Operação programada pelos pesquisadores; 2. Situação espontânea e natural; 3. Conjunto de operações planejadas em comum entre pesquisadores e atores” (ANDALOUSSI, 2004, p. 86).

Isso posto, o primeiro sentido é inspirado nos trabalhos de Lewin e, nesse caso, o pesquisador elabora um instrumento e vai a campo recolher informações de maneira natural, sem interferir na realidade, isto é, ele se mantém como especialista.

O segundo sentido, por sua vez, é guiado pelas pesquisas praxiológicas (conforme a definição do estudioso Ardon). Esse estilo é caracterizado pelo envolvimento ativo do pesquisador no desenvolvimento da ação e a produção do conhecimento, acontece de forma imediata. Mas, nesse caso, ela não é muito reconhecida como pesquisa científica.

Já em relação ao terceiro sentido, Andaloussi (2004) analisa que os papéis de atores (sentido amplo) e pesquisadores são diferenciados:

A implicação do pesquisador qualificado é indispensável. O pesquisador é encarregado de elaborar o dispositivo científico e de garantir seu bom desenrolar para observar e impulsionar a ação. A implicação dos atores realiza-se em um duplo movimento: de um lado, eles têm de formular as dificuldades e, de outro, refletir com os pesquisadores sobre táticas e estratégias para aplicar os resultados da pesquisa (ANDALOUSSI, 2004, p. 87-88).

Sobre isso, o estudioso elucida que é difícil o pesquisador sair “ileso” do processo, pois “sua abordagem pode ser afetada ou sofrer mudanças” (*idem*, p. 88). Nesse estilo de pesquisa-ação sempre se tem em vista a melhoria de um problema com a participação de todos os interessados, em um movimento cíclico entre pesquisa e ação, na qual o objetivo é criar uma parceria orientada por tempos definidos de pesquisa e ação. Sempre buscando o olhar reflexivo sobre a abordagem utilizada e o projeto pessoal, explica Andaloussi (2004).



Dessa maneira, esse último estilo é o que mais se encaixa no tipo de pesquisa-ação desenvolvida por esta tese de doutoramento, pois trata-se de uma pesquisa na qual a pesquisadora, inicialmente, conversou com as coordenadoras e diretora para fazer um levantamento de problemas gerais da escola. Em seguida, participou de reuniões (encontros) com os professores para saber quais eram suas concepções acerca do ensino-aprendizagem, principalmente o de leitura, além de conhecer quais eram os problemas mais frequentes em suas aulas (como, por exemplo, baixo rendimento em leitura e escrita, alunos analfabetos).

Logo após, conversou com dois professores de Língua Portuguesa e pediu permissão para observar as aulas deles. Por conseguinte, foi escolhida a turma piloto<sup>86</sup> e houve, então, a apresentação do projeto para os alunos.

Depois dessa conversa, com base em sugestões dos próprios alunos, professora e pesquisadora elaboraram sequências didáticas<sup>87</sup> (dispositivos científicos) de diferentes gêneros a fim de contribuir para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos da escola estudada, além de prepará-los para o desenvolvimento de uma emissora de web-rádio. Sendo que, todo procedimento de trabalho se configurou em forma de espiral, ou seja, movimento de reflexão e replanejamento sempre que necessário, buscando sempre uma parceria dialógica entre os participantes do processo: professora e alunos da turma piloto, através de uma reflexão contínua em todo o processo.

Nessa ótica, sempre que era realizada alguma atividade, seja ela, teórica ou prática, os alunos, professora e pesquisadora faziam um momento de autoavaliação e reflexão sobre o processo.

Kemmis e Wilkinson (2008) defendem que apesar de muitos descreverem o passo a passo da pesquisa-ação como algo mecânico, ela se desenvolve de forma fluida, aberta e reflexiva, obedecendo a um espiral que pode ser repetido quantas vezes forem necessárias.

---

<sup>86</sup> Essas questões serão detalhadas ainda neste capítulo.

<sup>87</sup> As sequências didáticas, como explicaremos melhor adiante, foram construídas com base em sequências didáticas já trabalhadas e com base no caminho metodológico deixando por Paes de Barros (2008).

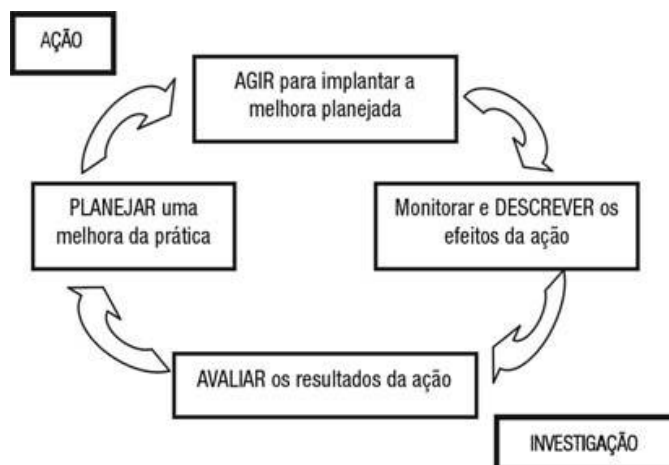


Figura 2: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação<sup>88</sup>.  
 Fonte: David Tripp (2005, p. 446).

Nas palavras de Kemmis e Wilkinson (2008), podemos avaliar o sucesso da pesquisa-ação não pelo fato dos participantes terem seguido fielmente esses passos, “mas se eles têm um senso definido e autêntico do desenvolvimento e da evolução de suas práticas, de seu entendimento acerca de suas próprias práticas e das situações em que exercem tais práticas” (KEMMIS e WILKINSON, 2008, p. 44).

Segundo esses autores, as reflexões sobre pesquisa-ação são variadas, portanto, não existem receitas prontas de como se fazer esse tipo de pesquisa, mas tomamos o espiral de Lewin como um roteiro para o desenvolvimento das ações do projeto desta pesquisa de doutoramento.

Esse tipo de pesquisa faz um diálogo com as teorias que embasam essa pesquisa no sentido em que o pesquisador deve adotar uma postura de escuta e empatia frente aos sujeitos da pesquisa (GIL 2002). Além disso, segundo o estudioso de metodologia, a análise crítica do problema identificado exige reflexões por parte do envolvidos, promovidas pelo investigador, nos moldes de uma investigação-ação.

Tanto a pesquisa participativa como a pesquisa-ação, têm sido um caminho metodológico de muitas investigações em Linguística Aplicada no Brasil e no mundo por serem tipos de pesquisas nas quais os pesquisadores se propõe a não só identificar o problema, mas colaborar para que a realidade estudada mude. Conforme

<sup>88</sup> Figura tirada do artigo “**Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica”, de David Tripp (2005, p. 446). Esse espiral é atribuído a Lewin.

Kleiman (2013, p. 55), “como atores de mudanças, precisamos de um forte embasamento em lugares e ações concretas”.

Nesse sentido, esta pesquisa de doutoramento procurou desenvolver um projeto de web-rádio que trabalhasse com os gêneros discursivos em uma escola pública, principalmente no que tange ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, que tivesse o aluno como foco, pois, de acordo com Veiga (2006, p. 70), “o projeto parte da experiência sociocultural do aluno e dos conteúdos curriculares”, isto é, um projeto não se configura como um método ou uma fórmula pronta em que se podem observar as etapas e seguir, mas antes repensá-las, redefini-las ou mesmo modificá-las em virtude das necessidades de aprendizagem dos alunos e de seu desenvolvimento.

### **5.1.2 As contribuições de Bakhtin e o Círculo para as pesquisas em Ciências Humanas: a Análise Dialógica do Discurso**

É imprescindível que uma pesquisa de natureza dialógica discuta as contribuições de Bakhtin e o Círculo para as pesquisas em Ciências Humanas. Essa perspectiva inclui, segundo Amorim (2001) não só pensar a pesquisa enquanto ciência, método, rigor e possibilidades, mas enquanto relação eu-outro, isto é, a inclusão da alteridade.

Nas palavras dessa estudiosa “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema da palavra do outro no texto” (AMORIM, 2001, p. 16, destaque do autor.).

Assim, quando se trata de pesquisas em Ciências Humanas o lugar da alteridade é o humano. Como afirma Bakhtin (2016, p. 87), “o objeto real é o homem social (inserido na sociedade) que fala e exprime a si mesmo por outros meios”. Nesse sentido, a pesquisa permite ao pesquisador um encontro com esse outro, um colocar-se no seu lugar, mas ao mesmo tempo, prevê que o primeiro assuma sua singularidade e papel de que está ali para escutar, para traduzir e transmitir.

Como característica desse tipo de abordagem, o objeto de pesquisa não é dado *a priori*, mas nessa própria relação dialógica, o que implica, de acordo com Amorim

(2001), em negociações entre os participantes da pesquisa. Além disso, apresenta-se também o caráter imprevisível desse tipo de fazer ciência que, às vezes, descortina-se “pontos cegos”, como afirma ela, ou as conhecidas “lacunas”, que vão surgindo mediante um contexto histórico extremamente líquido, para usar a metáfora do sociólogo polonês Bauman (2001). Contudo, o conhecimento nasce, justamente desses embates entre o encontro e o fracasso, o diálogo e o equívoco, ou seja, das possibilidades que surgem nos diferentes contextos.

Ainda sobre as discussões a respeito da metodologia das Ciências Humanas, Amorim (2001) destaca um ponto muito evidenciado nas pesquisas que têm como base a teoria de Bakhtin e o Círculo: a questão do método de interpretação/análise. Segundo a estudiosa do Círculo, no primeiro momento não é possível encontrar algo que possa ajudar os pesquisadores a tomarem um caminho em relação ao texto científico que seja produzido nessa perspectiva. Até mesmo o texto do próprio Bakhtin não serviria de modelo.

Entretanto, Amorim (2001) lembra que a análise que o filósofo russo faz do romance de Dostoievski seria uma descoberta da teoria dialógica visto que o autor não mostra como deveria ser, mas acaba ensinando como proceder a partir de suas próprias análises de outros textos, outros autores.

Sobre essa questão, em seu texto de 1929, “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Volóchinov, na nova tradução do russo feita por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (2017), encontramos uma ordem metodológica para o estudo da língua que pode, muito bem, ser aplicada às análises desenvolvidas por pesquisadores que tenham como base essa teoria:

[...] 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros do discurso verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 220).

Nessa ótica, trata-se de considerar os enunciados a partir de seus contextos de produção e circulação, depois, em relação ao processo de interação verbal e, por

fim, analisar os elementos linguísticos (seus aspectos gramaticais) que compõem esses enunciados.

Discorrendo também sobre essa questão metodológica, Brait (2006) elucida que embora ela tenha consciência de que Bakhtin, Volochínov, Medvedev e outros participantes do Círculo não tenham elaborado

um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada, esse ensaio arrisca-se a sustentar **que o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso** (BRAIT, 2006, p. 09, destaque nosso).

No entendimento de Brait (2006) essa perspectiva surge das possibilidades demonstradas por Bakhtin e o Círculo nos estudos linguísticos e literários, além das Ciências Humanas. Para além dessas questões, a construção dessa análise/teoria dialógica do discurso parte da própria concepção de linguagem e de sujeito dos pensadores. Desse modo, pensar a Análise Dialógica do Discurso, segundo Brait (2006/2014, p. 10) “começa por compreender os estudos de linguagem como um conjunto de conhecimentos que é produzido, concebido e recebido em contextos específicos”.

Além disso, compreender que as pesquisas acadêmicas são “atravessadas por idiossincrasias institucionais e, necessariamente, por uma ética que tem na linguagem e em suas implicações nas atividades humanas, seu objetivo primeiro” (BRAIT, 2006, p. 10).

Outra característica dessa teoria apontada por Brait e que também foi discutida por Amorim (2001) é a assunto relacionado ao discurso, o qual, nesse caso, não pode ser pensado levando em consideração apenas um ponto de vista – a bivocalidade do objeto e modo como o pesquisador olha para ele. Nessa lógica:

O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá na [...] possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como os sujeitos aí instalados (BRAIT, 2006, p.13).

Mais que isso, a estudiosa lembra a importância da análise ir além da materialidade linguística, ou seja, partir para os outros elementos que compõem os gêneros do discurso, o que faz uma referência à proposta metodológica de Bakhtin/Volochínov (1929).

No mesmo sentido, Paula (2013, p. 252) também afirma que “a abordagem de estudo bakhtiniano de linguagem, sua ADD, considera as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico incluído no linguístico”. No entendimento dessa estudiosa, a abertura que, muitas vezes é vista como uma falta de metodologia é a *própria proposta teórico-analítica*.

Com base nas discussões acima, a análise de dados desta tese de doutoramento se ancora na Análise Dialógica do Discurso, que é como tem sido denominada a análise de discurso que tem como fundamento a teoria de Bakhtin e o Círculo.

## **5.2 Metodologia da coleta de dados**

### **5.2.1 O *locus* da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Esperança” (nome fictício dado pelo grupo GELL), região periférica da cidade de Cuiabá, Estado de Mato Grosso.

Quanto à estrutura, é uma escola de médio porte que possui uma quadra poliesportiva coberta para as práticas da Educação Física, um refeitório, um cozinha com dispensa, uma cantina, uma sala para direção e coordenação, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala para apoio/multifuncional, uma biblioteca, nove salas de aula (que comportam 35 alunos cada), sala para professores e funcionários com banheiros e ar condicionado, quatro banheiros (masculino e feminino) para os alunos com adaptação para deficientes dentro das normas de acessibilidade.

Além disso, possui alguns computadores, sendo quatro para professores, três para a secretaria, dois para coordenação, um para direção, além de duas máquinas de xerox, dois datashows, uma caixa de som e uma TV.

Quanto à clientela atendida pela escola, são alunos, na maioria, de classe média baixa, predominando famílias cujos pais trabalham fora, empregados das indústrias, comércio e serviços, conforme PPP da escola. Alguns relatos de professores e funcionários indicam que boa parte dos alunos convive com alto índice de violência, em várias instâncias, o que reverbera também em violência dentro da escola, baixo rendimento escolar, índice de analfabetismo e nível baixo de letramento.

Embora pareça uma escola muito bem estruturada, os alunos e funcionários sofrem com a falta de verba, inclusive para manter as salas climatizadas e funcionando. Além disso, os poucos computadores para os professores e uma internet lenta não facilita os planejamentos (hora-atividade do professor – 10 horas disponíveis para planejamento e desenvolvimento profissional que devem ser cumpridas dentro do âmbito escolar<sup>89</sup>) assim como lançamentos de diários, o que leva a maioria a fazer esse trabalho em casa.

Outra questão que deve ser apontada com devida importância é a falta de uma sala de informática e uma biblioteca que funcione de maneira que os alunos e funcionários possam ter acesso ao acervo como empréstimo ou atividades de leitura nos turnos de aulas e no contra turno.

A escolha dessa escola foi realizada por meio de uma consulta ao IDEB (2015)<sup>90</sup> no qual a escola parceira se destacou pelo baixo índice, sendo que os indicadores desta escola apontavam para uma atenção no que se refere à nota, que equivale a 5,2, numa escala de 0 a 10, conforme informa o site Qedu<sup>91</sup> (uma organização que trabalha com os dados educacionais do Enem, Prova Brasil, Censo escolar e outros).

Como um dos objetivos do Grupo GELL é colaborar com as escolas públicas a fim de contribuir para resolução de problemas referentes ao letramento e à leitura, o

---

<sup>89</sup> No estado de Mato Grosso, o professor tem direito a 10 horas que são divididas entre planejamento (6 horas) e 4 horas para o desenvolvimento profissional em serviço, PEF – Pró-Escola Formação na Escola, nome do programa vigente no ano de 2018. Como o professor recebe por isso, a carga horária deve ser cumprida na escola, sendo que as atividades planejadas geralmente são controladas por listas de chamada ou ponto eletrônico.

<sup>90</sup> O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é o principal indicador da qualidade do ensino no Brasil. Mede a aprovação escolar e o aprendizado em português e matemática em uma escala de 0 a 10. Ele mede aprendizado versus fluxo de aprovação – aprendizado e nota da Prova Brasil.

<sup>91</sup> Projeto idealizado pela Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira - e pela Fundação Lemann em 2012.

dado acima nos chamou a atenção e, por isso, decidimos procurar a coordenação e direção e conversar sobre a realidade da escola.

Após a conversa, a diretora e coordenadoras se interessaram muito pelo projeto e abriram as portas e convidaram os integrantes do grupo a participar dos encontros semanais de formação em serviço dos profissionais da educação.

### **5.2.2 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos desta pesquisa são os alunos (faixa etária de 13 a 15 anos) que antes compunham<sup>92</sup> o 8º ano B e C (2017) e 9º ano B (2018) da Escola Estadual Esperança. Além dos alunos, também faz parte desse projeto de pesquisa-ação uma professora de Língua Portuguesa que acompanhou esses alunos durante os dois anos.

Como inicialmente seria difícil acompanhar toda a escola para o desenvolvimento do projeto de criação da emissora de web-rádio, foi escolhida uma turma piloto a qual seria preparada para a disseminação da ideia no contexto escolar. Em 2017, quando os trabalhos em sala de aula com os projetos didáticos de ensino de gênero foram iniciados, a turma escolhida, em primeiro lugar, era a C. Mas, como a professora costumava trabalhar as mesmas atividades nas duas turmas do 8º ano, logo decidimos acompanhar as atividades<sup>93</sup> desenvolvidas em ambas as turmas.

A escolha da turma piloto foi realizada após a aplicação de um questionário que objetivou conhecer as práticas de leitura e letramento dos alunos do Ensino Fundamental de toda a escola e observações da pesquisadora nas turmas de 8º ano B e C, 9º C, dentre os meses de março a abril de 2017. A escolha das turmas se deveu não somente pela possibilidade de se continuarem as atividades com o 9º ano como

---

<sup>92</sup> Inicialmente (em 2017), eram, aproximadamente (visto que alguns alunos trocaram de escola no decorrer do ano letivo), 25 alunos no 8º ano C e 27 alunos no 8º ano B. Já em 2018, o 9º ano B era composto por 28 alunos.

<sup>93</sup> Isso foi importante para a etapa 2018, pois, ao iniciar o ano letivo, observou-se que alguns alunos das turmas piloto tinham se mudado de escola e outros ficaram no período vespertino, com outro professor, nesse sentido, não seria viável mudar de professor e trocar todos os sujeitos alunos que tinham participado do trabalho no ano anterior, haja vista que o trabalho retrocederia. Então, após alguns dias de observação, decidimos continuar o trabalho com o nono ano B, que continha a maioria dos alunos das turmas B e C do oitavo ano de 2017, além da mesma professora.



também pela disponibilidade<sup>94</sup> da professora de Língua Portuguesa que abraçou, em todas as acepções, inclusive a afetiva, o projeto, desde o início.

Sendo assim, o primeiro contato com a turma foi em forma de conversa sobre a ideia do projeto de criação da web-rádio escolar<sup>95</sup>. Em seguida, passou-se a observação das aulas de Língua Portuguesa de dois professores (8º B/C e 9º ano C). Por conseguinte, foi realizada a escolha das turmas piloto e solicitado a cada aluno, uma autorização que deveria ser assinada pelos pais ou responsáveis para a gravação em áudio e vídeo das atividades desenvolvidas em sala de aula.

A partir de então, as atividades desenvolvidas pelas turmas de 8º ano B e C (2017) e 9º B (2018) foram gravadas em áudio e vídeo pela pesquisadora. Assim, para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos nesse processo, os alunos são apelidados por alguns códigos (siglas), os quais serão utilizados nos capítulos de análise.

### **5.2.3 O planejamento das atividades: metodologia de sala de aula**

Todas as atividades com os gêneros discursivos escolhidos para esta pesquisa foram discutidas e refletidas com todos os alunos na sala de aula e planejadas pela professora da turma e pela pesquisadora. O planejamento era realizado quinzenalmente ou conforme necessário, sempre aproveitando o momento

---

<sup>94</sup>No início, o projeto tinha um cunho interdisciplinar com os professores de História e Ciências, porém, no decorrer das atividades de 2017, as professoras foram se esquivando do diálogo com a disciplina de Língua Portuguesa. Somente a professora de História compartilhou uma atividade trabalhada com os alunos durante esse ano.

<sup>95</sup> Esse primeiro contato aconteceu em agosto de 2016 com os gestores e, em seguida, com os professores no âmbito do projeto de formação em serviço, o qual, nesse ano, denominava-se NDPE – Núcleo de Desenvolvimento Profissional Docente, projeto no qual os profissionais ficavam durante quatro horas semanais em estudo sobre pesquisa-ação e projeto de intervenção para, em seguida, elaborarem um projeto de intervenção que sanassem as dificuldades apresentadas por uma avaliação diagnóstica realizada no começo do ano. Esse projeto foi implantado no ano de 2016 em todas as escolas estaduais. Enquanto algumas conseguiram até elaborar projetos, outras nem mesmo realizou a leitura e estudo dos textos sugeridos, pois não havia acompanhamento do Estado. O estudo foi instituído pela Portaria Nº 161/2016/GS/SEDUC/MT (parágrafo 1º), a qual advoga que: “o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola – NDPE é uma célula escolar dinâmica cuja finalidade é o desenvolvimento de estudos formativos, pesquisas, projetos de intervenção pedagógica, projetos socioeducativos ou culturais de caráter educativo a serem previstos na Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso”[...]. Além de discutirmos questões relacionadas com o projeto da web-rádio, os professores e coordenadores pediram auxílio ao grupo GELL- Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento para ajudar nas discussões sobre pesquisa-ação e projeto de intervenção.

denominado de hora-atividade<sup>96</sup> da professora, enquanto que as reflexões eram realizadas em meio às discussões em sala de aula e sempre que os alunos faziam as atividades práticas.

Para a realização do planejamento, partia-se sempre da escolha do gênero discursivo a ser estudado, observando se o livro didático adotado pela escola teria alguma atividade que poderia ser aproveitada. Assim, fazia-se um levantamento de sequências didáticas<sup>97</sup> conhecidas sobre os gêneros estudados, análise das sugestões de atividades dadas por elas e construção daquilo que chamamos de **sequência didática readaptada**, pois foram construídas mediante as necessidades evidenciadas no contexto da sala de aula, seguindo a ordem metodológica indicada por Paes de Barros (2005, 2008), visto que a sala de aula, assim como a escola em si compõem um contexto de constantes mudanças, o que dificultaria o desenvolvimento de algo pronto e acabado ou engessaria, o que não coaduna com pesquisas que têm o caráter crítico-dialógico (SANTOS, 2014) ou, como explica Freitas (2010), pesquisas de abordagem histórico-cultural.

Conforme descrito no capítulo anterior, a escolha dos gêneros discursivos a serem trabalhados na sala de aula passou por vários critérios, dentre os quais, inicialmente, as necessidades em desenvolver a oralidade, tendo em vista a criação da web-rádio, o desenvolvimento da capacidade de resumir fatos, tão importante para

---

<sup>96</sup> Momento destinado ao planejamento do professor no Estado de Mato Grosso. Como foi descrito anteriormente, a hora-atividade (10 horas totais) é um momento no qual o professor recebe para realizar seu planejamento de aulas, lançar diário e estudar. Dessas 10 horas semanais que devem ser cumpridas no âmbito da escola, 6 são para planejamento, correção de atividades, provas e diário eletrônico e 4 são para o estudo ou desenvolvimento profissional docente em serviço, denominado, em 2018, de PEF – Pró-Escola Formação na Escola.

<sup>97</sup> Nesse sentido, utilizamos nesta pesquisa, a ordem metodológica (sequência didática) para o ensino de gêneros discursivos proposta por Paes de Barros (2008); atividades de sequências didáticas da dissertação de Ferreira (2009) para o gênero seminário, atividades do artigo “O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero”, de Machado, Lousada e Tardelli (2005), o livro Resumo, dos mesmos autores, para o trabalho com o gênero resumo, além de algumas propostas do livro de Schneuwly e Dolz (1997) “Gêneros orais e escritos na escola”. Se tratando dos gêneros radiofônicos, utilizamos como base as atividades propostas por Baltar (2012) no livro intitulado “Rádio escolar: uma experiência midiática”, Barbosa (2001) da série “Trabalhando com os gêneros do discurso: notícia”, além de um material didático produzido pela Fundação Cesgranrio para o Projeto de avaliação e acompanhamento dos alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental com capacitação de professores de Língua Portuguesa e matemática do Estado de Mato Grosso. Esse material é composto por várias atividades sobre gêneros discursivos variados. Quanto ao gênero radionovela, um tipo de texto atípico, não encontramos algo que poderíamos adaptar para trabalhar com os alunos. Por isso, construímos a sequência didática a partir de algumas atividades sobre encenação de esquete, dispostas no próprio livro didático dos alunos, FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART (2015), Singular & plural: leitura e estudos de linguagem, da editora Moderna.

um trabalho na esfera radiofônica. Além disso, é exigido do aluno o domínio desses gêneros em diferentes momentos da vida escolar/acadêmica.

Os gêneros radiofônicos, por sua vez, foram trabalhados de maneira a preparar os alunos para a atuação na web-rádio escolar. Assim, pensamos em atividades que pudessem abarcar a arquitetura dos gêneros, além do desenvolvimento de diferentes capacidades linguísticas.

Para isso, as atividades eram montadas sempre a partir do levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o dado gênero, seu lugar de produção e circulação, conforme Paes de Barros (2008) para uma análise mais geral deste, que pudesse abarcar seu conteúdo temático, estilo e forma composicional.

Dentre esses aspectos, utilizou-se uma perspectiva muito relevante da sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004), a ideia de produção inicial e final que, nesse projeto, muitas vezes, foi pensada mediante as necessidades encontradas em cada atividade com o aluno, sendo que, em alguns gêneros, houve mais de dois momentos de produção (inicial e final), pois os próprios alunos sugeriram outras atividades de produção, como, por exemplo, no caso do gênero entrevista, depois deles apresentarem a produção inicial, no momento de reflexão sobre suas produções, eles mesmos pediram para realizar mais produções que pudessem abarcar temas polêmicos que eles, adolescentes, gostariam de saber.

Outras vezes, a forma como o aluno desenvolvia a atividade em sala de aula levava a professora e a pesquisadora a replanejarem, já que, quase sempre, no contexto da aula, quando os alunos estavam fazendo as atividades, já se fazia uma reflexão sobre o seu processo de aprendizado e desenvolvimento, o que automaticamente encaminhava a novas reflexões e elaboração de outras atividades, ressignificando o processo. No mesmo sentido, quando se percebia a aprendizagem significativa de algo, professor e pesquisador refletiam e anotavam os progressos.

A seguir, apresentaremos vários quadros com as sequências didáticas de cada gênero discursivo que faz parte dessa pesquisa que mostra como cada atividade foi pensada inicialmente:

Objetivos da aula	Atividades desenvolvidas	Materiais utilizados
<p><b>Aula 1:</b> 29/06/2017</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o projeto de trabalho com o gênero seminário para os alunos;</li> <li>• Trabalhar a questão da postura nesse tipo de gênero;</li> <li>• Mostrar aos alunos como desinibir-se em apresentações públicas.</li> </ul>	<p>Formar grupos de 5 a 6 integrantes para trabalhar as diferentes atividades que serão desenvolvidas;</p> <p>Trabalhar a imagem 01 (FERREIRA, 2009, p. 138) – pedir que os alunos analisem as imagens em grupo e escolha um integrante para ir até a frente fazer uma representação (em forma de mímica) conforme está na figura;</p> <p>Depois, fazer a discussão acerca de alguns usos dessas gesticulações em apresentações orais, lembrando o contexto de produção e circulação do gênero seminário;</p> <p>Pedir que os alunos dessem uma sequência lógica de ações que deveriam ser realizadas na organização desse tipo de gênero (foi feita uma adaptação de uma atividade que está no livro didático adotado pela escola, do 6º Ano) com base em uma sequência de figuras retiradas do livro – eles devem montar uma colagem das figuras para explicitarem para os colegas qual seria a ordem correta das atividades em uma apresentação de seminário (foi feita a o recorte da página xerocada do livro didático e, depois, a colagem no papel pardo);</p> <p>Os alunos devem recortar os quadrinhos e montarem a sequência de acordo com a discussão em grupo;</p> <p>Devem ir até a frente e explicarem o porquê da escolha da ordem;</p> <p>Além disso, também foi aproveitado um jogo dos “9 erros” que não podem ser cometidos em uma apresentação desse tipo para iniciar os alunos no entendimento de como deve ser a produção do gênero discursivo seminário. Cada grupo analisará e discutirá quais os “9 erros” com base na ilustração.</p>	<p>Folha fotocopiada; Papel pardo; Tesoura; Cola.</p>

<p><b>Aula 2:</b> 06/07/2017</p> <p>Analisar um seminário em vídeo de forma oral;</p> <p>Apresentar o gênero seminário para os alunos (conceito);</p> <p>Discutir acerca dos elementos que compõem o gênero (conteúdo temático, estilo e forma composicional).</p>	<p>Discussão do conceito de seminário a partir de alguns slides (aula expositivo-dialogada);</p> <p>Leitura e análise oral de seminários escolares dispostos em vídeo.</p>	<p>Data show;</p> <p>Computador;</p> <p>Vídeos do Youtube.</p>
<p><b>Aula 3:</b> 07/07/2017</p> <p>Discutir acerca dos elementos que compõem o gênero (conteúdo temático, estilo e forma composicional) a partir de um vídeo no qual uma professora dá 9 dicas para apresentar um bom seminário.</p>	<p>Os alunos assistem a um vídeo de uma professora que dá 9 dicas de como arrasar em uma apresentação oral;</p> <p>Em seguida, a professora da turma divide os grupos para organizar a produção inicial do gênero seminário (sorteio para escolha dos temas):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- GRUPO 1: MEIO AMBIENTE;</li> <li>- GRUPO 2: OS CRIMES DE ÓDIO NAS REDES SOCIAIS;</li> <li>- GRUPO 3: TIPOS DE CORRUPÇÃO;</li> <li>- GRUPO 4: BULLYING.</li> </ul> <p><b>Observação:</b> Os temas para os seminários foram escolhidos com base em algumas atividades presentes no livro didático dos alunos, assim como em assuntos que são necessários diante de alguns problemas apresentados no próprio ambiente escolar como o Bullying, Meio ambiente e Crimes de ódio nas redes sociais. Dentro de cada tema foram sugeridos subtemas para os alunos tratarem.</p>	<p>Data show;</p> <p>Computador;</p> <p>Vídeos do Youtube.</p>

<p><b>Aula 4:</b> 08/08/2017 Organizar os grupos para as apresentações da produção inicial.</p>	<p>Os alunos sentam em grupo para tirar as dúvidas sobre a apresentação do seminário, assim como para organizar o que irão expor. <b>Observação:</b> A distância entre a data dessa aula e a anterior está relacionada, principalmente aos quinze dias de recesso das escolas estaduais, além do tempo que a professora deu por conta de alguns alunos que ainda estavam viajando após a volta das aulas (que foi no dia 31/07/2017).</p>	<p>Quadro branco; Canetão.</p>
<p><b>Aula 5:</b> 10/08/2017 Apresentar a produção inicial do gênero seminário escolar e discutir sobre sua produção.</p>	<p>Apresentação dos seminários, conforme divisão dos grupos; Em seguida, é realizada uma roda de conversa sobre o gênero na qual os alunos fazem reflexões sobre suas apresentações. <b>Observação:</b> As apresentações seriam de 20 minutos para cada grupo, no entanto, eles foram muito rápidos.</p>	<p>Data show; Computador.</p>

<p><b>Aula 6:</b> 11/08/2017</p> <p>Retomar algumas questões trabalhadas sobre o gênero seminário escolar como: postura diante da plateia, relação entre os expositores e o conhecimento a ser exposto, papéis que eles devem assumir;</p> <p>Trabalhar a questão das referências (fontes), como preparar o conteúdo, aprender a pesquisar e como tratar as informações pesquisadas (organizar em suportes);</p> <p>Reconhecer a importância do planejamento escrito;</p> <p>Distinguir os tipos de apoio escrito;</p> <p>Aprender a elaborar cartaz escolar e slides;</p> <p>Aprender sobre os organizadores temporais do seminário escolar.</p>	<p>Aula expositivo-dialogada sobre o gênero seminário – revisão dos aspectos apontados acima nos objetivos por meio de alguns exemplos disponíveis nos slides.</p> <p><b>Observação:</b> Foram apresentados alguns exemplos de apresentações orais realizadas em escolas e sobre suportes para os alunos analisarem oralmente. Também foi reforçado como os alunos deveriam fazer um cartaz, os slides (a professora explicou rapidamente como executar essa ferramenta).</p>	<p>Data show; Computador.</p>
---	---	-----------------------------------

<p><b>Aula 7: 17/08/2017</b> Aprender a elaborar o plano de exposição com os organizadores enumerativos.</p>	<p><b>Atividade 1:</b> completar os exemplos de planos de exposição com os organizadores enumerativos explicitados.</p> <p><b>Atividade 2:</b> elaborar plano de exposição com base nos temas trabalhados na produção inicial do gênero seminário escolar, utilizando os marcadores enumerativos aprendidos na atividade anterior.</p> <p><b>Observação:</b> os alunos sentaram em grupo para realizar as duas atividades. A ideia é que eles façam relação com suas apresentações de seminário, pensando na refacção do gênero.</p>	<p>Folhas fotocopiadas</p>
<p><b>Aula 8: 18/08/2017</b> Analisar um seminário escolar a partir de algumas questões.</p>	<p><b>Análise, em grupo, de um seminário escolar gravado em vídeo a partir das questões:</b> Como o apresentador abriu a exposição? De que maneira ele entrou em contato com o público? Qual foi a saudação inicial? Ele fez a introdução do tema? Foi claro em sua maneira de falar? As informações estavam bem organizadas? Como finalizou a apresentação? Houve a retomada de forma sintética dos principais pontos da exposição? Usou expressões como: “o que foi dito aqui...”; “Para concluir”; “Recapitulando”; “Podemos dizer que”...? Lançou, ao final, uma questão aos ouvintes, com o objetivo de desencadear uma discussão ou reflexão entre os participantes?*</p> <p>Utilizou com eficácia os recursos materiais: cartazes, registro na lousa, equipamentos?</p> <p>Posicionou-se diante do público? (direção do olhar, tom de voz em cada situação). Usou marcas linguísticas, como as expressões: então; portanto; sobretudo; no momento; ao longo desta apresentação; vamos observar e etc.?</p> <p><b>Observação:</b> os alunos sentaram em grupo para realizar as atividades. A ideia é que eles fizessem relação com suas apresentações de seminário, pensando na refacção do gênero.</p>	<p>Data show; Computador; Vídeo do Youtube.</p>



<p><b>Aula 09: 24/08/2017</b> Apresentar o seminário escolar – produção final em Língua Portuguesa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reapresentação dos seminários utilizando os mesmos temas anteriores. Análise das apresentações.</li> </ul> <p><b>Observação:</b> O grupo 2 “Os crimes de ódio nas redes sociais” não quis reapresentar o seminário. O oitavo ano B resolveu reapresentar o seminário com outros temas.</p>	<p>Data show; Computador.</p>
---	---	-----------------------------------

Tabela 5: Gênero seminário  
Fonte: Elaboração nossa

<b>Objetivos da aula:</b>	<b>Atividades desenvolvidas:</b>	<b>Materiais utilizados:</b>
<p><b>Aula 1: 25/08/2017</b> Apresentar o projeto de trabalho com o gênero resumo para os alunos; Trabalhar um texto motivador para produção inicial.</p>	<p>Ver o filme “O caçador e a rainha do gelo” e, em seguida, fazerem um resumo – produção inicial de Língua Portuguesa. Em história, o professor pediu um resumo do capítulo que eles estavam estudando – Símbolos da Revolução Francesa.</p>	<p>Data show; Computador; Filme; Livro didático de História.</p>
<p><b>Aula 2: 28/08/2017</b> Apresentar o projeto de trabalho com o gênero resumo para os alunos; Trabalhar o texto motivador da produção inicial – um filme</p>	<p>Os alunos deviam assistir ao filme “O caçador e a rainha do gelo” e, em seguida, fazerem um resumo – produção inicial de Língua Portuguesa. <b>Observação:</b> por conta de várias interferências de ordem maior, não conseguimos finalizar o filme na aula anterior, por isso, tivemos que usar mais essa aula.</p>	<p>Data show; Computador; Filme.</p>
<p><b>Aula 3: 31/08/2017</b> Apresentar o projeto de trabalho com o gênero resumo para os alunos; Produzir o resumo do filme (produção inicial).</p>	<p>Produção do resumo a partir do “O caçador e a rainha do gelo”. <b>Observação:</b> a sala de aula é muito clara, por isso, a imagem não ficou muito boa. Então, os alunos reclamaram que não tinham conseguido entender todo o filme. Logo, a professora pediu que eles fizessem um resumo do conto de enigma “A carta furtada”, de Edgar Allan Poe do livro didático. Alguns conseguiram fazer o resumo do filme.</p>	<p>Quadro branco; Canetão.</p>
<p><b>Aula 4: 14/09/2017</b></p>	<p>Iniciar com alguns questionamentos (oral) sobre os objetivos do resumo:</p>	<p>Folhas fotocopiadas.</p>

<p>Reconhecer os objetivos de um resumo; Analisar e comparar dois tipos de resumo em relação ao texto original; Identificar as diferenças do contexto de produção de vários tipos de resumo.</p>	<p>- O que é um bom resumo? - Em relação a que objetivos um resumo pode ser considerado bom? - Com que critérios podemos avaliá-los? - Como se produz adequadamente um resumo? Leitura de três resumos sobre o artigo “A cultura da paz”, de Leonardo Boff e análise com base na questão: qual dos três resumos foi melhor elaborado e informa com precisão dados sobre o artigo? Leitura e discussão do texto original “A cultura da paz”, de Leonardo Boff. Análise comparativa entre os resumos produzidos e o texto original a partir de algumas questões.</p>	
<p><b>Aula 6: 21/09/2017</b> Diferenciar vários tipos de resumo conforme seus contextos de produção e circulação; Aprender a técnica da sumarização.</p>	<p>Discussão sobre os vários tipos de resumo, lugar de produção e circulação do gênero; Atividades sobre sumarização. <b>Observação:</b> Os alunos não conseguiram fazer toda a atividade nessa aula.</p>	Folhas fotocopiadas.
<p><b>Aula 7: 22/09/2017</b> Aprender a técnica da sumarização.</p>	<p>Atividades sobre sumarização.</p>	Folhas fotocopiadas.
<p><b>Aula 8: 28/09/2017</b> Aprender a utilizar os conectivos para organizar as ideias centrais do texto a ser resumido; Estudar as várias formas de fazer menção ao autor do texto original, evitando repetições; Identificar quais verbos devem ser utilizados quando se faz menção aos atos do autor do texto original.</p>	<p>Atividades sobre os conectivos; Atividades sobre como fazer menção ao autor do texto a ser resumido; Estudo de alguns verbos que fazem menção aos atos do autor do texto original.</p>	Folhas fotocopiadas.

<p><b>Aula 09: 29/09/2017</b>  Verificar quais verbos de elocução são mais apropriados para fazer referência a um ato do autor do texto original diante das ações apresentadas no texto;  Aprender a utilizar os verbos corretos de acordo com essas ações;  Identificar o que os alunos aprenderam sobre o gênero resumo.</p>	<p>Atividades sobre a construção dos resumos a partir da utilização dos verbos que se referem aos atos do autor do texto original;  Atividade reflexiva sobre o que é um resumo e quais as suas características a partir do que eles aprenderam sobre o gênero.  <b>Observação:</b> o oitavo ano C pediu que a professora passasse outra atividade sobre a utilização dos conectivos e utilização dos verbos de elocução. Então, a sequência de atividades sobre o resumo que iria terminar nesta aula foi repensada.</p>	<p>Folhas fotocopiadas.</p>
<p><b>Aula 10: 02/10/2017</b>  Identificar os conectivos presentes em um texto e quais sentidos eles estabelecem entre as orações que constroem esse texto;  Verificar quais verbos poderiam ser utilizados na construção de um resumo do texto analisado para fazer referência aos atos do autor do texto original.</p>	<p>Os alunos vão fazer uma leitura e análise de um Dossiê (texto do livro didático deles) – Dossiê Universo Jovem MTV, que eles já leram e discutiram em sala de aula e identificar quais os conectivos presentes no texto e a relação de sentido estabelecida por eles.  <b>Observação:</b> Depois, eles irão simular a elaboração de um resumo sobre o texto analisado, identificando quais verbos poderiam ser utilizados para identificar as ações do autor do texto original.</p>	<p>Texto do Livro didático.</p>
<p><b>Aula 11: 05/10/2017</b>  Fazer uma discussão sobre os conectivos utilizados no Dossiê e quais os sentidos estabelecidos por eles no texto;  Refletir sobre os verbos que poderiam ser utilizados para fazer menção ao autor do Dossiê.</p>	<p>Discussão sobre os conectivos utilizados no Dossiê e quais os sentidos estabelecidos por eles no texto. Quais as dificuldades encontradas pelos alunos ao realizar essa atividade;  Reflexão sobre os possíveis verbos de elocução que podem fazer menção aos atos do autor do texto.</p>	<p>Texto do Livro didático.</p>

<p><b>Aula 12: 06/10/2017</b> Reescrever o resumo elaborado na produção inicial com base naquilo que foi aprendido sobre o gênero resumo.</p>	<p>Leitura, análise e refacção do resumo elaborado na produção inicial com base no que foi aprendido sobre o gênero.</p>	<p>Resumo trabalhado na produção inicial.</p>
---	--	---

Tabela 6: Gênero resumo  
Fonte: Elaboração nossa

<b>Objetivos da aula:</b>	<b>Atividades desenvolvidas:</b>	<b>Materiais utilizados:</b>
<p><b>Aula 1: 29/09/2017</b> Apresentar o projeto de trabalho com o gênero radionovela para os alunos; Dividir os grupos para fazer pesquisa e se prepararem para a apresentação do seminário sobre a história da radionovela.</p>	<p>Explicar os porquês do estudo do gênero radionovela para os alunos, reforçando o projeto da web-rádio; Dividir os grupos e fazer o sorteio para pesquisa sobre a história do gênero, suas características etc. A divisão ficou da seguinte forma: Grupo 1: História da radionovela no Brasil e no mundo. Grupo 2: Modelos/exemplos de radionovelas antigas e atuais. Grupo 3: Características do gênero radionovela. Grupo 4: Profissionais envolvidos na produção da radionovela e funções de cada um. Grupo 5: Encenação de um capítulo da radionovela.</p>	<p>Quadro branco; Canetão.</p>
<p><b>Aula 2: 09/11/2017</b> Apresentar o gênero radionovela para os alunos por meio do seminário e uma roda de conversa.</p>	<p>Seminário sobre o gênero radionovela – apresentação dos grupos; Roda de conversa sobre o gênero.</p>	<p>Data show; Computador.</p>

<p><b>Aula 3: 14/11/2017</b> Aproveitar os textos do capítulo do Livro Didático que ensina como fazer roteiro para promover uma leitura crítica dos alunos sobre um assunto recorrente na realidade – corrupção.</p>	<p>Atividades sobre a notícia “75% dos brasileiros admitem que seriam capazes de cometer irregularidades em cargos públicos” (texto que faz parte da unidade do livro didático intitulada “Corrupção”); Leitura e interpretação das charges sobre corrupção dispostas no livro didático dos alunos.</p>	<p>Textos e atividades do Livro didático dos alunos.</p>
<p><b>Aula 4: 16/11/2017</b> Desenvolver capacidades de leitura mais crítica dos alunos a partir da discussão das atividades sobre os textos que tratam do tema “corrupção”; Ativar o conhecimento dos alunos acerca do gênero roteiro e mostrar como deve ser a entonação na leitura desse tipo de texto.</p>	<p>Correção das atividades sobre a reportagem e as charges que tratam do tema corrupção; Leitura compartilhada de um roteiro de esquete “A burocracia do buraco”, do teatro de Mirinho, baseado na obra de Stanislaw Ponte Preta (também aproveitamos essa atividade do livro didático dos alunos porque achamos que seria interessante para ativar seus conhecimentos sobre como deve ser/produzir um roteiro). Atividades sobre o roteiro.</p>	<p>Textos e atividades do livro didático.</p>
<p><b>Aula 5: 17/11/2017</b> Conhecer o gênero roteiro por meio de atividades de exploração de seus recursos estruturais e estilísticos; Produzir um roteiro de esquete a partir de outro texto (narrativo).</p>	<p>Correção das atividades sobre o roteiro de esquete e discussão sobre sua finalidade; Produção de um roteiro de esquete a partir de uma História em Quadrinhos da Turma da Mônica também disposta no livro didático do oitavo ano (atividade realizada em dupla); Encenação do roteiro produzido.</p>	<p>Textos e atividades do Livro Didático.</p>
<p><b>Aula 6: 21/11/2017</b> Trabalhar o humor e entonação a partir da leitura de piadas</p>	<p>Leitura compartilhada das piadas apresentadas no livro didático dos alunos para trabalhar o humor, entonação etc.; Atividades sobre as estratégias de humor utilizadas nas piadas.</p>	<p>Textos e atividades do Livro didático.</p>

(aproveitar os textos do livro didático deles).		
<b>Aula 7: 24/11/2017</b> Trabalhar os elementos (conteúdo temático, estilo e forma composicional) que constituem o gênero radionovela a partir de alguns exemplos antigos e atuais; Preparar os alunos para produção final.	Retomar características do gênero radionovela; apresentar alguns exemplos da internet (por meio de vídeos); Separar os grupos para a produção de um roteiro para radionovela (em dois capítulos). Distribuir alguns roteiros de radionovela para os alunos lerem para ajudar na construção do texto deles.	Folhas xerocadas; Vídeos do Youtube; Quadro branco; Canetão.
<b>Aula 8: 01/12/2017</b> Aprender a avaliar suas produções a partir de alguns critérios que estão no seu próprio livro didático.	Terminar o roteiro e avaliar.	Texto e atividades do livro didático.
<b>Aula 9: 05/12/2017</b> Ensaia para a apresentação da radionovela (nesse caso, será gravada em áudio por meio do celular).	Ensaio do roteiro produzido.	Folhas fotocopiadas.
<b>Aula 10: 12/12/2017</b> Tirar as últimas dúvidas sobre a produção do gênero radionovela.	Orientação sobre a produção final – radionovela.	Folhas fotocopiadas; Quadro branco; Canetão.
<b>Aula 11: 14/12/2017</b> Apresentar o áudio da radionovela para os alunos da turma.	Apresentação da produção final – finalização das atividades.	Caixa de som; Data Show; Computador; Celular.

Tabela 7: Gênero radionovela  
 Fonte: Elaboração nossa.

<b>Objetivos da aula:</b>	<b>Atividades desenvolvidas:</b>	<b>Materiais utilizados:</b>
<p><b>Aula 1: 01/03/2018</b>                      Apresentar o projeto de trabalho com o gênero resumo para os alunos;                      Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero entrevista;                      Identificar os diferentes lugares de produção e circulação do gênero entrevista.</p>	<p>Direcionar uma pesquisa sobre o gênero entrevistamos diferentes suportes: rádio, TV, internet, jornal, revista;                      Como se organiza a entrevista nesses suportes?    <b>Observação:</b> cada grupo ficará responsável por fazer o levantamento sobre o gênero em cada um dos suportes.</p>	<p>Quadro branco;                      Canetão.</p>
<p><b>Aula 2: 07/03/2018</b>                      Identificar as características do gênero entrevista de acordo com o contexto de produção e circulação;                      Refletir sobre os espaços que a entrevista pode ocupar na organização global da rádio;                      Discutir com os estudantes a estrutura de um programa de rádio.</p>	<p>Roda de conversa sobre a pesquisa realizada pelos alunos sobre o gênero entrevista em cada um dos suportes;                      Mostrar aos alunos os programas, os quadros e os gêneros diferentes que englobam a estrutura de uma programação de rádio.</p>	<p>Data show;                      Computador;                      Slides.</p>

<p><b>Aula 3: 08/03/2018</b>  Conhecer por meio de um vídeo os bastidores de uma rádio FM;  Refletir sobre as características da entrevista radiofônica na composição da programação de uma rádio;  Identificar as características de uma entrevista radiofônica do tipo temática.</p>	<p>Vídeo sobre os bastidores de uma rádio FM;  Slides focando o estudo do gênero entrevista e entrevista radiofônica especificamente;  Vídeo de entrevista temática na Rádio Bandeirantes;  Discussão a respeito das características do gênero anotadas pelos alunos durante o vídeo da entrevista;  Direcionar os estudantes a ouvir várias entrevistas radiofônicas de diferentes emissoras e fazer anotações sobre a estrutura do gênero nesse ambiente midiático.</p>	<p>Data show;  Computador;  Vídeos do Youtube.</p>
<p><b>Aula 4: 14/03/2018</b>  Analisar as características do gênero entrevista radiofônica em diferentes rádios;  Refletir sobre as características desse gênero do tipo biográfica;  Preparar para a produção inicial.</p>	<p>Roda de conversa sobre a pesquisa do gênero entrevista radiofônica em diferentes emissoras de rádio;  Vídeo de entrevista biográfica com a escritora Talita Rebouças;  Slides com a definição e características do gênero;  Preparação para a produção inicial: organização das perguntas para a produção da entrevista temática.</p>	<p>Data show;  Computador;  Slides;  Vídeo do Youtube.</p>
<p><b>Aula 5: 15/03/2018</b>  Preparar os alunos para a produção inicial da entrevista temática;  Direcionar a produção da entrevista biográfica gravada no celular.</p>	<p>Correção das perguntas e ensaio para a produção da entrevista temática oral com os colegas;  Direcionamento dos estudantes para a gravação da entrevista biográfica com uma pessoa de sua preferência.</p>	<p>Quadro branco;  Canetão.</p>
<p><b>Aula 6: 21/03/2018</b>  Apresentar as produções iniciais: entrevista temática e biográfica;  Refletir sobre a produção com os alunos.</p>	<p>Apresentação da simulação de uma entrevista temática ao vivo com o colega;  Apresentação da entrevista biográfica gravada no celular;  Roda de conversa sobre as apresentações.</p>	<p>Quadro branco;  Canetão.</p>



<p><b>Aula 7: 22/03/2018</b> Preparar para a simulação de outra entrevista oral com os alunos em sala de aula.</p>	<p>Elaboração de novas perguntas para a nova simulação de entrevista temática com os colegas.</p> <p><b>Observação:</b> na aula anterior os alunos sugeriram que as perguntas deveriam ser sobre temas polêmicos que eles gostariam de saber: aborto, gravidez na adolescência, legalização da maconha etc.</p>	<p>Quadro branco; Canetão.</p>
<p><b>Aula 8: 28/03/2018</b> Apresentar a nova simulação de entrevista temática com os alunos.</p>	<p>Apresentação da nova simulação oral de entrevista temática com os colegas.</p>	<p>Quadro branco; Canetão.</p>
<p><b>Aula 9: 04/04/2018</b> Compreender como a entonação é importante para um texto oral por meio da análise de vídeos de anúncios publicitários da Bombril; Aprender sobre a impostação da voz em apresentações orais; Estudar alguns exercícios que ajudam a melhorar a voz, a dicção etc.</p>	<p>Vídeos de anúncios publicitários da Bombril sobre o mesmo tema para a análise da entonação; Vídeo de uma fonoaudióloga sobre a impostação da voz; Oficina para trabalhar a entonação e outras questões vocais como pronúncia, altura etc.</p>	<p>Data show; Computador; Folhas xerocadas.</p>
<p><b>Aula 10: 05/04/2018</b> Analisar as características de outra entrevista biográfica em web-rádio; Direcionar os alunos para uma dramatização de textos teatrais presentes no livro didático deles.</p>	<p>Vídeo de entrevista com a atriz e cantora Larissa Manoela na web-rádio Disney; Direcionamento para as dramatizações dos textos teatrais do livro didático para treino da entonação e/ou outros exercícios vocais.</p>	<p>Data show; Computador; Slides.</p>
<p><b>Aula 11: 11/04/2018</b> Treinar a impostação da voz com textos teatrais.</p>	<p>Dramatização de textos teatrais do livro didático deles: “Lisístrata: a greve do sexo”, de Aristófanes; “O auto da compadecida”, de Ariano Suassuna; “O auto da barca</p>	<p>Livro didático dos alunos.</p>

	do inferno”, de Gil Vicente; “Gota d’água”, de Chico Buarque; “Hamlet”, de William Shakespeare.	
<b>Aula 12: 12/04/2018</b> Organizar a produção final: entrevista biográfica ou temática (gravada com o celular) com alguém da preferência dos alunos.	Escolha dos temas para entrevista temática ou biográfica: produção final; Elaboração e correção das questões da entrevista.	Quadro branco; Canetão.
<b>Aula 13: 18/04/2018</b> Apresentar os áudios das entrevistas gravadas pelos alunos: produção final	Apresentação dos áudios: produção final.	Caixa de som; Celular.

Tabela 8: Gênero entrevista radiofônica  
Fonte: Elaboração nossa.

<b>Objetivos da aula:</b>	<b>Atividades desenvolvidas:</b>	<b>Materiais utilizados:</b>
<b>Aula 1: 23/05/2018<sup>98</sup>.</b> Fazer a checagem do conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero notícia por meio de uma atividade de leitura e interpretação; Apresentar aos alunos a notícia na sua versão impressa a fim de que	Atividades de leitura, interpretação e exploração do gênero notícia impressa intitulada “ <b>Grupo leva alegria para crianças no Hospital Regional</b> ”. (Disponível no site: Agência de Notícias 1ª hora, 13 de outubro de 2006 – Material de formação Cesgranrio).	Folhas xerocadas.

<sup>98</sup> Como se pode perceber, existe um espaço de tempo entre o término do gênero entrevista e a notícia. Isso se dá ao fato da pesquisadora não estar presente porque estava participando de evento. Para não deixar a turma dispersar, pesquisadora e professora resolveram trabalhar algumas atividades do livro didático deles sobre o gênero reportagem, além de outras do material da Cesgranrio a fim de que, ao iniciarem os estudos sobre o gênero notícia, pudessem fazer uma comparação entre eles. Nesse sentido, se utilizarmos alguma atividade desse gênero na análise, será apenas a título de comparação.

<p>eles façam a comparação quando estiverem aprendendo sobre a sua modalidade radiofônica.</p>		
<p><b>Aula 2: 24/05/2018</b> Fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero notícia por meio de algumas questões.</p>	<p>Pedir que os alunos respondam<sup>99</sup> algumas questões de checagem de conhecimento prévio sobre o gênero notícia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é notícia?</li> <li>- O que gera uma notícia?</li> <li>- Tudo o que acontece pode virar notícia?</li> <li>- Como se escreve uma notícia? É igual a reportagem?</li> <li>- Algum conhecido de vocês já esteve envolvido em algum fato noticiado pela mídia?</li> <li>- A notícia saiu como a pessoa contou ou não?</li> <li>- Quais fatores podem contaminar uma notícia?</li> <li>- Pedir que os alunos ouçam notícias radiofônicas e anatem suas características para discutirem em forma de Roda de Conversa na próxima aula.</li> </ul>	<p>Data show; Computador; Slides.</p>
<p><b>Aula 3: 06/06/2018.</b> Refletir sobre as características do gênero notícia radiofônica a partir das anotações realizadas pelos alunos na realização da última proposta de atividade da aula anterior; Proporcionar a análise do lugar que a notícia ocupa em uma programação de rádio e de que forma ela é apresentada por cada emissora a partir da apresentação de dois áudios de rádios diferentes.</p>	<p>Escuta e reflexão sobre um áudio (<i>podcast</i>) do dia 05/06/2018 do Jornal da manhã da rádio on-line Jovem Pan e de um áudio (<i>podcast</i>) do dia 05/06/2018 do Jornal Primeira Hora da Rádio Bandeirantes, versão on-line.</p> <p><b>Observação:</b> como os alunos não trouxeram as anotações sobre as características do gênero notícia radiofônica para fazermos a Roda de Conversa, então, o aluno responsável por operar o áudio e manter o site da web-rádio funcionando resolveu mostrar a página criada por ele para a turma e dialogar com todos a fim de, em conjunto, definirem algumas coisas para a criação da página. Dessa forma, a aula tomou outras direções.</p>	<p>Data show; Computador; Áudios baixados dos sites das rádios Jovem Pan e Bandeirantes.</p>

<sup>99</sup> Essas atividades poderiam ser respondidas oralmente, mas como a pesquisadora não pode estar presente, por motivo maior, a atividade foi realizada na modalidade escrita e todas as folhas foram recolhidas pela professora.

<p><b>Aula 4: 07/06/2018.</b> Refletir sobre as características do gênero notícia radiofônica a partir das anotações realizadas pelos alunos na pesquisa direcionada na aula anterior.</p>	<p>Reflexão a partir de uma Roda de Conversa sobre as características do gênero notícia radiofônica baseada nas anotações que eles trouxeram sobre as notícias que eles ouviram nas diferentes rádios.</p>	<p>Caixa de som; Data Show; Computador; Celular.</p>
<p><b>Aula 5: 13/06/2018</b> Apresentar exemplos de notícias radiofônicas veiculadas em emissoras diferentes sobre o tema “Greve dos caminhoneiros” para trabalhar a questão da parcialidade das notícias; Analisar essas notícias radiofônicas sob o ponto de vista ideológico, ou seja, que foram veiculadas com conotações ideológicas diferentes; Discutir com os estudantes qual a angulação dada à notícia nas rádios ouvidas (fontes); Destacar aspectos formais, como escolha lexical, adjetivação, entonação, tempo destinado a cada uma das versões. Fazer a leitura e análise, em grupo, de quatro notícias de jornais diferentes sobre o mesmo tema: Greve dos caminhoneiros e</p>	<p>Ouvir áudios de notícias de rádio que falam da greve dos caminhoneiros<sup>100</sup> e, a partir disso, levantar uma discussão com os alunos sobre a questão da parcialidade, conotações ideológicas, características formais do gênero tendo em vista o contexto de produção e circulação. Quais são os tipos de angulação dadas às notícias veiculadas? Dividir a turma em quatro grupos e distribuir para cada um deles uma notícia escrita sobre o tema Greve dos caminhoneiros veiculada por jornais diferentes. Em seguida, pedir que eles levistem respostas para as seguintes questões: -Qual é a manchete e de que forma ela foi produzida? -Destacar o lide: O que aconteceu? Com quem aconteceu? Como aconteceu? Por que aconteceu? -O autor revela no título a ideia de valorização, de neutralidade ou de desvalorização da greve dos caminhoneiros? Que elementos podem comprovar isso? -Como o autor reporta à fala de outras pessoas no texto? Que mecanismos ele utiliza? -Quais tempos verbais são utilizados nas manchetes e no corpo do texto?</p>	<p>Data show; Computador; Áudio de rádios; Folhas xerocadas.</p>

<sup>100</sup> Aproveitamos o contexto histórico – greve dos caminhoneiros. A categoria parou no dia 21 de maio de 2018 para exigir uma redução nos preços do óleo diesel que tinha subido muito naqueles dias. A principal reivindicação era sobre os impostos que incidem sobre o combustível, como o PIS-Cofins. Eles também exigiam a fixação de uma tabela mínima para os valores de frete. A greve teve duração de 10 dias e repercutiu em todo o mundo.

apresentar levantamento para turma.		
<p><b>Aula 6: 14/06/2018</b></p> <p>Analisar manchetes sobre o mesmo tema com base em algumas questões que trabalhem o estilo, escolha e viés dado aos fatos; Ponderar a partir dessa atividade que comumente a notícia é produzida visando aos interesses de classes ou grupos sociais para os quais ela foi produzida; Direcionar a produção inicial: produzir uma notícia sobre a Festa Junina da escola e entrevistar alguém que esteja participando com apenas duas perguntas e gravar no celular para levar para a sala de aula. Duração máxima de 3 minutos.</p>	<p>Atividades escrita sobre manchetes de notícias sobre os mesmos temas, nesse caso, A lesão sofrida pelo jogador brasileiro Neymar, A prisão do ex-presidente Lula e Goleada da Alemanha contra o Brasil em 2014; Produção de manchetes sobre os candidatos mais evidenciados nas pesquisas Data Folha 2018.</p>	Folhas xerocadas.
<p><b>Aula 7: 20/06/2018</b></p> <p>Apresentar a produção inicial em áudio; Retomar as atividades escritas – atividade em dupla sobre a função dos verbos nas notícias.</p>	<p>Apresentação da produção inicial em áudio; Correção das atividades sobre as funções dos verbos nas notícias<sup>101</sup>.</p>	Celular; Gravador.
<b>Aula 8: 21/06/2018</b>	Correção das atividades sobre as funções dos verbos nas notícias;	Quadro branco;

<sup>101</sup> Como a maioria dos alunos não fizeram a notícia para ser apresentada, essa atividade ficou para a aula seguinte, já que os alunos tiveram que produzir a notícia sobre a Abertura da Copa do Mundo de 2018 ou A festa junina da escola em sala de aula e apresentar como simulação em uma rádio.

<p>Retomar as atividades escritas – atividade em dupla sobre a função dos verbos nas notícias;          Produzir uma notícia de jornal impresso e radiofônico a partir de uma sequência de fatos;          Direcionar a pesquisa sobre os possíveis temas que podem ser transformados em notícias dentro do âmbito escolar – preparação para a produção final.</p>	<p>Produção escrita de uma notícia de jornal impresso, nesse caso, para o Jornal A gazeta, de Cuiabá, MT e uma notícia radiofônica para ser apresentada em um programa de rádio local com base em uma sequência de fatos apresentados a eles.</p>	<p>Canetão;          Folhas xerocadas.</p>
<p><b>Aula 9: 27/06/2018</b>          Produzir notícias radiofônicas a partir das pesquisas realizadas sobre os possíveis temas que podem virar notícia no âmbito escolar          Avaliar as notícias produzidas a partir de alguns critérios.</p>	<p>Produção de notícias radiofônicas a partir das pesquisas realizadas sobre os possíveis temas que podem virar notícia no âmbito escolar;          Avaliação das notícias produzidas a partir das questões: O texto responde a quantas e as quais perguntas do lide? As frases estão com um tamanho bom para uma notícia radiofônica? As palavras usadas são sonoramente agradáveis e estão em ordem direta? Qual o enfoque dado ao fato? Esse enfoque corresponde ao perfil editorial da rádio escolar em que vai ser veiculada a notícia? O fato relatado foi apresentado com parcialidade ou com imparcialidade.</p>	<p>Quadro branco.          Canetão.          Folhas xerocadas.</p>
<p><b>Aula 10: 28/06/2018</b>          Apresentar a produção final – simulação da notícia feita na aula anterior para a turma toda como se fosse veiculada em uma programação de rádio.</p>	<p>Apresentação da produção final sobre os possíveis temas que podem ser transformados em notícias no âmbito escolar;          Pedir que cada aluno escolha seu nome fictício para fazer parte das transcrições desta tese.</p>	<p>Quadro branco.          Canetão.</p>

Tabela 9: Gênero notícia radiofônica

Fonte: Elaboração nossa.

#### 5.2.4 O planejamento das atividades: metodologia da web-rádio

O nome da web-rádio - PW Rádio Escola - foi escolhido (em forma de votação) no dia 12 de abril de 2018 pelos alunos do 9º ano B (turma piloto desta pesquisa), na aula de Língua Portuguesa. Sendo que, no dia 19 de abril de 2018 montaram a equipe que iria trabalhar no rádio: repórteres (inicialmente, eram 3), 3 roteiristas; 1 operador de áudio inicialmente; 2 editores; 2 âncoras; 1 locutor; 2 comentaristas de esporte e um administrador de site, que inicialmente também era o mesmo operador de áudio.

Como a web-rádio foi desenvolvida por uma turma piloto, inicialmente<sup>102</sup> as atividades de planejamento, assim como o desenvolvimento da programação eram realizadas em um dia da semana, no horário contra turno (vespertino) da turma do 9º ano B. A princípio, o dia escolhido pelos alunos foi quarta-feira. Assim, todas as semanas (durante dois meses – período de coleta da pesquisadora) os alunos e a pesquisadora se reuniram para organizarem as programações e gravar os programas.

Para a montagem dos quadros dos programas semanais, escolheram o tipo de programa denominado de **Variedades**, o qual, segundo Baltar (2012, p 70), “é um tipo de programa ideal para iniciar o trabalho com o rádio pelo fato de poder contar com uma diversidade de quadros”. Isso também facilitou a rotatividade com os gêneros trabalhados em sala de aula e outros que foram incorporados na construção das programações. O importante, em um trabalho como esse, é que os alunos e professores escolham programações que atendam aos seus interesses e o da comunidade e que avancem na diversificação dos programas ao longo do desenvolvimento do projeto.

Para facilitar o trabalho, o operador de áudio e administrador do site dessa web-rádio, que era um aluno do 9º ano B, baixou o programa *Audacity*, que é um *software* de edição digital de áudio disponível, principalmente, para o Windows, Linux e Mac e ainda em outros Sistemas Operacionais para auxiliar nas gravações e edições dos programas.

---

<sup>102</sup> A emissora de web-rádio PW Rádio Escola foi criada para a escola, desse modo, a ideia é que a professora sujeito desta pesquisa continue trabalhando com outras turmas e busque parcerias com outros professores para crescer o número de atividades desenvolvidas em torno dessa rádio, além do número de programações no ar.

Assim no dia 16 de agosto de 2018 foi construída uma programação geral com toda a turma, discutindo alguns pontos importantes como o papel de cada um, verificando quem mais gostaria de participar, que dia seriam as gravações e qual dia e horário a web-rádio seria colocada no ar. Inicialmente, o trabalho seria na quarta-feira e na quinta-feira à tarde (contra turno), sendo um dia para gravação e um dia para colocar no ar. Contudo, com a primeira gravação os alunos perceberam a dificuldade de reunir todo o grupo no período da tarde e resolveram que as gravações seriam feitas nas duas primeiras aulas da quarta-feira (horário da aula de Língua Portuguesa e colocariam no ar na quinta-feira, das 10:00 às 11:00, também no horário de aula da professora sujeito desta pesquisa.

No dia 23 de agosto de 2018, à tarde, foi realizado um teste colocando uma pequena programação de 10 minutos, improvisada no ar com a presença da idealizadora e criadora do projeto de web-rádio<sup>103</sup>, a coordenadora do Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Graziano Paes de Barros, também orientadora desta pesquisa.

Então, no dia 29 de agosto de 2018 foi feita a gravação da primeira programação formal com os alunos da equipe: 3 locutores e um comentarista esportivo, um operador de áudio e a presença de um editor e das 3 roteiristas, além do acompanhamento<sup>104</sup> desta pesquisadora.

Sendo assim, toda semana, as programações eram organizadas pelos alunos na sala de aula e em casa por meio de um grupo específico *no WhatsApp*. Às vezes, mesmo com a organização prévia, eles mudavam a programação na hora da gravação, mas com a presença das roteiristas para auxiliar. Sempre revezando as músicas e intercalando com os quadros/gêneros: **Mensagem do dia** (toda semana), logo após a abertura; **piadas**, após a primeira programação foi colocada todos os dias; **notícia ou entrevista** (para não ficar cansativo, ou um ou a outra); comentário esportivo (geralmente sobre as rodadas do Brasileirão); **Curiosidades** (que integrava todas as programações) e a **Radionovela**, que a partir da 4<sup>a</sup> programação foi gravada

---

<sup>103</sup> Essa pesquisadora criou a web-rádio PW Rádio Escola no site de hospedagem e entregou à direção e coordenação da escola neste dia, reforçando a parceria com a escola e com a professora da turma, que iria continuar o projeto depois que parássemos de acompanhar.

<sup>104</sup> Foram acompanhadas 8 gravações de programações que comporão os instrumentos de coleta de dados dessa pesquisa.



juntamente com os outros quadros, sendo a primeira (baseada na série de TV norte-americana “*Pretty Little Liars*”, traduzida, escrita e adaptada, produzida e atuada pelos alunos do 9º B e duas alunas do 9º C (vespertino), que faziam parte das turmas nas quais foram realizados os trabalhos com os gêneros em 2017. Além desses quadros, em alguns programas foram acrescentadas as dicas de séries e filmes.

### **5.2.5 Os instrumentos de coleta de dados**

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa se compuseram de:

- 1º) questionário aplicado aos alunos do 8º ano B e C no início do ano de 2017;
- 2º) gravação em áudio e vídeo (pelo celular) de todas as aulas nas quais foram desenvolvidas as 5 sequências didáticas com os gêneros seminário, resumo, radionovela, entrevista e notícia radiofônicas entre os anos de 2017 e 2018;
- 3º) atividades escritas e orais (digitalizadas e transcritas – quando orais) desenvolvidas pelos alunos durante a realização das sequências didáticas;
- 4º) transcrições do planejamento, inclusive o do grupo de *WhatsApp*, criado para esse fim;
- 5º) transcrições de dois meses (total de 8 encontros) de desenvolvimento das programações da web-rádio, também gravados em áudio e vídeo pelo celular;
- 6º) anotações do caderno de campo da pesquisadora ao longo do desenvolvimento do projeto.

### **5.3 Metodologia de análise dos dados**

As cinco sequências didáticas com os gêneros seminário, resumo, radionovela, entrevista e notícia foram gravadas em áudio e vídeo. Igualmente, foram gravadas oito programações da web-rádio. Essas gravações, por sua vez, foram transcritas<sup>105</sup> (em partes) e transformadas em episódios<sup>106</sup> os quais serão analisados à luz da

---

<sup>105</sup> As transcrições seguem as normas para transcrições de textos orais utilizadas pelo Projeto NURC.

<sup>106</sup> Segundo Paes de Barros (2005, p. 112), “Esses episódios se compõem de eventos de duração variável, determinado por um meio didático cujas ações se orientam para um mesmo objetivo”. Meio didático é entendido por essa pesquisadora (2005) como um espaço semiótico onde acontece o

Análise Dialógica do Discurso nos capítulos 7 e 8 desta tese. Os episódios constituem-se de interações entre professor-aluno, aluno-aluno no âmbito da sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros do discurso e do desenvolvimento das programações da web-rádio.

Ademais, as atividades desenvolvidas em sala de aula assim como as anotações do caderno de campo da pesquisadora também serão vistas a partir dessa ótica dialógica – Análise Dialógica do Discurso - ADD.

Para isso, a análise obedeceu a ordem das atividades desenvolvidas, primeiro, a descrição e análise das sequências didáticas trabalhadas em 2017, depois, as trabalhadas em 2018, seguidas das descrições e análise de alguns momentos de gravação das programações da web-rádio.

Desse modo, os resultados dos questionários aplicados aos alunos do 8º ano no início da coleta de dados, que objetivaram levantar os dados referentes às suas práticas letradas dentro e fora do contexto escolar, são apresentados no capítulo 6 desta pesquisa, em forma de tabelas, que apresentam a quantidade de alunos que responderam as questões e as respectivas análises desses resultados.

Os capítulos 7 e 8 se constituem da análise de algumas atividades realizadas em sala de aula com os gêneros discursivos seminário, resumo, radionovela (ano letivo de 2017), entrevista e notícia (ano letivo de 2018), do discurso dos sujeitos envolvidos durante as aulas e no desenvolvimento e gravação das programações da web-rádio.

Esses dados discursivos são destacados em forma de episódios (enumerados, seguindo a sequência dos gêneros discursivos trabalhados), atividades trabalhadas (que foram digitalizadas) e anotações do caderno-diário da pesquisadora, que estão distribuídas ao longo dos capítulos 7 e 8, sendo que o capítulo 7 trata da análise das sequências didáticas trabalhadas em 2017 e, o capítulo 8, dando continuação, inicia-se com a análise dos gêneros trabalhados no primeiro semestre de 2018 e a segunda parte traz a descrição e análise de alguns momentos do desenvolvimento e gravação das programações da web-rádio, também em forma de episódios que consistem nas transcrições das gravações dessas programações.

---

aprendizado. Nesta tese os episódios são destacados com fonte 10 e apresenta a data na qual o evento aconteceu.

Muitas vezes, para reforçar o que está sendo analisado em um determinado episódio, faz-se o uso de outros trechos, de outras aulas ou programações, que se denominam, nesta pesquisa, **exemplos**, os quais também aparecem enumerados.

## **6 PRÁTICAS LETRADAS DOS ALUNOS DO OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANTES DO PROJETO**

---

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito” (FREIRE, 1987).

O presente capítulo apresenta as práticas de letramento dos alunos dos 8º anos B e C (sujeitos da pesquisa) do Ensino Fundamental fora e dentro do âmbito escolar, antes do desenvolvimento do projeto. A análise de tais práticas auxiliou-nos a refletir sobre o que já tinham de conhecimentos consolidados em leitura e escrita, de forma a que, em conjunto com a docente, pudéssemos planejar as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa.

### **6.1 Práticas de letramento escolar e extraescolar: um retrato da(s) turma(s)<sup>107</sup> piloto antes do desenvolvimento do projeto**

Nesta seção serão apresentadas as práticas de letramento dos alunos do 8º ano B e C da escola estudada a fim de caracterizar os sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa e, assim, responder a primeira pergunta de pesquisa:

1. Quais as práticas de letramento dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da escola estudada?

Nesse sentido, serão apresentados os dados do questionário referente a algumas práticas de letramento, principalmente aquelas relacionadas com o uso das tecnologias, no ambiente escolar e extraescolar. Como foi explicitado no capítulo anterior, resolvemos acompanhar o desenvolvimento das atividades nas duas turmas de 8º ano nas quais a professora, sujeito desta pesquisa, trabalhava, pois ela desenvolvia as mesmas atividades com ambas as turmas.

Diante disso, os dados do questionário evidenciados nesse capítulo serão dispostos em forma de tabelas nas quais podemos comparar as práticas de

---

<sup>107</sup> Como descrevemos no capítulo anterior, inicialmente tínhamos selecionado apenas uma turma para trabalharmos o projeto, mas como a professora resolveu trabalhar as mesmas atividades com os 8º anos B e C com os quais esta trabalhava, logo decidimos acompanhar o desenvolvimento das atividades durante o ano de 2017 nas duas turmas.

letramentos dos alunos do 8º ano B e C. Ademais, a análise também irá considerar os dados apresentados pelas duas turmas, sendo que 25 alunos do 8º B e 19 do 8º C responderam ao questionário.

De 42 questões objetivas, escolhemos, para esta análise, 18 que evidenciam melhor as práticas de letramento dos alunos dentro e fora do espaço escolar, tendo em vista, principalmente, as práticas letradas de que os sujeitos fazem parte neste final de segunda década do século XXI.

	8º B	8º C
<b>Sim</b>	15	7
<b>Não</b>	3	6
<b>Não lembro</b>	7	7

Tabela 10: Pergunta 1: Quando era criança, alguém lia para você?

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

	8º B	8º C
<b>Mãe ou responsável do sexo feminino</b>	13	9
<b>Pai ou responsável do sexo masculino</b>	6	3
<b>Irmão mais velho</b>	0	0
<b>Irmã mais velha</b>	2	1
<b>Avô</b>	3	1
<b>Avó</b>	2	2
<b>Tio</b>	4	0
<b>Tia</b>	0	0
<b>Outra pessoa</b>	1	1

Tabela 11: Pergunta 2: Quem lia para você?

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

	8º B	8º C
<b>Livros infantis</b>	14	11
<b>Livros digitais</b>	0	0
<b>Livro de coleção, saga, trilogia etc.</b>	2	1
<b>Textos e revistas eletrônicas</b>	0	0
<b>Bíblia, livros sagrados ou religiosos</b>	7	2
<b>Histórias em quadrinhos, mangás</b>	8	2
<b>Jornais e revistas</b>	1	0
<b>Outros tipos de livros</b>	0	1

Tabela 12: Pergunta 3: O que costumava ler?

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Esses dados referem-se aos primeiros contatos dos alunos, ainda na infância, com a leitura, no ambiente familiar. Na primeira pergunta: “Alguém lia para você?” os dados indicam que 15 alunos, de um total de 25 da turma B responderam que “sim” e

7 alunos de um total de 19 da outra turma, a C, afirmaram que alguém lia para eles. Podemos perceber aí uma diferença entre os alunos das duas turmas, embora eles tenham empatado no item “não lembro”, já que 7 alunos de ambas as turmas responderam isso.

Quanto à pergunta “Quem lia para você?”, a figura feminina (mãe ou responsável) destaca-se, sendo que a diferença entre as duas turmas é tênue, 13 alunos da turma B e 9 da turma C, a diferença inclusive pode estar na quantidade de alunos que responderam ao questionário. Em Santos (2014), com a aplicação de um questionário parecido, esse dado também ficou em evidência, destacando a mãe ou responsável do sexo feminino como uma das incentivadoras dessa prática, seguida de outras figuras como o pai e o tio, já que 4 alunos do 8º B marcaram essa opção.

Já em relação ao que costumavam ler, o destaque continua sendo dos livros infantis (14 e 11 alunos, respectivamente marcaram esse item), Histórias em quadrinhos, mangás (8 e 2, respectivamente), seguidos da bíblia, livros sagrados ou religiosos (7 e 2, respectivamente). Dados esses que também foram identificados por Remonato (2013) e Santos (2014)<sup>108</sup> ao analisar essa questão, embora fossem com turmas diferentes, mas, igualmente, do Ensino Fundamental. Segundo as pesquisadoras, tais dados podem dizer muito a respeito de outras práticas letradas dos alunos. Nesse sentido, podemos conferir mais dados:

	<b>8º B</b>	<b>8º C</b>
<b>Livros infantis</b>	6	3
<b>Livros digitais</b>	7	5
<b>Livro de coleção, saga, trilogia etc.</b>	7	5
<b>Textos e revistas eletrônicas</b>	1	1
<b>Bíblia, livros sagrados ou religiosos</b>	4	3
<b>Histórias em quadrinhos, mangás</b>	8	5
<b>Jornais e revistas</b>	3	0
<b>“Posts” em redes sociais</b>	11	6
<b>Outros tipos de livros</b>	1	1

Tabela 13: Pergunta 4: Quais tipos de materiais mais gosta de ler?

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

A tabela mostra dados parecidos quanto ao que esses alunos do 8º ano gostam de ler. Isso pode estar relacionado à faixa etária (entre 13 a 14 anos, no máximo), o

<sup>108</sup> Sendo que essas duas pesquisadoras fazem parte do Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento - GELL, do qual essa pesquisa faz parte.

que realça até o tipo de material que eles gostam de ler, os livros digitais, as famosas coleções (sagas, trilogias) que até mesmo fazem sucesso nos filmes, geralmente, criados a partir desses romances, que os alunos também acompanham, já que, segundo Jenkins (2008), estamos vivendo nessa época em que as mídias convergem e essa nova geração consegue, com mais facilidade, transitar confortavelmente nesse ambiente transmidiático, inclusive utilizando muitas dessas mídias ao mesmo tempo.

Além disso, as histórias em quadrinhos também ocupam um lugar de destaque na vida desses sujeitos, seguidas de um número relevante de leitura de “*Posts*” em redes sociais (11 alunos da turma B e 6 da turma C). Diante desse contexto, é preciso repensar o ensino de língua na contemporaneidade, conforme Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), pois, para que as aulas se tornam mais relevantes, é necessário que o contexto abarque maior número de letramentos possíveis. Nesse caso, os letramentos digitais, somado às práticas de letramento transmidiático, partindo das preferências dos alunos.

O surgimento desses novos letramentos, segundo Rojo (2013) não está relacionado apenas ao surgimento das novas tecnologias, mas a uma nova forma como os sujeitos agem e se constituem. Por isso, as escolas têm um novo desafio: criar espaços para que os alunos utilizem toda essa tecnologia a favor de seu ensino-aprendizagem, de maneira mais crítica. Isso coloca, inclusive, um desafio quanto ao modo como os gêneros dos discursos devem ser trabalhados para um efetivo ensino-aprendizagem de línguas.

Outro fator importante, relacionado com a leitura das trilogias, das sagas, consideradas literaturas não clássicas, é que, em sua maioria, são livros com muitas páginas, o que não os impedem de ler. Conforme outra integrante do GELL, Vieira (2017), na aplicação de questionário semelhante para um número maior de sujeitos do Ensino Médio, existe uma ocorrência muito grande de produtos e narrativas de Cultura Pop entre os preferidos pelos alunos, um percentual de 84,42% dos entrevistados por essa pesquisadora afirma que preferem ler livros de ficção ou não ficção de Cultura Pop, sendo que apenas 4,63% apontam Gibis, histórias em quadrinhos como seus preferidos.

Na conclusão de Vieira (2017) a respeito da leitura dos alunos: “[...] é possível perceber que a relação entre os entrevistados e a leitura – sobretudo a transmidiática

– é profunda e positiva, podendo então ser ressignificada como a ponte por onde o sujeito se constitui, transpondo aquele abismo” (VIEIRA, 2017, p. 96). Esse abismo seria a grande diferença entre a leitura que eles gostam e a leitura obrigatória, pois, o mais importante, é que os alunos estão lendo, e muito, conforme atesta essa pesquisadora.

	<b>8º B</b>	<b>8º C</b>
<b>Algum professor</b>	4	5
<b>Mãe ou responsável do sexo feminino</b>	6	9
<b>Pai ou responsável do sexo masculino</b>	2	7
<b>Algum amigo</b>	7	3
<b>Outro parente</b>	4	0
<b>Padre/pastor ou líder religioso</b>	1	1
<b>Colega de escola</b>	3	0
<b>Outra pessoa</b>	0	0
<b>Ninguém</b>	6	4

Tabela 14: Pergunta 5: Quais foram as pessoas que mais influenciaram o gosto pela leitura?  
Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Em relação ao dados apresentados por essa tabela podemos destacar alguns aspectos importantes como os números que revelam uma maior participação dos pais ou responsáveis, principalmente, a mãe no desenvolvimento do letramento de seus filhos (sendo que 6 alunos da turma B e 9 alunos da turma C marcaram esse item). Além disso, a tabela evidencia outra figura que também parece contribuir para esse desenvolvimento - o amigo (7 e 3, respectivamente), o que pode demonstrar as trocas significativas que têm acontecido com esses adolescentes, dentro e fora do contexto escolar.

Em Santos (2014), os dados demonstraram um maior destaque à figura do professor como um dos maiores incentivadores do gosto pela leitura, que neste caso, divide o espaço com a mãe ou responsável do sexo feminino, o amigo e os que responderam “ninguém”. Isso também nos faz refletir sobre o papel responsável do professor, principalmente o de Língua Portuguesa, na contemporaneidade. Em outras palavras, o que está sendo feito para incentivar a leitura na escola? Ou melhor: de que forma a leitura está sendo tratada no contexto escolar?

Pois se observarmos os alunos que marcaram que ninguém incentivou o gosto pela leitura (6 e 4, respectivamente) também é significativo diante de um contexto em que os alunos apresentam baixo rendimento em leitura nas avaliações nacionais e



internacionais, além das próprias atividades escolares, como veremos adiante, muitas vezes, reduzidas a questões tradicionais, dado que faz um convite ao professor (nesse caso, de todas as matérias), a olhar para esse contexto de maneira mais atenta, assumindo seu papel responsável diante desse mundo, como explicita Freire (1996). De modo a promover momentos, projetos nos quais a leitura passe a ser tomada como objeto de ensino-aprendizagem.

	<b>8ºB</b>	<b>8ºC</b>
<b>Todos os dias</b>	1	0
<b>Pelo menos uma vez por semana</b>	5	1
<b>Eventualmente</b>	2	0
<b>Não costumo ler jornal</b>	14	18
<b>Não responderam</b>	1	0

Tabela 15: Pergunta 6: Com que frequência você lê jornais (virtuais ou impressos)?  
Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

A leitura do jornal, como uma prática de letramento mais formal, destaca-se como uma atividade que não é comum no dia a dia dos alunos dessa escola pública mato-grossense (14 alunos da turma B contra 18 da turma C, ou seja, quase a turma toda respondeu que não lê jornais), algo que também foi destacado na pesquisa de Remonato (2013), Santos (2014) e Siqueira (2015), que aplicaram questionários semelhantes para o Ensino Fundamental.

Tal resultado pode estar ligado às práticas de letramentos dos pais ou responsáveis, que, do mesmo modo, não costumam atualizar-se a partir da leitura de jornais e, como também, à faixa etária dos alunos, além do contexto sócio-histórico em que nasceram – a era digital, pois como ficou evidenciado em pergunta anterior, as práticas de leitura ligadas ao mundo virtual/transmidiático (VIEIRA, 2017) se destacam como as preferidas dos alunos e, portanto, as que fazem parte de suas práticas de letramento.

	<b>8ºB</b>	<b>8ºC</b>
<b>Livros didáticos</b>	6	4
<b>Bíblia, livros sagrados ou religiosos</b>	5	5
<b>Romance, aventura, policial, ficção</b>	12	14
<b>Livros digitais</b>	11	4
<b>Livros de coleção, saga, trilogia etc.</b>	5	5
<b>Biografias, relatos históricos</b>	2	3
<b>Livros técnicos (manuais), de teoria</b>	1	1

<b>Autoajuda, orientação pessoal</b>	1	0
--------------------------------------	---	---

Tabela 16: Pergunta 7: Que tipo de livro você costuma ler (ainda que de vez em quando)?  
Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Quanto aos livros que esses alunos leem, ainda que de vez em quando, destacam-se, em primeiro lugar, os romances: aventura, policial, ficção (com 12 respostas no 8º B e 14 no 8º C), acentuando, nesse caso, o 8º ano C, com maior número de alunos que têm essa prática. Ao passo que a turma B se sobressai na leitura dos livros digitais. Como já foi ressaltado em questão anterior, os romances de aventura, que se tornaram um sucesso desde as primeiras publicações de Harry Potter e seu universo mágico, outros livros também continuam ganhando destaque nas práticas de letramento desses alunos, evidenciando o papel das narrativas transmidiáticas na construção dessas práticas (VIEIRA, 2017).

	<b>8º B</b>	<b>8º C</b>
<b>Um</b>	1	3
<b>Dois</b>	7	4
<b>Três ou mais</b>	9	5
<b>Nenhum</b>	8	7

Tabela 17: Pergunta 8: Quantos livros já leu este ano?  
Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

A tabela 17 destaca-se por demonstrar a quantidade de livros que os alunos da escola estudada tinham lido até a aplicação desse questionário. Os dados, até mesmo do item “nenhum” (8 e 7, respectivamente) são significativos quando pensamos que essa deveria ser uma prática mais comum, dentro e fora da escola. Confrontando com questões anteriores, isso pode estar ligado ao pouco incentivo em relação à leitura, de vários lados: tanto dos professores, quanto dos pais, chamando cada um à sua responsabilidade a partir do lugar que ocupa na aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Uma das questões que podem influenciar a falta de incentivo no ambiente escolar, por exemplo, é o fato de a escola não ter uma biblioteca organizada para que os alunos possam emprestar livros, ainda que tenha um espaço para isso e alguns exemplares. Além disso, não existe nenhum projeto da escola que incentive essa prática no contexto escolar.

	<b>8ºB</b>	<b>8ºC</b>
<b>Receitas</b>	1	3
<b>Livros</b>	3	2
<b>Letras de músicas</b>	7	10
<b>Poema</b>	3	8
<b>Quadrinhos</b>	1	2
<b>Cartas ou e-mails</b>	1	0
<b>Bilhetes ou recados</b>	2	2
<b>Histórias reais ou inventadas</b>	8	4
<b>Diário íntimo</b>	1	3
<b>“Posts” no facebook ou em outras redes sociais</b>	10	8
<b>Textos em fanfictions (social Spirit, Wattpad, Nyah e outros)</b>	8	4
<b>Outros</b>	0	1

Tabela 18: Pergunta 9: O que você costuma escrever, criar ou copiar?

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Nessa tabela destacam-se algumas práticas de escrita, que podem ser realizadas dentro e fora da escola. Corroborando com os autores como Rojo (2012, 2013) que elucidam que os alunos de hoje são nativos digitais, aparecem em maior destaque as práticas de escrita no ambiente virtual: “Posts” no *Facebook* ou em outras redes sociais (sendo 10 alunos na turma B e 8 na turma C); Textos em *fanfictions* (*social Spirit, Wattpad, Nyah* e outros) (8 e 4, respectivamente).

Isso revela que, independente de ser considerada uma prática de letramento mais formal ou não, (canônica ou não) como destaca Vieira (2017), esses alunos estão escrevendo e lendo muito. Em outras palavras, estão interagindo por meio dos enunciados concretos que nascem a todo momento nos seus contextos de comunicação. Então, cabe à escola, como uma agência – a principal – de letramentos, aproveitar desses letramentos digitais, midiáticos e transmidiáticos para inserir o aluno numa análise crítica de sua realidade, de modo a colaborar para sua aprendizagem e desenvolvimento (FREIRE, 1987).

Além disso, a escrita de histórias reais e inventadas ganham destaque na pesquisa (8 alunos no 8º B e 4 no 8º C), atividade essa que, muitas vezes, é solicitada no âmbito escolar, geralmente nas aulas de Língua Portuguesa, o que pode revelar que esse dado não seria uma novidade.

Outro aspecto importante é o fato dos alunos escreverem muitas letras de músicas, atividade que pode estar relacionada ao projeto Prinart<sup>109</sup> no qual boa parte dos alunos tem aula de música dentro do espaço escolar (no contra turno). Fato também que pôde ser evidenciado quando iniciaram as programações da web-rádio, pois eles selecionavam vários estilos musicais sem dificuldade, com autonomia, sempre discutindo no grupo de *WhatsApp* antes das gravações.

	<b>8ºB</b>	<b>8ºC</b>
<b>Poema</b>	2	10
<b>Letra de canção</b>	7	8
<b>Receita</b>	1	3
<b>Crônica</b>	3	5
<b>Conto</b>	4	3
<b>Romance</b>	8	9
<b>Artigo de jornal</b>	0	0
<b>Quadrinhos</b>	7	6
<b>Artigo de revista</b>	0	0
<b>“Posts” no facebook ou em outras redes sociais</b>	8	8
<b>Notícias em sites ou blogs</b>	4	1
<b>Outros</b>	0 %	

Tabela 19: Pergunta 10: Quais textos você costuma ler?

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Da mesma forma que na questão anterior, destacam-se, novamente, nesta tabela, as práticas de leitura relacionadas ao universo midiático digital - os “Posts” no *Facebook* ou em outras redes sociais, que apresentam 8 alunos, das duas turmas que marcaram esse item. Isso denota que os alunos passam boa parte de seu tempo *online*, escrevendo e lendo nesses ambientes, o que requer uma atenção da escola como agência de letramento de aproveitar essas práticas de leitura e escrita, partindo da realidade do aluno, e avançar para práticas mais complexas, de maneira crítica, promovendo momentos nos quais eles façam análises de suas práticas e de outros nesses ambientes.

São exigidas, nesse caso, nova ética e nova estética: “uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre

<sup>109</sup> Projeto Interdisciplinar de Arte na Escola (Prinart), realizado pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (Seduc) com o objetivo de utilizar a arte para incentivar o estudo e a permanência na escola.

os novos interpretantes” Rojo (2012, p. 16). De acordo com a pesquisadora, uma nova ética que se baseie nos letramentos críticos.

Também são requeridas novas estéticas, que “emergem como critérios próprios”, isto é, os critérios de gosto, de apreciação, de valor estético mudam de pessoa para pessoa (ROJO, 2012). Logo, é preciso olhar de maneira exotópica para esse aluno, a partir desse lugar que ele ocupa na existência (BAKTHIN, 1920-1930/1979) e ressignificar as práticas de sala de aulas que, na maioria das vezes, não reconhecem ou não levam em consideração essas práticas letradas contemporâneas.

Destacam-se também outros gêneros já evidenciados em questões anteriores, as histórias em quadrinhos, pois 7 alunos do 8º B e 6 do 8º C responderam que costumam ler esse tipo de material, o que reafirma as práticas de letramentos desses alunos.

Outra prática já evidenciada na questão anterior que chama atenção aqui é a relacionada à leitura do gênero letra de canção (em que 7 alunos do 8º B e 8 do 8º C marcaram esse item), o que mostra que esse gênero é muito apreciado pela maioria desses adolescentes e parece fazer parte do seu dia a dia, no ambiente extra escolar, mas que também poderia ser aproveitado no âmbito escolar para, inclusive, um trabalho na perspectiva do letramento crítico, promovendo um estudo mais aprofundado das capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

Um bom exemplo do envolvimento com essa prática, como já mencionamos, foi evidenciado nas atividades da web-rádio, quando uma das alunas que ficaram responsáveis por construir os roteiros para os programas não demonstra dificuldade em analisar as letras das músicas escolhidas para as programações e faz isso de maneira autônoma, mesmo as que são em língua estrangeira, lembrando que esse questionário foi aplicado antes de iniciarmos o trabalho com a turma piloto da web-rádio.

	<b>8ºB</b>	<b>8ºC</b>
<b>Todos os dias</b>	6	6
<b>Quase todos os dias</b>	4	2
<b>Um ou dois dias da semana</b>	4	3
<b>Eventualmente/de vez em quando</b>	6	7
<b>Nunca utilizei computador</b>	3	2

Tabela 20: Pergunta 11: Com que frequência você usa o computador?

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Quanto ao uso da ferramenta tecnológica computador, se observarmos com atenção os dados dessa tabela, perceberemos que os alunos de ambas as turmas fazem pouco uso dessa ferramenta no cotidiano, destacando nessa tabela o uso “eventualmente/de vez em quando” com 6 e 7 alunos das turmas, respectivamente.

Analisando essa questão, primeiramente podemos observar que os sujeitos alunos dessa escola, periférica, não tem o poder aquisitivo muito alto, visto que, em outra questão, que não aparece aqui nesta análise, 9 alunos do 8º B e 11 do 8º C respondem que não tem computador em casa. Além disso, a escola parceira não dispõe de laboratório de informática para oferecer o acesso a essa ferramenta para os alunos. Questão que pode ser evidenciada na tabela 21, a seguir.

Mas, a razão pela qual os alunos não acessam muito o computador também pode estar relacionada ao uso de outro recurso tecnológico cada vez mais presente na vida dos adolescentes – o celular, no qual é possível desenvolver todas as atividades relacionadas na tabela 21.

	<b>8ºB</b>	<b>8ºC</b>
<b>Preparar trabalhos</b>	13	12
<b>Navegar em redes sociais: <i>twitter, facebook, instagram</i></b>	16	11
<b>Assistir a vídeos (Youtube etc.)</b>	14	11
<b>Assistir a filmes, séries ou programação de TV</b>	13	9
<b>Salvar coisas cotidianas: fotografias, receitas etc.</b>	3	3
<b>Utilizar programas: edição de vídeos, criações gráficas etc.</b>	3	2
<b>Jogar (online ou não)</b>	7	11
<b>Não uso computador</b>	3	2

Tabela 21: Pergunta 12: Que uso costuma fazer do computador?

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Embora, como evidenciado na questão anterior, boa parte dos alunos não possuíssem acesso a essa ferramenta, os números de práticas letradas realizadas com o computador são significativos, como podemos observar nessa tabela: 13 dos alunos da turma B, o utilizam para preparar trabalhos, 16 para navegar nas redes sociais, 14 para assistir a vídeos, 13 para assistir a filmes ou séries e 7 para jogar. Sendo que na turma C a realidade não é diferente e os números quase se repetem,

com exceção de que eles parecem jogar mais (11 alunos responderam que costumam utilizar para esse fim), já que nessa turma só 19 alunos responderam ao questionário.

Isso revela não só uma intensa utilização dessa ferramenta tecnológica, mas uma imersão dos alunos em um ambiente digital/midiático, que não pode mais ser ignorado pela escola. Como ressalta Rojo (2015), a escola ainda privilegia a cultura dita “cultura” e não leva em conta essas novas práticas de letramento (s) que estão cada vez mais ganhando espaço no dia a dia das pessoas.

	<b>8ºB</b>	<b>8ºC</b>
<b>Em casa</b>	21	14
<b>Na escola</b>	0	0
<b>Em <i>lan houses</i></b>	2	2
<b>Casa de amigos, parentes</b>	8	5
<b>Outros</b>	1	0

Tabela 22: Pergunta 13: Onde você costuma utilizar o computador?

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Essa tabela mostra que a maioria dos alunos acessam o computador em casa (sendo 21 na turma B e 14 na turma C, respectivamente) ou na casa de amigos, parentes, já que foi revelado que um percentual deles não possui o computador em casa. Em contrapartida, a escola, como uma das promotoras dessas novas práticas não proporciona o acesso a esses alunos. Em convivência diária com os profissionais da escola estudada verificamos que nem mesmo os professores tinham acesso ao computador para lançar seus diários e fazer seus planejamentos, pois o número de computadores, funcionando, na sala dos professores, resumia-se a dois equipamentos.

Isso porque, como vimos, nos documentos oficiais como a BNCC (2017) uma das competências a serem desenvolvidas até o final do Ensino Fundamental é:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (**incluindo as escolares**) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017, p. 9, destaque nosso).

Dessa forma, nos perguntamos: por que algumas escolas estaduais, até mesmo de cidades do interior, como Rondonópolis, possuem laboratório de informática funcionando para a utilização de toda a comunidade escolar, enquanto outras, na capital, não? Não sabemos ao certo a resposta para essa pergunta, mas o fato é que as políticas públicas para a educação têm sido contraditórias ao tomarem e disseminarem um discurso tecnológico que apregoa o desenvolvimento dos letramentos digitais/midiáticos, enquanto que, na prática, a realidade é outra – exclusiva, em vez de inclusiva.

	<b>8ºB</b>	<b>8ºC</b>
<b>Todos os dias</b>	22	19
<b>Duas vezes por semana</b>	0	1
<b>Uma vez por semana</b>	0	0
<b>Uma vês por mês</b>	0	0
<b>Raramente</b>	1	0
<b>Nunca</b>	0	0
<b>Não respondeu</b>	2	0

Tabela 23: Pergunta 14: Você utiliza a internet em outros dispositivos (celulares, tablets etc.)? Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

	<b>8ºB</b>	<b>8ºC</b>
<b>Conversar via redes sociais como <i>Whatsapp, Snapchat, Vibe, Skype, Facebook</i> etc.</b>	20	16
<b>Fazer pesquisas</b>	9	12
<b>Escrever blogs</b>	2	2
<b>Assistir a filmes, séries ou programação de TV</b>	16	12
<b>Assistir a vídeos</b>	14	12
<b>Postar vídeos e fotos (<i>Instagram, Facebook</i>)</b>	11	6
<b>Jogar</b>	9	8
<b>Outros</b>	1	0

Tabela 24: Pergunta 15: O que você costuma fazer na internet? Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

As tabelas 23 e 24 são complementares no sentido de que apresentam com qual frequência os alunos das duas turmas utilizam a internet em outros dispositivos e para qual finalidade. O que realça a ideia de que esses alunos já nasceram e vivem em um ambiente digital são os dados da tabela 23 a qual destaca que 22 alunos e 19 das turmas estudadas, respectivamente B e C utilizam a internet em outros dispositivos todos os dias, o que pode reforçar o fato de que poucos alunos usam o computador.



Das atividades que eles mais desenvolvem nesse ambiente virtual destacam-se as conversas em redes sociais (20 alunos na turma B e 16 na turma C), já identificadas anteriormente, em outras tabelas; assistir a filmes, séries ou programações de TV (16 e 12 alunos de cada turma, respectivamente) e postar vídeos e fotos também em redes sociais (11 e 6).

Em relação às séries e filmes isso aumentou ainda mais nos últimos anos com a chegada das TVs digitais, que possibilitam um acesso rápido e direto à internet, sem necessitar de nenhum suporte intermediário. Um exemplo que ajuda a comprovar o quanto o mundo das séries de TVs faz parte da realidade desses alunos são os comentários diários sobre séries na sala de aula, as dicas que eles elaboraram toda semana para colocar no ar na PW Rádio Escola, assim como até a primeira radionovela produzida por eles – baseada em uma série de TV americana, como demonstraremos mais didaticamente no capítulo seguinte.

Nesse sentido, é preciso repensar os objetivos da educação midiática, segundo Jenkins (2008), pois a meta almejada deve ser a de que os jovens se tornem “[...] produtores e participantes culturais, e não apenas consumidores, críticos ou não” (JENKINS, 2008, p. 328). Para isso, segundo o autor, seria preciso trabalhar a educação midiática também com pais, visto que o papel deles, na era da convergência midiática seria o “[...] de ajudar os filhos a construírem uma relação significativa com as mídias” (*idem*, p. 328).

Assim, é preciso mudar o discurso em torno do letramento midiático/transmidiático. Em outras palavras, em vez de proibir, considerar as mídias como ameaças, é preciso pensar em desenvolver novas habilidades que ajudarão os alunos a usarem-nas para escreverem suas próprias histórias, isto é, de maneira significativa.

	<b>8ºB</b>	<b>8ºC</b>
<b>Facebook</b>	21	18
<b>Twitter</b>	8	4
<b>Skype</b>	6	0
<b>Whatsapp</b>	18	19
<b>Instagram</b>	6	5
<b>Snapchat</b>	6	5
<b>Outros</b>	6	0

Tabela 25: Pergunta 16: Quais redes sociais você utiliza?

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Quanto ao acesso às redes sociais, tanto evidenciado em outras tabelas, com práticas de leitura e escrita, o *Facebook* e o *WhatsApp* são o mais acessados, 21 e 18 alunos da turma B e 18 e 19 da turma C responderam que utilizam essas redes sociais. No caso da turma C, todos que responderam o questionário usam *WhatsApp*. Isso parece estar relacionado com o fato de que, no contexto brasileiro, estas são as redes sociais mais populares e seus usos não serem cobrados por algumas operadoras de celular.

Conforme sites especializados, o *Facebook* está no *ranking* de uma das redes sociais mais acessadas no mundo todo, seguida, aqui no Brasil, pelo *WhatsApp*. De acordo com o site “TechTudo<sup>110</sup>”, os brasileiros passam em média 9 horas por dia navegando na *web*, sendo que 3 dessas horas são para acesso às redes sociais, sem falar das outras mídias, pois, conforme Jenkins (2008), o tempo diário em que as pessoas passam consumindo alguma mídia aumentou bastante porque também aumentaram os canais. Assim, diante de um número muito grande de canais midiáticos, os consumidores médios estabeleceram o padrão de consumir entre 10 a 15 canais de mídia.

Sendo que o consumidor aluno, nativo digital, é capaz de consumir vários desses canais ao mesmo tempo.

	<b>8ºB</b>	<b>8ºC</b>
<b>Livros didáticos</b>	17	12
<b>Livros técnicos</b>	1	0
<b>Livros trazidos de casa</b>	6	3
<b>Quadrinhos, Mangás</b>	3	2
<b>Apostilas</b>	0	1
<b>Textos e exercícios em folhas avulsas</b>	5	1
<b>Matérias, textos ou exercícios no quadro negro</b>	11	10
<b>Jornais</b>	0	0
<b>Sites ou páginas da internet</b>	2	3
<b>Folhetos e cartazes</b>	5	1
<b>Seus próprios textos ou dos colegas</b>	11	8
<b>Livros de coleção, saga, trilogia etc.</b>	4	0
<b>Livros de literatura (romances)</b>	3	3
<b>Crônicas, contos, fábulas etc.</b>	5	3

Tabela 26: Pergunta 17: Que textos você lê na escola?

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

<sup>110</sup> Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/02/10-fatos-sobre-o-uso-de-redes-sociais-no-brasil-que-voce-precisa-saber.ghtml>>. Acesso em: 21/11/2018.

Quanto a essa tabela, podemos observar algumas práticas de letramento desenvolvidas dentro do espaço escolar. Conforme podemos observar na tabela, o livro didático é um dos textos que os alunos mais leem na escola estudada, visto que 17 alunos da turma B e 12 do 8º ano C marcaram esse item. Esse dado coloca o livro didático como um dos materiais mais utilizados pelos professores em suas aulas e o que preocupa, na questão relacionada à leitura, é quais capacidades de leitura têm sido desenvolvidas tendo em vista as atividades propostas nesse material didático e a partir dele, porque sabemos que o professor pode fazer um bom trabalho com os textos do livro, já que se trata de um ambiente no qual o aluno não tem acesso ao computador e as atividades fotocopiadas, muitas vezes, são escassas porque geram custos, dado que é destacado quando 5 alunos da turma B e 1 aluno da C marcam que eles utilizam esse recurso nas aulas, respectivamente.

Destacam-se também práticas de leitura de “Matérias, textos ou exercícios no quadro negro”, com um número de significativo de 11 respondentes do 8º B e 10 do 8º C, dado também evidenciado em outras pesquisas realizadas por integrantes do Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento como Renomatto (2013), Santos (2014), o que pode realçar as poucas ferramentas que os professores dessa escola têm em mãos para realizar o seu trabalho e a falta de políticas públicas de formação de professores eficazes, que promovam reflexões com os professores sobre suas práticas, mostrando e trabalhando oficinas com novas metodologias de trabalho com a leitura, pois a reivindicação da maioria dos professores da escola pública é de que eles necessitam de cursos que trabalhem com a prática, sem contar no suporte estrutural que precisa estar disponibilizado.

Além disso, os números indicam que os alunos fazem leitura de “seus próprios textos ou dos colegas” (11 e 8, respectivamente), que indica do mesmo modo uma relação mais acentuada com a produção de textos, ainda que seja algo que está caminhando a passos lentos.

Podemos evidenciar com os dados dessa tabela que as práticas mais variadas de letramentos, como os digitais e os multiletramentos (que englobam inclusive as diferentes culturas e modo como cada um olha para elas) são as que os alunos

realizam fora do contexto escolar, o que evidencia o papel da escola aquém do esperado.

	<b>8ºB</b>	<b>8ºC</b>
<b>Copiar matérias, textos e exercícios do quadro</b>	23	19
<b>Copiar textos do livro didáticos</b>	13	9
<b>Fazer anotações sobre as aulas</b>	15	16
<b>Fazer resumos ou fichamentos</b>	12	9
<b>Fazer redação ou trabalhos escolares</b>	13	12
<b>Responder a questionários ou fazer exercícios</b>	16	13
<b>Escrever textos ditados pelo professor</b>	8	7
<b>Elaborar projetos de pesquisa ou relatórios</b>	7	9
<b>Ler em voz alta</b>	13	10
<b>Apresentar seminários ou trabalhos</b>	11	9
<b>Participar de debates ou discussões</b>	3	2
<b>Fazer perguntas e esclarecimentos ao professor</b>	12	10
<b>Consultar quadros de horários</b>	7	6
<b>Estudar e preparar-se para provas e avaliações</b>	15	12
<b>Participar de reuniões para organizar atividades ou tomar decisões</b>	3	2

Tabela 27: Pergunta 18: Que atividades realiza na escola?

Fonte: Questionário aplicado aos alunos.

Os dados dessa tabela só comprovam as práticas evidenciadas na tabela anterior e em outras pesquisas como de Renomatto (2013), Santos (2014) e Siqueira (2015), em relação às práticas de letramento escolar: “Copiar matérias, textos e exercícios do quadro” está no ranking das atividades mais trabalhadas (23 alunos da turma B e 19 alunos da turma C, ou seja, todos marcaram essa alternativa).

Em seguida, destaca-se também fazer anotações sobre as aulas, responder questionários, copiar textos do livro didáticos, ler em voz alta e estudar para provas e avaliações.

Como podemos observar são privilegiadas as atividades de “cópias”, que não cotribuem para o desenvolvimento da compreensão crítica e dialógica do aluno, ou seja, sua compreensão *ativa* e *criadora* (BAKHTIN, 1970/1971/1979). São atividades mecânicas que não fazem com que o sujeito reflita sobre a realidade a sua volta, logo, parecem não contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem como as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, ligadas à aprendizagem dos gêneros do discurso em uma perspectiva da interação, da consideração do contexto sócio-histórico nos quais os enunciados surgem.

Uma prática que chamou a atenção é a “Fazer redação ou trabalhos escolares” (13 e 12, respectivamente) que, de certa forma, revela um maior envolvimento desses alunos com a escrita, além de outras atividades como a apresentação de seminários, produção de resumos etc. Sobre esses dois últimos gêneros (seminário e resumo), como veremos no capítulo 7, o domínio inicial do gênero pela maioria dos alunos revelam que embora seja uma prática de letramento escolar este não era dominado pelos alunos em termos de apropriação de seus aspectos temáticos, composicionais e estilísticos. Por isso, um dos motivos pelos quais eles foram escolhidos como objetos de ensino – proporcionar ao aluno um aprendizado mais formal em relação a esses tipos de textos que circulam dentro do espaço escolar, em diferentes disciplinas.

Dessa forma, os dados analisados demonstram, que as mais variadas práticas de letramento dos alunos do 8º ano se encontram fora do espaço escolar. Além disso, parte dessas práticas acontece no espaço midiático e digital, fato que precisa ser considerado quando pensamos na escola como a agência que deve contribuir com o desenvolvimento, de forma crítica, desses letramentos.

Foi pensando nessas questões que o projeto web-rádio foi proposto para essa escola e os dados sobre o desenvolvimento dos alunos nesse espaço de interação (sala de aula e web-rádio) serão descritos e analisados nos próximos capítulos desta tese.

## 7 OS GÊNEROS DO DISCURSO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS: O CONTEXTO DA SALA DE AULA

---

[...] os gêneros podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem). [...] A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 1997/2004).

Neste capítulo, são analisadas as atividades práticas desenvolvidas em sala de aula, centrando-se, mais especificamente, nas atividades com os gêneros discursivos trabalhados: *seminário*, *resumo*, *radionovela*, *entrevista*, *notícia*. Assim, seguindo uma perspectiva sócio-histórica, neste capítulo, analisar-se-ão os gêneros discursivos trabalhados no ano de 2017: **seminário**, **resumo** e **radionovela** e, em seguida, os gêneros discursivos trabalhados em 2018: **entrevista** e **notícia radiofônicas** compõem a análise da primeira parte do capítulo 8.

Tendo em vista a quantidade de aulas gravadas e o fato de que nesse tipo de abordagem o objeto de pesquisa não é dado a *priori*, mas na relação dialógica (AMORIM, 2001), a análise dessas sequências didáticas objetiva demonstrar o que cada gênero pode contribuir com o ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos durante a realização do projeto.

Como foi explicado no capítulo de metodologia, inicialmente, os gêneros seminário e resumo foram escolhidos com o objetivo de fazer um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar com outras disciplinas como História, Geografia e Ciências, pois, muitas vezes, esses gêneros são pedidos nessas disciplinas, mas não são ensinados. Além disso, o seminário, por exemplo, poderia colaborar para o desenvolvimento da oralidade dos alunos. Os outros gêneros, por sua vez, radionovela, entrevista e notícia foram pensados principalmente com o intuito de preparar os alunos para as programações da web-rádio.

## **7.1 As sequências didáticas trabalhadas em 2017: seminário, resumo e radionovela**

Nesta seção serão analisados os discursos (tanto os diálogos/interações entre os alunos, professoras e alunos, pesquisadora e alunos, quanto as atividades desenvolvidas por eles) durante o desenvolvimento das sequências didáticas trabalhadas no ano de 2017. Dessa forma, os dados descritos e analisados neste capítulo, assim como a sua continuação no capítulo 8, buscam responder às perguntas de pesquisa:

- 2) Como se desenvolveu o projeto? O que foi possível realizar em sala de aula e nas programações da web-rádio?
- 3) Quais capacidades letradas dos estudantes puderam ser desenvolvidas durante o projeto?

O recorte a seguir foi retirado da primeira aula sobre o gênero seminário na qual, o objetivo era que os alunos pudessem observar quais os tipos de posturas exigidas nesse tipo de apresentação oral – o seminário, refletindo sobre a postura física e entonação adequada e inadequada ao contexto de produção do gênero seminário a fim de que começassem a perceber que o estilo de um texto está ligado ao seu contexto de produção e circulação.

Com as atividades de mímica, por exemplo, iniciou-se o trabalho de ajudar os alunos a superar a timidez em apresentações públicas, tendo em vista não somente o gênero seminário, mas também as atividades do futuro desenvolvimento da emissora de web-rádio.

Assim, o episódio seguinte descreve um trecho de uma atividade que direcionava os alunos para irem até a frente da sala de aulas fazer uma representação (em forma de mímica) de alguns gestos inadequados em apresentações orais públicas, conforme figura abaixo:



Figura 3: Alguns gestos inadequados em situações de utilização de linguagem oral pública  
 Fonte: Ferreira (2009).

### Episódio 1: 29/06/2017

**Professora:** (...) Quando a gente vai falar em público é comum a gente gesticular... não é?

**Alunos:** é:...<sup>111</sup>

(...)

**Professora:** olha só... a arte de encantar... então você vai nos encanTAR... eu quero que vocês façam esses gestos... depois a gente vai comentar e discutir sobre esses gestos... vamos LA?

**Aluno DA:** VAMOS... vamos fazer o sorteio... (quem vai primeiro)

**Professora da turma:** pessoal... pessoal... não precisa de sorteio... vai LU (...)

**Professora:** quem vem?... AM? (a TA... você não vem, TA?) ((a aluna balança a cabeça em sinal de não)) vai TA...

**Aluno DA:** vai lá... (você tem que tenTAR) **você consegue... você consegue...**

<sup>111</sup> Como dissemos anteriormente, esses recursos utilizados nas transcrições orais foram baseados nas normas para transcrições de textos orais utilizadas pelo Projeto NURC.



((a outra colega do grupo da aluna TA vai para frente da sala))

**Aluno DA:** vai... vai logo...

((outra colega de outro grupo vai junto))

**Aluno DA:** é qual que vai fazer? (...) vão, meninas! ... fica essa discussão de novela das sete... aqui não é novela das sete não ((risos))

((FL e JU começam a revezar nos gestos)) ((risos))

Este episódio revela um dos primeiros momentos de atividade do projeto em que os alunos refletiam em grupo sobre os gestos inadequados em situações orais formais e, em seguida, tinham que deixar de lado a timidez e ir até a frente da sala e apresentar a mímica, enquanto seus colegas observavam e faziam anotações sobre as gesticulações.

Já nessa atividade, observou-se o quanto os alunos estavam tímidos ao ponto de alguns não participarem na hora da apresentação da mímica. Como podemos observar no excerto em destaque, além da professora, que tentava dialogar no sentido de que todos os alunos participassem da atividade, o aluno DA buscou, com insistência, incentivar a colega TA a participar quando disse com tom de empolgação “(você tem que tenTAR) **você consegue... você consegue...**”. Mesmo que ela não tenha se levantado e ido realizar a atividade proposta, a atitude do aluno se mostrou um exemplo para os outros, pois TA era uma aluna que sofria muito preconceito no ano de 2017 em sua turma por ser calada, reclusa em seu canto, geralmente no fundo da sala, nem sequer tirava alguma dúvida durante as aulas.

As possibilidades do encontro com o outro (BAKHTIN, 1970-1971/1979), tantas vezes proporcionadas pelas atividades com os gêneros discursivos, como a do evento mencionado, promoveu momentos nos quais os próprios alunos saíram do seu lugar de conforto e passaram a observar com mais atenção o que estava acontecendo à sua volta, interagindo uns com os outros. Nesse caso, o gênero discursivo utilizado como ferramenta de ensino pode promover “a transformação dos comportamentos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 21).

Nas aulas seguintes, antes da apresentação da produção inicial, a professora entregou algumas figuras embaralhadas que descreviam o passo a passo de uma apresentação oral e os alunos tinham que colá-las, em um papel, na sequência adequada para, depois, explicarem para turma as razões de suas escolhas).

As atividades de montagem das sequências de ações em uma apresentação oral serviram para verificar o que os alunos já sabiam sobre esse tipo de

apresentação, pois a partir do que eles montaram e apresentaram para a turma, pesquisadora e professora puderam pensar e planejar as próximas aulas que consistiram em trabalhar a compreensão do todo do gênero, ou seja, de sua composição enquanto enunciado concreto.

Para isso, os alunos tiveram a oportunidade de iniciar a construção do conceito de seminário escolar por meio da análise de um vídeo do *Youtube*<sup>112</sup>: “I Seminário da Escola Gil Ney Lins de Alencar Trindade – PE” no qual os alunos do Ensino Fundamental de uma escola apresentam um seminário. Em seguida, a professora da turma sentiu necessidade de reforçar essa aula com outro vídeo no qual outra professora (a do vídeo) dava nove dicas de como arrasar em uma apresentação oral, colaborando, assim, para o desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas que dizem respeito ao modo como os textos estão estruturados discursivamente e gramaticalmente.

Durante o desenvolvimento dessa atividade e de outras, que serão descritas posteriormente, observou-se também que o trabalho com o vídeo pareceu chamar mais a atenção dos alunos. Isso pode estar relacionado ao fato de que os sujeitos contemporâneos vivem em ambientes repletos de imagens, ou seja, multimodais, por isso, a necessidade de trabalhar com atividades que aproveitam as experiências que os alunos têm nesses espaços midiáticos.

O episódio a seguir descreve a produção inicial da sequência didática com o gênero seminário na turma do 8º ano C. Para não ficar tão extenso, privilegamos alguns trechos da transcrição que pode exemplificar como foi a atuação de cada grupo.

Essa aula foi muito importante porque, a partir dela, pode-se perceber quais as dimensões do gênero foram internalizadas e reproduzidas pelos alunos na apresentação, dessa forma, a atividade contribuiu para que professora e pesquisadora observassem quais capacidades de linguagem foram desenvolvidas e quais ainda teriam que ser reforçadas.

Para situar a análise apresentada aqui, os alunos do 8º B e C (cada grupo em suas respectivas salas de aula) formaram 4 grupos, e apresentaram o seminário sobre

---

<sup>112</sup> I Seminário da Escola Gil Ney Lins de Alencar Trindade – PE. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kJtK-mG3vR0&t=93s>>. Acesso: 24/06/2018.

os temas: Meio ambiente; Os crimes de ódio nas redes sociais; Tipos de corrupção; *Bullying*.

## Episódio 2: 10/08/2017

### GRUPO 1:

**Aluno DA:** meio ambiente... (vai JJ) ((risos)) **ler lá... ler e fala...** ((a aluna fica com um pouco de receio de começar))

**Aluna JJ:** a composição do meio... ((a aluna começa a ler o slide)) o meio ambiente pode ser explicado nas... nas mais diversas... o quê? ((alguma coisa chama a atenção dela))... existe outros... outros... ((a aluna termina sua leitura mais quase ninguém consegue compreender o que ela leu))

**Aluna NI:** Já acabou? O meu ambiente... ((a aluna começa a falar sem segurar nenhum papel)) é composto pela hidrosfera, litosfera, atmosfera e biosfera... a hidrosfera é a parte (da água)... a litosfera são os solos... a atmosfera é o ar e a biosfera é... compõe a terra... os seres humanos... pode passar... pode passar ((a aluna pede para colega pular vários slides)) (...)

**Aluno MAT:** segundo o Ministério do Meio Ambiente... ((o aluno começa a ler as anotações no seu caderno)) as florestas naturais (foram reduzidas com o tempo) (...) ((o aluno termina de ler e sai da frente onde estava com as colegas e senta))

**Aluna ML:** há sérios problemas (ligados ao meio ambiente) como poluição das cidades... rios... lagos... lagoas... mas existem várias dicas para combater isso... como a separação dos lixos... lixo orgânico... metal... ((a aluna tenta utilizar o papel que segura apenas para ajudar a lembrar do que precisa falar)) (...)

### GRUPO 2: ((alunos sentados))

**Aluno LI:** vai PE, começa aí... ((risos))

**Aluno PE:** eu não...

**Aluno ER:** ai meu Deus do céu... passando mal... ((risos))

**Aluno LI:** eu vou ler... ((arrastou a cadeira)) o que é *bullying*... é um termo da língua inglesa...que se refere a todas as formas de atitudes agressivas verbais e físicas... que deixam marcas... (...)

**Aluno PE:** você... ((aponta para o aluno ER))

**Aluno ER:** ((começa a ler o documento em word no Data show)) como identificar o alvo do *bullying*... ((o aluno ler com muita dificuldade))

**Aluno PE:** vai G... ((risos))

**Aluno GA:** o que leva o autor do *bullying*? (...) is-so... tudo... leva-o a atin-gir o colega (com... com palavras agres-si-vas...) depre::cia::ções ((risos)) ((o aluno ler com muita dificuldade)) (...)

### GRUPO 3:

((chegam as meninas com um cartaz sobre o tema "A violência nas redes sociais"))

**Aluna LS:** nós... nós vamos falar sobre a violência nas redes sociais... ((começa a ler um pequeno papel que segurava)) cada vez... mais... piores... as... as consequências do mau uso das redes sociais... usuários dominados pela ignorância... (...)

((LS expõe sua opinião sobre o tema)) a gente tá tentando falar qui... que hoje em dia aumentou muito a violência depois que surgiu as redes sociais... ninguém mais respeita ninguém... eles se sentem no poder de dizer o que bem entendi... o que quer... pelo fato de... ninguém tá vendo... eles ficam mais empoderados... pra

poder falar... sem se importar com a opinião dos outros... qualquer coisa... eles acham que aquilo está certo porque é o jeito deles... entendeu? e se uma opinião diferente surgir... ele já entra em conflito... porque cada um tem sua opinião... ai... (...)

**(...)((depois a aluna faz a leitura do cartaz))**

**Aluna TN:** (( a aluna começa a explicar)) esse pessoal que pratica *bullying* nas redes sociais são os chamados *fElkes*... eles não mostram a cara deles... eles usam o rosto de pessoas famosas... de pessoas desconhecidas... imagens... como imagens de flores... de carros... coisa assim... algumas vezes... colocam... endereços errados... pega o endereço de alguém... e acaba criando a rede social dele fake... é como comum no *Facebook*... e outras redes sociais...

(...)

**GRUPO 4:** ((os alunos vão para frente da sala segurando um cartaz escrito em letras grandes “corrupção”))

**Aluna MP:** ((começa lendo um papel que segurava)) a corrupção é um crime que nada mais é... um crime que a maioria de nós cometemos... ela começa com uma ação... (...)

**Aluna CM:** ((começa a ler as informações no seu caderno)) a corrupção veio do latim e significa *corruptus* (...) ((em seguida ela tenta explicar)) (um exemplo no trânsito) ai... o policial pega... e eu pergunto pra ele... quanto ele quer pra esquecer a multa... se ele aceitar... ele está sendo corrupto... por-que::... o que ele está fazendo (é um tipo de corrupção)

**Aluna ND:** corrupção eleitoral... corrupção eleitoral é... ((a aluna lê com uma voz muito baixa e muito rápido)) (...)

**Aluna GI:** ((a aluna começa a discussão sem utilizar nenhum papel)) eu vou falar sobre corrupção passiva... corrupção passiva é... um tipo crime de previsto no pelo direito penal brasileiro... é (quando a pessoa trabalha em um setor público... e recebe... ou paga... dinheiro... (indevido) sujeito a pena de dois... a doze anos... (...)

**Aluna MP:** alguém tem alguma pergunta? Ninguém tem alguma per-gun-ta?

**Aluno DA:** Na-da...

**Professora:** vocês disseram que se o policial aceitar o dinheiro para esquecer a multa ele está sendo corrupto... mas vocês acham que é só ele que está sendo corrupto? Ou você também? (que deu o dinheiro)

**Aluna MP:** você também...

**Aluna LI:** os dois...

**Aluna ME:** (vocês podem dar mais exemplos de corrupção?)

**Aluna MP:** furar a fila... comprar coisas piratas... alguém tem mais alguma pergunta? ((aplausos)) ((todos os grupos apresentaram))

Como o episódio é muito extenso, dividiremos a análise em partes. Sendo assim, primeiramente nos deteremos a analisar os aspectos composicionais e estilísticos do gênero seminário na sua fase de produção inicial da sequência didática. Ao olharmos para a produção inicial descrita no episódio 2, podemos apontar alguns aspectos do gênero seminário que não aparecem no evento analisado. A primeira coisa está ligada à estrutura composicional e estilística do gênero: fase de abertura. Como podemos observar nesse episódio, nenhum dos grupos cumprimentaram a plateia, nem se apresentaram e, quanto à apresentação do plano de exposição,

somente o grupo três, com a aluna LS, iniciou o seminário dizendo qual o tema da exposição: “**nós... nós vamos falar sobre a violência nas redes sociais...**” e a aluna GI que iniciou sua fala, dizendo: “**eu vou falar sobre corrupção passiva...**”.

Além disso, o grupo dois, por exemplo, apresentou apenas a leitura (aliás, a maioria dos alunos dos grupos) do material disponível no documento do programa *Word*, sentados, sendo que, alguns leram com muita dificuldade, gaguejando (a sequência dos dois pontos marca as pausas do aluno ao fazer a leitura), como pode-se depreender da fala do aluno GA: “o que leva o autor do *bullying*? (...) **is-so... tudo... leva-o a atin-gir o colega (com... com palavras agres-si-vas...) depre::cia::ções ((risos))**.”

Quanto aos elementos que marcam o estilo do gênero como, por exemplo, os conectivos que marcam a passagem de um especialista para o outro não ficam definidos nessas produções. Pelo contrário, a maioria pareceu esquecer-se de que era sua vez, como em: “**(vai JJ) ((risos)) ler lá.... ler e fala...**”, tendo o colega que chamar a atenção.

Se tratando do domínio do conteúdo – apresentar-se como especialistas – grande parte dos alunos leram os papéis que eram para servir de apoio, com exceção das alunas NI e ML do grupo 1, LS e TN do grupo 3, CM e GI do grupo 4. A aluna LS até aproveita o seu tema para dar sua opinião: LS: “a gente tá tentando falar que... que **hoje em dia aumentou muito a violência depois que surgiu as redes sociais...** ninguém mais respeita ninguém... (...)”. Da mesma forma, a aluna CM, ao falar do tema corrupção, exemplificou: “ai... o policial pega... e eu pergunto pra ele... quanto ele quer pra esquecer a multa... se ele aceitar... ele está sendo corrupto... por-que::... o que ele está fazendo (é um tipo de corrupção)”.

Por falar em corrupção, um dos temas<sup>113</sup> do seminário, a professora aproveitou a deixa, já que se tratava do último grupo a apresentar, e resolveu instaurar um diálogo com os alunos sobre a questão, tentando desmistificar a noção de que a corrupção só acontece na política, como podemos observar no trecho final do episódio 2:

---

<sup>113</sup> Os temas foram escolhidos mediante os temas propostos pelas unidades do livro didático trabalhado na escola parceira.

**Professora:** vocês disseram que se o policial aceitar o dinheiro para esquecer a multa ele está sendo corrupto... mas vocês acham que é só ele que está sendo corrupto? Ou você também? (que deu o dinheiro)

**Aluna MP:** você também...

**Aluna LI:** os dois...

**Aluna ME:** (vocês podem dar mais exemplos de corrupção?)

**Aluna MP:** furar a fila... comprar coisas piratas... alguém tem mais alguma pergunta? ((aplausos)) ((todos os grupos apresentaram))

Como podemos perceber, ao iniciar o diálogo sobre o tema, a professora abriu caminho para a aluna ME também perguntar ao grupo: “(vocês podem dar mais exemplos de corrupção?)” e MP respondê-la em seguida: “furar a fila... comprar coisas piratas...”.

Dessa maneira, é importante que haja esses momentos de diálogo, de reflexão sobre o mundo, sobre a realidade. Para isso, o professor deve ser o mediador desse processo, estar atento ao discurso dos alunos, interpretando-o e convidando-os a esse diálogo. Isso é o que Freire e Shor (1986) chamam de *educação libertadora*, capaz de promover o desenvolvimento do letramento crítico. Nas palavras do pensador brasileiro: “quanto mais os homens se posicionam com atitude ativa na exploração de suas temáticas<sup>114</sup>, mais profunda se torna sua consciência crítica da realidade e, ao enunciar essas temáticas, mais se apoderam dessa realidade” (FREIRE, 2016, p. 65).

Como se trata de uma pesquisa-ação, em uma perspectiva sócio-histórica, a atividade com o gênero seminário não poderia esgotar-se em apenas essas descritas, muito menos, poderíamos julgar os aprendizados dos sujeitos apenas por essas apresentações. Nesse sentido, mostraremos algumas atividades que foram realizadas com os alunos após essa apresentação antes deles fazerem a refacção do gênero – produção final.

“As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1997/2004, p. 43, destaque dos autores). Nessa ótica, o objetivo de trabalhar a sequência didática é justamente confrontar os alunos

---

<sup>114</sup> Tema e temática, nesse caso, para Freire (2016), em sua obra “Conscientização”, possuem o mesmo significado.

com as práticas de linguagem que são construídas historicamente, isto é, os gêneros do discurso a fim de que eles possam reconstruí-las e se apropriarem delas.

Por isso, esse confronto foi iniciado logo após as apresentações dos seminários, em forma de outro gênero, a roda de conversa. O momento descrito revela quais as percepções dos próprios alunos sobre suas apresentações, pois eles deveriam se posicionar, dizer o que sentiram, refletir sobre as falhas, no que poderiam melhorar.

### Episódio 3: 10/08/2017

**Professora:** vamos fazer um círculo... pra gente conversar... (...) por favor... primeiro grupo...(...)

**Aluna NI :** **faltou estudar mais...** se dedicar mais...

**Aluno MAT:** **(faltou) organização...**

**Professora:** (mais alguma coisa?)

((os alunos balançam a cabeça em sinal de negação))

**Professora:** ((se dirige ao outro grupo)) e vocês? Meninas... ((as alunas balançam a cabeça em sinal de negação)) **agora é a vez de vocês se autoavaliarem... analisar a prática de vocês...** a NI já se posicionou... o MAT...

**Aluna ML:** **acho que faltou explicar mais um pouquinho...**

**Professora:** e o restante da turma... o que vocês acharam das apresentações?

**Aluno LI:** foi top... (...)

**Professora:** alguém mais gostaria de falar alguma coisa? GRUpo Dois...

**Aluno LI:** (faltou ser mais sério) **parar de palhaçada...**

**Aluna LS:** tava feio... **nem corrigiu os erros de português...** (...) **só achei que faltou mais postura... levantar... ler...**

**Professora:** e vocês LS... o que você achou do seu grupo...

**Aluna LS:** **eu acho que a gente não deveria ter ficado de costas... né... pra ler...** se tivesse estudado mais... não precisava ler... assim... eu não sei... acho que faltou decidir quem ia explicar também... para não ficar interrompendo o outro...

**Professora:** e você TN?

**Aluna TN:** ah::... **eu acho que faltou mais atenção...** não só minha... não só (das meninas) (...) por que tipo... quando ela falou "tem que avisar os professores"... os professores... os professores (não sabem o que você faz) no seu *Facebook*... eu acho que você deve contar para os seus pais... irem na delegacia... fazer um Boletim de Ocorrência... e tal... eu acho que foi isso... (...)

**Professora:** vamos ouvir o outro grupo...

**Aluna MP:** **a gente deveria ter estudado mais...**

**Aluna LS:** **(nas dicas que a senhora passou falou que tinha que usar humor com moderação) tinha gente rindo do outro aqui...**

**Professora:** sobre o material que vocês usaram... os cartazes... o que que vocês acham... foi eficiente...

**Aluno LI:** eu acho que não...

**Aluna LS:** se a gente tivesse estudado... não precisava de cartaz... né... só uma boa explicação...

**Professora:** e vocês? ((se refere ao último grupo)) vocês acham que foi eficaz? ((as alunas balançam a cabeça em sinal de afirmação)) vocês acham que o pessoal conseguiu compreender a imagem... (o que estava escrito)...

**Aluna MP:** acho que sim... só não de longe... (**porque a letra ficou pequena**)

**Professora:** e vocês? ((pergunta para o grupo três)) **conseguiram visualizar as imagens... o que estava escrito...**

**Aluna LS:** acho que não... **se nem eu que estava perto estava entendendo... imagina quem estava aqui...**

É possível observar, já de início que a maioria dos alunos tinham a consciência de algumas atitudes que deveriam ter tomado para melhorar as apresentações quando responderam: **“faltou estudar mais... se dedicar mais...”**; **“(faltou) organização...”**; **“acho que faltou explicar mais um pouquinho...”**; **“(faltou ser mais sério) parar de palhaçada...”**; **“eu acho que faltou mais atenção”**.

Podemos inclusive perceber que essas repostas dos alunos à indagação da professora são construídas a partir do verbo “faltar”, nesse caso, “transitivo direto”: faltou (o quê?): estudar..., organização..., explicar..., ser mais sério..., mais atenção. Com denotação de “não existir”, “ter carência”, o que revela, como já dissemos, certa consciência de que não existiram algumas coisas, certos cuidados.

Outras percepções acontecem no diálogo, quando, por exemplo, LI afirmou que “faltou ser mais sério”, LS apontou sua percepção sobre a apresentação do grupo do colega dizendo: “tava feio... **nem corrigiu os erros de português... (...) só achei que faltou mais postura... levantar... ler...**”, o que eles parecem ter levado como crítica construtiva, já que não replicaram.

No discurso de LS podemos reconhecer a voz do outro ou dos outros quando ela disse que eles não haviam feito a correção: a voz da professora da turma, que pediu para que eles fizessem correção dos slides (que podiam até mandar para ela dar uma olhada); a voz da professora do vídeo (LS: **“nas dicas que a senhora passou falou que tinha que usar humor com moderação) tinha gente rindo do outro aqui”**) que foi passado, o qual dava nove dicas de como arrasar em uma apresentação, sendo que foi mencionado a questão da correção e também do comportamento do grupo frente à plateia.

Como afirma Bakhtin ([1974] 1979/ 2011), não existe um sentido morto, pois, em qualquer momento de diálogo (*do grande tempo*), os sentidos esquecidos serão lembrados e se renovarão, como acontece no discurso de LS. Essa renovação do



sentido, nesse caso, foi importante porque fez com que os alunos percebessem a importância de tomarem esse cuidado, já que estavam estudando um gênero oral formal. LS também lembrou que os colegas ficaram sentados na apresentação, retomando também o discurso da postura, que foi trabalhado com eles na primeira aula.

Por conseguinte, como os alunos não haviam mencionado, a professora lembrou sobre os recursos que os alunos utilizaram para apresentar, os cartazes e outros, se foram eficientes. Assim, LI respondeu: “eu acho que não...”. Um pouco mais abaixo, já no final do episódio, as alunas MP e LS, falaram do tamanho da letra dos cartazes, que impedia que a plateia lesse de longe, por isso, elas não acharam eficiente a utilização desse recurso.

A retomada dessa discussão também foi muito importante para que se preparassem para as próximas apresentações. Conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 45), “as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores”. Por isso, é importante a observação das capacidades de linguagem ao longo do desenvolvimento de todas as atividades. Quando se trata de uma pesquisa-ação, como já lembramos anteriormente, que se ancora em autores (VYGOTSKY, BAKHTIN e FREIRE) que reconhecem a importância da interação e do diálogo para a transformação do sujeito, a preocupação de promover momentos como o referido é ainda maior.

Após a aula descrita no episódio 3, a professora e pesquisadora planejaram algumas atividades que tinham como objetivo auxiliar nas apropriações das práticas de linguagem referentes ao gênero seminário, como retomar algumas questões como postura, relação entre os expositores e o conhecimento a ser exposto, papéis que devem assumir. Mostrar aos alunos questões referentes às fontes de pesquisa, organização dos suportes de apresentação e, além disso, trabalhar um pouco dos aspectos estilísticos do gênero – os organizadores temporais.

O episódio abaixo retrata um pouco sobre a conversa da professora com os alunos sobre as fontes de pesquisa.

#### Episódio 4: 11/08/2017

**Professora:** olha só... nós podemos buscar informações em dicionários... revistas... livros... artigos científicos... sites da internet... **eu posso confiar em qualquer site?**

**Aluno LI:** não...

**Aluna MP:** não...

**Professora:** e como que eu vou desenvolver essa criticidade pra eu saber se aquele site é confiável ou não... que que eu preciso fazer...

**Aluna MP:** **pesquisar em várias?**

**Professora:** pesquisa em várias fontes:: quando a gente vai desenvolver uma pesquisa a gente tem que buscar várias informações... em vários lugares... porque aí a gente consegue definir aquilo que é confiável ou não... **alguém pesquisou nesse site aqui? ((faz referência ao Wikipedia))**

**Aluna JJ:** não...

**Professora:** ninguém? **Vocês sabem como esse site administra as informações?**

**Aluno MAT:** sim...

**Aluna NI:** **esse site pra mim é o melhor que tem...**

**Professora:** esse site pessoal... qualquer pessoa pode inserir informação... por isso... a gente tem que tomar cuidado... algumas informações são legais?

O diálogo da professora com os alunos pode parecer um pouco redundante diante do fato de que essa geração de adolescentes nasceu na era digital – os chamados *nativos digitais*. Contudo, para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), ser um aluno letrado digitalmente está além do domínio da mídia digital. Uma prova disso, é a fala da aluna NI: “**esse site pra mim é o melhor que tem...**”. Em outras, palavras, com base em que a aluna teria chegado a essa conclusão? Como explicam os autores, eles podem até dominar as tecnologias digitais, mas a noção de *uma geração digitalmente competente* seria um *mito*, pois quando se trata de usar a tecnologia para fins escolares, acadêmicos ou profissionais, eles carecem.

Nesse ponto aqui entra mais uma vez o papel do professor, como no episódio apresentado, que leva o aluno a refletir criticamente sobre a importância de buscar várias fontes, de olhar com cuidado.

Nas aulas seguintes, antes da reapresentação dos trabalhos, os alunos fizeram algumas atividades escritas que ajudaram na organização das partes que cada um ia falar e analisaram um vídeo, que também contribuiu para reforçar os aspectos composicionais e estilísticos do gênero, como podemos observar a seguir:



Tendo em vista o fato de que um dos objetivos desta tese era desenvolver um projeto que utilizasse os gêneros discursivos como objetos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, logo, é importante analisarmos o desenvolvimento dos alunos durante essas atividades, por isso, selecionamos a atividade do grupo 2, que teve mais dificuldade na primeira apresentação para avaliarmos.

Analisando a atividade 1 (figura 4), embora os alunos (atividade em grupo) tenham utilizado uma expressão que não estava entre as elencadas acima “pra finalizar”, sendo o “pra”, marca de oralidade, informal, ainda assim, podemos dizer que os alunos conseguiram reconhecer nos enunciados quais espaços caberiam esses organizadores enumerativos, sem dificuldade.

A atividade 2 revela mais ainda a aprendizagem dos alunos a respeito dos aspectos estilísticos e composicionais do gênero seminário, pois além desses organizadores enumerativos, os alunos colocaram na simulação da fase de abertura do seminário deles o que faltou na apresentação inicial da maioria: “**Boa tarde! Hoje iremos falar sobre o bullying e o cyberbullying.** Primeiramente, iremos falar sobre o *bullying*...”. Se compararmos essa simulação com a segunda, essa parece mais completa, mas ainda assim, é visível, o aprendizado dos alunos em relação a esses aspectos. Isso também pode ser percebido na reapresentação dos seminários, próximo episódio.

Como afirma Paes de Barros (2008), em um trabalho efetivo com os gêneros do discurso por meio de uma sequência didática, é importante realizar atividades como essas, que chamem a atenção dos alunos para os aspectos linguísticos e discursivos, ou seja, como é estruturado o gênero que está sendo estudado. Além disso, a estudiosa chama a atenção para o fato da reflexão sobre a produção inicial e a retomada disso na hora de pensar a produção final, como é feito com a atividade analisada e a que mostraremos agora, uma análise de um seminário oral, em vídeo.

Com base na apresentação que você assistiu, respondam as seguintes questões:

- 1) Como o apresentador abriu a exposição? De que maneira ele entrou em contato com o público? Qual foi a saudação inicial?
- 2) Ele fez a introdução do tema?
- 3) Foi claro em sua maneira de falar? As informações estavam bem organizadas?
- 4) Como finalizou a apresentação? Houve a retomada de forma sintética dos principais pontos da exposição? Usou expressões como: "o que foi dito aqui..."; "Para concluir"; "Recapitulando"; "Podemos dizer que"...
- 5) Lançou, ao final, uma questão aos ouvintes, com o objetivo de desencadear uma discussão ou reflexão entre os participantes?
- 6) Utilizou com eficácia os recursos materiais: cartazes, registro na lousa, equipamentos?
- 7) Posicionou-se diante do público? (direção do olhar, tom de voz em cada situação).
- 8) Usou marcas linguísticas, como as expressões: então; portanto; sobretudo; no momento; ao longo desta apresentação; vamos observar etc.?

1) Deixou cumprimentando os ouvintes, saudando-os e representando-se; "Bom-dia".

2) Sim, ela explicou qual seria o assunto, como fariam, etc...

3) Mais sumentes, o microfone e o setoque atrapalharam de certa forma; Sim.

4) Ela conduziu com as informações finais, utilizando o termo "por fim"; Não.

5) Não, ela apenas conduziu.

6) Sim, apenas a maquete ficou confusa.

7) Sim, fez questão de manter o olhar com o público e uma boa postura.

8) Sim; "vamos observar..."; "então"; "portanto".

Figura 6: Análise escrita de um seminário

Fonte: Planejamento das professoras, atividade desenvolvida em sala de aula.

Nessa aula, última antes da produção final, professora e pesquisadora se preocuparam em ativar os conhecimentos que os alunos tinham aprendido ao longo da sequência didática por meio da mobilização de capacidades de ação, quando apresentou o vídeo e levantou questões sobre o contexto no qual o gênero é apresentado, mobilizando as capacidades discursivas, quando os questionamentos levaram os alunos a responderem: Como o apresentador abriu a exposição? De que

maneira ele entrou em contato com o público? Qual foi a saudação inicial? Ele fez a introdução do tema? Foi claro em sua maneira de falar? As informações estavam bem organizadas? Como finalizou a apresentação? Houve a retomada de forma sintética dos principais pontos da exposição? E, linguístico-discursiva ao buscarem respostas para os questionamentos, tais como: Usou expressões como: “o que foi dito aqui...”; “Para concluir”; “Recapitulando”; “Podemos dizer que”...? Lançou, ao final, uma questão aos ouvintes, com o objetivo de desencadear uma discussão ou reflexão entre os participantes? Utilizou com eficácia os recursos materiais: cartazes, registro na lousa, equipamentos? Posicionou-se diante do público? (direção do olhar, tom de voz em cada situação). Usou marcas linguísticas, como as expressões: então; portanto; sobretudo; no momento; ao longo desta apresentação; vamos observar e etc.?

Além disso, essa atividade em grupo foi muito importante porque os alunos interagem o tempo todo um com o outro, pois “tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma correspondente interferência social” (VYGOTSKY, 1935/2004, p. 285). Ou seja, é importante que o professor organize atividades que permitam a colaboração, o aprendizado em conjunto, não se esquecendo de que essas atividades devem proporcionar as dimensões ensináveis dos gêneros estabelecidas nos objetivos de ensino, tornando o gênero o mais próximo possível da realidade do aluno, com atividades como essas nas quais ele pode ter contato com um gênero midiático (vídeo) que ele convive em outras esferas.

Como podemos observar na atividade, os alunos do grupo 1 analisaram o seminário de maneira que eles revelaram sua compreensão a respeito das questões levantadas e da própria maneira de como deve ser uma apresentação. Isso pode ser evidenciado também, no próximo episódio, que descreve como foi a produção final. Nesse evento, os mesmos alunos<sup>115</sup> do 8º C (retratados na produção inicial) fizeram a rerepresentação dos trabalhos.

---

<sup>115</sup> Podemos destacar uma diferença entre as duas turmas (8ºs anos B e C) no tocante ao aprendizado do gênero. No 8º B, a maioria dos alunos apresentou o seminário (em grupo), sendo que eles preferiram trocar os temas e destacar alguns assuntos sobre os quais gostariam de saber mais como, por exemplo, o preconceito, os gêneros musicais, dentre outros.

## Episódio 5: 24/08/2017

### Grupo 1:

**Aluna NI: boa tarde:::**

**Alunos:** boa... tarde::

**Aluna NI: nós estamos aqui hoje pra... pra... passar umas informações úteis pra vocês...** passar um pouquinho do nosso conhecimento a partir dessa pesquisa... e também despertar... algumas reflexões em vocês sobre o meu ambiente... que é de suma importância para nós seres humanos... a gente vai começar explicando... pode passar os slides por favor ((ela fala para professora))

**Aluno DA:** meio ambiente é todo um conjunto... ((não conseguiu mais dizer nada)) ((a aluna NI olha para ele )) eu já falei...

**Aluna NI: nós gostaríamos de começar...** começar bem... com esse questionamento aqui “será que o meio ambiente é constituído apenas por florestas... campos e animais?” porque quando se fala em meio ambiente a primeira coisa que a gente pensa é nas florestas... campos... na verdade... o meio ambiente pode qualquer espaço no qual um ser pode se desenvolver... ((o aluno D tenta ler mais uma vez... mas como ele não consegue... a aluna NI prossegue explicando sobre o meio ambiente)) os biomas é o conjunto de ecossistemas... comunidades biológicas de organismos, fauna e flora... (...) **será que nós temos a consciência o ar que a gente respira... a comida que a gente come... e a água que hidrata... sai do meio ambiente...** ((nesse ponto... o grupo coloca uns questionamentos nos slides e a aluna NI vai refletindo... explicando... “qual a importância do meio ambiente para nós?” “dependemos dele?” “que relação devemos ter com o meio a nossa volta?”

(...)

**Grupo 2:** ((todos os alunos de pé))

**Aluno LI: boa tarde::...**

**Aluno ER:** boa tarde::...

**Aluno LI: nós vamos falar sobre bullying... vamos um pouco desse assunto...** vai P... ((agora os meninos organizaram o seminário usando como suporte os slides do *power point*))

**Aluno PE:** o *bullying* é uma coisa chata que acontece em todo o Brasil e no mundo... acontece nas escolas (e inclusive) pode levar a uma depressão e até à morte... (...) ((os meninos continuam lendo os slides mas agora apresentar menor dificuldade na leitura))

**Grupo 3:** ((as meninas entram com o cartaz))

**Aluna MP: boa tarde::...** nós vamos falar sobre o tema **corrupção...** a corrupção é um crime que todos nós cometemos... porém há vários tipos de a cometer... ela começa pelas pequenas ações como furar a fila etc.... nós vamos falar sobre o que ela é... falar sobre corrupção eleitoral... corrupção passiva... (...)

**Aluna CM:** (( a aluna inicia lendo o papel que ela utiliza como suporte)) a corrupção pode ser definida como a utilização do poder para obter vantagens... e fazer o uso indevido (para o seu próprio interesse...) de um integrante da família ou amigo... (...) não é só os políticos que cometem corrupção... muitos brasileiros cometem corrupção... exemplo... **(eu fui multado e daí pergunto para o policial quanto ele quer para esquecer a multa) aí estou sendo corrupto também porque estou usando o dinheiro para meu próprio interesse...** (...) ((o grupo quatro não reapresentou o trabalho))

Como vínhamos anunciando com as atividades escritas, a reapresentação do seminário pode revelar que houve sim o desenvolvimento de alguns alunos, ainda que em menor grau para alguns como DA, que falava tanto em sala de aula, mas quando foi colocado nessa situação de oralidade mais formal, não conseguiu se expressar. Podemos perceber a internalização (VYGOTSKY, 1930/2007) de aspectos do gênero, por exemplo, na fase de abertura, em que, nesse momento, todos cumprimentam a plateia e expõem o assunto que irão tratar, mobilizando, assim, capacidades de ação.

Além da fase de abertura evidenciada, alguns alunos dominaram mais o tema (em relação à primeira apresentação), explicando, sem olhar no papel, como NI e MP, além da CM, que agora utilizou-o apenas como suporte. Ecos da compreensão ativa e criadora (BAKHTIN, [1970-1971/1979] 2011) desses alunos puderam ser ouvidos ainda em outras atividades com o gênero seminário na apresentação, por exemplo, da história da radionovela<sup>116</sup>.

Outro aluno, que a própria professora observou seu desenvolvimento ao longo do trabalho com essa sequência didática foi o PE:

### **Exemplo 1:**

**Professora: o PE é um aluno muito tímido... e... o PE é um menino extremamente tímido e só o fato dele ter vencido essa timidez... ter lido o slide PE... é... foi legal... acho que é o começo de outras apresentações... de outros momentos... e o medo a gente vence dessa forma mesmo... parabéns... (...)**

Em pesquisas como esta, na qual o importante é o processo, podemos dizer que em maior ou menor grau, os alunos (aqui representados pela turma C) desenvolveram diferentes capacidades de linguagem que puderam ser evidenciadas de diferentes maneiras durante o desenvolvimento dessa sequência didática.

Nessa perspectiva, a sequência didática como estratégia de ensino estruturada em primeira produção e produção final ajuda o aluno a escrever e reescrever o texto. No caso de um gênero oral, como o seminário, vemos que há uma lógica diferente,

---

<sup>116</sup> A sequência didática com o gênero radionovela (que será analisada posteriormente) iniciou-se com uma atividade na qual os alunos deveriam apresentar um seminário sobre a história da radionovela, mostrar exemplos, falar de suas características.



pois a palavra pronunciada é dita de uma só vez. “O processo de produção e o produto constituem um todo. O controle deve ser realizado durante a produção, o que somente é possível em certa medida” (SCHNEUWLY e DOLZ (2004, p. 95).

Além disso, é preciso criar atividades em que os alunos aprendam a dominar seu comportamento de acordo com as situações de produção e circulação. No caso do ensino-aprendizagem do seminário pudemos observar o quanto foi relevante a observação e reflexão sobre as formas de apresentação, desde a postura, a saudação, a entonação da voz até o controle da timidez e “domínio” dos temas.

Diante das análises expostas, sobre o gênero seminário, podemos dizer que ele foi um instrumento de ensino-aprendizagem em vários sentidos, pois colaborou para a apropriação dos aspectos relacionados ao conteúdo temático, estilo e forma composicional do gênero, desenvolvimento da oralidade, reflexão mais crítica sobre a realidade, inclusive a digital, que, muitas vezes, compreendemos que todos eles dominam com eficiência.

Agora, passaremos a descrever e analisar como aconteceram as atividades na sequência didática do gênero resumo. Para iniciar os trabalhos com esse gênero, foi passado um filme para os alunos “O caçador e a rainha do gelo” e partir dele os alunos deveriam elaborar a produção inicial, mas quando a professora pediu que eles fizessem o resumo do filme, muitos disseram que não tinham entendido, que não conseguiram assistir ao final do filme etc. A professora, na tentativa de recuperar o planejamento inicial, pediu que a aluna ME, que lembrava de todo o filme contasse a história para os colegas e até certo ponto deu certo. Contudo, os alunos continuaram recusando fazer o resumo do filme, então, a professora pediu que eles fizessem o resumo do conto “A carta furtada”, de Edgar Allan Poe, texto encontrado no livro didático utilizado pela escola.

Enquanto isso, na disciplina de História, a única que decidiu colaborar para que se construísse um trabalho interdisciplinar, eles também estavam produzindo resumo, com o professor que estava substituindo a professora deles. O professor substituto até cedeu para nós os resumos dos alunos (uma única vez), porque, motivos pessoais, a professora titular da turma pegou uma licença definitiva no restante do ano de 2017 e os alunos ficaram muitos dias sem professor, depois vários professores passaram pelas turmas o que impediu a continuação do trabalho interdisciplinar.

A atividade que mostraremos a seguir é a produção inicial do gênero resumo, resultado das aulas de Língua Portuguesa e História descritas. Para não ficar tão extenso recortamos apenas alguns trechos dos resumos da aluna MP:

Pop. 9298 Resumo de desigualdades sociais no França e prosperidade e crise econômica no França

No final do século XVIII, a França era o segundo país mais populoso da Europa. A população era dividida em três estados: primeiro estado, segundo estado e terceiro estado.

O primeiro e o segundo estado juntos, representam 3% da população. Eles pagavam poucos impostos e tinham acesso aos principais cargos da administração pública, ou seja, exerciam efetivamente o comando do país.

O terceiro estado incluía a grande burguesia, que vivia expondois comercial, os pequenos comerciantes locais e todos os principais trabalhadores urbanos e rurais.

As desigualdades eram bem claras na França. No primeiro estado, o baixo clero não desfrutava do alto clero. O terceiro estado reunia tanto o bur

Figura 7: Resumo de História  
Fonte: Atividade desenvolvida na aula de História, arquivos da coleta de dados.

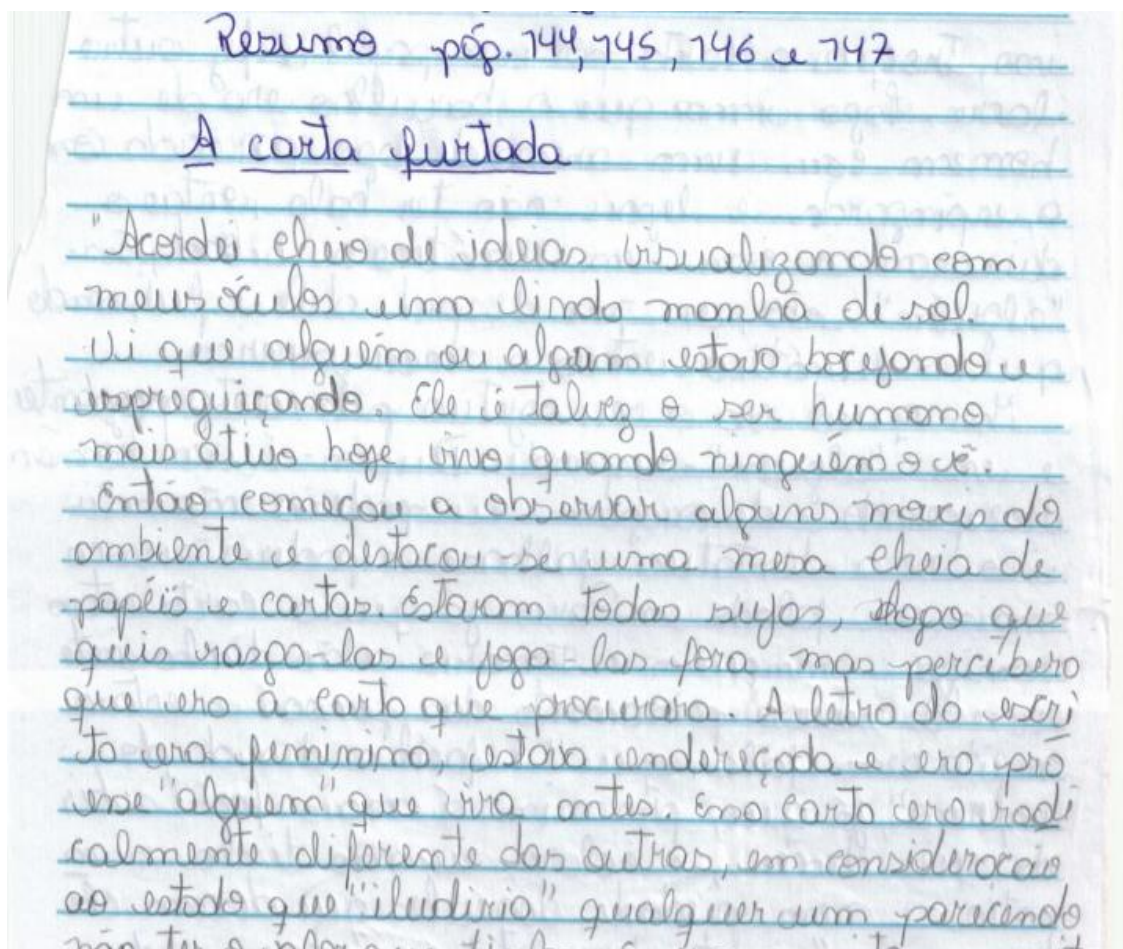


Figura 8: Resumo do texto “A carta furtada” – Língua Portuguesa

Fonte: Atividade desenvolvida na aula de Língua Portuguesa, arquivos da coleta de dados.

Analisando os dois textos da aluna MP, podemos dizer que tanto o resumo de História sobre um capítulo do livro que fala da Revolução Francesa quanto o resumo do conto “A carta furtada”, a menos que esteja escrito no cabeçalho “resumo”, o leitor não conseguiria identificar quem é o autor do texto original e quem é o autor do resumo porque, além de não mencionar o nome do texto original no início, nem o nome do autor ou do capítulo resumido, a aluna usou a primeira pessoa, no caso do resumo do conto “A carta furtada”. Dessa forma, ao lermos seu resumo dá a impressão de estarmos lendo um conto produzido por ela.

Isso se deve ao fato de que a maioria deles, antes dessa sequência didática ser trabalhada, acreditava que resumir é copiar informações do texto, como podemos observar no episódio abaixo:

## Episódio 6: 31/08/2019

**Professora:** o que vocês sabem sobre esse gênero resumo? Que é o resumo? Como vocês acham que ele deve ser organizado? MP... como você acha que deve ser a organização... a estrutura do resumo? O que é resumo pra você NI? O que é resumo ME?

**Aluna ME:** olha pra quem que ela veio perguntar...

**Aluna LS:** é tipo você ter um texto na sua frente... aí você não precisa copiar aquele textão:... **você resume... pega as partes mais importantes... né... coloca lá... fica menor o texto...**

**Alunos:** é:....

**Aluna LS:** ai é resumir o texto...

**Professora:** deixa eu entender então... você tem lá o texto... enor-me:....

**Aluna LS:** você precisa resumir...

**Professora:** ai você tira as partes mais importantes de cada parágrafo... aquela que você acha que é mais importante...

**Aluna LS:** lê tudo e escreve o que você entendeu...

**Professora:** hum... **você copia o texto (partes do texto) ou...**

**Aluna LS:** **você lê e escreve o que você entendeu...** resumindo... geralmente... naturalmente é isso... **mas eu pego só as partes do texto...**

**Professora:** ai você faz o quê?

**Aluna LS:** ai eu copio... né...

**Professora:** **quem faz como a LS?** ((vários alunos levantam as mãos))

**Aluno LI:** eu:.... **todo mundo...**

Como podemos perceber no evento analisado, no qual a professora instaurou um diálogo para conversar com os alunos sobre o gênero que eles iriam estudar, mesmo a aluna LS, que tinha consciência do que seria resumir, quando afirmou que: **“você resume... pega as partes mais importantes... né... coloca lá... fica menor o texto... (...)** **“você lê e escreve o que você entendeu...”**, ao ser indagada pela professora sobre o processo de resumir, acaba confessando que ela copiava as partes do texto ao invés de ler, compreender e escrever outro texto, diferente do original. Quando a professora perguntou para o restante da turma, LI respondeu que ele também faz assim e concluiu que **“todo mundo”**, no caso, copia partes do texto.

Dos resumos entregues pelos alunos na primeira produção, somente o resumo abaixo parece ter as características do gênero resumo escolar.

Resumo

A história focaliza a astúcia do detetive Dupin e seus métodos utilizados para solucionar os casos, não se detendo só às pistas fornecidas, mas traçando também, o perfil dos envolvidos, analisando o comportamento humano.

O conto começa com o delegado narrando o roubo. Na segunda parte, o detetive soluciona o caso, antecipando o que seria o final da história que passa a ser a narrativa do sucesso de Dupin ao revelar a carta roubada.

Figura 9: Resumo do texto "A carta furtada"

Fonte: Atividade desenvolvida em sala de aula, arquivos da coleta de dados.

Como se vê, ao fazer a leitura do resumo do aluno DA, apesar de ele não ter mencionado o nome do texto e do autor no início, o aluno construiu outro texto, a partir do original. Isso fica visível, principalmente quando observamos a utilização dos verbos "focaliza", "começa", além de outros no gerúndio: "analisando" (SIC), "narrando", "antecipando". Ainda, aparecem marcas da divisão do conto original (marcas temporais) "o conto começa", "na segunda parte", "o que seria o final da história".

Assim, a fim de que todos pudessem compreender os aspectos estilísticos e composicionais do gênero resumo, a professora e a pesquisadora fizeram um planejamento que contemplou diferentes aspectos desse tipo de texto como a

atividade de análise de três resumos prontos sobre o texto “A cultura da paz”, de Leonardo Boff. Nessa atividade os alunos deveriam observar qual dos três resumos discorria melhor sobre o texto original e quais critérios o autor do resumo mais adequado tinha utilizado para enxugar as ideias do texto. O episódio a seguir descreve um momento de interação entre professora e alunos nessa aula em que um dos alunos ajuda a construir um conceito (que estava no enunciado da atividade – conceito de “critérios”) que a maioria desconhecia:

### **Episódio 7: 14/09/2017**

**Professora:** é... além dessa atividade... vou fazer alguns questionamentos no quadro... que vocês vão copiar aqui no final da folha e vão responder... esses questionamentos se referem aos critérios... ta?((os alunos não respondem... parece que eles não compreenderam o que são critérios)) É::... (...) prestem atenção aqui... por favor... **vocês sabem o que significa critérios?**

**Aluno Da: não...**

**Aluno PE: eu não sei...**

**Professora:** ninguém tem uma ideia?

**Aluno LI: eu tenho...** tipo assim... **não tem o critério de desempate...** de quem classifica... (quem passa pra próxima fase)

**Professora:** e aí... pensando nessa ideia de desempate... quando você pensa em algum critério pra que você desempate o jogo... você faz o quê?

**Aluno LI: GOL...**

**Aluno PE: gol uai...**

**Professora:** eu disse... na hora de estabelecer os critérios... você faz o quê? Você escolhe algumas coisas... algumas estratégias... que vai fazer com que o jogo desempate...

**Aluno LI: quatro... cinco... dois...** ((estratégia do técnico para escalar os jogadores no campo... quatro jogadores atrás... cinco no meio... e dois na frente))

**Aluno ER: estatística...**

**Professora:** (...) critérios... então... seriam escolhas... que nós fazemos para conhecermos algumas coisas... então vamos pensar nessa questão de critério de desempate... quando tem esse critério de desempate... é... são elaboradas algumas regras... que devem ser seguidas... essas regras são escolhidas por quem elaborou... o que que ela acha que é mais importante::... a primeira técnica para desempatar... (...) então... quando fala assim... quais os critérios foram estabelecidos pelos autores ao produzirem o resumo... então::... quais as escolhas? Que o autor... ou... os autores fizeram... na hora que foram produzir esse resumo?

O evento que deu origem ao episódio 7 consiste naquelas dúvidas típicas de sala de aula (a maioria dos alunos não sabia o significado da palavra critérios, que estava no enunciado da atividade a ser desenvolvida), mas o que chama a atenção é o modo como os sujeitos interagiram para construírem o conceito juntos. Assim,

inicialmente, pela expressão dos alunos, a professora deduziu que eles não soubessem o que significava “critérios” e, então, decidiu perguntar. Quando ela fez o questionamento, dois alunos responderam imediatamente que não sabiam.

O fato é que a professora poderia ter respondido o que significa o conceito desde o início, mas ela preferiu dialogar com os alunos a fim de que algum deles respondesse: “**ninguém** tem uma ideia?”, em seguida, LI responde: “**eu tenho...** tipo assim... **não tem o critério de desempate...** de quem classifica... (quem passa pra próxima fase)”.

O aluno LI trouxe um exemplo da realidade dele, pois muitos desses adolescentes são apaixonados pelo futebol, que a professora aproveitou para ir construindo o conceito de critérios quando usou o exemplo de LI e perguntou novamente: “e aí... pensando nessa ideia de desempate... quando você pensa em algum critério pra que você desempate o jogo... você faz o quê?”, ainda sem compreenderem a ideia de critérios, LI e PE responderam que precisava fazer gol e a professora insistiu: “eu disse... na hora de estabelecer os critérios... você faz o quê? Você **escolhe algumas coisas... algumas estratégias...** que vai fazer com que o jogo desempate...”.

Nesse momento, a professora resolveu acrescentar algumas palavras à sua pergunta, mas especificamente as palavras “escolha” e “estratégia”, permitindo, então, aos alunos LI e ER, chegarem à resposta: “quatro... cinco... dois... ((estratégia do técnico para escalar os jogadores no campo... quatro jogadores atrás... cinco no meio... e dois na frente)” e “estatística”.

Observando estes exemplos, os sujeitos vão construindo sua compreensão a partir da leitura de mundo de LI e da troca com a professora, que nesse caso, é o par mais avançado, para usar um termo de Vygotsky (1930/2007). Como par mais avançado, ela partiu daquilo que o aluno conhecia e o instigou a pensar sobre o conceito usando seu próprio exemplo, sem desconsiderar ou “depositar” a resposta na cabeça dos alunos, como afirmou Freire (1987) ao criticar a educação bancária.

Nesse sentido, podemos dizer que a compreensão de LI foi *ativa e criadora* (BAKHTIN, [1970-1971] 1979/ 2011), no sentido de que, ao tentar responder à pergunta da professora, o aluno construiu, a partir de sua realidade uma série de exemplos subsequentes que foram contribuindo para a construção do conceito

discutido. Assim, “no ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, [1970-1971] 1979/ 2011, p. 378). Nesse caso, podemos inferir que o enriquecimento promovido pela interação foi mais além, já que se tratou de uma discussão em sala na qual os outros alunos estavam escutando e até participando também do diálogo como o DA e o ER, por isso, concordando com Bakhtin (*idem*, p. 378) consideramo-la *criadora* porque ela *continua a criação*.

Prosseguindo na análise das interações entre os alunos e a professora, importantes para a compreensão de conceitos, o episódio que segue é a continuação do evento relatado anteriormente, quando os alunos estavam analisando os resumos produzidos sobre o texto “A cultura da paz”, de Leonardo Boff. Agora, analisaremos algumas trocas entre eles.

#### **Episódio 8: 14/09/2017**

**Aluna NI:** qual seria o texto? ((pergunta sobre os resumos que estão analisando))

**Aluno DA:** eu acho que é o dois...

**Aluno PE:** não...

**Aluno DA:** pra mim é... olha aí... ((mostra o texto com o dedo indicador a estrutura do texto)) (...)

**Professora:** (...) aí vocês lerão o texto agora... e vão ten-TAR... vocês vão tentar pensar... em relação a esses critérios que vocês levantaram... se vocês acrescentariam alguma coisa... se vocês... acham que... desses critérios que vocês estabeleceram... se são esses mesmos... a partir da leitura do texto... (original) é a maioria de vocês escolheram o texto:... dois... e aí depois que vocês fizeram a leitura do texto... a gente vai fazer uma discussão a respeito disso... (...) É... eu acredito que todos já leram...

**Aluno DA:** eu li...

**Professora:** é:... MAT... **depois que você leu o texto... o texto completo... você mudou de opinião em relação ao texto que você havia escolhido antes?**

**Aluno MAT:** não... porque... o primeiro... ((o aluno fala dos resumos que ele analisou)) eu percebi que (parece) que ele copia algumas partes principais do texto... o segundo é um pouco mais (aberto) e o terceiro é muito curto... só coloca a ideia principal...

**Professora:** (...) MP... você mudou de opinião depois que leu o texto?

**Aluna MP:** sim...

**Professora:** Qual texto você acha que ficou mais claro... mais preciso...

**Aluna MP:** o um...

**Professora:** por quê?

**Aluna MP:** porque fala o que está no texto...

**Professora:** os outros resumos não falam do que está no texto? Alguém tem a mesma opinião que a MP? (...) que mais mudou de opinião depois que leu o texto? Que critérios o autor do texto utilizou para que vocês mudassem de opinião... (...)



porque você teve um critério quando você escolheu o texto e depois mudou de opinião...

**Aluna MP:** eu acho que eu escolhi o mesmo porque o MAT disse que ele tinha copiado algumas partes do texto...

**Professora:** você acha que ele fica melhor assim? Copiando partes do texto...

**Aluna MP:** é... eu pensei que fosse assim... só que a GI disse que ele está copiando aqui... e resumo não é copiar...

O episódio 8 parece muito extenso, por isso, vamos dividi-lo em duas partes. Na primeira parte temos um diálogo entre três alunos: NI, DA e PE, iniciado por NI que estava em dúvida sobre qual resumo escolher: “qual seria o texto?”. Logo em seguida DA respondeu que ele achava que era o dois (que no caso é resumo adequado), porém PE entrou na conversa e não concordou, o que fez DA estender a mão e pedir que NI olhasse para a estrutura do texto.

Temos aqui um tipo de interação diferente da anterior, não só porque não aparece a presença da professora, mas porque DA compreendeu internamente quais os critérios que o levaram a escolher o resumo 2, todavia não conseguiu responder com palavras para o colega e apontou com o dedo.

Do ponto de vista da teoria bakhtiniana, temos aqui o que Bakhtin (1952-1953/2016) chama de *compreensão responsiva de efeito retardado* porque a resposta ao enunciado de NI não vem imediatamente, em forma de palavras, como era de se esperar, mas se manifesta com o gesto de apontar e, em seguida, não conseguimos de imediato identificar os efeitos dessa compreensão na fala de NI, porém, “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 1952-1953/2016, p. 272).

É o que acontece depois quando a aluna respondeu aos questionamentos da pesquisadora ao ser interpelada mais adiante, ainda na discussão sobre os resumos:

### **Exemplo 3:**

**Pesquisadora:** vocês identificaram alguma expressão que vocês acharam interessante... nesse resumo dois... **alguma expressão linguística...**

**Aluna NI:** primeiramente... em segundo lugar...

Nesse trecho conseguimos identificar uma resposta ativa da aluna em relação à pergunta da pesquisadora sobre aspectos estilísticos do gênero. NI respondeu com precisão à pergunta, o que pode revelar um reflexo de sua compreensão sobre a

estrutura do gênero resumo apontada por DA quando ela interagiu com ele a respeito de qual resumo seria o ideal.

Voltando à análise do episódio 8, mais adiante apareceu outra aluna (MP) que dialogou com dois de seus colegas sobre o texto e fez sua escolha, resumo 1. Ao ser questionada pela professora, ela respondeu que fez a escolha “porque fala o que está no texto...”.

Em vez de explicar logo porque não seria o texto 1 a professora a questionou novamente e perguntou para o restante da sala se eles tinham mudado de opinião após a leitura do texto original. Logo, MP justificou que: **“eu acho que eu escolhi o mesmo porque o MAT disse que ele tinha copiado algumas partes do texto...”** o que revela que ela interagiu com o aluno MAT antes de chegar a essa conclusão. Vendo que a aluna ainda não tinha compreendido qual o propósito desse tipo de texto a professora perguntou se é melhor copiar partes do texto. Assim, MP explicou, que ao conversar com GI, ela chegou à conclusão de que resumir não é copiar partes do texto. Ou seja, finalmente ela compreendeu.

Nesse caso, a compreensão a respeito do propósito do gênero resumo se dá principalmente no âmbito do diálogo entre os alunos, sendo que MP, como não tinha a ideia clara sobre a questão, chegou à primeira conclusão através de seu colega MAT, mas ao perceber que aquela não era a resposta correta, procurou dialogar com outra colega, um par mais avançado (VYGOTSKY, 1930/2007), que lhe explicou porque não poderia ser o número 1. Sendo assim, “um sentido novo se revela em um antigo e com a ajuda dele, mas com o objetivo de entrar em oposição a ele e o reconstruir” (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 238). Em outras palavras, os sentidos são construídos ao tocarem outros sentidos, o sentido do outro, ou seja, no processo social de interação que contribui para a mudança de comportamento do indivíduo (VYGOSTKY, 1935/2004).

Além das atividades de análise dos resumos evidenciadas no episódio anterior, a professora e a pesquisadora planejaram atividades que pudessem contemplar os processos de sumarização, ou seja, de enxugamento das ideias do texto. Assim, a primeira atividade consistiu no processo de enxugamento das ideias de algumas frases, deixando apenas a informação essencial e marcando que tipo de processo de sumarização foi utilizado como apagamento de exemplos, de justificativas etc. Já na

segunda atividade, os alunos deveriam realizar o processo de sumarização de enunciados mais longos, como podemos observar na figura abaixo:

1) Com a evolução política da humanidade, dois valores fundamentais <sup>consolidaram</sup> o ideal democrático: a liberdade e a igualdade, valores que foram traduzidos como objetivos maiores dos seres humanos em todas as épocas. Mas os avanços e as conquistas populares em direção a esses objetivos nem sempre se desenvolveram de forma pacífica. Guerras, destituições e enforcamentos de reis e monarcas, revoluções populares e golpes de Estado marcaram a trajetória da humanidade em sua busca de liberdade e igualdade. (Clóvis Brigagão & Gilberto M. A. Rodrigues, 1998. *Globalização e olho nu: o mundo conectado*. São Paulo: Moderna).

liberdade e igualdade são especificas como objetivos maiores do ser humano. Nem sempre as conquistas e conquistas deram certo, o estado marcou a trajetória da humanidade.

2) A cultura indígena é complexa, como a de qualquer outra sociedade. Seu grande diferencial, porém, que foge à regra geral de todas as outras, é a não existência de desníveis econômicos. Na sociedade indígena não existem também normas estabelecidas que confirmam a alguém as prerrogativas de mandante ou líder do núcleo populacional. Aquele que é chamado de cacique não tem privilégios de autoridade, tem somente os de conselheiro. Não é um escolhido, é ligado, até quando possível, a uma linhagem lendária. E, quando essa condição desaparece, passa a responder como conselheiro da aldeia aquele que pelo número de aparentados alcança essa posição mais respeitada (...). (O. Villas-Bôas. 2000. *A arte dos pajés. Impressões sobre o universo espiritual do índio xingano*. São Paulo: Globo, p. 25).

A cultura indígena é complexa, seu diferencial é ser diferente, porém que foge das regras. Porém, não existem regras estabelecidas que podem confirmar as prerrogativas. Essa condição desaparece, passa a ser como o conselheiro da aldeia.

Figura 10: Atividade de sumarização 2.

Fonte: Atividades adaptadas do livro “Resumo”, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005).

Na tentativa de escrever o que compreendeu do enunciado lido, a aluna AK (8º B), acaba construindo textos confusos, que não trazem muitas informações importantes sobre o texto original. Além disso, não aparecem as marcas de sua autoria em relação ao texto original. Ao contrário do aluno LI, do 8º C, que conseguiu enxugar o texto e ao mesmo tempo deixá-lo mais claro e, ainda utilizou o verbo dicendi “fala”, que ajudou a distinguir o seu resumo do texto original:

- 1) Com a evolução política da humanidade, dois valores fundamentais consolidaram o ideal democrático: a liberdade e a igualdade, valores que foram traduzidos como objetivos maiores dos seres humanos em todas as épocas. Mas os avanços e as conquistas populares em direção a esses objetivos nem sempre se desenvolveram de forma pacífica. Guerras, destituições e enforcamentos de reis e monarcas, revoluções populares e golpes de Estado marcaram a trajetória da humanidade em sua busca de liberdade e igualdade.

(Clóvis Brigagão & Gilberto M. A. Rodrigues, 1998. *Globalização a olho nu: o mundo conectado*. São Paulo: Moderna).

Nota que dois fatores da evolução política foram essenciais para a democracia, como fatores são a liberdade e a igualdade. A liberdade é um termo de se expressar livremente e fazer qualquer coisa sem alguém dizer se pode ou não. E a igualdade são as pessoas terem o mesmo direito.

- 2) A cultura indígena é complexa, como a de qualquer outra sociedade. Seu grande diferencial, porém, que foge à regra geral de todas as outras, é a não existência de desníveis econômicos.

Na sociedade indígena não existem também normas estabelecidas que confirmam a alguém as prerrogativas de mandante ou líder do núcleo populacional. Aquele que é chamado de cacique não tem privilégios de autoridade, tem somente os de conselheiro. Não é um escolhido, é ligado, até quando possível, a uma linhagem lendária. E, quando essa condição desaparece, passa a responder como conselheiro da aldeia aquele que pelo número de aparentados alcança essa posição mais respeitada (...). (O. Villas-Bôas, 2000. *A arte dos pajés. Impressões sobre o universo espiritual do Índio xingano*. São Paulo: Globo, p. 25).

Nota que nas aldeias não existem normas estabelecidas para se tornar um chefe, existe apenas o cacique que também não é um chefe apenas um conselheiro que dá lições realistas.

Figura 11: Atividade de sumarização 2 - 8º C

Fonte: Atividades adaptadas do livro "Resumo", de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005).

Em seguida, dando sequência as atividades sobre o gênero resumo, a professora e a pesquisadora preparam uma aula sobre a importância do uso dos conectivos para organizar as ideias centrais do gênero, além das várias formas de fazer menção ao autor do texto original. Em outras palavras, atividades que pudessem desenvolver as capacidades linguístico-discursivas dos alunos em relação ao gênero estudado, cujo objetivo era mostrar aos alunos que no trabalho de sumarização é importante que eles utilizem diferentes conectivos no enxugamento das ideias do texto. Além disso, existem variadas formas de fazer referência ao autor do texto original (utilizando diferentes verbos), de modo que ele fique mais claro, coerente, evitando repetições.

Nas palavras de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), estudar os conectivos é importante para que o aluno perceba que é preciso fazer a ligação das ideias mais relevantes levantadas no processo de sumarização.

O episódio que se segue mostra um diálogo entre os alunos e a professora sobre os conectivos e suas respectivas ideias. Essa conversa foi realizada antes de realizarem a atividade com os conectivos que a professora e a pesquisadora tiraram do livro “Resumo”, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005).

### **Episódio 9: 28/09/2017**

**Professora:** então... vamos lá pessoal... vamos discutir um pouco sobre essas questões... é... JP... quando você quer dizer alguma coisa... quando você quer explicar alguma coisa... como você inicia essa explicação... **qual o elemento que você usa para explicar alguma coisa... justificar alguma coisa?** ((o aluno não responde))

**Aluna JJ:** porque...

**Aluno PE:** por isso...

**Aluno LI:** porém...

**Professora:** porém eu uso pra explicar?

**Aluna JJ:** não:....

**Professora:** porém... eu uso pra quê?

**Aluna JJ:** ideia contrária...

**Professora:** ideia contrária... **qual a outra palavrinha que eu utilizo para iniciar a oração... que dá ideia de contrário...**

**Aluna LS:** mais...

**Aluna MF:** é mas... (...)

**Professora:** MF... quando você quer concluir uma ideia... você expressa uma ideia sua e quer concluir essa ideia... qual palavrinha... que você geralmente usa... pra expressar essa conclusão?

**Aluna MF:** logo...

**Professora:** qual outra palavra eu posso utilizar para expressar conclusão?

**Aluno LI:** assim...

**Professora:** assim... ((e anota no quadro)) assim sendo...

**Aluna LS:** assim sendo... maravilhoso... (...)

**Professora:** **então... aqui eu tenho palavrinhas que dão ideia de:....**

**Aluna JJ:** conclusão...

**Professora:** (...) Há outras conjunções além dessas... que dão ideia de contrário ou de conclusão? ((a aluna JJ balança a cabeça indicando afirmação)) existe... têm as que dão ideia de adição... soma de ideia...

**Aluna NI:** e...

**Professora:** qual o conectivo que eu posso usar quando eu quero acrescentar uma ideia?

**Aluna NI:** e...

**Professora:** e é o mais usado né... tem mais algum?

**Aluno LI:** também...

**Aluna JJ:** tam-BÉM...

**Professora:** ou... mas também... (...)

Esse episódio, embora seja um pouco longo é um diálogo em que os alunos vão lembrando das palavras que servem de conectivo e também constroem o sentido dessas palavras a partir dessa troca/interação com os outros e com a professora. Para Bakhtin (1952-1953/2016, p. 25), “[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)”.

Isso parece visível nesse diálogo quando os alunos compreenderam a pergunta (“**qual o elemento que você usa para explicar alguma coisa... justificar alguma coisa?**”) da professora para o aluno JP (que não respondeu) eles, como participantes também, desse diálogo, começaram a responder um por um: aluna JJ: “porque...”; aluno PE: “por isso...”; aluno LI: “porém...”. Nesse momento a professora interferiu: “**porém eu uso pra explicar?**”. Em seguida, JJ respondeu: “não...”. Na intenção de que eles refletissem sobre os sentidos que cada um desses conectivos tinha, a professora perguntou novamente: “porém... eu uso pra quê?”. Nesse ponto, JJ respondeu outra vez: “ideia contrária...”.

A fim de continuar o diálogo sobre os conectivos, a professora perguntou qual o outro conectivo, “palavrinha<sup>117</sup>” que eles utilizavam que dava ideia de contrário e, imediatamente, LS respondeu: “mais...”. Nessa parte do diálogo, aconteceu algo interessante, a colega MF corrigiu, no mesmo instante: “é mas”. A resposta ativa de MF revela que a aluna estava atenta ao diálogo, sendo que, o tipo de resposta de LS é muito comum entre os alunos, eles geralmente usam o “mais” no lugar do “mas”. Por isso, podemos dizer que a resposta de MF, mesmo sendo curta, é completa, ativa e criadora, na medida em que refuta e ao mesmo tempo completa o sentido da resposta do outro, embate cujo resultado é crescimento e a transformação em conjunto (BAKHTIN, [1970-1971] 1979/2011).

Como estratégia de sumarização, enxugamento das ideias do texto original, além dos conectivos, foram trabalhadas algumas atividades com os verbos *dicendi*, conforme podemos observar na figura abaixo:

---

<sup>117</sup> No discurso da professora da turma, sempre encontramos palavras no diminutivo, principalmente quando ela se dirige aos alunos. Isso pode revelar o lado pedagogo da professora, já que ela também é licenciada em Pedagogia. Assim, pode ter usado o mecanismo a fim de se aproximar mais dos alunos.

### Trecho 1

Em 1948 e em 1976, as Nações Unidas proclamaram extensas listas de direitos humanos, mas a imensa maioria da humanidade só tem o direito de ver, ouvir e calar. Que tal começarmos a exercer o jamais proclamado direito de sonhar? Que tal delirarmos um pouquinho? Vamos fixar o olhar num ponto do além da infâmia para adivinhar outro mundo possível:

- o ar estará livre do veneno que não vier dos medos humanos e das humanas paixões;
- nas ruas, os automóveis serão esmagados pelos cães;
- as pessoas não são dirigidas pelos automóveis, nem programadas pelo computador, nem compradas pelo supermercado e nem olhadas pelo televisor. (Eduardo Galeano, Fórum Social Mundial 2001. Caros amigos01/2000).

Resumo do trecho 1:

O autor aponta a contradição entre a existência de extensas listas de direitos humanos e o fato de a maioria da humanidade não ter nenhum. Diante disso, introduz o leitor a sonhar com o mundo possível e exemplificou algumas das características desse mundo.

### Trecho 2:

Há três tipos de jornalistas:

- 1) O repórter, que escreve o que viu;
- 2) O repórter interpretativo, que escreve o que viu e o que ele acha que isso significa;
- 3) O especialista, que escreve a respeito do significado daquilo que não viu. (Adaptado de Elio Gaspari, Folha de São Paulo, 13/09/1998).

Resumo do trecho 2:

O autor classifica os jornalistas em três tipos.

### Trecho 3:

Chat, pra quem não sabe, é um lugar onde fica uma porção de chatos, todos com pseudônimos (homem diz que é mulher e mulher vira homem) a te perguntar: você está aí? (Mario Prata, Chats e chatos pela Internet. O Estado de São Paulo, 02/12/1998).

Resumo do trecho 3:

O autor definiu o chat de forma irônica.

### Trecho 4:

Figura 12: Atividade sobre os verbos dicendi – menção ao autor do texto original  
Fonte: Atividades adaptadas do livro “Resumo”, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005).

A atividade, penúltima aula sobre o gênero resumo, consistiu em completar o resumo de cada texto com os verbos *dicendi* (que estavam em um quadro) que seriam mais adequados àquele contexto. Essa atividade foi realizada pela aluna JU, do 8º B, e, apesar dela ter colocado o verbo “exemplificar” no passado, podemos dizer que todos eles se encaixariam nos contextos colocados na atividade. Dando sequência a essa atividade, na outra folha, os alunos tinham que completar outros resumos e, por último, fazer um resumo sobre o que eles entenderam a respeito do gênero resumo:

**Resumo do trecho 4:**

O autor relata que as obras mais importantes da economia são feitas por especialistas de outras áreas, assim como Adam Smith.

**Trecho 5:**

Período de férias

O início do ano escolar no mês de fevereiro merece ser revogado, voltando à antiga praxe do começo das aulas em março. O carnaval geralmente em fevereiro interrompe as aulas recém-iniciadas. O verão escaldante torna as aulas penosas e com baixo rendimento. Finalmente, as férias escolares comandam grande parte das férias dos trabalhadores. E as férias destes são motor do turismo, atividade geradora de empregos e riqueza para o país. (...) Portanto, há grande vantagem para todos na transferência das aulas para o mês de março.

**Resumo do trecho 5:**

O autor defende a tese de que as aulas devem voltar a começar em março, apresenta os seguintes argumentos: o fato de que o carnaval normalmente cai em fevereiro, o fato de que o calor é forte e prejudica as aulas e o fato de que as férias dos trabalhadores, coincidindo com as escolares, são benéficas para a economia.

2) Escreva em até dez linhas um **resumo** sobre o que você aprendeu sobre **esse tipo de texto**. Lembre-se de usar os conectivos e os verbos que indicam os atos.

O resumo é um gênero textual que extrai as ideias principais do texto original. Assim como a Profª R. ressaltou, em uma de nossas aulas, "resumo não é síntese de uma cópia ideológica das ideias, ele abstrai o mais um certo conceito". Este gênero textual, assim como outros, tem suas próprias características, sendo elas: apresenta uma linguagem objetiva; respeita a ordem dos fatos do texto original; não há frases repetidas. Num resumo não pode haver uma opinião própria.

Deborah de Moura 8ºB

Figura 13: 2ª parte da atividade sobre os verbos dicendi – menção ao autor do texto original  
Fonte: Atividades adaptadas do livro “Resumo”, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005).

Depois de completar os resumos com os verbos adequados a cada contexto, a segunda atividade tinha como objetivo compreender o que alunos haviam aprendido sobre o gênero discursivo resumo e, para isso, elas precisavam escrever suas percepções em forma de resumo. Podemos verificar a partir da leitura do resumo da aluna JU, que ela tentou utilizar algumas estratégias que foram trabalhadas ao longo da sequência didática com o gênero como, por exemplo, a menção ao autor, nesse caso, a professora que falou sobre o gênero, por isso: “a Profª R. ressaltou”. Também utilizou vários conectivos para ligar as ideias do texto como: “assim como”, “mas”. Mais que isso, o discurso da aluna mostra que ela compreendeu o que é o resumo e quais suas características composicionais e estilísticas, dominando, em certo grau, as capacidades discursivas e linguísticas discursivas.



Como atividade final os alunos tinham que reescrever o resumo que eles fizeram na produção inicial e entregar depois, na próxima aula, mas eles acabaram não entregando, reclamaram que estavam cansados:

“Os alunos estavam dispersos hoje, não quiseram refazer resumo da produção inicial, uns reclamaram que não fizeram os primeiros, outros reclamaram que já estavam cansados, então resolvemos finalizar as atividades com esse gênero” (Caderno-diário, 06 de outubro de 2017).

Diferente do gênero seminário, o resumo não fez muito sucesso entre os adolescentes, sujeitos desta pesquisa, mas se tratando de um projeto na perspectiva sócio-histórica, podemos dizer que houve diferentes momentos de interação, que contribuíram para o aprendizado dos alunos no que tange às capacidades linguístico-discursivas do gênero resumo, como foi possível observar no resumo da aluna JU anteriormente, além de momentos nos quais eles construíram conceitos juntos, como aconteceu com a definição da palavra “critérios”, além dos aprendizados observados nas atividades analisadas.

Por conseguinte, nossa análise, agora, tem o objetivo de descrever e analisar como foi o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na sequência didática com o gênero radionovela, que foi escolhido tendo em vista as futuras programações da PW Rádio Escola. O estudo desse gênero começou com um seminário que tinha como objetivo conhecer o gênero, suas características, quais os profissionais envolvidos na produção, exemplos de radionovelas antigas e atuais, sendo que um dos grupos teria que apresentar um trecho de uma radionovela conhecida ou fazer um episódio e apresentar para a turma em forma de áudio, gravada no celular.

Os episódios a seguir mostram um pouco de como foi o seminário sobre a radionovela, analisando a questão do desenvolvimento dos alunos em relação à apresentação oral.

#### **Episódio 10: 09/11/2017**

**Aluna MP: boa tarde:....**  
**Alunos: boa tarde...**

**Aluna MP:** a gente vai falar um pouco sobre a história de como surgiu o rádio... até a questão da radionovela... ((a aluna segura um papel de apoio na mãos... mas fala com segurança... olhando para o público... sem ler...)) é:... James... Clean Maxwell era um professor de física experimental da Inglaterra e... ele lançou teoricamente... em 1873 a provável existência de ondas eletromagnéticas... esse foi o início de tudo... início da rádio... em 1896... um pesquisador alemão... Heinrich Rudolf Hertz fez soltar faíscas no ar esfregando duas bolas de cobre... por causa disso... os quilociclos passaram a ser chamados de quilohertz... em homenagem ao pesquisador... até 1896... o rádio era apenas uma telegrafia sem fio... muito importante na época... mas conforme os anos foram passando... foi evoluindo... (...)

**Aluna JL:** ((começa lendo o papel que segurava nas mãos... depois explica)) a radionovela é uma narrativa sonora... produzida e divulgada pela rádio... (...) as radionovelas foram fundamentais para o crescimento das rádios... elas também estimulavam a imaginação... (...) a radionovela fez um grande sucesso no século vinte...

**Aluna FL:** ((começa lendo o papel que segurava nas mãos como suporte)) (...) a própria Rádio Nacional... até o fim da década de 1930 apresentava... todos os sábados... programas teatrais... em casa... que consistia na apresentação de uma única peça teatral... (..)

**Aluna CM:** ((começa lendo o papel... depois explica)) a principal característica da radionovela... é o seu tipo de narrativa... definida como narrativa folhe-ti-nes-ca...

**Aluna MP:** a primeira radionovela produzida e ouvida no Brasil foi “Em busca da felicidade” e a segunda... foi logo após a primeira... foi “O direito de nascer”... mesmo sendo a segunda... ela foi a mais importante... a principal radionovela... ((aplausos)) ((dessa vez elas colaram o cartaz no quadro e escreveram com letras maiores))

A fim de não ficar muito extenso, pegamos como exemplo o grupo da aluna MP (8º ano C), que como foi dito anteriormente, se tornou depois uma das locutoras da rádio e atriz da radionovela produzida por ela, juntamente com FL, CM e GI, além de outros alunos. Se observarmos os discursos acima, podemos perceber, primeiramente, que as alunas internalizaram algumas características do gênero seminário, como a forma de iniciar – fase de abertura. Além disso, elas se colocaram como especialistas no assunto, indo além do que era para pesquisar quando iniciaram sua apresentação a partir da história do rádio, passando pelas características do gênero radionovela até chegar às primeiras radionovelas transmitidas no Brasil.

O fato de os alunos terem iniciado as discussões sobre o gênero radionovela foi estratégico, pois foi proporcionado a eles todo um trabalho de pesquisa sobre esse tipo de texto, que a maioria não conhecia, além de colocar o professor nesse lugar de mediador e o aluno como autor do processo de ensino-aprendizagem, pois “[...] o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência. Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para

ele” (VYGOSTKY, 1935/2004, p. 63). Nessa perspectiva, o psicólogo russo afirma que a base para o trabalho pedagógico deve ser essa experiência pessoal do educando, sendo o educador um regulador desse processo, como acontece nessa atividade.

No caso do 8º ano C, no tocante a essa primeira atividade sobre o gênero radionovela, faltaram algumas informações porque só apresentaram os grupos 1, 3 e 5, ou seja, os grupos que falaram da história da radionovela, o grupo que tratou das características do gênero e o grupo que apresentou um trecho de uma radionovela. Já no 8º B, todos os cinco grupos apresentaram, sendo que o grupo 3 se destacou ao falar dos bastidores da radionovela quando trouxe algumas questões importantes que seriam trabalhadas depois, como roteiro, *script* e outros fatores importantes para a produção da radionovela e até mesmo do rádio em geral, como podemos observar no episódio abaixo:

#### **Episódio 11: 09/11/2017**

Grupo 3:

**Aluna CA:** *boa tarde... é... o nosso tema vai falar sobre os bastidores da radionovela... a gente vai explicar o que acontece nos bastidores... qual é o caminho da radionovela... até chegar no rádio... onde as pessoas esperavam...*

**Aluna MA:** ((começa lendo o material... de forma clara... como se estivesse explicando)) *roteiro radiofônico... roteiro... além dos enunciados que serão lidos pelo locutor... está escrito todo o trabalho técnico a ser feito como... a música... que vai ao ar... o momento de fala do locutor... (...)* assim o roteiro radiofônico é uma guia para desenvolver qualquer peça de rádio (...)

**Aluna CA:** *é... eu vou falar sobre script... o script é a parte escrita... o roteiro do programa... da chamada... do jornal... toda informação é preparada... na ordem... de como irão aparecer ((a aluna faz a leitura do slide com calma... lentamente... como se estivesse explicando)) (...)* quando a gente montou os slides... a gente fez um script... tipo... a gente montou um grupo no *WhatsSapp* e fez uma lista... de quais seriam os temas... quem ia falar primeiro... o que a gente tinha que falar... e tudo... (...) alguém sabe como é feito o barulho do trovão e da chuva?

**Aluno LF 2:** papel alumínio...

**Aluna CA:** não é... pra fazer o barulho da chuva... é... eu errei gente... é o barulho da chuva e do fogo... para fazer o barulho da chuva é o papel celofane... que é usado para fazer churrasco... essas coisas... e... **alguém sabe como é feito o barulho do trovão?**

**Aluno LF 2:** barulho de saco... ((risos))

**Aluna CA:** não... o barulho de trovão numa radionovela é feito com aquela latinha... sabe aquela latinha de extrato de tomate... eles pegam uma latinha daquela... colocam pedra dentro e vai perto do microfone e chacoalha... antigamente né... hoje em dia está mais tecnológico... (...)(...)

**Aluna CA:** Alguém tem alguma pergunta? ((Aplausos))

Observando o evento acima, apresentação do seminário sobre o gênero radionovela (8º B), podemos destacar algumas questões importantes. Como dissemos anteriormente, o grupo trouxe para a discussão elementos importantes para a produção de uma radionovela como o roteiro, o *script*, e a questão da importância dos sons.

Nesse ponto queremos destacar duas coisas: primeiro, ao falar do *script*, a aluna CA. deu um exemplo: **“quando a gente montou os slides... a gente fez um *script*... tipo... a gente montou um grupo no *WhatsApp* e fez uma lista... de quais seriam os temas... quem ia falar primeiro... o que a gente tinha que falar... e tudo...”**. O exemplo da aluna também pode nos dar alguma pista sobre a aprendizagem do gênero seminário, e, em segundo lugar, do desenvolvimento do letramento digital. Isto é, as alunas utilizaram um recurso tecnológico disponível para se organizarem para fazer o trabalho.

Nesse caso, para usar a ideia de instrumento, exposta por Vygotsky (1930/2007) e Leontiev (1978), podemos dizer que o celular (via rede social) tornou-se uma ferramenta de ensino-aprendizagem à medida que as alunas criaram esquemas para sua utilização, desenvolvendo, então, o letramento digital, que “[...] é ainda mais poderoso e empoderador do que o letramento analógico” (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 19). Isso acontece porque dentre os domínios dos letramentos digitais, segundo esses autores, está a habilidade individual e social de criar mecanismos de utilização de canais digitais, nesse caso, foram criados para usarem a favor do grupo, para o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, ao mesmo tempo em que estavam estudando sobre o *script*, resolveram também criar um para auxiliar na apresentação do seminário. Nesse sentido, temos aqui um exemplo de como um gênero discursivo pode ajudar no aprendizado do outro. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, [1952-1953] 1979/2011, p. 272).

Aqui também podemos verificar um processo de autonomia do grupo, que se constituiu na forma como eles organizaram o trabalho e até mesmo na forma com que eles apresentaram, dialogando com os colegas:

**Aluna CA: (...) alguém sabe como é feito o barulho do trovão?**  
**Aluno LF 2: barulho de saco... ((risos))**

**Aluna CA:** não... o barulho de trovão numa radionovela é feito com aquela latinha... sabe aquela latinha de extrato de tomate... eles pegam uma latinha daquela... colocam pedra dentro e vai perto do microfone e chacoalha... antigamente né... hoje em dia está mais tecnológico...

Como podemos observar, eles foram explicando sobre os sons na radionovela a partir de perguntas para a plateia, que também respondeu e, assim, foram construindo os sentidos a partir desse jogo pergunta-resposta. Conforme Bakhtin ([1970-1971] 1979/2011, p. 383), “o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro) [...]”. Em outras palavras, a autonomia vai sendo construída a partir das várias experiências que os alunos têm e por meio das decisões que eles tomam ao longo do processo de aprendizado, interagindo uns com os outros, como verificamos nesse episódio.

Assim, embasando-nos nas teorias que entretencem esta tese, é importante que sejam trabalhadas atividades que estimulem essa autonomia, nas quais os alunos se sintam responsáveis e, ao mesmo tempo, tenham liberdade de tomarem decisões a respeito do que estão desenvolvendo, aqui, por exemplo, os alunos foram estimulados a pesquisarem e montarem seu seminário, com liberdade, deixando-os à vontade para criarem.

Esse processo de criação, inclusive pode ser melhor evidenciado nas apresentações dos grupos que tinham que representar um trecho de uma radionovela conhecida ou produzir uma para ser apresentada, como será descrito nos episódios abaixo. Assim, o grupo 5 (representado apenas pelo aluno D, já que os outros componentes não quiseram apresentar), do 8º ano C, apresentou um trecho de uma radionovela que ele gravou em sua casa, utilizando o celular.

### **Episódio 12: 09/11/2017**

Grupo 5: encenação de um capítulo da radionovela

**Aluno DA:** (professora... eu fiz sozinho porque ninguém me ajudou... gravei no celular...)

**Professora:** vamos colocar aqui pra todo ouvirem...,

**Áudio da radionovela:** ((o aluno DA fez todas as personagens))

*Narrador:* ((voz masculina – com entonação mais grossa e firme)): essa história de amor e sofrimento... ficou interrompida quando o doutor Albert chegou... na residência de Graciela Garcia... e a encontrou sozinha no jardim... a sua espera... Graciela... e ele disse que era o único convidado e Albert lamentou a ausência...

*Graciela:* ((voz feminina... mais fina... delicada)): o QUÊ? quem que pensa que eu tinha falta da cidadã Cris-ti-na:...

*Albert* (voz masculina... grossa e firme)): TE-nho...confesso que sua amiga é uma criatura adoRÁvel e ma-ra-vi-LHO-sa...

*Graciela:* vamos entrar... Albert... vamos ver se eu consigo preencher a falta de Cristina em você...

*Albert:* Por favor... agra-de-ço...

*Graciela:* também... sei... ser... adorável e ma-ra-vi-lho-sa... va-mos?

*Albert:* VA-mos...

*Graciela:* agora... deixe-me apoiar em seu braço... ((risos)) e vamos em silêncio...

*Albert:* mui-to BEM... Gra-ci-ela...

*Graciela:* em silêncio... Albertinho...

*Narrador:* e em silêncio... caminharam lentamente pelo jardim... debaixo de um céu de árvores... até tentaram ver a luz da lua... que se infiltrava... pelos galhos... das árvores... o ambiente estava saturado de fragrâncias... e... Graciela apoiada no braço do doutor Albert... ((fim do trecho encenado e gravado))

**Aluna JL:** acabou... de novo... de novo... ((os alunos gostaram muito de ouvir a gravação e pediram pra repetir... todos ouviram com atenção... aplausos))

**Pesquisadora:** ah:::... agora a gente quer saber o que aconteceu depois...

O evento analisado é um bom exemplo do que Freire (1996) fala da questão de proporcionar ao aluno desenvolver essa autonomia e reponsabilidade, pois, o restante dos alunos do grupo de DA não quiseram participar da gravação do trecho da radionovela, mas ainda assim, o aluno não deixou de apresentar, fez todos os personagens da trama, inclusive narrador, que parecia bastante expressivo, deixando o tom mais dramático, o que, na verdade, é uma das características desse gênero, segundo Borelli e Mira (1996).

Outras marcas das vozes dos personagens que podemos destacar são evidenciadas, nesse evento com a separação de sílaba que, nesse caso, marca a forma pausada com que os personagens falavam, causando certo ar de romantismo, que também remete às características do gênero radionovela, a importância da impostação e da interpretação para conferir dramaticidade ao texto (BORELLI e MIRA, 1996).

Dessa forma, apesar de o aluno não ter colocado o nome da radionovela, no início e nem a vinheta de abertura, a forma com ele conduziu o pequeno trecho da narrativa, usando a entonação para criar esse ar de dramaticidade e romantismo, fez com prendesse a atenção dos colegas quando estavam ouvindo, ao ponto da aluna JL pedir para repetir, de maneira empolgada.

Para a produção dessa atividade descrita, mais uma vez o celular foi utilizado como um instrumento tecnológico de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Gomes

(2019, p. 132, no prelo), “os usos e as práticas assumidas pelos jovens atribuem às tecnologias digitais novas dimensões sociais”. Um exemplo, seria o uso do celular para fins pedagógicos estabelecidos ou não pelo professor, como vimos nesses dois últimos episódios.

O importante não é ter e usar de um determinismo tecnológico, como explica Alves (2019, no prelo). Mas, não se esquecer de que a tecnologia tem um papel significativo na vida desses sujeitos. Então, porque não criar espaços para sua utilização na sala de aula?

É importante destacar aqui também o desenvolvimento do aluno DA, pois, no início das atividades em sala de aula, a apresentação dos seminários, por exemplo, o aluno não consegue nem ler os slides. Ele até tentou, mas acabou desistindo, como podemos identificar em episódios anteriores, enquanto que aqui, ele assumiu diferentes papéis e não deixou de fazer a atividade, mesmo sem a ajuda dos outros integrantes do grupo. O que pode remeter ao que Vygotsky (1935/2004) também explicita a respeito da própria criança se educar, pois basta que lhes sejam dadas as oportunidades necessárias e tenha alguém para regular o processo.

O episódio a seguir também retrata a apresentação de um trecho de radionovela criada pelo grupo 5, do 8º ano B:

### **Episódio 13: 09/11/2017**

**Aluna RO:** boa tarde...

**Alunos:** boa tarde...

**Aluna RO:** hoje nós vamos apresentar a história de João e Maria... mas aconteceu uns pequenos erros... é engraçado... mas... ((a aluna ANN mexe no celular))

*Narrador:* Tinha uma casa perto da floresta e um morador muito pobre... ele tinha dois filhos João e Maria... a mãe das crianças havia morrido e ele havia casado com Maria Gonzaga...

*Maria Gonzaga:* a comida acabou e estamos sem dinheiro para comprar mais... só há mais um pouco de pão para as crianças amanhã cedo... precisamos abandonar as crianças no meio da floresta... pois não podemos mais sustentá-las...

*Pai das crianças:* aban-don-nar?

*Narrador:* o lenhador ficou assustado... mas não teve conversa... Maria começou a chorar com medo de ficar perdida na floresta... João que era muito esperto disse...

*João:* vou ao quintal... juntar umas pedrinhas... para marcar o caminho...

*Narrador:* na manhã do dia seguinte... João e Maria saíram... João saiu quietinho e encheu os bolsos de pedrinhas branquinhas... na manhã do dia seguinte... João e Maria fingiram que não sabiam de nada... e saíram... os dois adultos na frente e

as crianças atrás... João ia deixando cair as pedrinhas... quando chegaram no meio da floresta... deixaram as crianças...

*Pai das crianças:* fique aqui com seu irmão... que vamos ali cortar lenha... não saiam daqui até voltarmos...

*Narrador:* assim o lenhador e a mulher se afastaram... deixando João e Maria soZinhos... dia seguinte as crianças foram levadas a um local na floresta... mas João não tinha mais pedrinhas e deixou cair... então... pedacinhos de pão... mas o passarinhos comeram tudo... e agora... como a madrasta e o pai os encontrariam?

*Maria:* o que vai ser de nós agora?

*João:* vamos tratar de dormir... amanhã temos que tentar escapar...

*Narrador:* no outro dia encontraram uma casinha no meio da floresta... feita de pão de ló e coberta de chocolate... João e Maria desejaram comer a casa até que uma voz tenebrosa disse:

*Velha:* QUEM TÁ AÍ!

*Narrador:* eles entraram na casa e a velha disse que eles teriam que fazer todo o serviço de casa... mas teriam sempre o que comer... e todo os dias a velha cozinhava para as duas crianças...

((risos))

Diferente da produção anterior, essa, os alunos do 8º B produziram a partir da conhecida história de “João e Maria”, adaptada por eles. Em termos de criação de uma carpintaria de sons, que pudesse criar um ambiente para a radionovela produzindo a cena, o rosto dos personagens, podemos dizer que a apresentação não contemplou, até porque a personagens falaram muito rápido. Houve até um momento que fica difícil compreender como as crianças foram abandonadas na floresta (episódio 13).

Sobre essas questões, a professora conversou em seguida com os alunos:

#### **Exemplo 4:**

**Professora:** vou falar um pouquinho com vocês agora... já ouviram antes falar desse gênero ((o gênero radionovela)) (...) e o pessoal que produziu a radionovela aí... que nós teremos os próximos capítulos aí ((risos)) **vocês viram que o grupo da... da CA... ela falou da questão do planejamento... de como planejar a radionovela... de estudar bem... né o que cada um vai falar... vocês pensaram nisso... na hora que vocês estavam organizando a de vocês... como vocês pensaram na organização disso?**

**Aluna RO:** cada pessoa decora sua fala e vai falando...

**Professora:** **vocês acham que... se tivessem tido esse planejamento seria diferente?**

**Aluna NAY:** ahh... com certeza...

**Aluna RO:** seria diferente... bem melhor...

**Professora:** eu achei assim... que vocês deixaram muito a presença do narrador... (...) e uma coisa que é bem importante na radionovela... pra



**prender a atenção... do ouvinte é... a questão da entonação da voz... de deixar passar a emoção... o medo...**

O exemplo mostra uma prática muito comum depois da apresentação de qualquer trabalho desenvolvido ao longo do projeto, a reflexão sobre o processo de produção. Primeiramente, a pergunta da professora levou as alunas a refletirem sobre o que elas fizeram: **“você acham que... se tivessem tido esse planejamento seria diferente?”**. Em seguida, duas das alunas do grupo reconheceram que sim. Por fim, a professora, como mediadora desse processo e como o par mais avançado apontou algumas questões referentes às características do gênero radionovela, a presença em excesso da voz do narrador e falta de entonação, que apontamos anteriormente.

Como sabemos, momentos como esses, de trocas dialógicas entre os professores e os alunos, são muito importantes para sejam revistos aqueles pontos que ainda precisam ser melhorados. “O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 1996, p. 52).

Ao planejarem como seriam as atividades da sequência didática<sup>118</sup> do gênero radionovela, a professora e pesquisadora pensaram em aproveitar os textos e as atividades de uma unidade do livro didático dos alunos chamada “Corrupção”. A opção por trabalhar com essa unidade estava no fato dela proporcionar um momento de reflexão crítica sobre a realidade brasileira (final do ano de 2017), além de aproveitar as atividades com o gênero “esquete” para trabalhar a leitura expressiva de texto teatral e produção de roteiro para encenação.

---

<sup>118</sup> Baseada nos outros gêneros discursivos trabalhados e na proposta metodológica de trabalho com o gênero discurso de Paes de Barros (2008), a sequência didática para o gênero radionovela foi criada pela professora e pesquisadora.

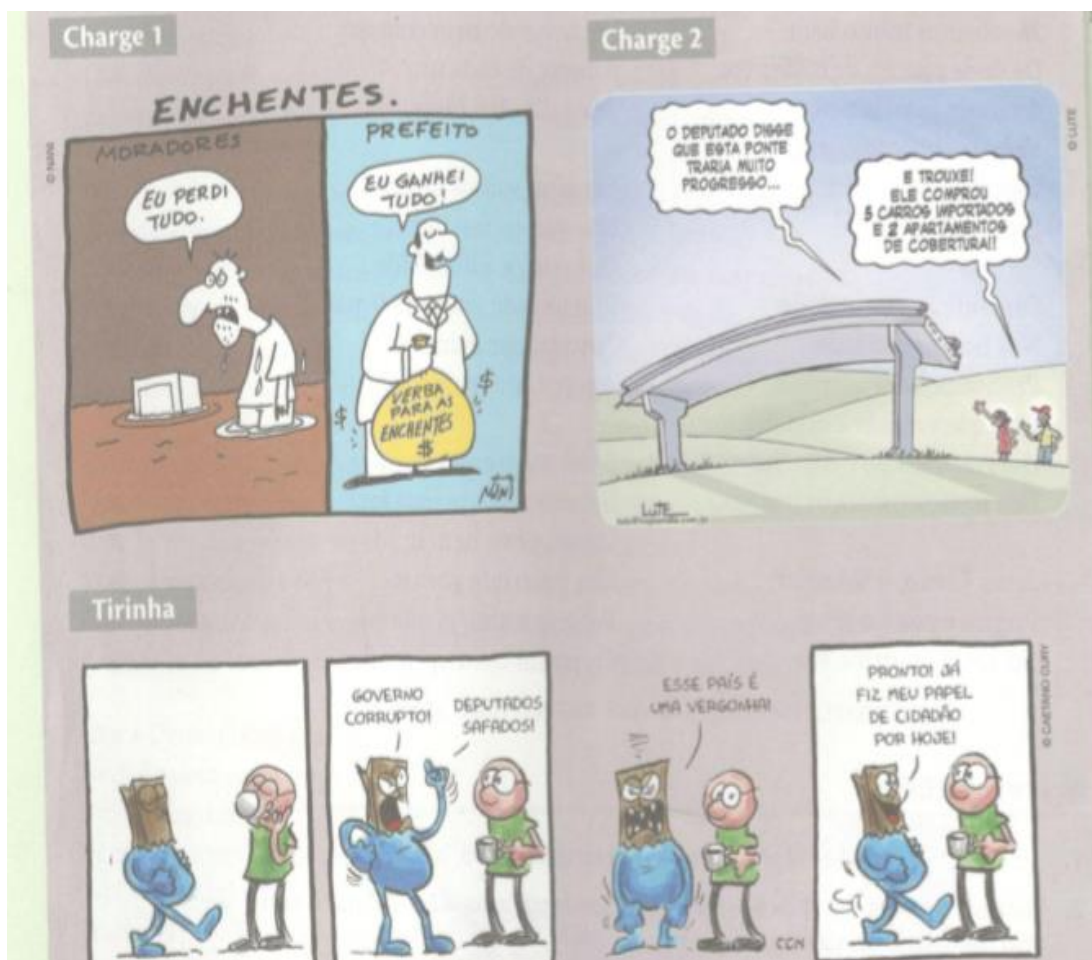


Figura 14: Abertura da Unidade do livro didático  
 Fonte: FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & plural: leitura e estudos de linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

O episódio a seguir é o retrato de umas dessas aulas (8º ano C), nas quais a professora trabalhava essa unidade do livro didático, convidando os alunos a dialogarem sobre o tema “corrupção”:

**Episódio 14: 09/11/2017**

**Professora:** (...) então... é um assunto que vocês já tem o conhecimento prévio... né... sobre isso... é... **deixa eu te perguntar... quando a gente fala em corrupção... o que vem na sua mente?**

**Aluno E:** la-DRÃO...

**Aluno MAT:** então... é que a maioria só fala em corrupção política... mas não é só os políticos que praticam corrupção... ((aplausos))

**Professora:** e aí... vocês vão perceber que nesses textos... nessas charges que nós vamos discutir... faz justamente uma crítica a isso... o MAT se expressou muito bem... ele acha uma hipocrisia as pessoas falarem de corrupção quando também... praticam atos inadequados... e... os textos dessa

unidade fazem uma crítica a isso também... (...) é... logo na abertura da unidade nós temos duas charges... quem gostaria de fazer a leitura da primeira charge?

**Aluna LS:** eu:... é... enchentes professora?

**Professora:** sim...(…) ((LS faz a leitura da charge)) o que a gente percebe? Alguém... um político aproveitando da questão da enchente... pra ganhar dinheiro... enquanto isso a classe menos favorecida... a população... dependendo do bairro onde mora... daí são vários problemas que a gente pode relacionar... a essa questão da enchente... falta de saneamento básico... falta de educação para a população também... (...) ((eles comentam a tirinha sobre o tem corrupção)) **quem será essa pessoa que está aí... que não quis se mostrar?**

**Aluna NI:** o corrupto...

**Aluno DA:** corrupto...

**Professora:** o corrupto? Aquele que faz de conta que se preocupa com a população?

**Alunos:** sim:...

**Professora:** é interessante a gente pensar... na distância entre o falar e o fazer...

**Aluno LI:** é... tem gente que fala... fala... e não age...

**Professora:** é... tem gente que dá uma impressão de que se preocupa... de que está se posicionando... quando a ação é outra...

**Aluno ER:** é verdade...

**Professora:** depois nós temos a charge dois... leia MP... pra gente... a charge dois...

**Aluna MP:** “o deputado disse que essa ponte traria muita promessa... e trouxe... ele comprou cinco carros importados e dois apartamentos... de cobertura...”

**Professora:** o que aconteceu aqui em Cuiabá com o VLT...

**Aluna NI:** ué... até colocaram os trilhos...

**Professora:** dez milhões em verbas... chegaram... (para terminar a obra) até chegaram os VLTs aqui... né...

**Aluno DA:** sim... vieram...

**Professora:** fizeram passeata pela cidade...

**Aluna NI:** só pra mostrar que fizeram alguma coisa...

**Aluna LS:** acho que a gente vai ter VLT no próximo século...

**Professora:** essa questão não é isolada só no nosso estado... pra quem assistiu jornais... a gente vê com frequência... hospitais que começam a ser construídos e depois não terminam... é::... rodovias... pontes... na época da Copa... não sei se vocês lembram... um viaduto que estava sendo construído... caiu em cima dos carros...

**Aluna LS:** eu lembro...

**Professora:** (...) o que que vocês acham em relação a isso? Por que que vocês acham que isso acontece?

**Aluno JP:** porque existe muita corrupção no país...

**Aluno LI:** não tem educação...

O diálogo sobre o tema da unidade é iniciado com a pergunta da professora: “quando a gente fala em corrupção... o que vem na sua mente?”. Imediatamente, o aluno ER respondeu: “**la-DRÃO...**”. Ao dar essa resposta, ele jogou o tema em uma arena e conseguiu a contrapalavra de MAT, que expõe sua opinião dizendo: “**então... é que a maioria só fala em corrupção política... mas não é só os políticos que**

**praticam corrupção...**”. Como defende Cassany (2008), ler e compreender criticamente um texto, dentre outras coisas, é saber se posicionar pessoalmente em relação a ele, dizendo se é a favor ou contra. Nesse caso, MAT não afirmou se era a favor ou contra o problema, mas levou seus colegas a refletirem sobre a realidade a partir do assunto discutido no texto. É tanto, que ao terminar sua fala, que nem é tão extensa, o aluno é aplaudido pelos outros.

Em seguida, apareceu a voz da professora, com o papel de mediadora do diálogo, relacionando o que MAT disse com a crítica presente nas charges que dão abertura à unidade. Assim, a professora foi levando os alunos à reflexão a partir do modo como ela conversava sobre o texto, descortinando com eles os discursos que estão implícitos (PEREIRA, 2009): **“quem será essa pessoa que está aí... que não quis se mostrar?”** Para responder à pergunta, os alunos precisaram olhar para o verbal e o não verbal, ou seja, fazer a relação da fala do personagem com o fato de estar com o rosto coberto com o papelão. Sendo assim, dois alunos responderam que seria “o corrupto”.

No intuito de buscar outras respostas ativa sobre a situação a professora pergunta novamente: “o corrupto? Aquele que faz de conta que se preocupa com a população?”, enquanto os alunos (a grande maioria afirma que sim). Posteriormente, já deixando também sua opinião sobre o assunto, ela falou da distância entre o falar e o agir, convidando-os também a refletirem sobre isso. Nesse momento, ganha mais uma vez o destaque a figura do professor que se coloca nesse espaço de alteridade, de movimento reflexivo-crítico, de descoberta e recriação da realidade a partir desses discursos que circulam na nossa sociedade. Como afirma Freire (1996):

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, **trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar"**. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 52, destaque nosso).

Pautando-nos nessa citação, a professora, em seguida, parte da leitura da charge que fala da obra “não finalizada” da ponte para a realidade local, Cuiabá, quando disse: **“o que aconteceu aqui em Cuiabá com o VLT...”**. Com essa fala, ela

convidou os alunos a olharem para a realidade à sua volta, o que também é uma proposta da educação libertadora que Freire e Shor (1986) explicam ao usarem a metáfora do iluminar, uma educação que esteja preocupada com a leitura de mundo do aluno, pois quando a professora tocou no assunto do VLT, vários alunos se manifestaram, lembrando do assunto. Sendo que, a aluna LS chegou a manifestar sua opinião, com certa descrença aos trabalhos efetuados pelo poder público quando expos que: **“acho que a gente vai ter VLT no próximo século...”**.

Nesse ponto, a professora, leva-os novamente a uma reflexão sobre o problema a nível de Brasil, falando de outros problemas enfrentados por outros estados, inclusive com as obras da Copa do Mundo de 2014. Tudo isso, a partir da leitura crítica do mundo realizada por meio da leitura da palavra, isto é, do texto: “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1981, p. 9). Logo, uma das tarefas da educação, hoje, é promover práticas letradas, como essas, que não utilizam apenas o texto como pretexto, mas que parte do geral para o local e vice-versa, no sentido de fazer com que os sujeitos reflitam sobre sua posição enquanto sujeito nesse mundo, relação essa encaminhada pelos diálogos finais desse episódio.

Nas próximas atividades relacionadas ao gênero radionovela, a professora aproveitou o roteiro de esquete “A burocracia do buraco”, do teatro de Mirinho (texto também presente no livro didático deles) para fazer uma leitura expressiva do texto com os alunos. Primeiramente, foi realizada uma leitura coletiva em que todos da sala leram uma fala do roteiro de esquete. Depois, em dupla, os alunos foram até a frente fazer uma leitura expressiva.

Esse evento foi muito importante para que os alunos começassem a trabalhar a questão da pronúncia das palavras, a entonação, realizar as ações que estão escritas na rubrica, em outras palavras, foi importante para eles perceberem, inclusive para que serve um roteiro, quais as características. Tudo isso, tendo em vista a produção da radionovela que eles deveriam realizar na produção final.

Na aula seguinte, depois de responderem as atividades sobre esse roteiro, os alunos partiram para a produção do primeiro roteiro – roteiro de esquete a partir de uma História em Quadrinhos da Turma da Mônica, atividade também do livro didático

dos alunos. O texto a seguir, é um roteiro de esquete produzido por dois alunos do 8º C:

Cena: Bosque - Permissão do celho

Personagens: Mônica que procura pelo celho de pelucia e Cebelinha que está com o celho.

cenário: Quando a Mônica procura o celho no bosque do Bairro do Limoeiro e se assusta com ele no mão do Cebelinha, é aí que o espetáculo começa.

Mônica: (Chegando assustada com a cena que da está vendo) - Cebelinha!!!

Cebelinha: (Assustado com o grito, tenta se explicar) - Calma, Mônica!! Não é que você está pensando!!

Mônica: (Confusa) - Não? Como assim?

Cebelinha: Havria um momento feliz e gemente e tentando buscar o seu celhinho!!

Cebelinha: Então, eu apareci e dei - lhe uma lição que ele nunca mais vai esquecer!

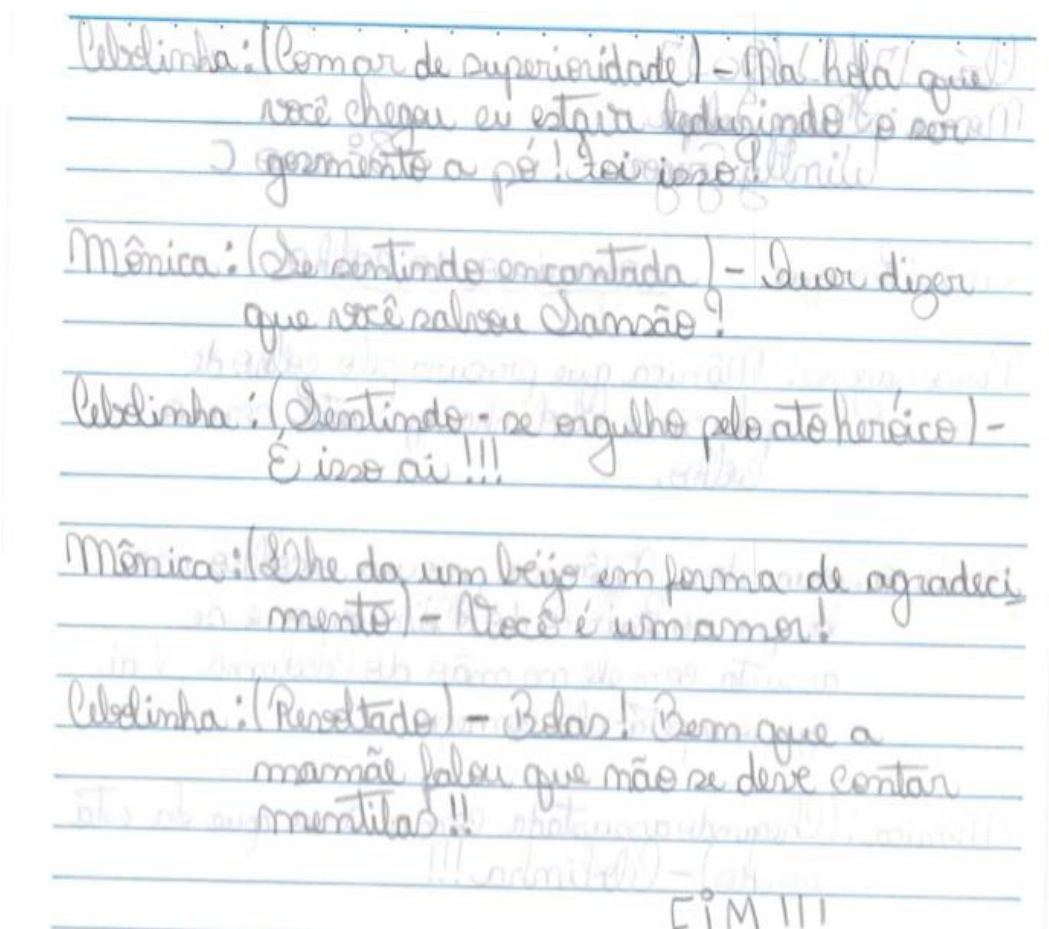


Figura 15: Roteiro de esquete a partir da HQ

Fonte: Atividade realizada em sala de aula, arquivos da coleta de dados.

O roteiro produzido pelos alunos LI e WG, embora tenha uma inadequação no título “sumisso”, foi construído com base no que eles aprenderam sobre o roteiro de esquete, como: título para o roteiro; escrever indicações iniciais que dão uma ideia de como é o cenário, quem são os personagens e o que estão fazendo antes da primeira fala; colocar o nome de cada personagem antes de sua fala; identificar, entre parênteses as ações e sentimentos dos personagens – as rubricas.

Como podemos perceber, eles mantiveram as mesmas falas dos personagens da HQ, inclusive a variação da fala do Cebolinha. Ao apresentarem o roteiro produzidos, os alunos procuraram fazer os gestos e usar a entonação de acordo com o que o contexto pedia, em cada fala, conforme caderno-diário da pesquisadora:

“Hoje os alunos estavam empolgados com a produção do roteiro de esquete para ser encenado. Na hora da apresentação, a maioria procurou usar a entonação necessária para cada fala, conforme descrito no roteiro, além das expressões e gestos que eram

importantes para construir o sentido da cena” (Caderno-diário, 17 de novembro de 2017).

No desenvolvimento dessa atividade podemos acompanhar a evolução de outros alunos, como o LI, que, como vimos no início, quando foi a apresentar o primeiro seminário, era muito tímido, tinha dificuldade para se expressar e, agora, se mostrou mais participativo, tanto das atividades orais, como da escrita, como pudemos verificar na produção do roteiro.

Nas aulas seguintes foi trabalhada mais leitura expressiva de piadas, vídeos de trechos de radionovelas antigas como “Direito de nascer” e “Herança de ódio”; radionovela mais moderna como “Dona Fulô”, da TV Cultura (episódio de 18/04/2012) para que os alunos pudessem retomar as características do gênero.

Por fim, as últimas aulas<sup>119</sup> foram usadas para produção e ensaio dos roteiros para gravação do áudio – produção final. Antes, o planejamento previa que os alunos produzissem os roteiros a partir de textos selecionados pela professora e pesquisadora, mas eles preferiram produzir seus próprios roteiros:

“Os alunos preferiram escrever as histórias para construírem seus roteiros. Alguns fizeram adaptações de séries, filmes, romances, contos” (Caderno-diário, 01 de dezembro de 2017).

O episódio a seguir é a transcrição de um trecho de uma radionovela produzida pelo grupo do aluno ER, do 8º ano B. O evento faz parte da última aula da sequência didática com o gênero radionovela na qual os alunos apresentaram suas produções gravadas no celular para toda a turma, utilizando uma caixa de som.

### **Episódio 15:** 14/12/2017

**Narrador** (aluno ER): Essa é a história de três homens que eram assassinos a preço fixo: Luís... sempre playboy... James... o sabe tudo... e John... o vagabundo... que gasta dinheiro com mulheres e bebidas... ele mora junto com James... e o patrão Edgar... que os traí ao longo do tempo... Em um certo dia...Edgar liga para Luís... para avisá-los... que tem um novo serviço...

**Edgar** (aluno JK): no escritório às dez horas...

---

<sup>119</sup> Essas aulas foram muito prejudicadas por causa de aula alguns projetos da escola que estavam acontecendo, além das programações de fim de ano. Por isso, muitas atividades foram realizadas extraclasse, sem a observação da professora e da pesquisadora. Embora alguns alunos tirassem dúvidas por meio do *WhatsApp* com a professora.



**Luís** (aluno LA): sim... pode deixar... e aí... ((fala com os outros)) vamos... que o chefe está esperando...

**James** (aluno ER): vamos... se não vamos nos atrasar...

**Narrador** (aluno ER): em seguida... foram para o escritório do chefe... chegando lá o chefe disse-lhes sobre o novo serviço de seus capangas...

**Edgar** (aluno JK): como vocês já sabem... tenho um novo serviço...

**Luís** (aluno LA): é só falar chefe...

**James** (aluno ER): viemos aqui para isso...

**Edgar** (aluno JK): há um casarão na rua Oliveira, número 256... lá há uma maleta com 40.000 dólares... mas tem um problema...

**Luís** (aluno LA): o casarão está protegido por dez homens... fortemente armados... mas acho que isso não será um problema... tão grande para vocês... então... se virem e boa sorte...

**Narrador** (aluno ER): o Edgar saiu sem querer dar nenhuma explicação de como eles iriam pegar a maleta... logo eles decidiram ir para o casarão e dar um jeito de pegar a maleta... chegando no local... eles analisaram a área e Luís teve uma ideia...

**Luís**: (aluno LA): já sei... olha lá em cima do telhado... há uma chaminé e um de nós podemos entrar por ali... podemos entrar por aquele lado do casarão que não há nenhum guarda protegendo...

**John** (aluno EN): boa ideia... mas qual de nós irá subir até lá?

**Luís** (aluno LA): eu mesmo subo...

**Narrador** (aluno ER): James achou a ideia de Luís uma boa... mas ele desconfiava que um dos homens ficava sem proteger um lado do casarão mesmo sabendo que há uma chaminé no telhado e que qualquer um pode entrar ali... mas decidiu deixar quieto... então... imediatamente eles foram para o carro no qual eles vieram para o casarão e pegaram os equipamentos necessários para pegar a maleta... Luís logo subiu no telhado e entrou no casarão pela chaminé... de cara ele encontrou a maleta... mas quando foi pegá-la... logo levou um golpe e ficou inconsciente... quando acordou... ele estava armado... amarrado... em uma cadeira... junto com James e John ao seu lado...

**Luís** (aluno LA): o quê? Onde estou ((fala com voz trêmula e cansada))

**Edgar** (aluno JK): olá meus companheiros... eu tive que fazer isso para economizar dinheiro e como vocês me conhecem... pra mim quanto mais dinheiro melhor... hahahaha ((ele dá risadas tenebrosas)) então eu resolvi acabar com vocês...

**Luís** (aluno LA): eu juro por mim e pelos meus amigos que você pagará algum dia... pode esperar Edgar...

**Narrador** (aluno ER): então Edgar mandou 5 dos 10 homens acabar de vez com Luís... James e John... os 5 homens levaram-nos para um terreno baldio e lhes deram uma surra... a surra foi tão forte que os 5 homens acharam que os três estavam mortos... quando Luís... James e John acordaram eles foram para a casa de Luís e elaboraram um plano para acabar de vez com Edgar...

**Luís** (aluno LA): vamos acabar com esse traira de uma vez por toda...

**Narrador** (aluno ER): James que é o mais esperto dos três teve uma ideia...

**James** (aluno ER): já sei... vocês sabem o que o chefe faz toda manhã na lanchonete da esquina... certo?

**Luís** (aluno LA): sim... sabemos James...

**James** (aluno ER): então nós podemos esperá-lo sair da lanchonete e sequestrá-lo e dar o troco nele... quem concorda com esse plano?

**Luís** (aluno LA): eu concordo...

**John** (aluno EN): eu também...

**Narrador** (aluno ER): quando amanheceu... eles esperaram Edgar terminar seu café da manhã e o sequestraram... rapidamente ele terminou e quando estava entrando em seu carro... logo foi surpreendido... levando o golpe que o deixou inconsciente... eles o levaram para outro terreno baldio... o amarraram em uma cadeira e lhe deram uma surra... depois da surra Luís disse...

**Luís** (aluno LA): então Edgar... é hoje que você vai partir... a gente disse que você iria pagar... então... quais são as suas últimas palavras?

**Narrador** (aluno ER: então Luís pegou a arma e logo disparou dois tiros na cabeça de Edgar... ((barulho de tiros)) e assim acaba a história de três assassinos e um chefe...

O evento transcrito nos faz refletir sobre algumas questões a respeito do gênero radionovela. Primeiramente, os alunos, embora não coloquem a vinheta de abertura, como outros grupos fizeram, é possível perceber que adaptaram<sup>120</sup> a trama, ainda que com algumas inadequações e dificuldades na fala, mas, é possível observar seus esforços para produzirem a atividade final.

Em segundo lugar, outra característica marcante desse gênero, presente na gravação dos alunos e que pode ser possível observar nessa transcrição é a presença do narrador, que faz a mediação dos fatos acontecidos, servindo de guia aos ouvintes, ajudando-os imaginarem o contexto, os personagens. Outra preocupação do grupo foi com a utilização da entonação para diferenciar as personagens, já que eram apenas três alunos. A entonação também foi importante para criar a imagem do personagem Edgar, que foi sarcástico com os companheiros.

Além disso, aparecem também os sons, que segundo Borelli e Mira (1996) servem para ajudar o ouvinte a criar a estória. Antigamente, os barulhos eram improvisados nos estúdios, mas agora, na produção dessa radionovela, por exemplo, o celular foi utilizado para colocar os sons quando necessários. Para tal, os sons foram baixados da internet.

Nesse sentido, mais uma vez o celular, que os alunos tanto usam fora do contexto escolar, foi utilizado como estratégia para a produção do gênero radionovela, ou seja, como um instrumento pedagógico de ensino-aprendizagem. O que revela mais uma possibilidade de criar oportunidades para que o aluno desenvolva o letramento digital para outros fins, além daqueles que eles já dominam.

---

<sup>120</sup> Como dissemos no capítulo 5, ao criarem suas radionovelas, alguns alunos se basearam em séries, filmes que estavam assistindo ou que tinham assistido.

Esse grupo foi um dos que mais nos chamou a atenção porque esses alunos não costumavam participar efetivamente de atividades orais em sala de aula. Pelo contrário, o aluno ER, por exemplo, gostava de ficar brincando, fazendo chacota dos colegas, mas, diante dessa atividade, ele se mostrou muito empolgado e autônomo, conduzindo o seu grupo. De modo geral, a maioria dos alunos participou da criação dos roteiros e dos pequenos capítulos gravados. Até mesmo os alunos que não costumavam participar das aulas, conforme podemos observar nas notas de campo da pesquisadora:

“Todos estavam entusiasmados e concentrados para ouvirem os áudios gravados nos celulares. Fomos surpreendidos com a participação de alguns alunos como ER, que, geralmente, não gostava de realizar as atividades em sala. Ele não só participou do planejamento, mas da gravação e apresentação, hoje ele parecia muito animado em apresentar a produção de seu grupo. Nos outros gêneros o aluno JP não interagiu muito com os colegas e com as atividades trabalhadas, mas com a produção da radionovela o aluno participou com entusiasmo, interagindo com os colegas no planejamento e na produção” (Caderno-diário, 14 de dezembro de 2017).

Ao observarmos a transcrição da pequena radionovela produzida, além das anotações do caderno-diário da pesquisadora, esse gênero, assim como o seminário despertou grande interesse dos alunos, até mesmo daqueles que nunca participavam das aulas como JP e ER, que ficavam só reclamando. Dessa maneira, podemos dizer que o gênero serviu não só como instrumento de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa quando foi trabalhada questões linguístico-discursivas desse tipo de texto, mas como instrumento de transformação dos sujeitos, quando os permitiram sair do seu lugar de conforto, de receptor do conhecimento e se colocarem como autores, de maneira autônoma.

No capítulo a seguir, apresentamos a descrição e análise de algumas aulas com os gêneros discursivos trabalhados no primeiro semestre de 2018, a entrevista e notícia radiofônicas. Além do trabalho com esses gêneros, em 2018, colocamos a web-rádio para funcionar, desse modo, a análise do processo de desenvolvimento das primeiras gravações da *PW Rádio Escola* também comporá o capítulo seguinte.

## 8 DOS GÊNEROS TRABALHADOS EM SALA DE AULA ÀS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA WEB-RÁDIO

---

Em um bom aprendizado o aluno deve sentir como se ele cumprisse missões. Deve se sentir como um agente (GEE, 2014).

Como explicado no capítulo de metodologia desta tese, o Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento (GELL-CNPq/UFMT) esteve presente na Escola “Esperança” dentre os anos letivos de 2016 a 2018, somando três anos letivos, com a presença de quatro pesquisadoras, cujo trabalho resultou em duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Cada uma dessas investigações abordou um tema de ensino-aprendizagem peculiar, de forma que a presença do Grupo de Pesquisas pode colaborar com diversos aspectos da vida escolar, desde encontros reflexivos com todos os docentes a projetos de pesquisa-ação como o que empreendemos.

Dessa forma, neste capítulo, apresentamos, na primeira parte, as análises das sequências didáticas com os gêneros **entrevista** e **notícia radiofônicas**, desenvolvidas no primeiro semestre de 2018, quando os alunos já estavam no 9º ano. Esses gêneros foram escolhidos com o objetivo de que pudessem preparar os alunos para a construção das programações da web-rádio, que foi ao ar no mesmo ano (2018).

A segunda parte, portanto, objetiva refletir sobre alguns dos acontecimentos ocorridos no decorrer da gravação das programações da PW Rádio Escola, sendo que a pesquisadora acompanhou dois meses de programação, contabilizando 8 encontros, além das discussões dos alunos no grupo de *WhatsApp* que foi criado (pelos alunos) com o objetivo de auxiliar no planejamento das atividades da web-rádio.

Os trechos selecionados para compor este capítulo não são descrições sucessivas de todas as aulas desenvolvidas em 2018, mas a escolha de alguns episódios e atividades que evidenciaram como a interação e o diálogo entre os pares (aluno e aluno, professora e aluno, pesquisadora e aluno) contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes no decorrer do desenvolvimento das sequências didáticas trabalhadas, assim como das atividades no contexto da web-rádio.

## 8.1 As sequências didáticas trabalhadas em 2018: a entrevista radiofônica

Antes da produção inicial do gênero entrevista na qual seria possível identificar as capacidades de linguagem desenvolvidas e quais ainda precisariam ser trabalhadas, as atividades foram criadas para pensar o gênero como um todo, na sua aceção mais ampla, colaborando com o reconhecimento do lugar de produção e circulação (mobilizando as capacidades de ação), já que os alunos deveriam pesquisar como se organiza as entrevistas em meios como o rádio, a TV, sites da internet, jornal, revista.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (1997/2004, p. 85), a fase de apresentação do gênero a ser trabalhado “[...] permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado a aprendizagem a que está relacionado”.

O episódio a seguir mostra um momento no qual os alunos discutiam com a professora (em forma de Roda de conversa) as características do gênero entrevista tendo em vista sua circulação no rádio, TV, sites da internet, jornal e revista.

### Episódio 16: 07/03/2018

**Professora:** e aí grupo... sem leitura agora... **o que ficou internalizado... em relação à entrevista no rádio?**

**Aluno N12:** que a entrevista tem o papel de conhecimento (saber alguma coisa sobre um determinado assunto)

**Aluno FE:** que a entrevista... quando bem feita... gera muito conhecimento... (...)

**Professora:** **em relação... assim... à organização do processo... até chegar::... aos ouvintes... vocês acham que aprenderam alguma coisa?**

**Aluno FE:** que antes da entrevista sempre tem que ter uma pauta e sempre tem que elaborar questões... e resumir também... pa-ra... fazer... uma::... entrevista dinâmica... bem feita... pa-ra::... que (consiga conceituar melhor) mais conteúdo... reflexão e tudo...

**Professora:** algum questionamento? Pro grupo? ((aplausos)) quem ficou responsável pela TV aí?

**Aluno FE:** a entrevista é feita para que os repórteres obtenham as suas fontes... declarações que avaliam... ((o aluno lê as informações anotadas no caderno))

O episódio 16 revela um momento essencial de aprendizagem de um gênero, a reflexão sobre o seu contexto de produção e circulação, assim como as características que cada um desses enunciados vai adquirir a depender desses contextos.

Como os alunos iniciaram a Roda de Conversa com muitas leituras sobre o assunto, a professora logo levanta a questão: “e aí grupo... sem leitura agora... **o que ficou internalizado... em relação à entrevista no rádio?**”. Em outras palavras, depois de terem pesquisado e estudado sobre o assunto, o que os alunos compreenderam a seu respeito? Conforme Vygotsky (1930/2007) o processo de internalização acontece quando o sujeito guarda para si o que foi aprendido no social. Diante desse processo, se o sujeito internalizou, então quer dizer que ele aprendeu, ele já consegue fazer sem a ajuda do outro (nível de desenvolvimento real), para usar as palavras de Vygotsky (1930/2007).

Da mesma forma, o processo de compreensão só acontece quando o sujeito é capaz de responder, completar aquilo que foi dito, porque, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 1952-1953/2016, p. 25). No contexto analisado, após a pergunta da professora, alguns alunos do grupo que ficaram responsáveis pela pesquisa sobre a entrevista no rádio responderam ativamente quando apontaram algumas características do gênero, sendo que N12 e FE concordaram que a entrevista é uma forma de adquirir conhecimento.

Em seguida, o aluno FE explicou algumas questões práticas para a produção da entrevista: “que antes da entrevista **sempre tem que ter uma pauta e sempre tem que elaborar questões... e resumir também... pa-ra... fazer... uma::... entrevista dinâmica... bem feita... pa-ra::... que (consiga conceituar melhor) mais conteúdo... reflexão e tudo...**”. Isso revelou que não basta saber apenas os aspectos linguístico-discursivos dos gêneros, mas, nesse contexto de produção de entrevista radiofônica, é importante também a preparação de um suporte técnico (utilização da pauta, resumo), que como disse FE, deixa a entrevista mais “dinâmica”, “mais conteúdo” etc. Inclusive essa é uma das características dos gêneros radiofônicos, a praticidade.

Em seguida, partindo do geral para o específico, a professora levou os alunos a refletirem sobre o papel da entrevista na programação do rádio, antecipando aos alunos alguns elementos sobre esse contexto de circulação do gênero. A reflexão, assim, partiu de um quadro de programações de um rádio apresentado em slides,

além das discussões na Roda de conversa sobre os diferentes suportes nos quais esse gênero pode aparecer.

O episódio que se segue descreve um momento de interação entre os alunos e a pesquisadora em um pequeno trecho da terceira aula da sequência didática, na qual os alunos, a professora e a pesquisadora estavam fazendo uma discussão oral sobre uma entrevista de rádio com um médico ortopedista, especialista em coluna que eles tinham acabado de ouvir.

### **Episódio 17: 14/03/2019**

**Pesquisadora:** (...) na entrevista que vocês é:... acabaram de assistir... **o que a locutora fez no início?**

**Aluno RO: começou...**

**Pesquisadora:** ela começou... **mas de que forma?**

**Aluno RO:** Bom dia...

**Pesquisadora:** o que mais ela falou? (...)

**Aluno FE:** apresentou sobre o tema...

**Pesquisadora:** apresentou sobre o tema... ela **apresentou o que mais?**

**Aluno FE:** o entrevistado...

**Pesquisadora:** o médico... muito bem... então... ela faz uma saudação... aos seus ouvintes... apresenta qual que é o tema... o tema da entrevista e... em seguida ela apresenta quem será entrevistado... então... isso faz parte do gênero...

Esse evento torna visível um momento de compreensão construído a partir do diálogo e interação entre os alunos e a pesquisadora. A pesquisadora inicia o diálogo com uma pergunta que leva os alunos a ativarem capacidades de leitura como a checagem de informações. Para isso, eles precisavam lembrar da entrevista que acabaram de ouvir (ou assistir, porque, nesse caso, o áudio da rádio transformou-se em um vídeo do *Youtube*), algo um pouco mais difícil do que quando se está com o texto em mãos.

Podemos observar que a pesquisadora, desde o início, já se colocou em posição de diálogo com os alunos e foi aproveitando o que eles falavam para instigá-los a refletirem sobre o texto: “pesquisadora: (...) o que a locutora fez no início?; Aluno RO: **começou...**; Pesquisadora: **mas de que forma?**; Aluno RO: bom dia...”. Podemos notar que “a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora” (Bakhtin, [1970-1971] 1979/2011, p. 378), e também dialógica porque se faz no *encontro* com

o outro. Em outras palavras, como no trecho analisado anteriormente, a aluna chega à resposta através do diálogo, da interação.

Em seguida, quando a pesquisadora fez outra pergunta: “o que mais ela falou?”, outro aluno entrou no diálogo, FE, e respondeu que a locutora apresentou o tema, mas como ainda não tinha esgotado todas possibilidades em relação à abertura do gênero entrevista, a pesquisadora faz outra pergunta: “ela apresentou o que mais?”

Então, FE responde que foi o “entrevistado” e a pesquisadora, assim, reafirmou o que foi dito pelo aluno e aproveitou para falar que esse é um aspecto do gênero, construindo com eles também os aspectos composicionais do gênero a partir do exemplo que foi mostrado e da discussão, ou seja, o aprendizado aconteceu na reflexão sobre o texto, no momento em que o enunciado concreto é debatido.

Nas palavras de Freire (1987) em uma educação libertadora, não mais bancária, o conteúdo a ser trabalhado não deve se pautar em finalidades impostas previamente, mas na reflexão, isto é, na necessidade instaurada no momento do diálogo. Por isso, a importância de o professor cada vez mais propiciar momentos nos quais o aluno possa ser o autor do seu discurso e se colocar na posição de escuta, de facilitador desse diálogo e da aprendizagem Vygotsky (1930/2007).

Depois dessa aula, trabalhamos alguns vídeos sobre os tipos de entrevistas temáticas e biográficas e realizamos outra Roda de conversa sobre a entrevista radiofônica em diferentes emissoras, além da preparação das perguntas para a produção inicial – simulação de entrevista temática com o colega, atividade que descreveremos agora no próximo episódio.

A produção inicial consistiu em dois tipos de atividades: na primeira, cada aluno deveria escolher um colega da sala para ser entrevistado por ele – entrevista temática sobre temas variados, que eles gostariam de saber. Um dos temas mais recorrentes nessa atividade foi gravidez na adolescência, assunto pelo qual eles se mostraram curiosos.

No início da atividade, um colega ficava de frente para o outro (ambos sentados) em um lugar em que todos pudessem observar a entrevista, alguns alunos não se sentiram à vontade em desenvolver a atividade, mas, à medida que os colegas foram apresentando, esses alunos decidiram participar. Dessa forma, a produção



inicial na sala de aula contou com a participação de boa parte dos alunos. Assim, o episódio 18 é apenas um recorte das simulações apresentadas pelos alunos.

### **Episódio 18: 21/03/2018**

**Professora:** bom dia... hoje vocês irão fazer a simulação das entrevistas... (...) ((primeira dupla... alunos CA. e FE))

**Aluno FE:** depois você passa a folha para mim...

**Aluna CA:** mas aí vai parecer que você está lendo... olha as perguntas... ((FE dá uma olhada nas perguntas que estão escritas em uma folha de papel)) pode começar já?

**Aluna CA.** (entrevistadora): **bom dia... hoje nós vamos falar sobre::... ((para um pouco... respira)) bom dia... hoje eu vou entrevistar o FE... ele tem catorze anos... morador do Cophamil... estuda na Escola Estadual Esperança... eu vou fazer uma entrevista com ele sobre maconha... FE... você é a favor ou contra a legalização da maconha e se sim... o porquê...**

**Aluno FE** (entrevistado): não sou a favor... porque::... maconha é muito fácil de se viciar... é muito fácil de alguém se destruir... (...)

**Aluna CA** (entrevistadora): e se fosse usada para fins medicinais?

**Aluno FE** (entrevistado): ai... eu até seria a favor... porque... o objetivo seria curar a doença específica... em vez de se viciar... essas coisas...

**Aluna CA** (entrevistadora): e se você fosse um empresário... e precisasse contratar um funcionário... pra trabalhar na sua empresa... e esse usuário... ah... seria usuário da maconha... só que tipo assim... ele seria usuário... mas não afetaria em nada o desenvolvimento dele... em NADA... você contrataria ele ou não?

**Aluno FE** (entrevistado): não contrataria...

**Aluna CA** (entrevistadora): e por quê?

**Aluno FE** (entrevistado): porque::... uma hora ou outra ele (poderia perder o controle)... e também porque::... como empresário... eu teria essa liberdade de escolha também... eu não seria obrigado a escolher...

**Aluna CA** (entrevistadora): se você tivesse no caminho da sua casa... e perto de sua casa tivesse uma praça... e ali tivesse um jovem fumando maconha... por exemplo... você se incomodaria com a presença dele ali... diria alguma coisa pra ele... ou só olharia e... ((faz o sinal de sair com as mãos))

**Aluno FE** (entrevistado): por enquanto... eu só ignoraria... mas aí... se começasse a me incomodar... então... eu teria que fazer alguma coisa...

**Aluna CA** (entrevistadora): e se o seu filho fumasse maconha?

**Aluno FE** (entrevistado): se fosse filho maior de idade... eu... ia falar com ele pra ele parar de fumar... e se fosse um filho que morasse na minha casa... menor... aí eu não ia deixar mesmo...

**Aluna CA** (entrevistadora): é isso... acabou... pode começar FE... ((nesse momento, eles invertem o papel))

Esse trecho mostra uma simulação de entrevista temática na própria sala de aula, onde os alunos ficavam de frente um para o outro, na frente da sala, enquanto todos os outros faziam o papel de ouvintes.

A dupla de alunos – FE e CA – já iniciou a entrevista apresentando traços característicos desse gênero. Por exemplo, eles conversaram antes de iniciarem a entrevista e, quando isso aconteceu, CA falou para FE ler as perguntas antecipadamente para que ele soubesse o que iria responder. Além disso, a aluna chamou a atenção para o fato de que a entrevista deveria fluir de maneira espontânea. Para isso, não seria bom que o entrevistador e entrevistado ficassem lendo.

Quanto à forma composicional do gênero, a entrevistadora iniciou o texto – fase de abertura – cumprimentando o entrevistado, fazendo uma breve explicação a respeito do participante (entrevistado) e do tema que será discutido: **“bom dia... hoje nós vamos falar sobre:... ((para um pouco... respira)) bom dia... hoje eu vou entrevistar o FE... ele tem catorze anos... morador do Cophamil... estuda na Escola Estadual Esperança... eu vou fazer uma entrevista com ele sobre maconha...”**.

Em seguida, ela partiu para a fase de pergunta e respostas: “ FE... você é a favor ou contra a legalização da maconha e se sim... o porquê...”. O Aluno respondeu: “não sou a favor... porque:::... maconha é muito fácil de se viciar... é muito fácil de alguém se destruir... (...)”. Embora a resposta de FE fosse muito vaga, uma coisa que chamou a atenção nessa entrevista foi a espontaneidade dos alunos, que tentaram perguntar e responder sem olharem na folha, buscando criar um diálogo um com o outro.

Como ressalta Schneuwly e Dolz (2004, p. 74), “aprender a viver o papel de entrevistador supõe a interiorização do papel dos outros dois atuantes”, entrevistado e público. Desse modo, essa atividade foi muito importante para que eles começassem a dominar os diferentes papéis e se colocarem em relação aos outros (entrevistado, entrevistador e público). Em outras palavras, com essa atividade, foi possível desenvolver tanto as capacidades de ação, referentes ao contexto de produção e circulação do gênero, como as discursivas no sentido de que, ao se posicionarem nos diferentes papéis (principalmente de entrevistador e entrevistado – que se expressavam), eles tinham que adaptar sua linguagem em relação ao papel assumido e às características composicionais do gênero: abertura, perguntas, encerramento.

Por se tratar de uma produção inicial, poderemos verificar nas análises seguintes a evolução de alguns alunos como CA, por exemplo.

Depois dessa simulação, a professora e a pesquisadora conversaram com os alunos sobre a atividade realizada. O evento descrito a seguir revela um desses momentos nos quais eles refletiram sobre suas produções:

### **Episódio 19: 21/03/2018**

**Professora:** pessoal... agora nós gostaríamos de ouvir vocês um pouquinho... o que vocês acharam das apresentações:... o que vocês acham... lembrando aquilo que a gente falou... vocês acham que faltou alguma coisa... o que vocês acharam? Vamos... um de cada vez... LUS... CA... o que você achou das apresentações? Você achou que faltou alguma coisa... ou não faltou nada:...

**Aluna CA:** ah:... eu gostei... eu achei que faltou... esse povo aí... não ler a pergunta... porque ficou muito... porque ficou... tipo... eles liam as perguntas e liam as respostas... e também mais assuntos diferentes... porque... praticamente só foi gravidez na adolescência... então... eu acho que tinha que ter mais assuntos diferentes... assuntos... tipo... aqueles... quebrando tabu... sabe? Assuntos polêmicos... que nos interessa... (...)

**Professora:** e quanto à estrutura...

**Aluna AK:** faltou mais qualidade...

Pesquisadora: em que sentido AK?

**Aluna AK:** o barulho... e também precisa ser mais dinâmico... (prender a atenção do público porque é entrevista de rádio)

**Professora:** quem mais... FE... qual é avaliação que você faz das atividades... das apresentações que foram feitas agora? (...) NT. qual é avaliação que você faz?

**Aluna NT.:** eu achei bem bom... ((risos)) mas eu concordo com a CAT. ... de ler pra que a gente tenha as perguntas na cabeça... porque fica estranho você ler a pergunta e ler a sua própria resposta... (...)

**Aluna CA:** é porque... a folha... é igual a pesquisadora tinha falado... ela é só um suporte para caso você esquecer... porque... tipo... enquanto ele está respondendo... você dá só uma olhadinha... rapidão... mas você já tem que ter na sua cabeça o que vai perguntar...

**Professora:** RA... o que você achou?

**Aluno RA:** o silêncio me surpreendeu... e também... o que faltou... aqui... foi... a fala... ser mais fácil... liberar mesmo... entendeu... falar calma... assim... porque tinha pessoa que ficava travando...

**Professora:** e vocês aqui meninas ((pergunta para o outro lado da sala))

**Aluna NL:** eu gostei da entrevista da CA.

**Aluna MA:** boa... NL.... eu gostei também...

**Professora:** por quê?

**Aluna NL:** porque não dava pra perceber que a CA. estava lendo... parecia que ela foi direta... com ele...

(...)

**Professora:** (...) de início... cumprimentar os ouvintes... situar quem vai ser a pessoa entrevistada... todo mundo cumpriu?

**Aluna AK:** sim...

**Aluno FE:** não...

(...)

**Pesquisadora:** sabe uma coisa que eu observei... todo mundo no início... cumprimentou... apresentou o entrevistado... vocês acham que vocês fizeram uma referência à terceira pessoa... que é o ouvinte?

**Aluna MA:** não...

**Aluno FE:** não...

**Professora:** além dessa apresentação inicial... como essas entrevistas eram finalizadas?

**Aluna AK:** falava de novo... né... quem era o entrevistado... aí... boa tarde... boa noite...

**Professora:** o LF1... falou... vocês lembram? ele agradeceu... ele falou a gente entrevistou o fulano de tal...

Esse episódio, apesar de ser um pouco extenso, descreve como ocorreram as discussões depois da simulação. Como já dissemos anteriormente, momentos como esses são de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, assim como o crescimento do próprio sujeito, o que pudemos constatar como bem explica Freire (1978, 1986 e 2016), a conscientização dos alunos, que se faz a partir do desvelamento da realidade, e o diálogo como um caminho necessário à transformação.

Nesse caso, como podemos observar no evento, os próprios alunos apontaram questões referentes à estrutura e estilo do gênero estudado, posicionando-se diante (fazendo uma análise crítica) do que foi feito, como, quando a aluna CA fala: **“eu achei que faltou... esse povo aí... não ler a pergunta... porque ficou muito... porque ficou... tipo... eles liam as perguntas e liam as respostas... e também mais assuntos diferentes... porque... praticamente só foi gravidez na adolescência... então... eu acho que tinha que ter mais assuntos diferentes... assuntos... tipo... aqueles... quebrando tabu... sabe? Assuntos polêmicos... que nos interessam...”**. Também quando o aluno RA expõe que: **“(...) e também... o que faltou... aqui... foi... a fala... ser mais fácil... liberar mesmo... entendeu... falar calma... assim... porque tinha pessoa que ficava travando...”**.

Por último, a professora fez uma pergunta para que os alunos refletissem sobre o modo como eles devem encerrar o enunciado da entrevista: **“Professora:** além dessa apresentação inicial... como essas entrevistas eram finalizadas? ”, nesse momento AK respondeu: **“falava de novo... né... quem era o entrevistado... aí... boa tarde... boa noite...”**. Assim, diante de sua resposta, a professora completa com a

ideia, lembrando da fala de outro aluno: “o LF1... falou... vocês lembram? ele agradeceu... ele falou a gente entrevistou o fulano de tal...”, construindo juntamente com os alunos os aspectos referentes ao estilo e forma composicional do gênero entrevista radiofônica.

Nesse ponto do episódio 19, a pesquisadora lembra de outro elemento que, geralmente, no âmbito de algumas rádios, faz parte da entrevista – o público ouvinte (que participa das entrevistas, inclusive enviando perguntas ao entrevistador): “sabe uma coisa que eu observei... todo mundo no início... cumprimentou... apresentou o entrevistado... vocês acham que vocês fizeram uma referência à terceira pessoa... que é o ouvinte?”, chamando a atenção dos alunos para a produção deles. Dessa forma, os alunos MA e FE respondem que, na análise deles, os alunos não fizeram referência ao ouvinte.

Assim, além dessa reflexão sobre o modo como realizaram as atividades, os próprios alunos pediram para fazer outras entrevistas a fim de treinarem aspectos relacionados à oralidade, fase de perguntas, fase de encerramento, além da questão da espontaneidade ao efetuar as perguntas, sem deixar de lado o fato de que eles gostariam de trabalhar outros temas polêmicos. Dessa forma, na próxima aula, eles tiveram a oportunidade de fazer outra simulação em sala de aula e também gravar uma entrevista biográfica com uma pessoa de sua preferência.

Assim, a discussão acerca da atividade desenvolvida, assim como sua refacção na aula posterior, puderam contribuir para consolidação de aspectos do gênero discutidos nesse episódio. De acordo com Schneuwly e Dolz (/2004, p. 105 “A retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua”.

Sendo assim, no episódio a seguir mostraremos alguns exemplos de como os alunos realizaram a refacção do gênero entrevista radiofônica, levando em consideração as questões levantadas no final da aula anterior. Na aula descrita no episódio 20, todos tinham estudado sobre um assunto que consideravam polêmico e que gostariam de discutir com seus colegas e na hora da simulação, poderiam escolher quem eles achassem que responderia melhor suas perguntas.

## Episódio 20: 22/03/2018

**Professora:** quem gostaria de iniciar as apresentações ao vivo...

**Aluna LUS:** a MA.

**Professora:** então vem MA.

((MA. escolheu FE para entrevistar))

**Aluna MA.** (entrevistadora): **bom dia, caros ouvintes... hoje é dia vinte e oito de março... às oito e vinte e cinco... vamos dar início a mais uma entrevista na nossa escola Esperança... com o nosso convidado... que é o FE... para discutirmos sobre o machismo... na política brasileira... ainda machista... na sua opinião... quais são os núcleos de resistência a esse machismo?**

**Aluno FE** (entrevistado): olha... muita coisa que você acha que às vezes é machismo... é só... mimi... porque:::... tem coisas que não é machismo

(...)

**Aluna TA** (entrevistadora): **bom dia... hoje eu vou entrevista a RAY... ela tem catorze anos... ela é aluna da escola Esperança e o assunto é sobre escola... qual matéria você mais gosta?**

**Aluna RAY** (entrevistada): matemática...

**Aluna TA** (entrevistadora): por quê?

**Aluna RAY** (entrevistada): porque eu tenho facilidade...

**Aluna TA** (entrevistadora): qual matéria você não gosta?

(...)

**Aluna CA** (entrevistadora): **bom dia... ouvintes da rádio web PW... hoje... dia 28 de março... são dez e cinquenta e três da manhã... aqui quem vos fala é CA... hoje iremos falar de um assunto um pouco polêmico... com o nosso convidado MAT. O... MAT... seja bem-vindo à nossa rádio... e a partir de agora nós vamos começar fazer uma entrevista sobre a pena de morte no Brasil... você é a favor ou contra a pena de morte no Brasil?**

**Aluno MAT** (entrevistado): eu sou a favor...

**Aluna CA** (entrevistadora): por quê?

**Aluno MAT** (entrevistado): porque se uma pessoa não é capaz de conviver respeitando o outro... ela não é digna de viver como um ser humano...

**Aluna CA** (entrevistadora): você acha que a pena de morte poderia resolver o problema de violência no Brasil?

**Aluno MAT** (entrevistado): não... não pode resolver... mas pode amenizar um pouco...

**Aluna CA** (entrevistadora): um argumento que é muito utilizado por quem é contra a pena de morte é que os países que já praticam... que já tem essa pena... eles estão deixando de usá-la... você acha que eles estão deixando de usar porque a aplicação dela é prejudicial... ou porque a pena de morte não é a solução para a violência?

**Aluno MAT** (entrevistado): não é a solução pra violência... (...) mas ela pode ajudar... bandido não tem medo de ir para a cadeia... por exemplo... mas ele pode ter medo de morrer...

**Aluna CA** (entrevistadora): será que a pena de morte é compatível com o mundo civilizado?

**Aluno ME** (entrevistado): é... porque pode tirar a pessoa que não é civilizada do nosso mundo...

**Aluna CA** (entrevistadora): diante de tanta apologia pela defesa dos direitos humanos... como pode se posicionar uma pessoa que acredita que somente uma punição por morte pode dar a solução a criminosos...

**Aluno MAT** (entrevistado): não é a solução... mas... ela ajuda em uma parcela... mas quanto mais punição melhor...

**Aluna Car.** (entrevistadora): e em que casos a pena de morte deveria ser usada?

**Aluno MAT** (entrevistado): em casos mais extremos... porque a morte é o último... em casos de abuso sexual... coisas assim...

**Aluna CA** (entrevistadora): você não acha assim... que a violência tem que ser combatida de outro jeito... em vez de violência contra violência?

**Aluno MAT** (entrevistado): a pena de morte deve ser usada em casos mais extremos... tem casos que você não vai usar pena de morte contra a pessoa... mas a violência tem que ser evitada...

**Aluna CA:** bom... então foi essa a nossa entrevista... obrigada MAT... por ter respondido as nossas perguntas e obrigada, ouvintes, por estarem nos acompanhando...

Esse episódio, um tanto longo, pode revelar o desenvolvimento de muitos alunos, seja em relação ao aprendizado do gênero estudado, seja quanto ao fato de que os próprios sujeitos se mostraram mais autônomos no desenvolvimento da atividade.

Para evidenciar melhor o que estamos analisando, colocamos dois pequenos trechos de entrevistas e uma na íntegra. Na primeira entrevista, o que nos chamou atenção foi a fase de abertura que, agora, parece mais completa: **“bom dia caros ouvintes... hoje é dia vinte e oito de março... às oito e vinte e cinco... vamos dar início a mais uma entrevista na nossa escola Esperança... com o nosso convidado... que é o FE... para discutirmos sobre o machismo...”**.

Levando em consideração o que foi discutido na aula anterior, depois da produção inicial, os alunos buscaram se aperfeiçoar nos aspectos composicionais e estilísticos do gênero entrevista radiofônica. Sendo que, na entrevista de MA e FE, por exemplo, aparece agora o cumprimento aos ouvintes (como se estivessem em uma rádio), o dia e o horário, além da apresentação do tema e do convidado, embora ela não utilize tanto detalhes sobre ele.

A aluna CA fez algo parecido ao entrevistar MAT, indo mais além quando não só colocou as informações que MA utilizou, mas acrescentou o nome da web-rádio (que nesse momento ainda não estava no ar), sua apresentação enquanto locutora do suposto programa e o cumprimento ao entrevistado: **“bom dia... ouvintes da rádio web PW... hoje... dia 28 de março... são dez e cinquenta e três da manhã... aqui quem vos fala é CA... hoje iremos falar de um assunto um pouco polêmico... com o nosso convidado MAT. O... MAT... seja bem-vindo à nossa rádio... e a partir de**

**agora nós vamos começar fazer uma entrevista sobre a pena de morte no Brasil...”.**

Além disso, ao finalizar sua entrevista, CA trabalhou outro aspecto linguístico-discursivo do gênero entrevista radiofônica: o agradecimento ao entrevistado e aos ouvintes que estão acompanhando a suposta programação: **“bom... então foi essa a nossa entrevista... obrigada MAT... por ter respondido as nossas perguntas e obrigada ouvintes por estarem nos acompanhando...”**.

Como podemos observar, é muito importante que o gênero seja trabalhado respeitando o tempo dos alunos e negociando com eles esse processo de aprendizado, como aconteceu com essas atividades. Para isso, o professor precisa deixar um tempo disponível para o trabalho com cada gênero e o planejamento deve ser flexível, levando em consideração as necessidades e o nível da aprendizagem dos alunos ao longo do desenvolvimento das sequências didáticas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Nessa sequência didática observamos, por exemplo, a apropriação das capacidades de linguagem referentes ao gênero estudado, assim como o desenvolvimento dos alunos no decorrer das atividades ao usarem o gênero como instrumento de ensino-aprendizagem: “o instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (SCHNEUWLY 1997/2004, p. 21).

Outro exemplo que ajuda a demonstrar como os gêneros podem se tornar instrumentos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no projeto é o caso da aluna TA, que desde a produção inicial começou a interagir com o aluno FE e conseguiu, com muito esforço realizar a entrevista com ele. Na atividade descrita por esse episódio, como podemos perceber, ela se mostrou mais ativa ainda ao levantar da sua carteira e convidar a aluna RAY para fazer a entrevista.

Mais uma vez, podemos observar que as possibilidades de se colocar nesse lugar de encontro com o outro (BAKHTIN, 1970-1971/1979), tantas vezes proporcionadas pelas atividades desta pesquisa parece ter contribuído para que a aluna TA se tornasse mais ativa e respondesse de alguma forma às atividades desenvolvidas em sala de aula como o que aconteceu no desenvolvimento da



sequência didática com o gênero entrevista, em 2018, já no 9º ano, de acordo com dados do caderno-diário da pesquisadora:

“A aluna TA hoje interagiu (ainda que com voz baixa) com seu colega FE para produzir as perguntas para a realização da simulação da entrevista. Pela primeira vez, vi-a tão animada com uma atividade em sala de aula” (Caderno diário, 14 de março de 2018).

“Até uma aluna que nunca se manifestava em sala de aula desde o ano passado aceitou ser entrevistada pelo colega e falou sobre o tema religião” (Caderno-diário, 21 de março de 2018).

Nesses eventos (tanto no mostrado pelo episódio 20, quanto no relato do caderno-diário da pesquisadora), vemos que a aluna não só aceitou ser entrevistada pelo colega, mas também compôs a dupla com o colega FE para produzir as questões de entrevista, além de gravar uma entrevista biográfica como atividade para casa com o colega RA para apresentar na aula seguinte para todos, como podemos observar no exemplo a seguir:

### Exemplo 5:

**Pesquisadora:** pessoal... agora nós gostaríamos que vocês fizessem o seguinte... elaborem... algumas questões... para entrevistar o seu colega... (...) sentem em dupla... porque eu acho que fica melhor... cada um elabora para o outro... aí a primeira entrevista vai ser uma entrevista temática... então... vocês devem escolher um tema...

**Professora:** meninos... meninas... vocês entenderam o que é pra fazer?

**Alunos:** sim... ((pareceram interessados... todos formaram duplas para discutir os temas e formular as perguntas))

**Aluno FE:** posso sentar com você? ((ele arrasta a cadeira e faz dupla com TA... ela balançou a cabeça em sinal de confirmação e os dois começaram a conversar baixinho))

Mesmo que não tenhamos conseguido captar a conversa dos dois porque TA ainda estava muito tímida e, por isso, falou baixo, o fato de ela ter se proposto a realizar a atividade em conjunto pode revelar um traço de mudança no comportamento desse sujeito. Antes, ela não deixava ninguém chegar perto, deixava de fazer a maioria das atividades coletivas e quando se tratava de apresentação oral, como o seminário, ela nunca participava, sempre balançava a cabeça em sinal de negação. Isto é, nem chegava a pronunciar as palavras.

Nas palavras de Vygotsky (1935/2004) o comportamento do indivíduo é determinado pelo meio social em que vive. Logo, se mudarmos esse meio, mudaremos também esse comportamento.

Freire (1986,1987) também fala da importância do diálogo como esse lugar de transformação do sujeito, como esse lugar do qual ele responde e, ao responder, recria a realidade à sua volta, ao mesmo tempo em que também é modificado. Logo, do ponto de vista dessas teorias, nada permanece estático. Assim, os momentos de encontro, de diálogo e interação revelaram-se, no caso da aluna TA, como oportunidades, ainda que pequenas, de transformação dessa adolescente que, como dissemos, antes (2017) não interagia com nenhum de seus colegas.

Quanto à utilização de temas polêmicos, a entrevista de CA com o aluno MAT (episódio 20) é um exemplo de alguns temas trabalhados na simulação das entrevistas nesse dia. Nessa atividade podemos verificar um posicionamento crítico dos dois alunos (entrevistador e entrevistado) diante do tema “Pena de morte no Brasil”. As perguntas de CA revelam que a aluna pesquisou sobre o assunto e que seu objetivo era saber qual a posição de alguém que se diz a favor, como podemos perceber no trecho abaixo:

**Aluna CA** (entrevistadora): **um argumento que é muito utilizado por quem é contra a pena de morte é que os países que já praticam...** que já tem essa pena... eles estão deixando de usá-la... você acha que eles estão deixando de usar porque a aplicação dela é prejudicial... ou porque a pena de morte não é a solução para a violência?

**Aluno MAT** (entrevistado): não é a solução pra violência... (...) mas ela pode ajudar... bandido não tem medo de ir para a cadeia... por exemplo... mas ele pode ter medo de morrer...

**Aluna Car.** (entrevistadora): **será que a pena de morte é compatível com o mundo civilizado?**

**Aluno MAT** (entrevistado): é... porque pode tirar a pessoa que não é civilizada do nosso mundo...

**Aluna Car.** (entrevistadora): **diante de tanta apologia pela defesa dos direitos humanos...** como pode se posicionar uma pessoa que acredita que somente uma punição por morte pode dar a solução a criminosos...

**Aluno MAT** (entrevistado): não é a solução... mas... ela ajuda em uma parcela... mas quanto mais punição melhor...

Ao analisarmos o discurso dos dois alunos, podemos perceber o quanto eles levaram a sério a atividade de produção da entrevista e que, apesar de MAT, algumas vezes, não conseguir responder de maneira mais aprofundada às questões de CA,

ele tentou justificar seu posicionamento diante do tema, sempre respondendo ativamente, em maior ou menor grau, pois “[...] a resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, escolha, decisão, organização, ação etc.” (FREIRE, 2016, p. 72), em outras palavras, proporcionou-lhe um deslocamento do seu lugar de sujeito que sempre se mantinha calado nas aulas, pois, as perguntas de CA o levaram a se arriscar.

No mesmo sentido, para Bakhtin (1970-1971/1979), não tem como o sujeito sair ileso de processo dialógico, do encontro com o outro, visto que, nesse jogo de perguntas e respostas (que gera compreensão e atitude responsiva) *desenvolve-se uma luta*, um embate no qual o resultado será sempre a mudança e o enriquecimento dos participantes desse diálogo.

Voltando à questão da transformação dos sujeitos alunos ao longo do processo de desenvolvimento deste projeto de doutorado, a sequência didática com o gênero entrevista foi de extrema relevância para percebermos uma mudança significativa também no aluno FE, principalmente nas simulações de entrevistas radiofônicas na sala de aula, pois a primeira atividade de produção do gênero, extraclasse, era que os alunos produzissem uma entrevista biográfica com alguém de sua preferência, usando o gravador do celular, atividade que poucos alunos fizeram.

Nesse contexto, após realizar a atividade de gravação da entrevista com seu pai, FE tomou uma importante decisão, que ele divide com a professora e pesquisadora, conforme relato do caderno-diário:

“[...] ele fez as perguntas para seu pai e relata que, ao ouvir o áudio da entrevista, percebeu que as perguntas estavam boas e as respostas também, mas que sua dicção não era boa e prejudicava o entendimento do texto. Dessa forma, depois dessa situação, ele resolveu que gostaria de procurar um fonoaudiólogo para melhorar a sua voz” (Caderno-diário, 19 de abril de 2018).

Aqui temos um exemplo claro do que Freire (1987, 1986 e 2016) chamou de processo de conscientização do sujeito, promovido, nesse caso, por uma prática de linguagem em que o gênero de discurso estudado torna-se o instrumento mediador dessa transformação. Nas palavras dos estudiosos de Genebra, “É devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1997/2004, p. 44).

Para Freire (1987), o processo de conscientização ocorre a partir de uma educação libertadora, que se faz na reflexão e ação sobre a realidade, no diálogo, quando o sujeito diz a *sua* palavra. Nesse caso, quando foi proporcionada a FE a possibilidade de ser autor, de dizer essa palavra, ele tomou consciência de sua limitação e tomou a decisão de se deixar ajudar. Como ressalta, Freire no livro “Conscientização” (2016):

É importante perceber que a resposta dada pelo homem a um desafio não muda somente a realidade que se opõe a ele e à qual ele mesmo se opõe; essa resposta também muda ele próprio, um pouco mais e de maneira diferente a cada desafio (FREIRE, 2016, p. 70).

Nessa ótica, no ato de responder a esse desafio (problema de dicção) que o limitava, FE se abriu para a mudança ou, pelo menos, refletiu sobre o assunto ao decidir falar com os pais para levá-lo ao fonoaudiólogo. E essa reflexão aconteceu a partir de um instrumento pedagógico de ação – o gênero do discurso entrevista.

Nessa medida, podemos observar a importância de se tomar o gênero discursivo como um instrumento de ação do aluno sobre a realidade, criando contextos nos quais eles sejam autores e se percebam com tal, refletindo sobre essa autoria, de maneira crítica. Como podemos observar, o aprendizado do gênero entrevista proporcionou momentos de trocas dialógicas entre os alunos, portanto, momentos de enriquecimento, aprendizado da Língua Portuguesa (quando se tratou da aprendizagem dos aspectos linguístico-discursivos do gênero) e ao mesmo tempo, reflexão sobre a realidade, sobre a vida.

Além disso, podemos dizer que o trabalho com esse gênero contribuiu para o desenvolvimento de diferentes práticas letradas, ligadas ao universo das tecnologias, quando, nesse caso, o celular se tornou um aliado e, portanto, um instrumento pedagógico no qual os alunos gravavam seus textos e também divulgavam na sala de aula. Além disso, esse foi um dos gêneros discursivos que proporcionou maior análise questionadora da realidade, porque permitiu aos alunos debaterem diferentes temas (polêmicos), posicionando-se diante deles e, ao mesmo tempo, criando enunciados a partir desses temas, com o intuito de levar a esse debate, como aconteceu durante as simulações das entrevistas.

## 8.2 As sequências didáticas trabalhadas em 2018: a notícia radiofônica

Nesta seção, apresentamos análises do desenvolvimento do gênero notícia radiofônica durante a realização do projeto. Da mesma forma que os outros gêneros, os objetivos das primeiras aulas eram apresentar o gênero para os alunos, fazer a checagem do conhecimento prévio sobre a notícia e notícia radiofônica antes de pedir uma produção inicial.

O episódio a seguir mostra um momento de reflexão dos alunos, com a mediação da professora e pesquisadora, em que eles analisaram três áudios (notícias) de programas de rádio diferentes sobre o mesmo tema: a greve dos caminhoneiros.

O trecho surge logo após os alunos ouvirem os áudios com duas notícias diferentes sobre a greve dos caminhoneiros, conforme podemos conferir nas transcrições a seguir:

Áudio 1: Rádio Jovem Pan – Jornal da Manhã: Governo Federal sofre para manter de pé as promessas feitas aos caminhoneiros para encerrar a greve... a tabela de frete mínimos... será refeita hoje... em mais de dois mil postos estão sendo notificados porque não estão dando desconto de quarenta e seis centavos no diesel ((música de pausa)) por outro lado... setores da economia nacional criticam o governo Temer por ter que pagar a conta... a indústria e o agronegócio calculam que a recuperação após a greve pode durar meses... e ameaçam ir à justiça contra as medidas do Planalto... (...) éh... **mas quem vai pagar a conta somos todos nós**... não é professor Villa?... bom dia... (...)

Áudio 2: Rádio Bande News FM – Jornal da Bande News FM: sete horas e trinta e dois minutos... sete horas e trinta e dois minutos... bom dia... bom dia... eu sou Ricardo Boechat... essa é a Band News FM... e nós vamos ficar juntos até as nove e qualquer coisa da matina... com as principais notícias nacionais e nacionais também... **porque hoje ninguém tá preocupado em olhar pra qualquer outra coisa que não seja os acontecimentos que nos aflige** já... a oito dias... hoje completos... em função da greve dos caminhoneiros... já com vários desdobramentos... **imprevisíveis**... aí... no decorrer do dia hoje... não sabemos como as coisas irão avançar... (...) o que persiste ainda... para perplexidade de muita gente... (...) **são as consequências da ausência original de um governo**... tudo isso que nós estamos vivendo minha gente... estamos vivendo porque as autoridades públicas... a começar pelo próprio presidente Temer... e pelo núcleo duro do governo (...) **nós não temos governo... o governo não existe**... (...) tem gente que quer uma redução no preço da gasolina... então qual seria a razão para uma paralização na qual eles querem reduzir o preço da gasolina e do álcool... combustíveis que eles nem usam... (...) ((o jornalista dá um exemplo uma entrevistada do jornal da Globo que vai em vários mercados atrás de chicória... mas só consegue encontrar uma chicória feia, aguada e cara e por isso ela fica indignada)) **eu quero que a minha mulher pare de comparar na**

**farmácia da esquina... então... para a estrada... eu quero que o Temer sai... então para a estrada...**

Áudio 3: Rádio FB News: o governo não vai mais negociar enquanto houver bloqueios de caminhões no país... a informação foi dada pelo presidente nacional da federação de transportadoras autônomas... Gilmar Bueno... depois de uma reunião com o representante da casa civil e com o Ministro dos Transportes Paulo Passos... a confederação é contrária à greve... (...)

Os eventos que se seguem refletem um momento das discussões sobre a questão da parcialidade do gênero notícia, com base nos áudios ouvidos.

### **Episódio 21: 13/06/2018**

**Pesquisadora:** o que nós gostaríamos que vocês falassem... comentassem... **é o que vocês acham do posicionamento de cada jornalista diante desse mesmo tema...** (...) existem diferenças aí... nas três formas de noticiar...

**Professora:** qual que vocês acham **que o jornalista foi mais imparcial?**

**Aluno FE:** a segunda e a terceira... ((não falou com muita certeza))

**Pesquisadora:** a primeira é essa que eu passei novamente... a segunda é a do jornalista famoso... o Boechat... e a terceira é aquela que a repórter narra...

**Aluno JO:** aquela do jornalista famoso...

**Pesquisadora:** **mas o fato de ele ser famoso interferiu alguma coisa aí... na fala dele...** (...) o que acontece na fala dele? O que vocês perceberam na fala dele? Já que ele levantou aí... que o jornalista é famoso...

**Aluno JO:** ele começa se apresentando...

**Professora:** mas... como ele se posiciona diante dessa situação a essa temática... ((os alunos parecem não ter prestado muita atenção... por isso... não conseguem responder)) e você FE... o que acha?

**Aluno FE:** eu acho que a segunda e a terceira foram mais imparciais...

**Pesquisadora:** a segunda... **você acha que a segunda foi imparcial?**

**Aluno FE:** **ele coloca a opinião dele... mas ele não defendeu nenhum dos lados...**

**Pesquisadora:** é... isso é verdade... ele não defendeu nenhum dos lados...

**Professora:** ele critica a base governamental... mas ele também faz uma crítica aos caminhoneiros... a falta de organização... (...)

**Pesquisadora:** isso... e aí... quando ele faz isso... ele não é tão... imparcial...

O objetivo dessa atividade era trabalhar não só a questão da parcialidade do gênero notícia, mas levar os alunos a perceberem quais as conotações ideológicas de cada emissora de rádio ao transmitir a notícia. Por isso, no início da discussão, a professora e a pesquisadora levaram os alunos a refletirem, por meio de suas perguntas, sobre o posicionamento do jornalista e qual das notícias ouvidas seria mais imparcial. De acordo com o caderno-diário da pesquisadora, observou-se pouco envolvimento dos alunos nessa atividade:

“Alguns não prestaram muita atenção às apresentações dos áudios e, por isso, quando solicitados, não conseguiam responder e comentar nada. Os alunos pareciam dispersos” (Caderno-diário, 13 de junho de 2018).

O pouco envolvimento dos alunos pode ser revelado no episódio analisado quando as professoras iniciam o diálogo, esperando que os alunos respondessem ativamente a essas questões a partir da compreensão que eles deveriam ter feito do enunciado, isto é, de cada notícia radiofônica. Assim, o aluno FE, resolve responder, mas parece não ter segurança ao afirmar que a segunda e a terceira notícias seriam as mais imparciais.

Em seguida, a pesquisadora insistiu em iniciar a discussão, lembrando aos alunos qual seria a ordem das notícias: “a primeira é essa que eu passei novamente... a segunda é a do jornalista famoso... o Boechat... e a terceira é aquela que a repórter narra...” - seu incentivo pode ter induzido o aluno JO a formular sua resposta: “aquela do jornalista famoso...”, provavelmente ele tinha compreendido que por ser um jornalista famoso, ele se portaria de maneira mais imparcial frente ao fato narrado.

Nesse momento, a pesquisadora aproveitou para chamar a atenção do aluno para o gênero analisado: “**mas o fato de ele ser famoso interferiu alguma coisa aí... na fala dele...** (...) o que acontece na fala dele? O que vocês perceberam na fala dele?” Essa pergunta foi realizada com a intenção de levá-los a perceberem que, na verdade, ao se posicionar diante do assunto, o jornalista não estava sendo tão imparcial. Por isso, a pesquisadora perguntou novamente se o aluno FE achou a segunda notícia imparcial.

Nesse ponto FE, respondeu por que chegou a essa conclusão: “**ele coloca a opinião dele... mas ele não defendeu nenhum dos lados...**”. Isso levou as próprias professoras a refletirem sobre a questão, ou seja, convidou-as a refletirem com ele e com os outros que estavam ouvindo sobre essa possibilidade. Quando a resposta é ativa, como nesse caso, “[...] ela cria um terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada. A compreensão amadurece apenas na resposta” (BAKHTIN, [1923-1973/1975] 2014, p. 90).

Em outras palavras, a pesquisadora e a professora foram levadas a refletirem sobre outra possibilidade – o jornalista não defendeu nenhum dos lados – através dos

olhos de FE, isto é, a partir da compreensão que ele teve do enunciado. É tanto que a professora afirmou: “ele critica a base governamental... mas ele também faz uma crítica aos caminhoneiros... a falta de organização... (...)”. Diante dessa situação e da compreensão de que o gênero notícia tem como uma das características a imparcialidade diante dos fatos, apareceu, por último, a contrapalavra da pesquisadora: “isso... e aí... quando ele faz isso... ele não é tão... imparcial...”.

O aluno FE, antes, tinha receio de se expressar por causa do problema de dicção e, por isso, muitas vezes, silenciava-se. Como podemos observar no trecho analisado e em outros, o aluno, durante as atividades desenvolvidas em 2018, mostrou-se como um sujeito mais ativo (respondente), que escreveu e reescreveu a realidade à sua volta a partir da sua leitura de mundo e também da palavra. Fato que o fez transformador dessa realidade “através de sua prática consciente” (FREIRE, 1981/1989, p. 13).

Não se contentando com a pouca participação dos alunos diante da apresentação dessas notícias radiofônicas a professora da turma insistiu, como podemos verificar no episódio abaixo:

#### **Episódio 22: 13/06/2018**

**Professora:** (...) mas o que nós **gostaríamos que vocês tivessem percebido e analisassem... é a forma como essas notícias foram veiculadas...** vocês acham que a notícia influencia o ouvinte? **De alguma forma... essa notícia ela induz o ouvinte a ser a favor de algo... ou contra algo...** ou pensar da forma como eles põem?

**Aluno MAT:** sim... (podemos perceber que do jeito que eles colocam as notícias) muitas pessoas ficam a favor dos caminhoneiros e outras não...

**Professora:** e o pessoal daqui... o que vocês acham? ((os alunos não falaram))

**Aluno LF2:** professora... eu quero ouvir da senhora ((risos))

**Professora:** mas eu já falei... no texto dois ele se posiciona... a gente consegue perceber o eu dele ali... (...) vocês acham que se ele não quisesse se posicionar... ele colocaria o exemplo da chicória?

**Aluno MAT:** não... porque ele usa esse exemplo pra falar que as pessoas estão protestando por qualquer coisa... e a Globo... usando um exemplo desse pra fazer notícia...

Neste episódio temos mais uma vez um momento de interação que leva os alunos a refletirem sobre a realidade a partir do enunciado concreto trabalhado – o gênero notícia radiofônica. Nesse caso, podemos dizer que a compreensão do aluno



MAT não só mostrou que ele de fato compreendeu o texto analisado, mas suas conotações ideológicas (que era um dos objetivos da atividade): “sim... (podemos perceber que do jeito que eles colocam as notícias) muitas pessoas ficam a favor dos caminhoneiros e outras não...” ideia que foi reforçada quando ele compreendeu a reflexão da professora sobre o fato de o posicionamento do jornalista não ser neutro: “não... porque ele usa esse exemplo **pra falar que as pessoas estão protestando por qualquer coisa... e a Globo... usando um exemplo desse pra fazer notícia...**”.

O evento acima revela uma situação de aprendizagem na qual o aluno não só decodificou ou interpretou os sentidos do enunciado analisado na sala de aula. Vemos que a interação promoveu um momento de análise questionadora da realidade, de um descortinar do texto, do discurso do jornalista quando o aluno MAT reconhece que o posicionamento dos jornalistas fez com que a população dividisse sua opinião e, além disso, MAT percebeu a crítica do jornalista às greves sem sentido e à outra emissora, que usa um exemplo banal, como alguém que lamenta a crise por causa do preço altíssimo da chicória.

Portanto, a situação de comunicação exemplificada levou o aluno a uma reflexão mais crítica da realidade. Segundo Freire e Shor (1986), essa deve ser a tarefa da educação libertadora – *iluminar a realidade*. Em outras palavras, levar os alunos a desvelarem esses discursos, as ideologias que estão subentendidas nos textos. E isso, só é possível por meio do diálogo, da interação, a partir de enunciados que estão mais próximos da realidade dos alunos. Nesse caso, foram utilizados enunciados que estavam reverberando no momento do desenvolvimento desta pesquisa.

Depois dessa atividade, os alunos deveriam analisar, em grupo, quatro notícias de jornais (on-line) diferentes sobre o mesmo tema: “Greve dos caminhoneiros”.

O episódio que apresentaremos a seguir trata-se da análise da seguinte notícia:

Cidades

Curir 0

Compartilhar

Compartilhar

Tweelar

Cuiabá, Terça, 12/06/2018

Segunda, 28 de maio de 2018, 18h38

## Greve dos caminhoneiros deixa distribuidoras sem gás de cozinha em MT

Valquiria Castil, repórter do GD

Procurar por...

facebook Instagram

Chico Ferreira



Após a escassez de combustível, agora a população enfrentará a falta do gás de cozinha (GLP) que sumiu das distribuidoras por causa da paralisação dos caminhoneiros, que chegou ao 8º dia nesta segunda-feira (28). Segundo o presidente do Sindicato das Empresas Revendedoras de Gás (Sinergás/MT), Alan Tavares, não há mais estoque em Cuiabá e nem nas cidades do interior do Estado.

“Está um caos, estamos sem gás. Mais de 90% das revendedoras não tem mais o produto”, afirmou Tavares. O empresário relata que na última terça-feira (22) tinha no estoque cerca de 4 mil botijões de gás, mas em apenas em duas horas vendeu os últimos 400. Consumidores formaram filas para fazer a compra.

O segmento é constituído de pequenas empresas com estoques renovados constantemente, o que não ocorre há uma semana por causa da greve. No interior, a situação é mais grave, uma vez que já estão sem o gás desde quinta-feira. Entre as cidades sem o produto estão: Tangará da Serra, Cáceres, Rondonópolis, Sinop, Rosário Oeste, São José do Rio Claro, Nova Olímpia, Campo Novo do Parecis e Sapezal.

De acordo com o presidente da Sinergás, a situação se resolve rapidamente assim que a greve acabar. “Dentro de 2 dias conseguimos abastecer nossos estoques para voltar a atender o consumidor. Já temos caminhões na estrada para repor o estoque. No entanto, a normalidade só ocorre após 15 dias”, pontua.

Apesar do prejuízo com a paralisação, o empresário garante que o valor do gás, que varia de R\$ 85 à R\$ 105 em todo o Estado, não sofreu alterações de preço. “Não podemos ser oportunistas. Temos tido prejuízos com a falta de estoque e reposição, mas o consumidor está isento de qualquer reajuste”, garante.

Após o governador Pedro Taques (PSDB) decretar situação de emergência em Mato Grosso, o transporte de caminhões de gás se tornou uma das prioridades do Comitê de Gerenciamento de Crise montado pelo governo. Uma reunião deve determinar o apoio de forças da segurança pública para acompanhar os veículos pelas rodovias até as distribuidoras.

Figura 16: Notícia de jornal analisada pelos alunos

Fonte: Disponível em: <<http://www.gazetadigital.com.br/>>. Acesso em: 14/06/2018.

### Episódio 23: 14/06/2018

((os alunos estão analisando a mesma notícia em diferentes jornais))

**Aluna CA:** qual é a próxima pergunta? ((pergunta para o grupo))

**Aluna MA:** de que forma ela foi produzida?

**Aluna CA:** professora... **de que forma ela foi produzida é tipo... como ele usaram as informações para montar a manchete... a manchete é a primeira informação que aparece né?**

Professora: sim...

**Aluna CA:** aí pra montar a manchete... ((pede a folha da manchete que eles estão analisando)) a manchete seria... “Greve dos caminhoneiros deixa distribuidora sem gás em Mato Grosso”...?

**Professora:** sim...

**Aluna CA:** seria o resumo de todo o texto?

**Professora:** sim... se ela chama a atenção... se ela é tendenciosa... alguma coisa nesse sentido... (...) é... vocês vão explicar... do jeito que ela foi produzida... ela chama atenção?

((alunas conversando))

**Aluna CA:** **do jeito que eles constroem a manchete... (eles pretendem) chamar atenção dos donos dos restaurantes... por exemplo... que precisam do gás de cozinha...** deixa eu ver aí ((pede novamente o texto para a colega))

((todos os grupos conversaram e responderam as questões)) (...)

**Professora:** qual grupo gostaria de iniciar?

(...)

**Aluna CA:** ((faz a leitura e explicação da análise do grupo)) qual o nome do jornal no qual a notícia foi publicada? Gazeta Digital... é possível identificar de qual região é o jornal? Sim... Mato Grosso... qual é a manchete e de que forma ela foi produzida? “Greve dos caminhoneiros deixa distribuidora sem gás de cozinha em Mato Grosso...” ela foi produzida para chamar atenção das donas de casa... donos de restaurantes e todas as pessoas que necessitam de gás... o que aconteceu? A greve dos caminhoneiros, com quem aconteceu? Com os caminhoneiros... como aconteceu? Com o aumento da gasolina... por que aconteceu? As distribuidoras estavam sem gás porque os caminhoneiros estavam cobrando o frete muito caro...e estava fora do orçamento... o autor revela no título a ideia de valorização do impacto e desvalorização do fato noticiado? De valorização... pela forma que ele fala na notícia... como o autor reporta a fala de outras pessoas no texto... que mecanismos ele utiliza? Ele foi imparcial... “segundo o presidente”... “o empresário relata...” etc.... quais tempos verbais são utilizados na manchete e no corpo da notícia? É... foi usado o presente... na manchete e o presente na notícia... por que vocês acham que são utilizados esses e não outros? Pois a notícia é de alguma coisa que tá acontecendo...

O episódio inicia mostrando um pouco do diálogo que acontecia entre os integrantes do grupo, sobre a notícia destacada e um momento em que a aluna CA tira a dúvida com a professora sobre o que seria a manchete e o que a atividade estava pedindo. Podemos perceber no evento descrito que as alunas pareciam não ter uma ideia muito clara do que seria a notícia e isso foi construído no diálogo com a professora, a partir das perguntas que CA lançava sobre a atividade. Segundo a análise de CA, junto com suas colegas do grupo: **“do jeito que eles constroem a manchete... (eles pretendem) chamar atenção dos donos dos restaurantes... por exemplo... que precisam do gás de cozinha...”**.

Essa atividade foi importante para que os alunos percebessem que dependendo do jornal no qual a notícia foi veiculada, ele pretende chamar a atenção de diferentes leitores. Se olharmos para as respostas apresentadas por CA mais abaixo, elas acrescentam que a manchete também foi construída para chamar a atenção “das donas de casa e de todas as pessoas que precisam de gás”. Segundo a análise do grupo de CA, o título revela a valorização da greve dos caminhoneiros, pela forma que ele fala na notícia.

Na verdade, se analisarmos a manchete “Greve dos caminhoneiros deixa distribuidora sem gás de cozinha em Mato Grosso”, do jeito que ela foi produzida, o autor parece revelar uma ideia de desvalorização da greve dos caminhoneiros, inclusive, uma ideia de que eles são culpados pelo que aconteceu.

Quanto à análise que as alunas fizeram dos aspectos estilísticos do gênero notícia, elas mencionaram que o autor se manteve imparcial e utilizou diversos mecanismos para reportar a fala de outras pessoas no texto, como “segundo o presidente”, “o empresário relata”, mostrando que elas, até essa aula, já haviam internalizado esses aspectos relacionados ao gênero. Também, a análise que fizeram do verbo na manchete e no corpo da notícia, afirmando que predominava o tempo presente porque a notícia fala de algo que estava acontecendo naquele momento, pode revelar que as alunas desse grupo não tiveram dificuldades para identificar esses aspectos.

A fim de trabalhar mais a questão de as notícias serem produzidas para atender a determinados fins específicos ou grupos sociais específicos para os quais ela foi produzida, na aula seguinte os alunos fizeram outras atividades sobre análise de manchetes. A maioria não fez toda a atividade porque estavam eufóricos com os ensaios para Festa Junina que seria naquela semana. Nesse mesmo dia, a professora direcionou a produção inicial, que deveria ser uma notícia radiofônica gravada no celular (no máximo 3 minutos) sobre a Festa Junina da escola ou abertura da Copa do Mundo 2018 (evento que também seria realizado durante a sequência didática com esse gênero).

Contudo, o planejamento não saiu conforme estava previsto, pois apenas 5 alunos trouxeram a notícia escrita e nenhum deles a gravou em áudio para apresentar, conforme podemos observar no episódio que se segue:

## Episódio 24: 20/06/2018

**Professora:** trouxeram a notícia?

**Aluna MA:** sim...

**Professora:** trouxeram gravada?

**Aluna ANN:** não... eu fiz escrita ((todos praticamente fizeram a notícia só escrita))

**Professora:** meninos e meninas... nesse primeiro horário então... vamos ouvir as apresentações das notícias e depois vamos discutir sobre aquele material que foi deixado na aula passada... que era pra fazer em dupla... (...) o MAT. vai apresentar a notícia que ele produziu... pode começar...

**Aluno MAT:** a abertura da Copa do Mundo na Rússia aconteceu no dia 14 de junho e (...) apesar dela ter sido antecipada... o que seria mais simples que outras anteriores... em geral parece ter decepcionado bastante o público... a abertura contou com algumas danças típicas do país... e seu destaque foi cantor Robbie Williams... mas não por sua música e sim por seu gesto obsceno mostrado que, ainda segundo o mesmo... após se explicar depois da polêmica... disse que quis dizer apenas que faltava um minuto para o evento...

**Pesquisadora:** quem mais?

O evento descrito nesse episódio revela uma das dificuldades encontradas com o desenvolvimento dessa sequência didática, realizada no final de um bimestre, em meio às festividades da escola, como a Festa Junina que movimentou a semana do dia 20 de junho, pois a maioria dos alunos não realizou a atividade proposta (gravação de uma notícia radiofônica no celular sobre a abertura da Copa do Mundo 2018 ou a Festa Junina da escola) e os que fizeram, trouxeram-na escrita, sem orientação da professora ou fizeram durante a aula, quando a professora deu um tempo para eles terminarem.

Assim, além do texto de MAT, evidenciado no episódio 24, o texto a seguir representa um dos textos que foram entregues como produção inicial nessa aula.

A copa chegou com tudo:  
Neste ultimo domingo (17), o jogo do Brasil X Suíça e México X Alemanha tirou o ar dos brasileiros.

A Copa do mundo FIFA 2018 começou na ultima sexta-feira (14) e já está dando o que falar. O empate entre Portugal e Espanha, Messi errando o penalti, o juiz suspeito no jogo do Brasil X Suíça e a derrota da Alemanha, o país ganhador da Copa de 2014.

O jogo entre México X Alemanha ficou entre os assuntos mais falados no Twitter, com mais de três milhões de *twittes*! Os brasileiros – levemente rancorosos – foram à loucura com a derrota do país que deixou o placar <sup>contra o Br</sup> da ultima copa em 7x1.

Outro jogo polêmico foi o do Brasil X Suíça, que deixou o placar em 1x1. Empate esse, segundo os que viram o jogo, roubado.

Nesta sexta-feira (22), acontecer o próximo o jogo do Brasil contra a Costa Rica. As controvérsias estão liberadas!

Figura 17: Notícia 1 – produção inicial  
Fonte: Arquivos da coleta de dados.

### Transcrição da notícia 1 – produção inicial

A copa chegou com tudo:

Neste ultimo domingo (17), o jogo do Brasil X Suíça e México X Alemanha tirou o ar dos brasileiros.

A Copa do Mundo FIFA 2018 começou na ultima sexta-feira (14) e já está dando o que falar. O empate entre Portugal e Espanha, Messi errando o penalti, o juiz suspeito no jogo do Brasil X Suíça e a derrota da Alemanha, o país ganhador da Copa de 2014.

O jogo entre México X Alemanha ficou entre os assuntos mais falados no *Twitter*, com mais de três milhões de *twittes*! Os brasileiros – levemente rancorosos – foram à loucura com a derrota do país que deixou o placar contra o Brasil na ultima copa em 7x1.

Outro jogo polêmico foi o do Brasil X Suíça, que deixou o placar em 1x1. Empate esse, segundo os que viram o jogo, roubado.  
Nesta sexta-feira (22), acontecerá o próximo jogo do Brasil contra a Costa Rica.  
As apostas já estão liberadas! (Aluna Lus)

As duas notícias falam da abertura da Copa do Mundo, mas colocamos as duas com o intuito de compararmos as produções. Na produção do aluno MAT, que podemos observar no episódio 24, o texto iniciou sem a manchete, não conseguimos visualizar também o lide completamente porque ele só escreveu quando e como aconteceu, deixando os outros elementos de fora, o que pode prejudicar o sentido da notícia. Contudo, ele tentou manter a imparcialidade da notícia ao descrever os acontecimentos, utilizando, por exemplo, um verbo modalizador: “parece” e a expressão “segundo o mesmo”, não se comprometendo com o que estava sendo dito. Isso pode ter acontecido devido à discussão realizada na aula anterior sobre a questão da parcialidade/imparcialidade.

Já a aluna LUS, autora da outra notícia, trouxe primeiramente a manchete: “A copa chegou com tudo!”, embora ela tenha usado o verbo no passado, quando geralmente se usa o presente para as manchetes, a notícia apresentou claramente o lide, está organizada em parágrafos, de forma clara, objetiva, como deve ser a notícia radiofônica. Na notícia de LUS também apareceu a questão da imparcialidade, marcada com a expressão “segundo os que viram o jogo”, o que revela alguns aspectos do gênero já internalizados.

As outras notícias entregues (produção inicial), assim como a de MAT também não apresentaram manchetes e a grande maioria não apresentou o lide, apesar de contarem objetivamente o fato. Assim, após essa aula, no replanejamento, a professora e pesquisadora decidiram trabalhar atividades sobre a utilização dos verbos nas notícias e outras atividades de produção em que eles tinham que se atentar para a apresentação da manchete, do lide e outros aspectos da notícia radiofônica, como podemos observar na atividade destacada na figura 18.

A atividade abaixo, sobre a utilização dos verbos na notícia é da aluna LUS:

1. Imagine as seguintes manchetes publicadas num jornal:
  - Acidente deixa 1 morto e 5 feridos na Raposo Tavares
  - A adolescente é baleada ao assaltar PM
  - Ronaldinho marca gol, mas Inter de Milão perde em casa

Essas manchetes referem-se a fatos já conhecidos ou que estão acontecendo?

Já aconteceram

2. Em que tempo estão os verbos que aparecem nessas manchetes?

Presente e pretérito

3. Pensando que um texto sempre deve levar em conta o leitor, por que você acha que as manchetes, embora digam respeito a algo já acontecido, trazem verbos nesse tempo?

Para melhor entendimento e para deixar as manchetes mais "recentes"

Leia os trechos abaixo.

Trecho 1: Soubemos que Kurt Cobain, vocalista e líder da banda Nirvana, foi encontrado morto ontem, por volta das 9 horas da manhã, em sua casa em Seattle, Washington. Fomos informados de que Cobain, 27, cometeu suicídio com um tiro na cabeça.

Trecho 2: Kurt Cobain, vocalista e líder da banda Nirvana, foi encontrado morto ontem, por volta das 9 horas da manhã, em sua casa em Seattle, Washington. Cobain, 27, cometeu suicídio com um tiro na cabeça.

- a) Que trecho apresenta um relato em 1ª pessoa?

1º trecho

- b) Qual dos trechos conta os fatos de forma mais objetiva?

2º trecho

- c) Um dos trechos foi retirado da Folha de S. Paulo de 9 de abril de 1999. Releia os dois trechos e assinale aquele que você considerar que foi publicado por esse jornal. Trecho 2

- d) Levando em conta que uma notícia deve parecer sempre confiável, você acha que ela deve ser escrita em 1ª ou em 3ª pessoa? Justifique sua resposta.

3ª pessoa, porque é mais fácil de entender (no meu ponto de vista)

4. Leia as notícias abaixo:

**1. Alimentação também é gatilho para rinite; saiba o que piora a alergia**

Crises alérgicas podem ser desencadeadas por diversos ingredientes, de farinhas às frutas

**2. Alimente-se bem e evite a rinite; saiba o que piora a alergia**

Evite crises alérgicas desencadeadas por diversos ingredientes, de farinhas às frutas

**3. Se você se alimentasse melhor poderia evitar a rinite; saberia dizer o que pode piorar a alergia**

Crises alérgicas poderiam ser desencadeadas por diversos ingredientes, de farinha às frutas

- a) Em qual dos trechos acima o verbo está no imperativo, indicando uma ordem?

2º trecho

Figura 18: Atividade sobre a utilização dos verbos nas notícias

Fonte: Arquivos da coleta de dados.



Se analisarmos as respostas de LUS, todas estão adequadas, apenas a letra d da questão número 3, embora ela tenha respondido 3ª pessoa, sua explicação soou um pouco vaga “porque é mais fácil de entender”. É muito provável que a aluna não tenha compreendido que isso tem a ver com a questão da imparcialidade da notícia, já que na aula posterior, quando os alunos foram questionados pela professora sobre o assunto, eles ficaram calados, parecia que não sabiam responder, conforme exemplo abaixo:

### **Exemplo 6:**

**Pesquisadora:** em uma notícia a gente deve usar a primeira ou a terceira pessoa?

**Aluno FE:** terceira...

**Aluno RAV:** terceira...

**Pesquisadora:** vocês saberiam dizer o porquê...

**Aluno FE:** porque se não parece que a notícia não tem fundamento... (...) é melhor em terceira pessoa porque parece que você viu o negócio...

**Pesquisadora:** tem a ver com a questão que nós falamos semana passada... alguém lembra?

**Professora:** tem a ver com a questão da parcialidade e da imparcialidade...

Como podemos observar, eles tinham noção de que deveriam usar a terceira pessoa, mas não conseguiram explicar por que. O aluno FE até tentou explicar: “porque se não parece que a notícia não tem fundamento... (...) é melhor em terceira pessoa porque parece que você viu o negócio...”. Por fim, a professora falou que tinha a ver com a questão da parcialidade e imparcialidade.

Nessa aula, posterior à primeira produção, assim como o procedimento adotado em todos os outros gêneros, a professora pediu que CA lesse a sua notícia, já que ela tinha faltado à aula anterior. Após a leitura, ela iniciou a Roda de conversa sobre o gênero notícia com base nas atividades trabalhadas até a produção inicial. O episódio a seguir mostra um pequeno trecho da conversa com os alunos.

### **Episódio 25: 21/06/2018**

**Professora:** vocês ontem... ouviram algumas notícias e agora vocês ouviram outras notícias como a notícia da CA... vocês perceberam alguma coisa diferente na notícia dela? (...)

**Aluno RA:** eu gostei do jeito que ela produziu a notícia... foi natural... não teve aquela coisa robotizada...

**Professora:** mas vocês perceberam alguma outra coisa na notícia? Antes de ela ler a notícia propriamente dita... o que ela fez?

**Aluno ER:** apresentou aquele negócio lá... a manchete...

**Professora:** ah... a manchete... muito bem...

**Aluna MA:** professora... o que a senhora e ele falou?

**Professora:** a manchete... ((MA anota no seu caderno)) vocês fizeram na aula anterior algumas atividades sobre os tempos verbais e na semana passada sobre as manchetes... (...) a notícia é um gênero que vocês já têm contato a algum tempo... a partir dessas atividades que foram realizadas em relação à produção da manchete... em relação aos tempos verbais... vocês perceberam algo que vocês não tinham pensado antes... até mesmo na hora que vocês foram produzir a notícia de vocês... vocês consideraram o uso desses tempos verbais... a manchete... o que vocês tem a dizer sobre isso?

((nenhum dos poucos alunos que estavam na sala de aula responderam))

**Professora:** (...) na atividade de ontem... sobre os tempos verbais... vocês identificaram qual tempo verbal predomina nas manchetes das notícias?

**Aluno FE:** passado...

**Aluna MA:** ou presente?

**Aluno RA:** passado...

**Professora** (...): olha só... a primeira manchete diz assim... “Acidente DEIXA...” ((a professora coloca as manchetes no quadro)) que palavras aqui são verbos?

**Alunos:** deixa... é... marca...

**Professora:** esses verbos aqui estão em qual tempo?

**Alunos:** presente...

Esse episódio mostra um trecho da aula 8, da sequência didática com o gênero discursivo notícia na qual a professora conversa sobre as atividades que os alunos já tinham feito e sobre a primeira produção. Podemos perceber que, mesmo depois de terem sido trabalhadas atividades sobre a construção das manchetes e tempos verbais, ainda assim os alunos pareciam não estar confiantes ao responder as perguntas da professora, quando, por exemplo, eles foram indagados sobre quais tempos verbais eles tinham identificado nas manchetes das atividades trabalhadas, eles responderam: “passado” (aluno FE), “ou presente?” (aluna MA), “passado” (aluno RA). Isto é, eles pareciam estar em dúvida quanto ao que responder.

Assim, ao observar as respostas dos alunos, a professora vai até o quadro, escreve as três manchetes e pede para os alunos analisarem e identificarem quais palavras eram verbos e obtêm como resposta de alguns alunos que respondem juntos: “deixa... é... marca...”. A partir da resposta deles, ela pergunta novamente apontando os verbos no quadro: “esses verbos aqui estão em qual tempo?” Nesse momento, a maioria dos alunos responde : “presente...”, chegando à resposta pretendida desde o início do diálogo com os alunos.

Nesse episódio podemos observar o esforço da professora para levar os alunos a chegarem à resposta, pois, como já dissemos, nessa semana os alunos estavam ensaiando para a Festa Junina, por isso, eles estavam eufóricos com as atividades e pareciam dispersos, ou seja, as atividades de sala de aula não estavam chamando muita atenção.

Dessa maneira, foi preciso a professora escrever a atividade no quadro e levá-los à reflexão sobre os enunciados das manchetes, para eles compreenderem o que ela estava perguntando. Nesse caso, ela precisou partir de algo mais concreto, levando-os à reflexão sobre os aspectos linguísticos de uma parte do gênero trabalhado. Esse é um tipo de atividade muito importante quando se está trabalhando com sequências didáticas, fazer a análise coletiva dos textos/atividades trabalhadas e retomar os aspectos linguísticos-discursivos já levantados (PAES DE BARROS, 2008, p. 25). Dessa forma, é importante realizar atividades que ajudem os alunos a perceberem esses aspectos estilísticos e discursivos do gênero.

Por isso, na aula seguinte, a fim de sanar algumas dúvidas sobre a questão da utilização dos verbos na notícia, além da própria construção composicional e estilística do gênero, foram recomendadas outras duas produções (segunda produção): uma notícia para ser publicada em um jornal impresso e uma notícia radiofônica para ser apresentada em um suposto programa de rádio local. Dessa vez, os alunos tinham que observar uma sequência de fatos e, a partir deles, fazer a produção das notícias.

Antes dessa produção, a professora passou e explicou algumas orientações no quadro sobre as características da notícia radiofônica como a relação entre o texto e a duração da locução (por exemplo, se o texto tiver 12 linhas, a locução será de, aproximadamente, 1 minuto); a preferência por usar as frases em ordem direta (sujeito-verbo-complemento); a utilização de frases curtas para tornar o texto mais objetivo e facilitar o locutor, dentre outros cuidados, tudo isso, com o objetivo da notícia ser produzida tendo como finalidade e lugar de circulação a web-rádio que seria montada no segundo semestre. A seguir apresentaremos os dois textos da aluna LUS para análise.

## Aula 8: Organização da notícia

Leia a sequência de eventos.

1. Abre os olhos;
2. Consulta o relógio de cabeceira;
3. Levanta-se;
4. Vai ao banheiro;
5. Escova os dentes;
6. Lava o rosto;
7. Ouve a campainha da porta;
8. Enxuga-se às pressas;
9. Sai do banheiro;
10. Caminha até à porta;
11. Destranca a fechadura;
12. Abre a porta;
13. Vê um homem caído na porta;
14. Corre o olhar em torno;
15. Constata que não há ninguém mais no corredor;
16. Abaixa-se;
17. Toca o homem com os dedos;
18. Sente que o corpo está frio e rígido;
19. Percebe que é um cadáver;
20. Corre para o telefone;
21. Disca o número da central de polícia.

Com base nos acontecimentos acima, escrevam uma notícia para ser publicada no jornal A gazeta e outra para ser apresentada em um programa de rádio.

Notícia de jornal impresso:

"Mulher encontra um cadáver na porta de sua casa logo depois de ouvir a campainha tocar no período da manhã."

Após acordar de manhã a testemunha faz o que já estava acostumada. A testemunha afirma que havia escovado os dentes e havia lavado o rosto antes de ouvir a sua campainha tocar. Foi ao encontro de sua toalha para enxugar seu rosto antes de caminhar até a porta e dar de cara com o cadáver de um homem desconhecido caído no chão.

"Eu, inocentemente, abri a porta e vi aquele homem caído num chão tão frio quanto sua pele já sem vida e cor." A mulher confessou. "Eu, com certeza, não irei me esquecer disso." Chocada e assustada, ligou para o número da central de polícia para informar sobre o corpo sem vida que estava justamente em sua porta. A polícia já iniciou as investigações.

Figura 19: 2ª produção do gênero: notícia impressa

Fonte: Atividade adaptada de Barbosa (2001), arquivos da coleta de dados.

### Transcrição da notícia de jornal impresso:

"Mulher encontra um cadáver na porta de sua casa logo depois de ouvir a campainha tocar no período da manhã."

Após acordar de manhã a testemunha faz o que já estava acostumada. A testemunha afirma que havia escovado os dentes e havia lavado o rosto antes de ouvir a sua

campainha tocar. Foi ao encontro de sua toalha para enxugar seu rosto antes de caminhar até a porta e dar de cara com o cadáver de um homem desconhecido caído no chão. “Eu, inocentemente, abri a porta e vi aquele homem caído num chão tão frio quanto sua pele já sem vida e cor”. A mulher confessa. “Eu, com certeza, não irei me esquecer disso”. Chocada e assustada, ligou para a central da polícia para informá-los sobre o corpo sem vida que estava justamente em sua porta. A polícia já iniciou as investigações.

Notícia radiofônica:

O que você faria se acordasse de manhã, inocentemente pensando que seria mais um dia normal, porém encontra um cadáver de um homem em sua porta? Não, senhora e senhores, isso não foi retirado de um filme de terror. Com base no depoimento da testemunha, se é afirmado que a testemunha havia acordado para ir trabalhar e levantou para fazer suas higiênes matinais, quando, de repente a campainha toca. Ao abrir a porta, a testemunha dá de cara com um cadáver em sua porta. Assustador, não? As investigações já foram iniciadas. Não se esqueçam de trancar as portas, em!

Figura 20: 2ª produção do gênero: notícia radiofônica  
Fonte: Arquivos da coleta de dados.

### Transcrição da notícia radiofônica:

O que você faria se acordasse de manhã, inocentemente pensando que seria mais um dia normal, porém encontra um cadáver de um homem na sua porta? Não senhora e senhores, isso não foi retirado de um filme de terror.

Com base no depoimento da testemunha, se é afirmado que a testemunha havia acordado para ir trabalhar e levantou para fazer suas higiênes matinais, quando, de repente a campainha toca. Ao abrir a porta, a testemunha dá de cara com um cadáver em sua porta. Assustador, não? As investigações já foram iniciadas. Não se esqueçam de trancar as portas, em!

Se compararmos a primeira produção da aluna LUS (sobre a Copa do Mundo de 2018) com essas duas, já no final da sequência didática, podemos destacar alguns pontos. Na produção inicial, ao produzir a manchete, a aluna não usou o presente do indicativo e sim o pretérito perfeito. Talvez pelo fato de naquele momento ainda não tivessem estudado o papel dos verbos na construção desse gênero discursivo.

Na segunda produção do texto, notícia impressa (figura 19), ela pareceu construir a manchete tomando o cuidado de usar o presente, além de fazê-la de forma que pudesse chamar a atenção dos leitores do “suposto jornal”: “Mulher encontra um cadáver na porta de sua casa logo depois de ouvir a campainha tocar no período da manhã”.

Contudo, enquanto na primeira notícia era possível localizar o lide com facilidade, na notícia impressa, dos elementos que fazem parte do lide só podemos identificar o “quando aconteceu”, “com quem aconteceu” e “como aconteceu”. Sendo que, esses elementos não ficaram tão marcados.

Analisando o restante do texto, ela utiliza as aspas para destacar a fala da mulher e mantém a imparcialidade ao longo do texto, relatando o fato de maneira objetiva (como eles aparecem), sem entrar em conflito com seus valores pessoais, conforme o que eles aprenderam em atividades anteriores de análise de notícias.

Ao construir a notícia radiofônica (figura 20), a aluna LUS foi mais criativa e objetiva. Já iniciou o texto com uma manchete que desperta a curiosidade dos ouvintes, de maneira descontraída: “O que você faria se acordasse de manhã, inocentemente pensando que seria mais um dia normal, porém encontra um cadáver de um homem em sua porta?” Em seguida, ela estabeleceu um diálogo com os ouvintes quando diz: “Não, senhora e senhores, isso não foi retirado de um filme de terror”.

Apesar de algumas repetições excessivas de palavras a aluna construiu a notícia radiofônica com uma linguagem clara e simples, como deve ser, já que é um texto para ser ouvido. Não só LUS, mas outros alunos que fizeram essa atividade (já que a maioria faltou essa aula) também tentaram criar um diálogo com os ouvintes, colocando expressões comumente utilizadas por locutores de rádio: como “Bom dia caros ouvintes, agora são exatamente oito e trinta da manhã... eu trouxe mais uma notícia de assassinato no bairro Dr. Fábio...” (Aluna BA); “Bom dia queridos ouvintes...” (Aluna CM). Conforme anotações do caderno diário da pesquisadora:

“Durante a 2ª produção, da notícia a partir da sequência de fatos, as alunas CM e JE aproveitaram um jornal que estava colado nas janelas da sala de aula para terem uma ideia de como construir a notícia. As duas sempre interagem no desenvolvimento de suas atividades, situação que era permitida e regulada pela professora da turma” (Caderno-diário, 27 de junho de 2018).

Essa nota de campo traz um dado que nos chamou a atenção porque as alunas CM e JE não tinham conseguido fazer as produções em casa, por isso, resolveram terminar em sala de aula. Como era comum, as duas sentaram-se juntas e resolveram observar uma notícia que estava em uma página de jornal local pregada na janela e assim, discutiram e escreveram suas notícias, uma ajudando a outra, em um processo de interação cujo resultado só pode ser o enriquecimento, a mudança, como afirma Bakhtin ([1970-1971] 1979/2011).

Da mesma forma, Vygotsky (1935/2004) explica que o meio social e a experiência do aluno são muito importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, “o processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade” (VYGOTSKY, 1935/2004, p. 64). Sendo assim, é necessário criar oportunidades nas quais eles possam aprender juntos (para isso, o professor deve estar atento às duplas formadas durante as aulas, tomando o cuidado de formar pares que realmente irão contribuir para a aprendizagem), de forma que um estudante atue como o par mais avançado do outro.

A atividade das figuras 19 e 20 era apenas uma segunda produção e não produção final do gênero. Se voltarmos ao detalhamento das atividades trabalhadas em sala de aula no capítulo 5, iremos perceber que a produção final consistia em produzir notícias radiofônicas a partir das pesquisas realizadas sobre os possíveis temas que podem virar notícia no âmbito escolar e, em seguida, antes da simulação oral, como se estivessem em uma rádio, atividade semelhante à que fizeram com a entrevista, eles fariam uma avaliação de seus textos com base em algumas questões.

Contudo, praticamente toda a turma deixou de fazer essa atividade, nem a trouxe pronta para avaliar e apresentar na última aula. Assim, a professora deu um tempo para que eles fizessem o texto na aula (uma hora-aula apenas) e, como o tempo era curto, os poucos alunos que vieram à aula só iniciaram as notícias escritas e seis deles entregaram e leram como se estivessem fazendo a locução. Das notícias entregues, podemos destacar as notícias produzidas pelas alunas CA e BA, transcritas a seguir:

## Episódio 26: 28/06/2018

(...)

**Aluna BA: bom dia caros ouvintes... agora são exatamente dez e vinte e oito da manhã...** No dia 26 de junho na Escola Estadual Esperança teve um simulado do 9º ao 3º ano do Ensino Médio... uma das alunas que foram entrevistadas disse que não estava tão difícil... a não ser de português e que está rezando para tirar uma nota boa. **Por hoje é só... tenham um bom dia... (...)**

**Aluna CA: Governo de Mato Grosso dispõe vacinas e remédios para escolas públicas...** o governo de Mato Grosso vem se preocupando cada vez mais com os estudantes do estado de Mato Grosso... investindo em vacinas e vermífugos. Na próxima sexta-feira... dia 29 de junho... os agentes de saúde do governo realizarão uma vermifugação nos alunos da Escola Estadual Esperança...

Para não ficar muito extenso o episódio, preferimos transcrever apenas a parte na qual as alunas fazem a leitura de seus textos a fim de analisar como foi a construção da notícia radiofônica na produção final. Antes de eles produzirem, professora e pesquisadora lembraram dos aspectos discutidos anteriormente sobre as características do gênero e pediu que eles fizessem como se fosse para ir ao ar na web-rádio.

Por isso, a notícia produzida por BA é construída fazendo uma interação com o público ouvinte, quando a aluna os cumprimenta, antes de relatar o fato e depois encerra com: “Por hoje é só... tenham um bom dia”. Em se tratando dos aspectos linguístico-discursivos do gênero notícia radiofônica, o texto de BA apresenta o lide, que ajuda na contextualização do fato e, além disso, ela traz uma informação de fora, que ajuda a reforçar o que está sendo relatado, a entrevista com a aluna que participou do simulado. Em relação à linguagem, o texto de BA também é claro e objetivo, cumprindo a finalidade desse gênero dentro da esfera jornalística radiofônica.

Já a notícia de CA se difere da outra principalmente porque não existem marcas de interação com o público ouvinte, porém a aluna inicia com uma manchete “Governo de Mato Grosso dispõe vacinas e remédios para escola pública” e também elabora o fato noticiado de maneira clara e objetiva, com o lide distribuído ao longo do texto.

Sendo assim, podemos dizer que o gênero notícia radiofônica, embora não tenha feito tanto sucesso no âmbito da sala de aula, parece ter contribuído para o desenvolvimento de letramentos ligados às capacidades discursivas e linguístico-discursivas do gênero estudado quando proporcionou aos alunos atividades nas quais



eles puderam reconhecer a estrutura composicional do gênero notícia radiofônica, além de seus aspectos estilísticos.

Nessa ótica, o gênero notícia pode mobilizar as aprendizagens de aspectos linguísticos e linguístico-discursivos, como tempos verbais, as pessoas do discurso, frases em ordem direta, dentre outras questões trabalhadas como as que remetem à forma composicional do gênero: manchete, lide, entrevista inserida na notícia (citação como argumento de autoridade), parcialidade/imparcialidade e, além disso, permitiu, desde a segunda produção, que os alunos criassem seus textos pensando no lugar de circulação do gênero: a web-rádio que seria colocada no ar. Ainda sobre essa última produção, a reflexão sobre o conteúdo temático das notícias que poderiam circular dentro da esfera escolar radiofônica também influenciou a produção dos alunos, como podemos observar nos textos de BA e CA.

### **8.3 Web-rádio como ferramenta de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: quando um sentido toca outro sentido**

[...] a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em regular e organizar o meio (VYGOTSKY, 1935).

Nessa seção, demonstramos alguns momentos de interação que puderam refletir aspectos do ensino-aprendizagem dos alunos sujeitos dessa pesquisa no âmbito dos planejamentos e gravações de algumas programações da web-rádio “PW Rádio Escola”, criada por este projeto de doutorado.

Antes de colocar no ar formalmente as programações da web-rádio foi realizado um teste em uma tarde a fim de verificar como se daria essa atividade na prática. Depois desse teste, em reunião com os alunos na sala, juntamente com a professora da turma, todos decidiram que ficaria melhor gravar a programação e editar antes de colocar no ar, pois como os alunos ainda não estavam acostumados a falar diante do microfone, imaginando as pessoas a ouvi-los, etc., acreditamos que isso poderia prejudicar o trabalho. E, por essa razão, durante toda a semana, os alunos que integravam as atividades da web-rádio (9º ano B), cada um com seu papel, planejavam a programação na sala de aula e no grupo de *WhatsApp*. Refletindo sobre quais gêneros seriam privilegiados, quais quadros, músicas, quem seriam os locutores

de cada quadro e, na medida do possível, entregavam tudo impresso para a gravação da programação na rádio.

A expressão “na medida do possível” é utilizada porque, muitas vezes, as roteiristas não dividiam muito bem os papéis, esqueciam-se de enviar antes para a editora corrigir e quando chegava na hora da gravação, tinham que construir as falas improvisadas, como veremos no episódio a seguir, que descreve o início da gravação da primeira programação, antes da aluna CA, principal locutora da rádio, fazer uma entrevista com um professor da escola.

### **Episódio 27: 30/08/2018**

**Roteirista (aluna NAT):** bom dia ouvintes, sejam bem-vindos... na rádio... PW News... é um prazer estar com contigo hoje... ((a aluna ler em voz alta e vai escrevendo no papel))

**Produtor e operador de áudio (aluno RA):** com vocês... vai falando desde o começo que eu vou anotando aqui... espera aí...

**Roteirista (aluna NT):** tá... é um prazer estar com vocês hoje...

**Pesquisadora:** como é uma rádio jovem... acho que a gente pode usar uma linguagem mais...

**Aluno FE:** jovem...

**Roteirista (aluna NT):** vai... que eu vou falando pra você...

**Produtor e operador de áudio (aluno RA):** bom dia... vírgula... ouvintes...

**Roteirista (aluna NT):** bom dia ouvintes... ponto final... sejam bem-vindos a... rádio... a rádio é com o a craseado?

**Pesquisadora:** sim...

**Roteirista (aluna NT):** PW... é um prazer estar contigo...

**Produtor e operador de áudio (aluno RA):** é vírgula e não ponto...

**Roteirista (aluna NT):** é ponto... é uma frase... e acabou a frase... (...) e para começar... iremos para a mensagem do dia...

**Locutora (Aluna MA):** música... eu deixei um modelo ali... pega... você não trouxe o roteiro...?

**Roteirista (aluna NT):** você tá falando do roteiro escrito... assim... é a SA... (...)

**Produtor e operador de áudio (aluno RA):** ((faz a leitura do que eles escreveram)) bom dia ouvintes... sejam bem-vindos à rádio PW News... é um prazer estar com vocês hoje... dia 30 de agosto... para começar... (...) para começar... vamos para a música...

**Locutora (Aluna CA):** poderia falar... “vamos dar início a nossa programação com a música...”

**Pesquisadora:** sim... “vamos dar início a nossa primeira programação... porque isso é importante...”

O episódio 27 mostra um diálogo entre os alunos que trabalhavam na organização e programação da web-rádio. Como dissemos, as outras duas roteiristas

não tinham feito o roteiro com antecedência, então a aluna NT, que era a roteirista do quadro musical, teve que ajudar o produtor (RA) a construir o roteiro um pouco antes da gravação, improvisado.

Mas, como afirma Vygotsky (1935/2004, p. 65), “o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca”, logo, o momento de construção do roteiro no coletivo foi muito rico para os alunos, pois eles discutiram questões de Língua Portuguesa na prática, quando, por exemplo, a aluna pergunta para a pesquisadora se o “a” de “bem-vindo à” era craseado ou quando eles discutem sobre a pontuação (se é vírgula ou ponto final, ao finalizar a frase), que, nesse caso, temos o posicionamento da aluna NT, sem interferência da pesquisadora.

Sobre essa questão, o papel da pesquisadora na construção dessas programações era apenas mediador do processo e, no caso, ela também estava ali coletando dados. Então, o importante era observar os alunos sendo autores e atores dessas atividades, no sentido de que, aos escreverem seus textos, ao prepararem seus discursos, eles eram protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, um se colocando como par mais avançado do outro (VYGOTSKY, 1930/2007) como no excerto em que CA, ao observar o trecho construído por NT e RA, resolveu sugerir uma mudança na frase que compunha a abertura da programação.

No episódio seguinte (também referente à primeira programação) mostraremos como aconteciam as gravações, como eles dialogavam entre si, comandavam a atividade:

### **Episódio 28: 30/08/2018**

**Locutora (Aluna MA):** bom dia...

**Produtor e operador de áudio (aluno RA):** fala aí... só pra eu ver como tá...

**Locutora (Aluna MA):** “bom dia... caros ouvintes...” tá muito alto?

**Produtor e operador de áudio (aluno RA):** não... só fala aí... aí... vai...

**Locutora (Aluna MA):** avisa quando for pra começar... tá?

**Produtor e operador de áudio (aluno RA):** agora... deixa passar o avião aqui...  
((risos))

**Locutora (Aluna MA):** bom dia caros ouvintes... sejam-bem vindos à PW Rádio Escola... é um enorme prazer estar com vocês hoje... dia 30 de agosto e vamos dar início a nossa primeira programação com a música O sol, do Vitor Kley... e a seguir... a mensagem do dia...

**Produtor e operador de áudio (aluno RA):** parece patricinha falando ((risos))

**Locutora (Aluna CA):** o que eu falei...

**Produtor e operador de áudio (aluno RA):** ta... vamos lá... tá aí com o negócio já ((se refere à pauta))?

**Locutora (Aluna CA):** tira a bala da boca...

**Roteirista (aluna NT):** ninguém respira... ((risos)) aí... para tudo...

**Produtor e operador de áudio (aluno RA):** fica quieto aí gente... por favor... ((FE dar um sinal para MA começar))

**Locutora (Aluna MA):** bom dia caros ouvintes... sejam-bem vindos à PW Rádio Escola... é um enorme prazer estar com vocês hoje... dia 30 de agosto e vamos dar início a nossa primeira programação com a música O sol, do Vitor Kley... e a seguir... a mensagem do dia... ((dessa vez... ela fala mais compassado... mantendo o mesmo ritmo))

**Roteirista (aluna NT):** de novo? ((FE e RA ouvem o áudio gravado com o fone))

**Produtor e operador de áudio (aluno RA):** o Sol... do Vito Kley... ((risos)) ta... ta bom...

Esse evento também faz parte da gravação da primeira programação. Nesse episódio, podemos perceber o cuidado dos alunos que trabalhavam como produtores e operadores de áudio (FE e RA) para com a atividade. Assim, eles pediam para a locutora falar antes para eles ouvirem como sairia no áudio. Enquanto isso, outros integrantes do grupo, como a roteirista NT tomava o cuidado de pedir para a locutora MA tirar a bala da boca. Tudo isso, pode revelar a autonomia e ao mesmo tempo a responsabilidade que esses alunos adquiriram ao saber que eles comandariam as atividades. Como explica Vygotsky (1935/2004), ao falar da importância da experiência na vida do aluno, na educação nada é passivo e, além disso, a criança acaba se educando e - na perspectiva das teorias que se entrecem, formando a base teórica desta pesquisa - o processo de ensino-aprendizagem em conjunto, na interação com o outro promove um enriquecimento mútuo, fazendo com que os pares atinjam outros níveis, numa relação na qual quem ensina aprende e vice-versa (FREIRE, 1996).

O episódio que se segue é complementar a esse no sentido de que revela um momento no qual eles estavam gravando uma programação e também existia esse cuidado com a locução.

### **Episódio 29: 26/09/2018**

**Locutora (aluna CA): e agora para conhecermos uma música da banda BTS... ficaremos com a música “Baepsae”... (a aluna fala como está escrita)**

**Aluna GI: é Baepsae... ((o “a” tem som de “e”... a aluna GI corrige a colega... risos))**

**Produtor e operador de som (aluno FE):** você falou música duas vezes...

**Locutora (aluna CA):** é... deixa eu ver aqui...

**Produtor e operador de áudio (aluno FE):** para conhecerem melhor o trabalho da banda BTS... fiquem com a música... atenção para não cometer um erro de concordância...

**Locutora (aluna CA):** para conhecermos mais um pouco do trabalho da banda... ficaremos com a música Baepsae... do BTS... Baep-sae...

Analisando o trecho da gravação dessa programação, no momento em que a locutora CA estava anunciando uma música, depois de ter lido uma curiosidade sobre o grupo coreano “BTS”, podemos perceber mais um processo de diálogo/interação que contribuiu para o ensino-aprendizagem, mais especificamente, a aprendizagem da linguagem oral radiofônica quando a aluna GI, ao ouvir a locução da colega, corrigiu-a porque pronunciou o título da música da banda coreana de maneira inadequada. Vemos, nesse evento, GI se tornando o par mais avançado de CA, ao ficar atenta à gravação e usar o seu conhecimento de mundo para auxiliar no processo de desenvolvimento da gravação da programação e isso foi feito sem constranger a colega, isto é, dialogicamente.

A aluna GI não tinha um papel definido dentro dos trabalhos da web-rádio, mas como ela fazia parte da radionovela que eles estavam gravando nesse dia, a aluna chegou mais cedo e ficou observando como eram feitas as atividades, uma ação muito comum entre os alunos que participavam do projeto como um todo. Inclusive era comum as alunas que dominavam melhor o inglês como, por exemplo, MA e MP (que nesse ano estava no 9º da tarde, turma C) auxiliarem as outras na forma de pronunciar as músicas ou nomes que apareciam nas curiosidades, notícias etc. Algumas vezes era preciso a interferência da pesquisadora, como no exemplo abaixo, em que a aluna CA estava fazendo a locução de uma curiosidade sobre o pintor Pablo Picasso:

### **Exemplo 7:**

**Locutora (aluna CA):** Picasso foi o único a receber um prêmio na Louvre... e entrar para seu acervo...

**Pesquisadora:** é... no Louvre... ((corrige a pronúncia do nome do museu))

**Locutora (aluna CA):** no Louvre... ((ela repete agora com a pronúncia certa))

**Pesquisadora:** é um museu...

**Locutora (aluna CA):** ah... é um museu? É no Louvre? ((ela pergunta mais uma vez se a pronúncia é essa)) obrigada professora... eu já ia falando errado...

**Pesquisadora:** é um museu... lá de Paris...

Em seguida, ainda analisando o episódio 29, temos FE assumindo seu papel responsável de produtor e operador de áudio (alguém que estava à frente naquele dia). Assim, prestando a atenção à locução de CA, FE lembrou que a colega repetiu, em um trecho muito curto, duas vezes a palavra música, chamando a atenção também para a questão da concordância, já que essa locução estava sendo gravada para ir ao ar no dia seguinte e o texto teve que ser feito na hora porque as roteiristas nem sempre organizavam tudo com antecedência, uma das dificuldades que encontramos no trabalho de gravação.

Nessa ótica, a interferência de FE, como par avançado que tinha a responsabilidade de cuidar da organização da gravação, também contribuiu para que CA refletisse e compreendesse como ela poderia organizar a sua fala de maneira que ficasse de acordo com a linguagem radiofônica: clara e objetiva. Dessa forma, temos aqui um exemplo do que Bakhtin (1920-24) fala a respeito da responsabilidade diante da existência, ou seja, FE assumindo-se como um sujeito responsável a partir do lugar que ele ocupava dentro das atividades da web-rádio, papel de produtor e operador de áudio, que desde as primeiras gravações acompanhou de perto o trabalho do outro operador – o aluno RA com o objetivo de aprender com ele.

No episódio seguinte, apresentamos alguns reflexos da aprendizagem dos gêneros trabalhados em sala de aula nas programações da web-rádio. O evento abaixo mostra um desses momentos, em que o gênero entrevista fazia parte da programação da 1ª programação da “PW Rádio Escola”. Nesse contexto, a aluna CA entrevistou o professor de Biologia, que sempre auxiliava os alunos com questões tecnológicas e sempre participava como ouvinte das programações da web-rádio. Dessa forma, o trecho selecionado é parte da gravação, na íntegra do momento da entrevista.

### **Episódio 30: 30/08/2018**

(...)

**Locutora 1** (aluna CA): estamos aqui com o professor P. M. A. Neto... doutor em Microbiologia Aplicada... área de Engenharia Genética... estudo de bactérias... e biotecnologia... o tema de hoje é comportamento estudantil... professor... qual a sua opinião sobre o comportamento estudantil na atualidade?

**Professor** (entrevistado): bom dia CA... muito obrigado pela oportunidade de estar aqui... falando com vocês hoje... é:::... o comportamento estudantil hoje em dia está bem aquém do desejado... os alunos estão se comportando muito mal em sala de aula... principalmente no Ensino Médio...

**Locutora 1** (aluna CA): é... você lida com a situação de desinteresse em sala de aula?

**Professor** (entrevistado): sim... todos os dias... a gente tem aqueles alunos que não tem interesse pela aula de biologia... é... e todos os dias a gente quer chamar a atenção... buscando alternativas para que eles possam estar aprendendo... né...

**Locutora 1** (aluna CA): sim...

**Professor** (entrevistado): o conteúdo...

**Locutora 1** (aluna CA): como você lida com essa situação...

**Professor** (entrevistado: então, CA, o que eu tenho tentado trazer para os alunos é uma aula um pouco diferenciada... né... então... as minhas aulas elas se baseiam em slides... imagens... vídeos... né... tentando contextualizar o conteúdo que está no livro com imagens né... porque biologia é... uma ciência que aborda muita imagem... aborda muito processo... então é importante que os alunos aprendam através de imagens... hoje em dia as pessoas são muito visuais...

(...)

**Locutora 1** (aluna CA): descreva os alunos da Esperança em três palavras.

**Professor** (entrevistado): são extremamente criativos... de um potencial gigantesco... mas ainda precisam focar... a energia em coisas produtivas... (...)

**Locutora 1** (aluna CA): muito obrigada professor... por disponibilizar um pouquinho do seu tempo pra vir aqui realizar essa entrevista com a gente...

**Professor** (entrevistado): imagina CA eu que agradeço...

**Locutora 1** (aluna CA): gostaríamos de ter o senhor de volta aqui...

**Professor** (entrevistado): com certeza...

**Locutora 1** (aluna CA): e agora a gente vai ficar com a música *Mi gente*, do J. Balvin e Willy William...

Esse trecho da entrevista que foi ao ar na primeira programação da PW Rádio Escola pode demonstrar um pouco de todo o trabalho realizado em sala de aula, durante o desenvolvimento da sequência didática com o gênero entrevista radiofônica. Além da dedicação da aluna, mesmo fora do espaço de sala. Conforme caderno-diário da pesquisadora:

“Um fato que nos chamou a atenção, por exemplo, foi quando CA explicou que ela sempre ouve/assiste entrevistas na TV e no rádio para observar como o entrevistador se posiciona quando está entrevistando alguém” (Caderno-diário, 2 de agosto de 2018).

Observando o episódio 30, a aluna CA não teve nenhuma dificuldade ao entrevistar o professor, conseguindo criar um diálogo espontâneo com ele, sendo que ela foi até elogiada por ele nos bastidores da gravação. Assim, podemos dizer que o gênero entrevista contribuiu para o ensino-aprendizagem dos alunos no que tange ao

desenvolvimento da oralidade, da forma de se expressar espontaneamente e também da escrita, já que a aluna, juntamente com as roteiristas, montou o roteiro de perguntas. Se voltarmos aos primeiros episódios, em que a aluna CA por exemplo, estava apresentando o primeiro seminário, vemos a menina tímida, ficava lendo os slides, tinha medo de arriscar. Essa mudança foi observada no final do ano de 2018, quando a aluna estava participando das gravações da web-rádio e relatou o que ela sentia para a pesquisadora que tomou nota:

“Segundo a aluna CA foi um processo muito produtivo, pois ela pôde enxergar seu desenvolvimento, principalmente na oralidade. De acordo a aluna, no início das gravações da programação ela se sentia travada e ao passo em que foram acontecendo as atividades CA se sentiu mais à vontade ao ponto de afirmar que agora ela se sente um “William Bonner”, um dos jornalistas que ela tem como inspiração para pensar seu papel de âncora da web-rádio PW Rádio Escola” (Caderno diário, 17 de outubro de 2018).

Dessa maneira, podemos dizer que tanto os gêneros discursivos trabalhados quanto o desenvolvimento da emissora de web-rádio contribuíram para o aperfeiçoamento desse sujeito que se colocou nesse lugar de encontro, de compreensão e, portanto, de aprendizado com o outro. Como expõe Freire (1987, p. 81), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Além disso, conforme explicita Próspero (2017), projetos educomunicativos, como este desenvolvido por meio desta pesquisa, são relevantes no sentido de contribuem para o desenvolvimento da cidadania, porque os conteúdos são aprendidos ao longo do processo, por meio de um envolvimento coletivo e, ainda assim, produz uma comunicação que faz sentido para os alunos e a comunidade no qual ele está inserido.

Assim como o gênero entrevista, encontramos reflexos da aprendizagem do gênero radionovela na gravação do primeiro capítulo quando o grupo da aluna MP, após receber orientação da pesquisadora<sup>121</sup> e professora, fez uma reformulação da

---

<sup>121</sup> Essa orientação nasceu de uma conversa da pesquisadora com sua orientadora, quando foram retomar os trabalhos de inauguração da emissora de web-rádio, pois elas perceberam que as alunas ficaram muito presas à série original (já que se basearam nela), inclusive nas falas, nos nomes dos personagens e na música de abertura. Dessa forma, a pesquisadora conversou com o grupo de alunas



radionovela que elas tinham produzindo no final do ano letivo de 2017 para gravarem ao vivo, junto com os outros programas da web-rádio.

Nesse contexto, a aluna MP, escritora, produtora e narradora da radionovela, juntamente com suas colegas CM, GI e FL, já em 2018, quando elas estavam no 9º ano, reescreveram a história, dividindo-a em cinco capítulos. O próximo episódio descreve um pouco ocorreu a gravação do primeiro capítulo da radionovela, na 4ª programação da PW Rádio Escola:

### **Episódio 31: 19/09/2018**

**Produtor (aluno FE):** aí... vai... ((depois da pausa... pede para as meninas continuarem gravando))

**Kacie (Aluna CM):** meninas... já escolheram a faculdade que... vão fazer?

**Narradora (aluna MP):** perguntou Kacie às amigas... já se perguntando...

**Produtor (Aluno FE):** para... para... para...

**Aluna CM:** aí... viu?

**Aluna MP:** você falou errado também... não é “vão”

**Aluna CM:** então... eu não falei...

**Aluna GI:** pergunta pra ele... você falou vão...

**Aluna MP:** vai de novo...

**Produtor (aluno FE):** de novo o da CA ((clica com o mouse e espera o sinal para iniciar a gravação))

**Aluna CM:** vai rápido... rápido...

**Aluna MP:** o mais natural possível...

**Aluna CM:** meninas... já escolheram a faculdade que irão fazer? É assim?

**Aluna GI:** sim...

**Produtor (Aluno FE):** ou... quando terminarem...

**Pesquisadora:** dá uma pausa... vai gravando uma por uma...

**Aluno FE:** é... não... porque ela terminou a frase dela... eu cortei... mas você continuou...

**Aluna MP:** ah... então... eu faço assim... quando for para parar ((faz o sinal de pare com as mãos))

**Produtor (aluno FE):** vai... desde a fala da CM...

(...)

O evento descreve a gravação do primeiro capítulo, da primeira radionovela que foi ao ar na PW Rádio escola. Essa gravação, pelo fato de a radionovela ser gravada pela primeira vez com o restante da programação, fez com que os alunos se organizassem no contra turno (à tarde), improvisado na biblioteca da escola, já que não havia espaço para criar um ambiente próprio para a web-rádio.

---

e orientou-as a reescrever com suas palavras, trocando os nomes dos personagens, modificando a história e dividindo-a em cinco capítulos, para não ficar cansativo.

Assim, as gravações eram feitas com a utilização de um computador que foi doado pelo GELL só para esse fim e um microfone condensador próprio para gravações de rádio. Nesse dia, o produtor e responsável técnico pela gravação foi o aluno FE, que aprendeu a gravar e editar com o aluno RA, com o qual revezava.

Ao observarmos o episódio, podemos perceber a autonomia de todos os alunos envolvidos. Desde a gravação e preparação para esta atividade, até a correção das palavras ou postura (quando MP falou, por exemplo para CM ser o mais naturalmente possível)), momento de pausar, iniciar, criando estratégias para o trabalho fluir. Nesse caso, a presença da pesquisadora foi pouco notada, já que o objetivo era apenas dar suporte para a criação deles.

Em projetos como esse, cujo objetivo era desenvolver um trabalho em que os gêneros do discurso e a web-rádio funcionassem como instrumentos de ensino-aprendizagem dos alunos e pudesse colaborar para o desenvolvimento de suas práticas letradas, é importante, então, criar espaços como os demonstrados no episódio em que os alunos se tornam os protagonistas na medida em que tomam a frente das atividades e trabalham em conjunto, cada um assumindo sua responsabilidade no projeto, ensinando e aprendendo ao mesmo tempo. É nesse sentido que eles podem ser considerados autores, porque são eles que determinam o que e como fazer, tendo o professor apenas como mediador.

Esse é papel de projetos que tenham o cunho educacional, como ressalta Próspero (2017), garantir o direito à expressão, ampliar o potencial comunicativo dos estudantes que fazem parte do projeto no que tange ao ensino-aprendizagem da linguagem midiática e do uso da tecnologia, como podemos verificar no episódio descrito.

O episódio a seguir trata de uma discussão, no grupo de *WhatsApp*, que foi criado exclusivamente para a web-rádio, entre as roteiristas e locutoras sobre uma notícia que a aluna NL (uma das roteiristas) fez a partir de outras notícias que ela tinha lido sobre um acontecimento que movimentou muito a mídia naqueles dias:

## Episódio 32: 11/09/2018

[21:57, 11/9/2018] **Aluna NL:** vou mandar a notícia...

Na tarde da última quinta-feira, no dia 06 de setembro, o candidato a presidente Jair Bolsonaro levou uma facada na barriga em um ato de campanha em Juiz de Fora (MG). A informação foi confirmada pela Polícia Militar mineira e pela Polícia Federal. Um homem, identificado como Adélio Bispo de Oliveira, foi preso em flagrante.

O candidato deixou a Santa Casa de Juiz de Fora por volta das 8h20 desta sexta-feira, dia 7 de setembro, em direção ao Hospital Israelita Albert Einstein, em São Paulo.

O hospital Albert Einstein, informou que, enquanto o candidato estiver internado, serão divulgados boletins sobre o estado de saúde dele todos os dias, às 10h e às 18h. A equipe médica responsável é formada pelo cirurgião Antônio Luiz Macedo e o clínico e cardiologista Leandro Santini Echenique. Segundo a diretora do hospital, ele pode ter alta em menos de duas semanas (...)

[21:58, 11/9/2018] **Aluna NT:** tem que ter manchete

[21:58, 11/9/2018] **Aluna NT:** esqueci de falar isso

[21:58, 11/9/2018] **Aluna NL:** a

[21:58, 11/9/2018] **Aluna NT:** lembrei agora que li e automaticamente senti falta

[21:58, 11/9/2018] **Aluna NL:** não credito

[21:58, 11/9/2018] **Aluna NT:** pensa ai em algo criativo e que chame atenção (...)

[21:58, 11/9/2018] **Aluna NL:** ata... Bolsonaro leva facada... pronto

[21:58, 11/9/2018] **Aluna NT:** não... mt fraco

[21:59, 11/9/2018] **Aluna MA:** Candidato à presidência leva facada durante a Campanha eleitoral e agressor diz ser enviado de Deus

[21:59, 11/9/2018] **Aluna NT:** mt grande

[21:59, 11/9/2018] **Aluna NL:** ótimo

Esse trecho da conversa no *WhatsApp* revela um momento no qual é possível verificar alguns efeitos do ensino-aprendizagem do gênero notícia, pois a aluna NL, que era uma das roteiristas, elaborou a notícia a partir de outras que ela havia lido sobre o mesmo tema e colocou o texto no grupo com antecedência, para que todos analisassem. Logo em seguida, a outra roteirista, NT, chamou a atenção dizendo que: “tem que ter manchete” e que ela esqueceu de falar (quando as duas trocaram ideia sobre o planejamento da programação). O interessante é o que NT falou em seguida: “lembrei agora que li e automaticamente senti falta”. Dessa maneira, mantendo-se como esse par mais avançado, que internalizou algumas características desse gênero ela continuou orientando NL: “pensa em algo que chame a atenção”, assim, quando NL constrói imediatamente a manchete, NT avalia dizendo que é muito fraca.

Nesse momento aconteceu outra coisa interessante, MA, que era uma das locutoras, entrou na conversa e colocou uma manchete que ela formulou: “Candidato à presidência leva facada durante a Campanha eleitoral e agressor diz ser enviado de Deus”. Por conseguinte, NT, reclamou que a manchete era muito grande, mas NL afirmou que ficou ótima, assim, elas acabaram deixando essa mesma.

Esse episódio apresenta um exemplo claro da importância do par mais avançado para ajudar o aluno a atingir outros níveis (VYGOTSKY, 1930/2007), pois as duas alunas tiveram aula sobre o gênero notícia, mas é possível perceber no diálogo que NT estava mais experiente, ao ponto de reagir imediatamente à publicação da amiga, não só expondo o que estava faltando, mas dialogando com ela para chegar ao objetivo proposto: construir a manchete para a notícia. Nesse caso, elas também assumem seus papéis de roteiristas quando se preocupam em organizar tudo com antecedência.

Além disso, observamos, mais uma vez, o celular (através do aplicativo *WhatsApp*) servindo de ferramenta de ensino-aprendizagem, auxiliando no planejamento pedagógico, ou seja, utilizado para outros fins, além daqueles que os alunos já estão acostumados. Situação que nos mostra que é possível criar oportunidades (por meio de um planejamento) para utilizar os recursos tecnológicos como instrumentos pedagógicos que conduzem ao ensino-aprendizado, ao desenvolvimento do indivíduo. Para isso, basta, como ressalta Vygotsky (1935/2004) que o material pedagógico tenha uma diretriz e um fim, isto é, seja planejado, obedecendo, inclusive aos interesses dos educandos, como objetivamos fazer ao desenvolver este projeto de pesquisa-ação.

Como podemos perceber no relato da pesquisadora (por meio de uma nota de campo) sobre uma reflexão do aluno FE no último dia em que a pesquisadora acompanhou a gravação da programação da web-rádio, além dos gêneros trabalhados, o acesso às mídias digitais foi igualmente importante para o seu desenvolvimento:

“Conforme o aluno FE, mesmo ele não tendo utilizado gêneros discursivos como o resumo e o seminário na web-rádio, hoje ele reconhece a importância de ter estudado esses gêneros. Além disso, o aluno afirma que foi muito importante a aprendizagem enquanto produtor e operador de áudio, como saber operar o programa de gravação e edição, mexer nos equipamentos” (Caderno-diário, 17 de outubro de 2018).

Como é possível depreender do depoimento do aluno à pesquisadora, o próprio sujeito reconheceu o desenvolvimento que ele teve durante o processo de realização do projeto, principalmente no que tange ao aperfeiçoamento no modo de lidar com as mídias digitais, proporcionado pelo contato com as programações da web-rádio, uma vez que no início as gravações, o único aluno que dominava a parte operacional era RA, que fazia curso de técnico em informática. Na medida em que foram revezando os papéis, RA ensinou FE a mexer em todos os equipamentos e ainda, gravar e editar.

Dessa forma, a partir dos excertos aqui expostos, podemos dizer que houve muitos momentos nos quais os alunos retomaram algumas coisas que eles tinham aprendido tanto sobre os gêneros que foram trabalhados quanto sobre aspectos referentes à linguagem radiofônica, Língua Portuguesa, postura, técnica para se portarem diante de uma programação de rádio.

Nesse sentido, podemos dizer que não só alguns gêneros trabalhados puderam contribuir para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, como também as atividades realizadas durante o planejamento e as gravações da web-rádio se mostraram significativas em um contexto em que os alunos convivem com muitas privações, inclusive a de trabalhar com a tecnologia, fato que remete à resposta à segunda questão de pesquisa: “Como se desenvolveu o projeto? O que foi possível realizar em sala de aula e nas programações da web-rádio? ”.

Podemos observar que as interações que aconteceram durante as gravações da web-rádio puderam colaborar para o desenvolvimento de diferentes práticas letradas, principalmente aquelas ligadas ao uso da tecnologia, das mídias digitais, assim como as ligadas à análise mais crítica dos textos, uma vez que, durante o trabalho de gravação, os próprios alunos ficavam observando os discursos dos outros e analisando, chamando a atenção para questões de postura, impostação de voz, pronúncia das palavras, dentre outras questões que nos ajudam a responder a segunda pergunta de pesquisa: “Quais capacidades letradas dos estudantes puderam ser desenvolvidas durante o projeto?”.

A partir dessas discussões e outras questões que serão levantadas desde o início do projeto, passando pelas primeiras observações e levantamentos das práticas letradas dos alunos, pelo trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula até chegar ao desenvolvimento da web-rádio, podemos tecer algumas “Considerações

finais” sobre o trabalho realizado ao longo do desenvolvimento desta tese de doutorado. Logo, a próxima seção, busca responder às perguntas de pesquisa e refletir sobre as suas contribuições para o ensino de língua na contemporaneidade.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Iniciamos estas considerações “finais”, refletindo sobre os desafios de se produzir um projeto como o que empreendemos em uma escola pública que, ao mesmo tempo em que acolhe a pesquisa, tem dificuldade de criar subsídios para que ela aconteça de forma significativa.

Dentre inúmeros fatores, além da mudança dos gestores da escola de um ano para o outro, deparamo-nos também com as políticas públicas de formação de professores que são muito instáveis e incoerentes, um dos aspectos que nos chamou atenção deve-se à observação de que, ao passo em que no espaço escolar é discutida a importância dos letramentos digitais, por exemplo, a escola não possui equipamentos ou espaço suficiente, sequer há espaço para os professores cumprirem suas horas de planejamento na escola.

Além disso, a equipe gestora que assumiu a escola no ano de 2018/2019 não se demonstrou muito acessível quando o assunto era a discussão sobre a emissora de web-rádio desenvolvida na escola, colocando-se alheia, tanto à continuação do projeto, quanto às dificuldades encontradas, já que no início de 2019, quando a professora (sujeito desta pesquisa) queria retomar os trabalhos, a escola disse que ela e os alunos precisavam esperar porque o Conselho Deliberativo precisaria aprovar a retomada do projeto, como também os problemas com a internet da escola, precisariam ser resolvidos.

Esses são alguns dos pontos negativos em se desenvolver esse tipo de trabalho em ambientes nos quais há uma rotatividade constante da equipe gestora, pois alguns conseguem compreender a importância de um trabalho como este em uma escola de periferia, onde os alunos têm muitas privações e poucas perspectivas de vida, e alguns deles simplesmente se colocam à parte, inclusive no diálogo.

Contudo, diante de uma pesquisa que considera o desenvolvimento dos sujeitos no decorrer do processo de implementação do projeto (tanto considerando a metodologia da pesquisa-ação como da educomunicação), podemos dizer que houve diferentes momentos nos quais foi possível observar o envolvimento dos alunos em atividades que tinham como objetivo melhorar a sua comunicação oral e escrita, além de colaborar para o desenvolvimento de práticas letradas ligadas aos usos das

tecnologias e à reflexão crítica sobre a realidade, como pudemos observar na descrição das atividades trabalhadas em sala de aula e no contexto da web-rádio.

Assim, como foi observado no capítulo 6 desta pesquisa de doutorado, em resposta à primeira questão de pesquisa – “Quais as práticas de letramento dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da escola estudada?”, os dados do questionário aplicado aos alunos dos 8ºs anos B e C da escola parceira, ao início da coleta de dados, evidenciaram que a maioria das práticas de letramentos dos alunos acontece fora do contexto escolar e se configuram em práticas variadas que revelam também um pouco a respeito desses sujeitos que nasceram e estão se desenvolvendo na era digital e da convergência das mídias (JENKINS, 2008).

Por isso, boa parte de suas práticas de leitura e escrita acontecem no ambiente virtual, em especial, nas redes sociais. Fazem parte das práticas relacionadas ao ambiente midiático assistir a filmes ou séries de TV, publicar textos em *fanfictions* (*social Spirit*, *Wattpad*, *Nyah* e outros), muitos deles ligados à leitura de livros contemporâneos (do universo da Cultura Pop). Fazendo nossas as palavras de Vieira (2017) que analisou a leitura dos alunos a partir desse universo, há um ponto positivo, eles estão lendo e, como identificamos, escrevendo também nesse ambiente, cada vez mais participativo e colaborativo, para usar as palavras de Jenkins (2008).

Nessa ótica, os sujeitos alunos estão exigindo o direito de participar dessa cultura na qual eles não só contribuem para que as mídias circulem, mas também para a criação de novas mídias. Como explica Jenkins (2008), eles estão aprendendo a participar da cultura do conhecimento fora do espaço educacional, portanto, é impossível ignorar tal fato.

Dessa maneira, em vez de dar mais ênfase aos perigos que envolvem a participação nas mídias, quando se fala em letramento midiático, é preciso criar possibilidades de participação, de acesso à essa cultura. Para isso, é necessário repensar a educação midiática, explica Jenkins (2008), no sentido de que os jovens possam se tornar produtores e participantes dessa cultura midiática de modo crítico, em vez de só consumidores passivos, o que implica também em uma educação para os adultos também, a fim de que comecem a perceber esse avanço tecnológico com outros olhos.



Logo, é papel da escola, como uma das agências de letramento privilegiar atividades que partam dessas práticas, levando os alunos a refletirem criticamente sobre sua realidade a fim de que sejam desenvolvidas as capacidades necessárias à compreensão, não somente dos textos impressos com que eles convivem no ambiente escolar, mas da infinidade de outros textos que leem no seu dia a dia no ambiente midiático, uma vez que uma das questões que foram evidenciadas com a aplicação desse questionário é que as práticas letradas escolares dos alunos ainda são constituídas de atividades tradicionais, geralmente ligadas a cópias de textos, seja do livro didático ou do quadro. Além disso, no ambiente escolar, esses alunos não têm acesso ao uso de tecnologias como o computador.

Dessa forma, justifica-se o desenvolvimento de projetos de pesquisa-ação e educacionais que contribuam para o desenvolvimento de novas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e de outras disciplinas no ambiente escolar, aliado ao ensino de diferentes conteúdos que possam contribuir de maneira significativa para que os alunos se tornem autores e atores do seu processo de ensino-aprendizagem, dando sentido às atividades realizadas na escola.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, “Como se desenvolveu o projeto? O que foi possível realizar em sala de aula e nas programações da web-rádio?” observamos, na análise dos gêneros trabalhados em 2017, *seminário*, *resumo* e *radionovela*, no capítulo 7, que, muito embora nem todos os alunos tenham desenvolvido todas as capacidades de linguagem referentes ao ensino-aprendizagem desses gêneros discursivos, foi possível observar muitos momentos de participação ativa nas atividades – principalmente dos gêneros seminário e radionovela – interação e colaboração mútua que cooperaram para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ao desenvolverem reflexões sobre os aspectos temáticos, estilísticos e composicionais dos gêneros.

Igualmente, essas sequências didáticas contribuíram para o desenvolvimento da oralidade dos alunos, além da autoria e autonomia diante das atividades propostas, que puderam ser refletidas em atividades posteriores, quando os gêneros foram retomados em outro momento. Assim, mesmo alunos que não costumavam participar das aulas, como JP e ER, destacaram-se ao se envolver com o trabalho proposto pela sequência didática com o gênero radionovela, por exemplo.

Da mesma forma, as atividades e momentos de interação levaram alunos, professora e pesquisadora a refletirem criticamente sobre sua realidade, a pensarem e planejarem atividades que pudessem levar em conta o uso das tecnologias como o celular, ferramentas de computador, como o *Power Point* como auxiliar nas suas apresentações, nas fontes de pesquisa e outras questões que nos levam a responder a terceira questão de pesquisa: “Quais capacidades letradas dos estudantes puderam ser desenvolvidas durante o projeto?” As práticas de que vimos tratando dizem respeito, principalmente, aos usos das tecnologias e da reflexão crítica sobre a realidade a partir do desvelamento promovido pelas inúmeras leituras que ocorriam durante a escolha dos temas, estudo e organização para as apresentações.

Dando sequência aos dados que também nos ajudam a responder essas questões, no capítulo 8, ao analisarmos a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos a partir das sequências didáticas com os gêneros entrevista e notícia radiofônicas, percebemos que as atividades, principalmente aquelas relacionadas com a simulação das entrevistas em rádio, puderam contribuir para o desenvolvimento de alguns alunos que antes tinham sua autoria e mesmo a sua voz apagada no contexto de sala de aula, como a aluna TA, que se destacou por convidar o colega RA para fazer uma entrevista gravada no celular com ela, como atividade extra-escolar, sendo que, na sala de aula aceitou o convite de FE, para elaborarem as questões para entrevista juntos, além de ter autonomia ao convidar a aluna RAY para ser entrevistada por ela na simulação de entrevista.

Inclusive, podemos destacar nessa produção de simulação da entrevista, a própria RAY, que antes não participava oralmente das atividades em sala, mostrando-se tímida, sempre que a professora instigava tais produções. Da mesma forma, o aluno MAT, também se destacou não só por aceitar ser entrevistado, mas pelo seu posicionamento frente à discussão do tema “Pena de morte”, dentre outros trabalhados em atividades de leitura como, por exemplo, sobre o tema “Corrupção”, como pudemos perceber ao longo da análise da sequência didática do gênero radionovela.

No mesmo sentido, uma das atividades com o gênero entrevista (gravar entrevista com uma pessoa de sua preferência para compartilhar com os colegas em sala) proporcionou ao aluno FE um momento de conscientização que o levou a refletir

sobre sua dificuldade na fala, a ponto de afirmar que iria procurar ajuda de um fonoaudiólogo.

Além desses exemplos, houve outros momentos de troca entre eles que também contribuíram para a construção de conceitos, de aspectos da língua, assim como de conhecimento dos elementos que compõem os gêneros discursivos trabalhados.

Podemos dizer que os gêneros seminário, radionovela e entrevista foram os que mais despertaram o interesse dos alunos. Por conseguinte, é nos dados que se referem a esses gêneros que mais pudemos identificar momentos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo do trabalho com as sequências didáticas, sendo que as atividades desenvolvidas com esses gêneros discursivos refletiram também no desenvolvimento das programações da PW Rádio Escola, quando, por exemplo, os dados discursivos revelaram a evolução da aluna CA no processo de aprendizado do gênero entrevista, influenciando seu comportamento na entrevista que fez com o professor no âmbito da web-rádio.

Quanto aos gêneros discursivos resumo e notícia, houve momentos, como os analisados, em que foi possível perceber a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito às capacidades linguísticas, discursivas e linguístico-discursivas. Contudo, é preciso destacar que os alunos não demonstraram muito interesse em aprender, discutir sobre eles. Um dado que nos ajuda a compreender essa afirmação é o fato de que a maioria dos alunos não desenvolveram as atividades de pesquisa sobre o gênero notícia, por exemplo, as que a professora direcionava para fazer em casa, ou mesmo as produções finais desses dois gêneros, que não tiveram o mesmo êxito que a dos outros, sendo que a maioria acabou se dispersando com outras atividades de final de semestre, como a festa junina.

Ainda sobre esses dois gêneros discursivos, resumo e notícia, ao longo do desenvolvimento da sequência didática os alunos pareciam cansados, conforme notas de campo do caderno-diário da pesquisadora. Nesse sentido, pensando em sujeitos que vivem imersos em uma realidade cada vez mais liquefeita (BAUMAN, 2001), talvez seja necessário repensar de que forma algumas sequências didáticas devem ser trabalhadas para que os alunos se interessem mais e não fiquem cansados diante das atividades. A primeira questão pode ser o tempo destinado ao trabalho com os

diferentes tipos de gêneros discursivos, pois, os sujeitos de hoje não conseguem ficar concentrados em uma única coisa por muito tempo. Uma prova disso, afirma Jenkins (2008) é o fato dos adolescentes conseguirem realizar diferentes atividades ao mesmo tempo, em ambientes midiáticos diferentes.

Por conseguinte, ainda buscando responder à segunda e terceira perguntas de pesquisa, tanto o contato com os equipamentos da emissora de web-rádio (aspectos apresentados na segunda parte do capítulo 8), quanto o planejamento destinado às atividades a ela relacionadas, proporcionaram o uso de diferentes mídias e tecnologias como o celular, computador, juntamente com seus respectivos programas, redes sociais e aplicativos, levando, assim, os sujeitos alunos à utilização da tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem.

Nessa ótica, o uso da tecnologia como esse veículo de comunicação que abriu espaço para a produção e circulação de gêneros discursivos pode contribuir para o desenvolvimento de letramentos que se encontram e se imbricam nos diferentes espaços midiáticos pelos quais os sujeitos alunos circulam. Nesse contexto, as atividades de gravação das programações da web-rádio contribuíram para diferentes reflexões sobre a Língua Portuguesa, oralidade e postura diante desse universo que até então era desconhecido para eles, fazendo com que saíssem de seus lugares de conforto e se colocassem como responsáveis (autônomos) pelos papéis que ocupavam dentro do projeto, ao ponto de alguns deles, como FE e CA, reconhecerem a importância das atividades do projeto para o seu desenvolvimento, conforme relato do caderno-diário da pesquisadora.

Assim, nestas considerações “finais” – entre aspas, porque tomam parte de um diálogo maior, das reflexões sobre o ensino-aprendizagem, sobre as possibilidades de a escola incorporar novas práticas, de professores e alunos trocarem experiências mais significativas, podemos observar que, do ponto de vista das teorias que embasam esta pesquisa de doutorado, o encontro com o *outro*, na estrada, esta, representada aqui pela escola, lugar de alteridade, que não admite neutralidade, não admite uma paralisia diante do outro, compôs todo o percurso da caminhada.

Na estrada em que nos colocamos, uma escola pública, periférica, carente de inúmeras condições para um ensino-aprendizagem relevante, o encontro com nossos outros, professora e seus alunos, com as suas realidades, seus sonhos, desejos,

dificuldades, necessidades de aprendizagem, etc., observamos que aprendemos todos, compondo um diálogo que se iniciou e não termina com este texto, uma vez que juntos compusemos fios discursivos que nos proporcionaram reflexões, transformações, enriquecimentos recíprocos que continuarão conosco.

## 10 REFERÊNCIAS

---

ACUNHA, D. Freire, Vygotsky e Bakhtin em diálogo. **Cenários**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, julh. 2011.

———. Marcas de subjetividade na produção textual escolar: um trânsito entre Freire, Vygotsky e Bakhtin. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LÍNGUÍSTICA, SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 2, 2011. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2011.

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v.9, n. 1, p. 1-13, jan. 2010.

ALVES, S. M. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.

ALVES, M. S. O professor e a tecnologia em escolas de Mato Grosso. In: MOREIRA, B. D.; MATOS, A. (orgs.) **Educomunicação e transmídia**: um encontro na escola dos medias, ciência e saberes populares. Cuiabá-MT: Editora Sustentável, 2019, no prelo.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu Outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

———. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

ANDALOUSSI, K. E. **Pesquisas-ações**: ciências, desenvolvimento, democracia. Trad. Michel Thiollent, São Carlos: EdUFSCar, 2004.

ARRUDA, S. A. R.; PETRONI, M. R. Gêneros discursivos: uma reflexão necessária para o ensino de leitura e escrita na EJA. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – V SIGET, 08, 2009, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: 2009. Disponível em: <[https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/uma\\_reflexao\\_necessaria\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_leitura\\_e\\_escrita\\_na\\_eja.pdf](https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/uma_reflexao_necessaria_para_o_ensino_de_leitura_e_escrita_na_eja.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BAKHTIN, M. M. (1920-1924). **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

———. ; VOLOCHÍNOV, V. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

———. (1920-1930/1979). O autor e o herói. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

———. (1952-1953/1979). O problema dos gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

———. (1959-1961/1979). O problema do texto nas áreas da linguística, da filologia, das ciências humanas – tentativa de uma análise filosófica. *In: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

———. (1970/1979). Os estudos literários hoje. *In: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

———. (1970-1971/1079). Apontamentos de 1970-1971. *In: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

———. (1974/1979). A propósito da metodologia das ciências humanas. *In: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

———. (1923-1973/1975). **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Unesp, 1998.

———. (1959-1961) O texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas. *In: Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra, 2016.

BALTAR, M. **Rádio escolar**: uma experiência de letramento midiático. São Paulo Cortez, 2012.

———. Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 177–190, jan./jun. 2008.

BARBEIRO, H.; LIMA, P. **Manual de radiojornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

BARBOSA FILHO, A. **Gêneros radiofônicos**: os formatos e os programas em áudio. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. Tese de doutorado apresentada ao programa de Doutorado em Linguística Aplicada da PUC- São Paulo, 2001.

———. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: relatar: notícia. São Paulo: FTD, 2001.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAIT, B. Mikhail Bakhtin: movimentos de reconstituição de um pensamento. **REVISTA USP**, São Paulo, n.39, p. 158-173, set./nov. 1998.

———. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**, Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2017.

BENEVIDES, L. **Os gêneros multimodais nos livros didáticos de história: um estudo crítico-dialógico**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Cuiabá, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

BORELLI, S. H. S.; MIRA, M. C. Sons, imagens, sensações: radionovelas e telenovelas no Brasil. **Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo, v. XIX, n. 1, p. 33-57, jan./jun. 1996.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BÜTTNER, L.; SANTOS, P. Diferença de uma rádio Educativa e uma rádio comercial. **Unoesc & Ciência - ACSA**, Joaçaba, v. 4, n. 1, p. 7-20, jan./jun. 2013.

CALABRE, L. No tempo das radionovelas. **Revista Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, PósCom- Metodista, v. 29, n. 49, p. 65-83, jun./dez. 2007.

CASSANY, D. **Prácticas letradas contemporâneas**. México: Rios de Tinta, 2008.

———. ; CASTELLÀ, J. M. **Aproximación a la literacidad crítica**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010.

CASTRO, G. o marxismo e a ideologia em Bakhtin. *In*: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.



CHAVES, M. H. R. **O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, 2008.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T.; **Português linguagens.** 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the desing of social futures.** London and New York: Routledge, 2000.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, L. A.. Gêneros jornalísticos. *In:* MARQUES DE MELO, José; ASSIS, Francisco de (Orgs.). **Gêneros jornalísticos no Brasil.** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. Apresentação. *In:* CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011.

DINIZ, J. A. **A recriação dos gêneros eletrônicos analógico-digitais: radionovela, telenovela e webnovela.** Tese de Doutorado em Comunicação Social, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B; HALLER, S. O oral como texto: como construir o objeto de ensino. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1997). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EMERSON, C. Palavra exterior e fala interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da linguagem. *In:* RIBEIRO, A. P. G.; SAGRAMENTO, I. (orgs.). **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & plural: leitura e estudos de linguagem.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

———. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

———. A importância do ato de ler (1981). *In:* FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. (1996) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREITAS, M. T. A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. *In*: FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (orgs.) **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.) Paulo Freire: bibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. Apresentação. *In*: FREIRE, P. **Conscientização**. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

GERALDI, J. W. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 23, p. 7-20, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, G. S. Tecnologias digitais: espaços de lazer, criatividade e aprendizagem. *In*: MOREIRA, B. D.; MATOS, A. (orgs.) **Educomunicação e transmídia: um encontro na escola dos medias, ciência e saberes populares**. Cuiabá-MT: Editora Sustentável, 2019, no prelo.

GORENDER, J. Prefácio de A ideologia alemã. *In*: MARX, K; ENGELS, F. (1989) **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica: 2008.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

LAGE, N. **A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 2004.

LEONTIEV, A. N. (1959) Os Princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In*: LEONTIEV, A. N. *et al.* **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

———. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005.

———. **Resumo**. 5.ed. São Paulo: Parábola, 2007.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. *In*: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (orgs.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

———. Gêneros discursivos. (2005) *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014.

MARQUES DE MELO, J.; ASSIS, F. Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório. **Intercom – RBCC**, São Paulo, v.39, n.1, p.39-56, jan./abr. 2016.

MARX, K; ENGELS, F. (1989) **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATOS, A. Afetografia: uma experiência de criatividade em escola rural de Mato Grosso. *In*: MOREIRA, B. D.; MATOS, A. (orgs.) **Educomunicação e transmídia**: um encontro na escola dos medias, ciência e saberes populares. Cuiabá-MT: Editora Sustentável, 2019, no prelo.

MEDEIROS, Z. Gêneros, multimodalidade e letramentos. **Revista RBLA**, Belo Horizonte, n. 3, p. 581-612, 2014.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, A. S. E.; MAIA FILHO, O. N.; CHAVES, H. V. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 153-159, jan./abr. 2016.

MELO, G. F. Encontro de alunos e professores: aprendendo com as tecnologias. *In*: MOREIRA, B. D.; MATOS, A. (orgs.) **Educomunicação e transmídia**: um encontro na escola dos medias, ciência e saberes populares. Cuiabá-MT: Editora Sustentável, 2019, no prelo.

MENDES, A. N. N. B. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental - 3º e 4º ciclos:** algumas reflexões. Tese de doutorado apresentada ao programa de Doutorado em Linguística Aplicada da PUC-São Paulo, 2005.

MOREIRA, B. D.; MATOS, A. Apresentação. *In:* MOREIRA, B. D.; MATOS, A. (orgs.) **Educomunicação e transmídia:** um encontro na escola dos medias, ciência e saberes populares. Cuiabá-MT: Editora Sustentável, 2019, no prelo.

MIOTELLO, V. Ideologia. *In:* BRAIT, B. (org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

NEUBERGER, R. S. A. **O rádio na era da convergência das mídias.** Cruz das Almas/BA: UFRB, 2012.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, Ago./Dez. 2014.

ORTRIWANO, G. S. **A informação no rádio:** os grupos de poder e determinação dos conteúdos. 4. ed. São Paulo: Summus editorial, 1985.

PAES DE BARROS, C. G. **Compreensão ativa e criadora:** uma proposta de ensino aprendizagem de leitura do jornal impresso. Tese de doutorado apresentada ao programa de Doutorado em Linguística Aplicada da PUC- São Paulo, 2005.

PAES DE BARROS, C. G. Os gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. *In:* PETRONI, Maria Rosa. (org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula.** Cuiabá: EdUFMT, 2008.

\_\_\_\_\_. **Capacidades de leitura de textos multimodais.** Polifonia (UFMT), v. 1, p. 161-186, 2009.

\_\_\_\_\_.; SOUSA, O.C., & CARVALHO, C. (CIED). **Literacia, ensino da leitura e sucesso escolar.** ATAS do XIX Colóquio da AFIRSE, 2012.

PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

PRADO, M. **Produção de rádio:** um manual prático. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

PRATA, N. **Webradio: novos gêneros, novas formas de interação.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

PEREIRA, I. S. P. **Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1º ciclo de escolaridade:** das competências dos alunos às concepções

e práticas dos professores. Tese de doutoramento em Ramo de Estudos da Criança, Área de Conhecimento de Língua Portuguesa. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2008.

———. Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. *In*: AZEVEDO, F. ; SARDINHA, M. G. (Org.). **Modelos e práticas em literacia**. Lisboa: Lidel, 2009. p. 17-34.

———. O princípio de prática situada na aprendizagem da *literacia*: a perspectiva dos alunos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, 2017.

PIRES, M. E. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, n. 1, 1997.

PRÓSPERO, D. A. A educação integral na perspectiva da Educomunicação: a implementação no Programa São Paulo Integral. *In*: SOARES, I. O; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom., 2017.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação de trad. Valdemir Miotello. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

———. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

REMONATTO, A. **Leitura como atividade dialógica e seu processo de ensino-aprendizagem**: um projeto com o gênero história em quadrinhos. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Cuiabá, 2013.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

———. CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1997). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

———. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

———. MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

———. (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

———. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

———. BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, N. C. S. **Letramentos em uma escola pública: uma reflexão crítico-dialógica**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Cuiabá, 2014.

SEPAC – Serviço à Pastoral da Comunicação. **Rádio: a arte de falar e ouvir**. São Paulo: Paulinas, 2003.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1997). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

———. ; DOLZ, J. Gêneros e regressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1997). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

———. ; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1997). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

———. ; NOVERRAZ, M.; DOLZ, J. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1997). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

———. . Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

———. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Revista Comunicação & Educação**, ano XIX, n. 2, jul./dez. 2014.

———. Educomunicação, uma prática social. Entrevista com Ismar de Oliveira Soares, **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, v. 43, n. 2, dez. 2017.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

———. Ato/atividade e evento. (2005) In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

———. Uma proposta bakhtiniana de estudo dos gêneros discursivos. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (orgs.) **Dialogismo: teoria (em) prática**. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

———. **A construção da metalinguística (fragmentos de uma ciência da linguagem na obra de Bakhtin e seu círculo)**. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP- São Paulo, 2002.

SOUZA, C. T. **Uso da web rádio escolar como possibilidade para mudança da prática pedagógica a partir do discurso do professor**. Dissertação de mestrado apresentada ao Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, 2017.

SIQUERIA, R. S. **Estudos de leitura e letramento: reflexões e práticas escolares**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Cuiabá, 2015.

THE NEW LONDON GROUP (1996). *A pedagogy of Multiliteracies designing social future*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the desing of social futures**. London and New York: Routledge, 2000.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-446, Set./Dez. 2005.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Papirus Editora, 2006.

VIANA, C. E. A Educomunicação possível: práticas e teorias da Educomunicação revisitadas por meio de sua práxis. In: SOARES, I. O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B.

**Educomunicação e suas áreas de intervenção:** novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom., 2017.

VIEIRA, M. D. S. **“As Crônicas de Gelo e Fogo”, narrativas transmidiáticas e a leitura como ato responsivo.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Cuiabá, 2017.

VOLOCHÍNOV, V. N. O que é linguagem? (1930). *In: A construção da enunciação e outros ensaios.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

———. A construção da enunciação (1930). *In: A construção da enunciação e outros ensaios.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

———. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. (1930). **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

———. (1934). **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

———. (1935). **Psicologia pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZUIN, P. B.; REYES, C. R. **O ensino da língua materna:** dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.