

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

BEATRIZ SILVA FLORIANO

**A REVISTA DIGITAL COMO PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tecendo integridades para a educação contemporânea

Florianópolis

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

BEATRIZ SILVA FLORIANO

**A REVISTA DIGITAL COMO PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tecendo integridades para a educação contemporânea

Monografia submetida ao curso de Letras – Língua
e Literaturas Vernáculas em Português para
obtenção do título de Bacharel em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira

Florianópolis

2020

*Dedico este trabalho às três mulheres que me
tornaram quem sou, minha mãe, vó e irmã.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente àqueles que tornaram possível a caminhada que me trouxe até aqui, sendo suporte de todas e tantas maneiras possíveis; à minha mãe, Cida, à vó Noêmia, à minha irmã Marine e meus pais Laércio e Cide. Obrigado por serem família e amigos, por acreditarem tanto em mim e me fazerem confiante, por serem porto seguro e estarem do meu lado em momentos bons e ruins.

Agradeço ao Kevin, meu companheiro e amigo, por todo cuidado, compreensão e leveza. Obrigada pela companhia, que torna qualquer barra fácil de suportar, pela paciência, amor e parceria. Obrigada também por cada reflexão, conversa, risada ou lágrima compartilhada, você me ajuda a dar um outro sentido à vida.

Agradeço à UFSC e todo o conhecimento, aprendizado e experiência que me proporcionou. Os 5 anos que estive lá me mudou para sempre, para melhor. Seu espaço é um direito suposto mas um privilégio na prática, portanto, me sinto honrada e espero honrar esse privilégio.

Agradeço, também, a todos as amigadas que fiz dentro da UFSC e carrego para a vida. No fim, esse é o maior legado e foram essas presenças que tornaram tudo muito mais especial. Obrigada por todos os momentos compartilhados, eles foram essenciais para minha formação dentro e fora da UFSC. São muitos nomes, que sei que saberão quem são quando lerem esse parágrafo. Devo, porém, um obrigado especial à minha amiga Milena, que transforma tudo que dela se aproxima e, assim, também me transformou. O *match* intelectual foi crucial para o que foi minha vida acadêmica nesses anos e o *match* de amizade para a vida toda.

Agradeço às minhas fiéis amigas desde a infância, que certamente serão ainda até à velhice. Ana, Duda, Jayla, Marina e Letícia, obrigada pela reciprocidade, companheirismo e amor que compartilhamos, saber que tenho vocês para contar em qualquer situação faz toda a diferença, sempre.

Obrigada a todos os professores e professoras que tive até aqui, este trabalho só faz sentido porque acredito na potência dessa profissão. Um obrigado especial ao meu orientador, Rodrigo, por topar essa construção e me auxiliar sempre tão prontamente. Me orgulho muito de todos.

À todos amigos e familiares que fazem parte da minha vida e caminham comigo.

RESUMO

Este trabalho busca propor um planejamento teórico metodológico e didático pedagógico para a criação de uma revista digital no âmbito do ensino de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica. O projeto é destinado para aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e tem a intenção de propor encaminhamentos a docentes quanto ao trabalho com gêneros do discurso e tecnologias. Nossa pesquisa se situa, então, no âmbito da Linguística Aplicada (LA) e tem como orientação teórico-metodológica os escritos de M. Bakhtin e o Círculo assim como e pesquisas contemporâneas em Análise Dialógica do Discurso. Em termos metodológicos, a pesquisa se situa no campo da *revisão bibliográfica* e na abordagem da *elaboração didática* (HALTÉ, 1998). Nessa perspectiva, entendemos nossa pesquisa como relevante, pois não apenas colabora para os estudos sobre a relação entre gêneros do discurso e tecnologias, como se entretence nas orientações contemporâneas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; Proposta didático-pedagógica. Revista digital;

ABSTRACT

This paper aims to propose theoretical-methodological planning aligned with a didactic pedagogic to develop a digital magazine in the scope of teaching portuguese on the basic educational system. This project is destined for language classes of portuguese in high school and intends to present referrals for university lecturers regarding the genres' speech and technologies. Our research is situated in the field of Applied Linguistics (AL) and is oriented by the theoretical-methodological from M. Bakhtin and Círculo, such as recent searches developed in the Dialogic Discourse Analysis. Concerning the methodology, this research lies on a Bibliographic Review aligned with the Didactic Elaboration Approach (HALTÉ, 1998). In this sense, this research is relevant because it collaborates with the studies of the relationship between genre speech and technologies as well as interlace with the modern orientation present on the Common Nacional Curricular Basis (BRASIL, 2018).

Keywords: Teaching of Portugueses language; didactic-pedagogic proposes; digital magazine;

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – 1ª Encontro.....	59
QUADRO 2 – 2º Encontro.....	60
QUADRO 3 – 3º Encontro.....	61
QUADRO 4 – 4º Encontro.....	62
QUADRO 5 – 5º Encontro.....	63
QUADRO 6 – 6º Encontro.....	64
QUADRO 7 – 7º Encontro.....	65
QUADRO 8 – 8º Encontro.....	66
QUADRO 9 – 9º Encontro.....	67
QUADRO 10 – 10º Encontro.....	68
QUADRO 11 – 11º Encontro.....	69
QUADRO 12 – 12º Encontro.....	70
QUADRO 13 – 13º Encontro.....	70

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 – Diagrama da pesquisa.....	31
---	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Página inicial – Temas.....	51
FIGURA 2 – Página inicial – Botão Recolhível.....	52
FIGURA 3 – Edição do cabeçalho.....	53
FIGURA 4 – Gerenciar Páginas.....	54
FIGURA 5 – Inserir imagem no fundo.....	55
FIGURA 6 – Página inicial do artigo de opinião – Botão recolhível e índice.....	56
FIGURA 7 – Seção artigo de opinião – Layout.....	57
FIGURA 8 – Seção autores.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EM - Ensino Médio

INAF - Indicador de Alfabetismo Funciona

LA - Linguística Aplicada

PCSC - Proposta Curricular de Santa Catarina

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

TDICS - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	16
2.1 O lugar do ensino de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica.....	19
2.2 Ensino de Língua Portuguesa e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.....	23
3 NOSSA JUSTIFICATIVA E O CAMINHO DA PESQUISA	27
3.1 Das questões acerca do ensino de Língua Portuguesa.....	27
3.2. Minha experiência com o PIBID.....	30
3.3 Os caminhos da pesquisa.....	31
4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A ABORDAGEM DIALÓGICA DA LINGUAGEM	32
4.1 O enunciado.....	35
4.2 Os gêneros do discurso.....	38
4.3 A ideologia.....	40
5 ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS: O TRABALHO COM REVISTA DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	43
5.1 Primeiros passos: a revista digital e a produção escrita de textos do gênero artigo de opinião.....	44
5.2 O trabalho com a plataforma Google.....	50
5.3 O desenho da proposta.....	58
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	73

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar uma proposta teórico-metodológica e didático pedagógico e para a criação de uma revista digital no âmbito do ensino de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica. O projeto é destinado para o Ensino Médio e tem como gênero de discurso escolhido o artigo de opinião, elemento que integrará a revista. Este trabalho tem a intenção de apresentar possíveis contribuições para a prática docente. Desse modo, o projeto se insere no âmbito dos estudos em Linguística Aplicada, especificamente nos Estudos Dialógicos da Linguagem..

O objetivo geral da nossa pesquisa é de planejar uma prática didático-pedagógica, teórico e metodologicamente amparada, passível de ser mediada no Ensino Médio, visando a construção de uma revista digital pelos discentes, de forma crítica. Já os objetivos específicos, imbricados no anterior, são: a) delinear as etapas de construção da revista digital em sala de aula de Língua Portuguesa; b) integrar às etapas de construção da revista digital o trabalho com gêneros do discurso, especificamente a produção textual de artigo de opinião. a.

Desse modo, como justificativa para o projeto, pensamos nas potencialidades de propor um trabalho que visa uma publicação para *além* da escola. Contextualizamos nossa justificativa a partir da relação entre o ensino de Língua Portuguesa e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), assim como inquietações pessoais acerca do tema já vivenciado no projeto do PIBID (Projeto Institucional de Bolsas De Iniciação à Docência)¹. A partir disso, partimos para o embasamento teórico que envolve as contribuições de Bakhtin e o Círculo, assim como pesquisadores contemporâneos no campo da Análise Dialógica do Discurso. Por fim, especificamos o projeto com o desenho de nossa proposta.

Ao tratar de escritos do Círculo de Bakhtin, que ratifica uma abordagem dialógica da linguagem, apresentamos a linguagem e sua relação com o sujeito e seu contexto sócio histórico, assim como abordamos conceitos como enunciado, gêneros do discurso e a ideologia, relevantes para nossa proposta. Além disso, expusemos os aspectos teórico-metodológicos do trabalho com a revista virtual, desde o planejamento da construção, assim como a explicação das funções da plataforma virtual da revista. Há também o desenho de todo o projeto com cada um dos treze encontros, seus respectivos objetivos (gerais e específicos), recursos, procedimentos e as avaliações.

¹ A participação no PIBID (Projeto Institucional de Bolsas De Iniciação à Docência) se deu no período de setembro de 2018 a janeiro de 2020.

2. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O presente capítulo tem a intenção de situar a respeito de tópicos que norteiam e perpassam este trabalho, a fim de melhor compreendê-lo. Para tal, discutimos acerca de alguns aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta, bem como sobre questões que perpassam o ensino da língua portuguesa².

Como uma proposta teórico-metodológica e didático-pedagógica, de criação de uma revista digital como ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, e trabalho com gêneros do discurso sócio, histórica e culturalmente situados, esta se insere no âmbito da Linguística Aplicada, e em diálogo estreito com a abordagem dialógica do discurso à luz dos escritos de Bakhtin e o Círculo.

Como abordagem da LA, nos aproximamos das proposições de Moita Lopes (2006) a respeito de uma Linguística Aplicada ideológica, ou seja, que se distancia de uma vertente da disciplina de caráter tecnicista, funcional (no sentido de servir a uma solução específica) ou descontextualizada. Segundo o teórico:

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado (cf. Moira Lopes, 1998 e Gibbons et alii, 1994) onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam. O que não quer dizer que muito da pesquisa que se reconhece como LA contemple vida social, cultural, política e histórica. Ao contrário, em muitos casos na LA, pesquisa e vida social são como água e óleo: não se misturam.
(MOITA LOPES, 2006, p.21)

Uma LA ideológica (RAJAGOPALAN, 2003) se propõe, nesse sentido, a uma atuação que leve em conta as questões sociais presentes no contexto de atuação. Ou seja, é relevante as condições sociais dos sujeitos: seu cotidiano, consumo, subjetividades e relações, todo seu ambiente de interação, a mídia que consome direta e indiretamente, qual o caráter e meios da sua comunicação intersubjetiva, sua percepção sobre si próprio e o mundo, as desigualdades e contradições às quais está exposto. Enfim, uma LA que esteja atenta a tudo que localize esse sujeito histórico a um contexto social concreto (ROJO, 2006).

² Para fins de esclarecimento, neste trabalho, o termo “língua portuguesa” será utilizado com as letras iniciais maiúsculas quando se tratar da disciplina escolar, e com minúsculas se referindo à língua, propriamente dita.

Dialogando com essa concepção, temos, então, outro conceito crucial para nossa proposta e, principalmente para nossa visão sobre a educação: o princípio de *inconclusibilidade*, de Freire³ (1981), que toca desde o sujeito até a história. Segundo o autor, se saber inconcluso se espelha na não determinação do mundo e do futuro, implica saber que o *todo* está sempre em construção, e que o próprio sujeito é *agente* desta, e não a ela passivo.

Geraldi (2010) parte dessa concepção freiriana para dizer que o sujeito com que lidamos na educação é obrigatoriamente *constituído*, ou seja, “premidos pelas condições históricas, mas não por elas determinados”, então, na prática docente é imprescindível levar em conta o contexto e vivência dos alunos, a leitura de mundo que carregam consigo, e atuar justamente no sentido de construção de uma outra realidade não previamente determinada, mas construída pelo exercício e atuação na vida social por parte dos alunos, sempre no sentido de um bem estar coletivo e na mitigação das desigualdades. O autor atribui, ainda, à *mediação entre sujeitos* o caráter primordial da experiência educativa, o local privilegiado para aquela constituição do sujeito, mediação esta que ultrapassa a materialidade do contato físico e se estende ao contato da através da palavra, ou seja, pela linguagem e, inclusive, através da leitura da palavra⁴, se caracterizando, aqui, a centralidade do ensino de Língua Portuguesa nesse contexto.

A partir da teoria freiriana, pensamos a educação, então, como essencialmente comprometida em humanizar e conscientizar os indivíduos (FREIRE, 1981 [1968]) e nos colocando como um projeto didático *alternativo* ao modelo tradicional comumente encontrado nas escolas, ou ao que Freire (1968) diria modelo tecnicista de educação, que trabalha, ao padronizar e tornar passivo, justamente na contramão desta tomada de consciência por parte do sujeito, dessa forma servindo à perpetuação de problemas sociais, visto que não pauta sua atuação na tomada ativa de consciência acerca do meio. Partindo dessa teoria, é tarefa e poder da educação, através do conhecimento, proporcionar meios para a emancipação, ou seja, não se guiar por um princípio vetorial, mas *construir* dialeticamente, com o outro, insumos para uma pedagogia que crie cidadãos autônomos cultural, sócio e politicamente.

Nesse viés, precisamos estar atentos ao contexto concreto de atuação e os sujeitos nele presente, sabendo ser esses plurais nas suas mais diversas possibilidades, mas vivendo

³ A perspectiva bakhtiniana também supõe o sujeito desse mesmo modo, como indivíduo inconcluso e em constante construção. Para este trabalho, porém, devido à limitação da própria extensão do mesmo, esse aspecto da teoria não será abordado.

⁴ Cabe, aqui, considerar a inter-relação sempre presente entre a leitura da palavra e do mundo, ambos se encontram e conversam. Para Freire (1982): “A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. (...) Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (...) A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”

problemáticas que podem ser entendidas num sentido mais macro ou generalizado. Essas circunstâncias são as que perpassam a vivência dos sujeitos (múltiplos) inseridos na sociedade moderna de supremacia da técnica (BENJAMIN, 1935); da modernidade líquida (BAUMAN, 1999); da pós-modernidade (STUART HALL, 1992) e tantas outras variações que dizem respeito ou se aproximam da realidade que temos hoje: uma sociedade onde a informação e tecnologias digitais contaminam praticamente todas as instâncias da vivência, se encontrando numa disseminação nunca antes presenciada, uma sociedade repleta de contradições e desigualdades inerentes à lógica capitalista, uma sociedade em que exala velocidade, superficialidade e instabilidades.

Falabella-Fabrício (2006) com base em autores como Bauman, (2001,1999) ; Bucci e Kehl, (2004) Bezerra Jr., (2002, 2001) ; Chouliaraki & Fairclough, (1999); Freire Costa, (2004); Fabricio, (2004); Friedman, (2000); Rolnik, (1997); Senner, (1999), (1988); e Thompson, (1995) (apud FALABELLA-FABRÍCIO, 2006) elenca alguns desses fenômenos, que anteriormente citamos como *problemáticas generalizadas*, que são sintomáticas do que, de uma forma geral, entendemos como “globalização”:

- 1) a transnacionalização das dimensões política e econômica e a exacerbação dos aspectos constitutivos do tripé da modernidade mercado, técnica e individualismo como fatores marcantes de uma sociedade de excessos (mercadologização de quase toda a vida social e cultural, sobrecarga de informações, onipresença da mídia e hiperindividualismo):
- 2) a compressão espaço-tempo possibilitada pela velocidade da circulação de discursos e imagens disponibilizados em tempo real pela TV ou pela internet, que, ao produzirem uma mega estimulação visual e cognitiva, vêm tornando os regimes de atenção, concentração e percepção cada vez mais rápidos, instantâneos, multifocais e fragmentários, fabricando novos espaços de visualidade, de experimentação e de construção de sentido (como, por exemplo, espaços e simuladores virtuais e holográficos);
- 3) a mestiçagem de discursos e práticas tradicionalmente pertinentes a domínios discretos (presente nos processos de hibridação de público e privado, mercado e educação saída política e marketing, mídia e vida, tecnologia e corpo, entre outros)
- 4) os novos roteiros de subjetivação decorrentes da estruturação das relações sociais como consumo; do imperativo social e moral da imediatividade do prazer e da satisfação; do culto à aparência e ao corpo produtivo, saudável, em forma, visual e tecnologizado; da tendência ao declínio da interioridade de reflexividade como valores e do incremento da fiscalização da noção do “eu”

5) a desvalorização de compromissos comunitários e a consequente privatização das ações na busca de soluções individuais para problemas produzidos socioculturalmente.

6) crescente declínio e despolarização do espaço público decorrente do esvaziamento do sentido moral dessa arena.
(FALABELLA-FABRÍCIO, 2006, p. 47)

Partindo desta teoria e daqueles fenômenos apresentados como inerentes ao processo de globalização no qual nos inserimos, cabe a nós contextualizar a prática pedagógica com a intenção de fortalecer vínculos coletivos, não incentivar a mercadologização da vida e dos sujeitos, construir uma prática ética e responsável sobre as TDICs (Tecnologias Digitais da informação e comunicação), possibilitar os sujeitos a plena atuação nos mais variados espaços onde a linguagem se faz presente, combater a alienação acerca dos processos sociais, políticos ou históricos e construir uma reflexividade saudável e consciente acerca do eu, do Outro e do social.

Tendo contextualizado conjunturas e discussões que acreditamos ser tangentes e constitutivas da prática pedagógica contemporânea, abordaremos, na seção subsequente a situação do ensino de Língua Portuguesa nesse contexto.

2.1 O lugar do ensino de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica

Diante do exposto anteriormente, consideramos, então, o ensino de Língua Portuguesa como central nesse processo transformador de mundo e de consciência, justamente pela característica eminentemente interacional, dialógica, produtora de sentidos e expressões reservada à linguagem. Julgamos imprescindível a apropriação das mais diversas formas da língua escrita, falada e em outras semioeses, para um pleno exercício da cidadania, não apenas num sentido de apropriar para inserir-se numa determinada organização passivamente, mas para através da inserção também poder transformá-la. Geraldi (2010) assim define esta ênfase:

A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem. (GERALDI, 2010, p. 34)

Então, visto que na sociedade contemporânea a linguagem está presente e atuante na maior parte das relações dos sujeitos entre si e dos mesmo com o mundo, seu domínio é essencial para uma plena expressão individual, mas também para uma leitura do mundo atenta às possibilidades de articulação que a língua pode ter. Portanto, na nossa proposta, procuramos observar todos aspectos cruciais dessa interação: o sujeito que lê e produz, o texto inserido na prática discursiva situado social e historicamente, bem como recursos utilizados a favor desta leitura e produção e a relação impreterivelmente dialógica da linguagem - sempre implicando um Outro, buscando uma prática pedagógica que afirme valores e estimule ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa.

Entendendo que a leitura de mundo se dá a partir da leitura da palavra (FREIRE, 1989), e que esta esteja sempre “repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929] p.181), cabe, ao docente de Língua Portuguesa, não tratar a língua como um objeto autônomo, deslocado do mundo, da qual apreende-se apenas suas regras e classificações, mas sim tomá-la como parte de uma estrutura de signos que pode ser mobilizada em diversos contextos e por diferentes agentes, cujo sentido é estabelecido “como um produto da inter-relação entre o falante e o ouvinte” (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929] p.204). Essa abordagem caracteriza a relevância da alteridade, da interação e da subjetividade social para a atividade intelectual, que passa sempre por processos inter-relacionais. A partir disso, a sala de aula torna-se um *espaço privilegiado de interlocução*, como define Geraldi (2010):

Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. (GERALDI, 2010, p. 34-35)

Nessa perspectiva, é crucial conceber os alunos como pontos de partida para pensar o processo de ensino-aprendizagem, considerando suas historicidades, para alcançar os objetivos estipulados pela norma curricular, integrando seus saberes aos saberes do grande tempo. Daí a função mediadora do professor de Língua Portuguesa, a quem é incumbida a tarefa de compreender o contexto da turma e apresentar diversas concretizações situadas da língua para os discentes, em suas manifestações cotidianas, poéticas e *cultas* e suas mobilizações formais, buscando a autenticidade das situações interativas e convocando-os enquanto sujeitos para uma postura ética de interlocução, diante da “unicidade do acontecimento” de sua fala, definida por Bakhtin (2011) como *responsividade*. Neste ensejo,

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa, simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início [...]. Toda compreensão de fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante [...]. (BAKHTIN, 2011, p.25)

Tomando o *enunciado* como *unidade da comunicação interativa*, determinado pela especificidade de um determinado campo da atividade humana, pensamos a leitura e a produção de textos como o encontro entre o leitor e o autor do enunciado - o que obrigatoriamente nos faz questionar sobre suas intenções, contribuições, expectativas, modo de dizer o que disse -, sempre produzindo algum impacto sobre o leitor na sua *constituição*, e sua leitura de mundo através da palavra; e, ainda, na produção de textos como espaço privilegiado da interação, onde se faz crucial que o sujeito, como expõe Geraldi (1997, p. 137):

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Diante disso, é crucial privilegiar, em sala de aula, o contato dos discentes com elementos da cultura letrada e, principalmente, a abordagem da historicidade dos objetos de estudos trabalhados - seus autores, sua circunstância de circulação e suas possíveis ressonâncias, pensando o enunciado não só como uma unidade de comunicação discursiva, mas como uma *refração* de uma situação concreta, enquanto conteúdo ideológico. Dentro de tal entendimento, além de, como já apontado, ter relevância o âmbito histórico e social da linguagem, é crucial também atentar para a bagagem do sujeito com quem lidamos em sala de aula, suas referências, interesses, particularidades, vivências, e dificuldades, partindo de suas relações prévias com a cultura letrada e atentando-se às suas formas mais incipientes e cotidianas, de modo a considerar o processo de aquisição da escrita como uma *continuidade* de suas práticas sociais em direção às práticas de letramento, uma *interface* entre as práticas orais e as letradas, evitando a dicotomização entre a oralidade e a escrita.

Sob a ótica de Freire (1996), o exercício da docência é a interlocução que desperta a autonomia e a curiosidade do educando, atingidas através do reconhecimento da identidade

deste e da desierarquização das relações na sala de aula, de modo que o educando exerça seu direito de indagar, duvidar e não se omita, encontrando no professor um interlocutor equivalente para um contexto saudável de aprendizagem. Para o autor, exercitamos nossa capacidade de aprender e ensinar “quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo” (FREIRE, 1996. p.65), dessa maneira, a tarefa crucial do professor é a mediação da relação entre o discente o contexto em que está inserido, estimulando uma reflexão crítica e trabalhando para que sua curiosidade se torne uma *curiosidade epistemológica*.

Na aula de Língua Portuguesa, essa curiosidade prescinde da *conscientização* sobre os processos sócio-históricos de valorização da *norma culta* e as suas situações de uso, refletindo sobre a cultura escrita e as práticas sociais em que ela está presente e pode se direcionar para uma “compreensão do funcionamento interno da língua” como sugere Faraco (2008, p. 160), mas também para uma ampliação da capacidade de *adequação* dos sujeitos aos diversos campos da atividade humana em que a língua está presente, tanto em sua modalidade cotidiana, quanto culta, tanto em sua dimensão oral, quanto escrita.

Nesse ensejo, cabe ressaltar, ainda, a centralidade da abordagem do gênero do discurso na disciplina de Língua Portuguesa, definidos como estruturas relativamente estáveis do enunciado (BAKHTIN, 1997 [1979]), imprescindíveis para situar as práticas sociais interlocutivas para as quais os discentes são convocados, a partir das quais o professor de língua portuguesa pode mobilizar conteúdos temáticos, estilos de linguagem e a construção composicional, bem como a coerência, regência e o léxico.

Por se tratar de uma proposta voltada para o Ensino Médio, buscamos também, nos documentos oficiais, bases para orientar nossa proposta, voltada para este estágio do ensino. De acordo com toda a perspectiva aqui adotada e discutido, consta na BNCC:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BRASIL, 2018, p.463)

E, ainda:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p.471)

Conclui-se, assim, que o docente deve construir um caminho visando a autonomia do aluno, intentando sua plena participação na vida pública e privada e o exercício de suas possibilidades e direito. Isto, tendo em vista, sempre, todo o caráter cultural, social, dialógico e interacional inerente à disciplina.

2.2 Ensino de Língua Portuguesa e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

Se discutíamos anteriormente a formação de jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, proporcionando-lhes experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade e o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (BRASIL, 2018), não podemos perder de vista que a realidade em que esses jovens atuam se torna cada vez mais virtual. Todos que têm, de alguma forma, contato com os jovens e crianças podem observar algum nível de relação refém com aparelhos digitais como o celular, *tablets*, televisão ou computador, quando não somos nós mesmos os reféns.

Certamente que aqui estamos fazendo um recorte da população, ou seja, falando com aqueles que têm, de fato, acesso (independentemente da quantidade ou qualidade) a esses aparelhos ou a internet, em casa ou na escola. Segundo a pesquisa TIC Domicílios (2019)⁵, 134 milhões de brasileiros são usuários de Internet (74%), ou, três a cada quatro cidadãos. Ou seja, restam ainda milhares desses um a cada quatro que não estão conectados, que representam um local ainda mais desigual na distribuição de bens dessa população e a quem, infelizmente, a presente proposta de nada valerá. Buzato (2010) toca nessa discussão da seguinte forma:

Obviamente se pode argumentar que pensar uma educação centrada em inovações ascendentes é tirar a chance dos alunos “excluídos” de compartilhar o acervo de bens e práticas culturais da era do impresso que a escola tradicionalmente ficou encarregada de difundir e ensinar a apreciar, de cima para baixo, algo que a Web 1.0 prometia, e ainda

⁵ Os principais resultados desta pesquisa podem ser acessados em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf

promete, ajudá-la a fazer. Não pretendo ignorar esse argumento; contudo, suponho que ele não pode nos paralisar enquanto um fosso ético, cultural e cognitivo se alarga e se aprofunda cotidianamente em nossas salas de aula, principalmente nas que já estão dotadas de bons computadores, boas conexões e professores tecnicamente capacitados (Leander, 2007). Nem por isso pretendo sucumbir ao mito da internet livre, indisciplinada e cosmopolita, feita para e pelo cidadão, que os produtores dos negócios 2.0 tentam propagar. Trata-se, em verdade, de pesquisar maneiras de reterritorializar e reinventar a discussão em torno de tecnologia, liberdade e transformação social que precisa nortear uma educação crítica, da mesma forma que o capitalismo (e o funcionamento do poder) se reinventam/reinventarão e se reterritorializam/reterritorializarão nas Webs 1.0, 2.0, 3.0, 4.0. (BUZATO, 2010, p. 70)

Feita a ressalva, nos cabe, nesse momento, olhar para a realidade concreta que encontramos naquela onde a internet faz sim parte do cotidiano dos alunos. Que tipo de conteúdo estes consomem? Com que qualidade participam das TDICs? De que forma se portam nas redes? Dominam diversas ferramentas tecnológicas e suas respectivas linguagens? Percebem relações de poder nesse meio? Se limitam? Expandem todas as possibilidades em potencial? Não temos todas as respostas, apenas pensamos que estas inevitavelmente têm de fazer parte do horizonte de atuação do docente de Língua Portuguesa contemporâneo, visto que é neste ambiente que muitas das práticas de comunicação e interação ocorrem. Para tanto, o uso das TDICs:

[...] por parte dos alunos, deve se dar de forma crítica e criativa, exigindo para tanto motivação, concentração e autonomia. Sua aplicação como fonte de apoio didático, por parte do profissional docente, deve ter um embasamento crítico quanto à sua utilização, buscando não considerá-lo um fim em si mesmo, e sim um importante meio para a produção de comunicação, informação e conhecimento. (FERREIRA et. al., 2010, p.16)

A potencialidade das tecnologias de informação e comunicação, porém, se estende para dois opostos que merecem atenção. De um lado temos um terreno fértil para a socialização da informação como nunca antes possível, podemos ter acesso a produção cultural e científica de países ao redor do globo, discutir com sujeitos que estão a milhas de distância, visitar locais sem sair de onde está, aprender coisas a um *clique*, e, ainda, sermos nós próprios os *produtores* de conteúdos diversos. A *internet*, especificamente, propicia a oportunidade de democratização mesmo do conhecimento, seja ela técnico, artístico, do entretenimento e etc., podendo ser qualquer um o autor, artista, comunicador e tantos outros. Essa potencialidade, além da autonomia e protagonismo que pode propiciar ao sujeito, também se configura como um meio

a mais para a produção de discursos de maior alcance, uma participação maior na criação ideológica melhor organizada, inclusive, pensando em termos bakhtinianos, uma ideologia que se distancie da fluidez do *cotidiano* para se tornar mais durável. Ou seja, um meio que propicia, assim, o exercício da cidadania e participação social. Para Buzato (2010)

[...] a ideia é legitimar as maneiras locais pelas quais cada professor, com seus alunos, possa se apropriar das novas tecnologias de modo a negociar criativamente os designs e configurações curriculares, didáticos e espaciotemporais que lhes são impostos globalmente, e, por meio dessa apropriação, participar de uma globalização contra-hegemônica, fundada na noção de que é possível conciliar heterogeneidade e cidadania (cosmopolita) a partir da inovação de baixo para cima, tecnológica ou não. (BUZATO, 2010, p.69)

Porém, na mesma medida que esta é uma oportunidade fecunda para a distribuição das possibilidades de atuação de maneira ligeiramente mais igualitária no mundo virtual, se apresenta como a viabilidade para o contrário, a manipulação e falsificação da informação, a superficialidade e relativização total da *verdade* – com todas as ressalvas que a palavra pode ter, o que leva à necessidade de que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (fake news), de pós-verdades, do cyberbullying e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias. (BRASIL, 2018)

Tendo em vista a discussão abordada aqui, guiamos nossa prática, então, visando um diálogo entre cultura virtual no quais os alunos estão inseridos, a sua realidade sócia histórica, ambas no que tange a mediação através da linguagem, e uma tomada de posição crítica e autônoma por parte dos alunos, possibilitada através do pleno domínio da linguagem em suas diversas formas e implicações. Consoante a isto é o documento norteador BRASIL (2018), que propõe propostas de trabalho que:

potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos

letramentos. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados. (BRASIL, 2018, p.489)

Tendo abordado discussões que consideramos pertinentes por circundarem a presente pesquisa, tais como o local que ocupa o discente de Língua Portuguesa , bem como a própria disciplina, na contemporaneidade, e as contradições e possibilidades do universo que tange nossa proposta, finalizamos esta seção. Já no próximo capítulo, nos ateremos às justificativas da proposta, debatendo questões pertinentes e tangentes à discussão.

3. NOSSA JUSTIFICATIVA E OS CAMINHOS DA PESQUISA

O presente capítulo tem a intenção de justificar a relevância do presente trabalho, bem como seu direcionamento, seu desenho metodológico. Nesse sentido, buscamos trazer algumas considerações sobre desafios atuais para o ensino de Língua Portuguesa, que fundamentam a necessidade de se pensar novas abordagens para o ensino de língua portuguesa, bem como a experiência da orientanda deste projeto como bolsista do PIBID, que, atuando com um projeto de revista digital, tal qual nossa proposta, viu ali potencialidades educativas. Por fim, apresentamos um panorama geral da proposta, indicando qual caminho buscamos percorrer durante a pesquisa.

3.1 Das questões acerca do ensino de Língua Portuguesa

O ensino da Língua Portuguesa nas escolas já passou e se encontra hoje mesmo com diversas roupagens, ora centrado no aprendizado de nomenclaturas gramaticais e a aquisição da gramática pura e descontextualizada, ora através de uma visão da língua como código fixo apreendido por um receptor passivo após o ato do transmissor e mais recentemente (ainda que as outras formas se mantenham presentes) a partir da linguagem como forma e lugar privilegiado de interação (GERALDI, 2006, p.41), concepção esta a qual nos filiamos, atrelada à linguística da enunciação.

O fato é que, partir de uma concepção de enunciação da língua para a aplicação em sala de aula, entendendo esta como constituinte mesmo da subjetividade dos indivíduos e presente somente a partir da interação social situada na realidade concreta, não é uma tarefa simples. Isto implica guiar nossa prática partindo da realidade concreta dos sujeitos, ou seja, da interação social, para então partir para as esferas da atividade humana onde o assunto didático se delinea, em que gêneros do discurso se concretiza, para então pensar no texto/palavra e suas significações, articulações e estruturas léxicas e gramaticais são mobilizadas nesse projeto de dizer.

O que queremos dizer é que esse projeto didático implica também possibilidades de concretização, implica tempo de estudo e planejamento por parte do discente, condições materiais do ambiente escolar. Construção e empenho. Acreditamos, porém, que apenas esta prática é capaz de realizar uma função educadora, de fato, no ensino de Língua Portuguesa, que possibilite alcançar objetivos como os propostos pela PC-SC (1998) para a disciplina:

1. É preciso que o aluno desenvolva sua capacidade de uso da linguagem em instâncias privadas – em seus contatos particulares com

uma pessoa ou pequenos grupos que não se caracterizem por formalidade – e em instâncias públicas, mais formais e fortemente institucionalizadas, de modo a não se constranger quando for necessário assumir a palavra, produzindo seja textos orais, seja textos escritos.

2. O sujeito deve ampliar sua capacidade de compreensão de textos em geral, interpretando-os e avaliando-os do ponto de vista de sua produção.

3. O sujeito precisa saber lidar com os registros variados dos textos encontrados na sociedade, principalmente com aqueles mais formais, mais próximos do ideal lingüístico.

4. O sujeito deve compreender, pelo contexto social, as variedades lingüísticas com que se defronta pelos contatos humanos, e respeitá-las, o que significa respeitar os membros da sociedade.

5. O espírito crítico deve ser estimulado para o sujeito compreender a língua como mediadora de todos os valores que circulam na sociedade, e como tal agir e reagir.

6. O sujeito deve encarar a linguagem também como meio privilegiado de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para sua formação, bem como produzi-los sempre que necessário.

7. A compreensão do funcionamento da linguagem deverá levar o sujeito a valorizar a leitura como fonte de informação e de fruição estética, bem como fonte de ampliação do horizonte cultural.

(PC-SC, 1998, p. 72)

Analisando dados do INAF (2018)⁶ acerca do nível de alfabetização dos brasileiros, porém, podemos visualizar que os objetivos acima citados não podem ser plenamente alcançados numa população em que apenas 45% dos entrevistados para a pesquisa, que chegaram ao Ensino Médio, situam-se nos dois níveis mais altos das escalas de Alfabetismo⁷

⁶ https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf

⁷ Os níveis de alfabetismo são assim definidos pelo INAF: dois grandes grupos divididos em *Analfabetos Funcionais* e *Funcionalmente Alfabetizados*. O primeiro grupo é subdividido em **analfabeto**, que “corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);” e **rudimentar**: “corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete);” Já o segundo grupo é subdividido em três: “**Elementar** - as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, (...). Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

Intermediário – Localizam informações em diversos tipos de texto, (...). As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.

Proficientes - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião”. (INAF)

(INAF, 2018) e 13% daqueles que chegam ou concluem o Ensino Médio podem ser caracterizados como Analfabetos Funcionais, ou seja, conseguem no localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares, de acordo com a categorização do INAF.

Numa cultura grafocêntrica como a nossa, a não alfabetização plena dos indivíduos certamente é cerceadora, impede o exercício da cidadania e dificulta exponencialmente o acesso ao mercado de trabalho, além de gerar preconceito e discriminação, interseccionada com outras categorias, como de classe e raça, que historicamente compõe a identidade daqueles a quem é negada o direito à educação. Corroborando com isto, os dados levantados pelo INAF 2018 mostram que entre os analfabetos, apenas 46% estavam trabalhando, enquanto 71% dos que foram classificados no nível Proficiente estavam trabalhando. Verifica-se, assim, a maior dificuldade dos analfabetos em estar incluídos no mercado de trabalho. (INAF, 2018).

Os dados mostram, então, que ainda temos um longo caminho a percorrer na promoção da igualdade dos mesmos, e que, portanto, a discussão sobre os métodos, meios, ferramentas e teorias acerca do ensino de Língua Portuguesa se mantém necessárias e relevantes, justificando também a pertinência do presente trabalho. Principalmente por nos situarmos num momento transicional, em que a centralidade das TICs ascende, transformando e dinamizando muitas das interações linguísticas e impondo essa demanda de conversa com a tecnologia à escola.

Além disso, cabe ressaltar a realidade da profissão de docente também se encontra em tempos sombrios, o desprestígio e esvaziamento da docência, que a muito vem caminhando, não demonstra retroagir e muitos desafios se impõem. Segundo dados do INEP (2003), nas escolas públicas brasileiras, 45% dos professores atuam em escolas sem biblioteca. No ensino médio é de mais de 37 sendo que mais de 20% das turmas desse nível de ensino no País possui mais de 40 alunos, na 3ª série do ensino médio e quase 25% dos professores de Língua Portuguesa estão submetidos a uma carga horária superior a 40 horas. O estudo, apesar de antigo, não parece contrapor com a realidade que observamos ao conversar com os professores hoje.

Ademais, o próprio maneja com as TICS pode representar um desafio adicional ao docente, de modo que a nossa proposta pode auxiliar na prática didática, facilitando ao propor um projeto didático pedagógico inserido no diálogo com o universo digital, sem deixar se estar pautado também em outras formas de circulação da cultura e informação.

3.2 Minha experiência com o PIBID

De 01/09/2018 a 31/01/2020 fui⁸ bolsista do PIBID, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como aluna do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da UFSC. Atuávamos num grupo formado por 8 bolsistas e 1 voluntária, com o projeto de criação de uma revista *online* para a escola de atuação, em que cada turma seria responsável por gêneros distintos que comporiam a revista.

Desse grupo de 9, foram formadas 3 duplas e 1 trio, de modo que cada um desses subgrupos ficasse responsável por uma turma, todas do ensino fundamental, sendo elas o 6º, 7º, 8º e 9º ano da escola. Os gêneros foram assim divididos no nosso projeto: Crônica e Artigo de Opinião com o 8º e 9º ano, e contos e Resenha Literária para o 6º e 7º.

O relevante a ser dito nesse momento é: vimos muitas potencialidades na tomada de palavra por parte dos alunos para uma publicação para *além* da escola, aprendemos muito com a experiência e, se a realizássemos novamente, alteraríamos alguns percursos, a partir do que tivemos como resultado – o que é o esperado, de fato. Trabalhamos nessa experiência com a ferramenta de criação de *sites* do Google, o que aqui será aqui replicado, porém passando esse protagonismo da criação para os próprios alunos. Pretendo rever também alguns pontos de partida e chegada, pensando num maior engajamento por parte dos alunos para com o projeto da revista, entre outras mudanças que estarão presentes no desenho da proposta.

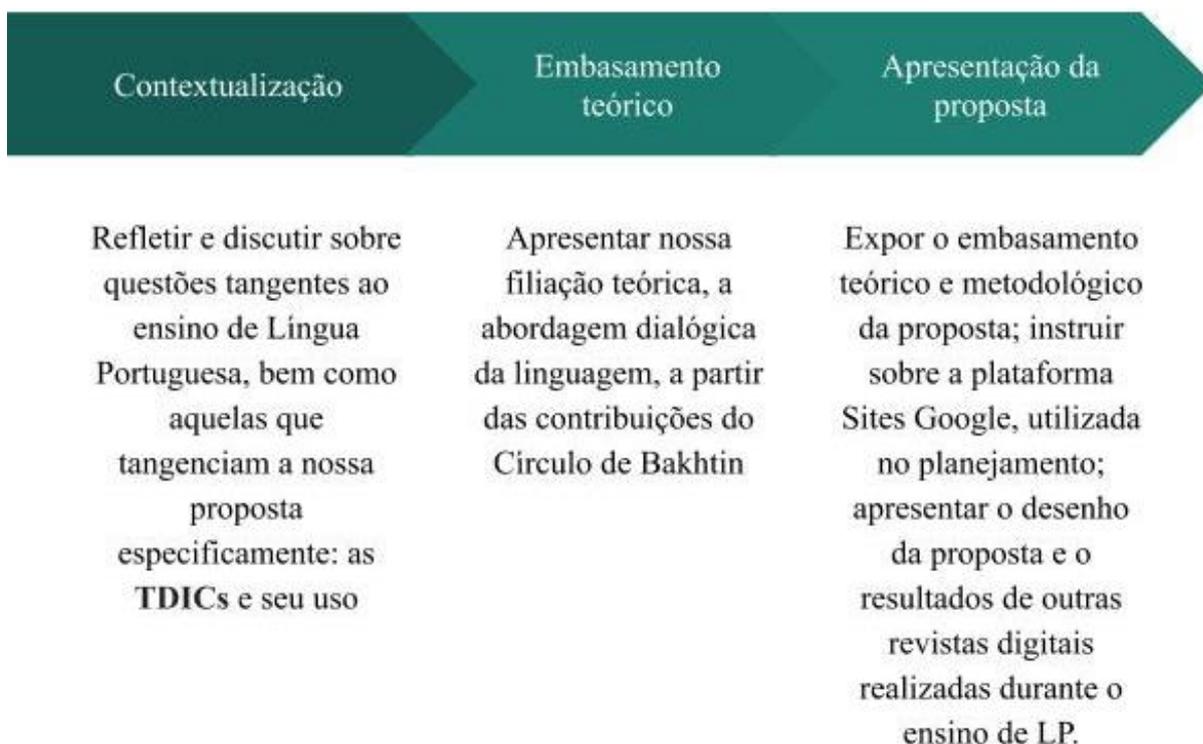
Por isso, a presente proposta surge também como uma inquietação minha, como discente, de reformular uma prática que já foi testada e que acredito poder ser aprimorada para ter resultados ainda mais satisfatórios. O tempo para a formulação de nossos planos para a atuação no PIBID acabou sendo mais curto do que o esperado por conta de adversidades encontradas no percurso, o que tenho a certeza de é que exponencialmente aumentado quando se trata da atuação de um discente na sua prática efetiva. Portanto, a presente proposta é uma oportunidade para mim de revisitar essa prática individual, a fim de aprimorá-la, mas, principalmente, é uma oportunidade de contribuir para a prática pedagógica de outros, considerando também ser função do acadêmico de uma universidade pública como a UFSC responder a demandas sociais.

⁸ Aqui, pedimos a licença para o uso excepcional da conjugação em 1ª p.s. pelo caráter da narrativa apresentado na seção.

3.3 Os caminhos da pesquisa

Buscamos, até aqui, delinear um plano de fundo para a nossa proposta, pensando no local que ela se insere dentro da Linguística aplicada, os debates que circundam a proposta, desde a função educativa até a distinção da Língua Portuguesa até sua inserção no mundo das TICs. Esse caminho metodológico pode ser ilustrado pelo seguinte diagrama:

Ilustração 1 – Diagrama da pesquisa.



Elaborado pela autora (2020)

Posteriormente, abordamos a perspectiva enunciativo-discursiva com a qual nos filiamos, para então apresentar o desenho da proposta, desde perspectiva teórica que embasará a prática didática, até a estruturação do plano concreto de fato, através da proposição de oficinas.

4. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A ABORDAGEM DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Neste capítulo, intentamos definir a concepção de linguagem adotada para o presente trabalho, tendo a convicção de este posicionamento afeta, molda e direciona todo o fazer teórico e didático pedagógico aqui planejado e executado. Este alinhamento, principalmente quando relacionado à prática do ensino de Língua Portuguesa se torna central, visto que reverbera também no local que colocamos o sujeito praticante dessa linguagem, bem como sua atuação e interação no mundo social. Atentamos, de antemão, para a possível restrição teórica dado a intenção e extensão (pouca) deste estudo.

Sendo assim, nos guiamos pelas proposições teórico filosóficas de Bakhtin e seu Círculo, entendendo a língua(gem) como sócio e historicamente situada, tendo na interação social sua elementaridade de produção, construção e transformação. Afastando-se de uma concepção abstrata da língua, à teoria bakhtiniana interessa o ato mesmo de uso da linguagem, ou seja, todo o complexo jogo de comunicação possível onde ela está presente, levando em consideração a esfera de atuação, a situação comunicativa, o espaço-tempo e todas as características constituintes do contexto onde o enunciado - único e proferido por sujeitos participantes das interações sociais, em determinado campo de atividade (ACOSTA-PEREIRA, 2010) - é proferido.

A teoria do Círculo se delinea, justamente, como contraposição a duas das principais correntes teóricas que se sobrepunham àquele momento, segundo Volóchinov (2017): o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. Para aquela, a consciência individual é colocada acima da existência, passando a defini-la de forma arbitrária, já para esta ela se torna apenas soma reações psicofisiológicas, que resultam na criação ideológica consciente e integrada. O fato é: em ambas concepções, a questão da consciência individual é privada de qualquer apoio na realidade, sendo “ora tudo, ora nada” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 96).

Para o subjetivismo individualista⁹, a linguagem se configura como forma de expressão do pensamento, individual e criativa, ou seja, as leis de criação da língua, na verdade são leis individuais e psicológicas (VOLOCHINOV 2017, p. 148). Essa vertente é definida por Volóchinov (2017) a partir de quatro postulados:

⁹ Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017), são citados como principais representantes dessa tendência Wilhelm von Humboldt, Wundt e a escola de Vossler.

- 1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivo individuais;
- 2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;
- 3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;
- 4) A língua como um produto pronto, como um sistema linguístico estável, dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 148)

Já para o objetivismo abstrato¹⁰, temos de um lado enunciados individuais e únicos, porém compostos sempre de elementos idênticos a outros enunciados, o que os fazem ser reconhecidos e entendidos. Esses elementos, gramaticais, fonéticos ou lexicais, dizem respeito às *normas* propriamente ditas da língua, e compõem um todo unificado, imutável, estático e, portanto, se apresenta como *norma inviolável e indiscutível* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 156). Esta corrente é definida, então, por Volóchinov da seguinte maneira:

- 1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela
- 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva
- 3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística.
- 4) Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; (...) (VOLÓCHINOV, 2017, p. 162.)

Mas, de que nos vale, a esse ponto, caracterizar essas correntes das quais o Círculo se opõe e nas quais não nos filiamos? Bom, ambas certamente ainda apresentam muita influência e reflexos contemporaneamente, principalmente se analisarmos muitas das práticas e tendências didático-pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Elas estão presentes desde uma proposta de produção de um poema de forma avulsa, repentina e descontextualizada, até nas exaustivas análises gramaticais que acabam em si próprias ou na ausência da reflexão sobre as variações linguísticas do entorno.

¹⁰ Para esta corrente, são citados, em MFL, autores como Leibniz e Saussure.

Retornemos, então, à concepção bakhtiniana de linguagem, para a qual:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (VOLOCHÍNOV (2017, p.218-219).

É apenas a partir de uma sociedade organizada (com seus valores, culturas, contradições, poderes e afins) que signos são criados, e é a partir deles que também experienciamos a realidade. Para Sobral (2013, p. 23) o mundo humano é um mundo de sentidos, de elaboração “segunda” da realidade primeira que é o mundo dado. Esses signos só fazem sentido, só se constituem, transformam e significam na interação social, apenas *são* porque *são* a partir da realidade concreta, porque servem para significar *entre* e os sujeitos. Se a linguagem só se faz pela e através da interação, apenas há sentido em estudá-la e refletir sobre ela, tal como postulado pela teoria do Círculo:

[...] em uso, na combinatória dessas duas dimensões [abstrata/invariável e criativa/variável], como uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens. (BRAIT, 2006 p. 22-23).

A linguagem, então, é focalizada sob o ponto de vista das relações sócio históricas e ideológicas e vista como instituidora das relações entre sujeitos. Opondo-se à concepção de língua como sistema, pois, para o Círculo, a linguagem é atividade, evento, que se concretiza através de enunciados, tomados como um ato singular e, por sua vez, irrepitíveis, emergindo de uma atitude responsiva e valorativa, materializada nas relações intersubjetivas.

Para guiar nossa proposta didático pedagógica, então, temos como base o caminho metodológico proposto por Volóchinov (2017 [1929]), partindo da relação entre signo e ideologia e a respeito da língua na interação discursiva:

- 1) Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo
- 2) Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social

3) Não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material
(VOLÓCHINOV, 2017, p. 110)

Dessa forma, refletimos a partir de uma concepção de língua que é comunicação verbal e interação social, constituindo e constituente do sujeito, ideológica (ao modo que todo o signo o é) e situada – em determinadas esferas da comunicação - no ato presente no tempo, espaço e história.

Tendo definido, até aqui, como entendemos a linguagem e sua relação com o sujeito e com o contexto sócio histórico, vamos abordar mais detalhadamente alguns conceitos que ajudam a compreender o todo dessa concepção teórica, a saber: o enunciado, os gêneros do discurso e a ideologia, pensando que tais categorias são essenciais para nortear a prática didático pedagógica aqui proposta.

4.1 O enunciado

A comunicação verbal, compreendida na situação concreta da interação, se dá por meio de *enunciados*, sendo esses a *unidade real da comunicação verbal* (VOLÓCHINOV, 2017), ou seja, o produto das interações humanas, materializado linguisticamente por meio do texto, seja ele oral ou escrito e proferidos por sujeitos que constroem e reconstroem as relações sociais. O enunciado concreto, então “nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter dessa interação” (BRAIT; MELO 2013, p.68).

A conceito de enunciado está fundado na materialidade do diálogo, que é dele constituinte, se diferenciando, assim, da oração estática como forma abstrata da língua. Assim fundado no diálogo, ou interação só existe na forma concreta a partir da enunciação de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso, então, se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. (BAKHTIN, p.294, 2011)

Partindo desse pressuposto teórico temos um discurso/enunciado dotado de significação ideológica constituída e transformada a partir das relações sociais e que constitui e transforma o sujeito que apreende a realidade a partir desse signo, no mesmo tempo em que age sob a

realidade, também a transformando. Essa cadeia cíclica dialética coloca cada sujeito como responsável único pela sua enunciação, visto que só ele pode ocupar seu local do dizer, e responsável ativo quando assume, de fato, esse local exclusivo de resposta no diálogo infinito das diversas esferas da comunicação. Para Bakhtin (2011)

[...] antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.” (BAKHTIN, 2011, p. 295)

Portanto, para Bakhtin (2011), cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados, sempre resposta a um anterior, e que posteriormente também será respondido. Então, além do caráter responsável, outra característica marcante do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, estar voltado para a comunicação e interação. Como assinalado por Brait e Melo (2013, p. 71) este poderá ser um destinatário concreto, como o parceiro ou interlocutor num diálogo da vida cotidiana, ou um destinatário presumido, que se instaura a partir da circulação do enunciado.

Na premissa de que os enunciados são determinados pelas situações de interlocução, como já dito, Bakhtin (1997) diferencia o enunciado das unidades linguísticas (oração, palavra) pela: i) alteridade/alternância dos sujeitos falantes; ii) conclusibilidade/acabamento; e iii) expressividade.

Para Acosta-Pereira (2012, p. 30) “a alternância dos sujeitos do discurso é o que determina os limites do enunciado, o seu princípio (antes dele, os já-ditos) e o seu fim (depois dele, a reação-responsiva de outrem)”. Essa é a característica que, como afirmado anteriormente, o distingue da oração, visto que esta, em seu contexto, não tem capacidade de determinar uma resposta; adquire essa propriedade (mais exatamente: participa dela) apenas no todo de um enunciado” (BAKHTIN, 1997, p.298) e o situa na cadeia dialógica e interacional da realidade concreta.

Acerta do outro critério para a constituição do enunciado, o acabamento, é primal dizer que é ele, concretamente, que proporciona a possibilidade da resposta, ou seja, condiciona e torna efetiva a interação verbal sobre forma de enunciados, permitindo ao outro posicionar-se

responsivamente, dando continuidade de alternância dos interlocutores. Assim, a ideia de acabamento existe em virtude de se ter a possibilidade de resposta do outro, configurando uma atitude responsiva. Diante disso, Bakhtin afirma que:

[...] a totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo) é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento. (BAKHTIN, 1997, p.299).

Em relação à exauribilidade do objeto do sentido podemos compreender que, apesar de algumas esferas da sociedade imprimirem ao enunciado certa regularidade temática, há um esgotamento do objeto, possibilitando a atitude responsiva do outro. Para Bakhtin (1997):

[...] o objeto é inesgotável, porém, quando se torna tema de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor (BAKHTIN 1997, p. 301).

O que, por sua vez, já se relaciona com o querer dizer do sujeito falante, isto é, seu projeto/intuito discursivo, que determina o acabamento de um enunciado em relação à réplica do outro, que pode servir-se de enunciados já-ditos ou da própria situação em que ocorre o diálogo. São esses dois elementos, aliados à situação concreta de produção do enunciado, que afetará na escolha do gênero utilizado, que ainda será tratado posteriormente.

Já a expressividade, segundo Acosta-Pereira (2012, p. 33)

[...] diz respeito à construção axiológica do enunciado. São construções de determinados índices sociais de valor, que os sujeitos, em situações de interlocução, integram em seu enunciado, construindo determinados sentidos. Tais sentidos não seguem determinações de cunho sistêmico ou natural, isto é, significações abstraídas de valor sócio-histórico cultural, pois são valores consubstanciados pelas diversas relações dialógicas pelas quais e nas quais o enunciado se constitui. A expressividade é, então, uma construção social e histórica, portanto cronotópica

(ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 33).

A expressividade vai depender, portanto, também da percepção e entendimento da realidade que cada sujeito tem, sendo ela a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado, (BAKHTIN, 1997[1979]).

Tendo concluído tais reflexões e definições acerca do enunciado, passamos para a categoria dos gêneros do discurso, que têm com aquele uma relação intrínseca.

4.2 Os gêneros do discurso

Os gêneros do discurso têm grande importância na teoria de Bakhtin e seu círculo e é a partir dela que as discussões sobre o conceito se aprofundam e ganham ênfase, chegando ao lugar de destaque que assume hoje dentro do ensino da língua materna. Se anteriormente falávamos sobre a especificidade do enunciado como prática única e individual, porém sócio e historicamente situada e adaptada à esfera e situação de comunicação, é justamente imbricado nessa relação que se instaura o gênero do discurso bakhtiniano:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Como forma *relativamente* estável de enunciado, os gêneros do discurso se compõem e transformam, como tudo que é abordado pela teoria do Círculo, através da interação social, ou seja, sua existência tem gênese na própria necessidade comunicativa de determinado contexto sócio-histórico e cultural. Portanto, são eles que “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social” (BAKHTIN, 1997).

Para Bakhtin (1997) O enunciado e, conseqüentemente, o gênero do discurso refletirá a as condições específicas e as finalidades de cada esfera da comunicação humana através de seu conteúdo (temático), seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, e sobretudo, por sua construção composicional.

Ainda que sejam identificados, reconhecidos e mobilizados pela sua relativa estabilidade, os gêneros do discurso, por se formarem a partir das instâncias da comunicação humana, são infinitos, plásticos e mutáveis, a depender da situação e evolução das relações interpessoais. Como afirma Bakhtin,

A riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se

diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera.

(BAKHTIN, 2011, p. 262)

Os gêneros partem, então, das esferas sociais, que tipificam as situações de interação e estabilizam enunciados que circulam nela e permitem o entendimento mútuo entre os sujeitos participantes da comunicação (que dominam a estabilidade do gênero). Assim,

Os gêneros do discurso organizam nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais. Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume [...] uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação de conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala. (BAKHTIN, 2011, p. 283)

É partindo desse entendimento que compreendemos a centralidade e importância do domínio sobre os mais variados gêneros do discurso na esfera escolar, visto que “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, [...] refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação”. Bakhtin (2011, p. 285).

Os gêneros do discurso são, ainda, diferenciados por Bakhtin entre *primários* (da comunicação cotidiana) e *secundários* (comunicação produzida a partir de código elaborados – como a escrita, aqui se encontram a literatura, ciência e mídia, por exemplo). Ambos, porém, dialogam e interferem-se. Assim define Bakhtin (1997):

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (p.282)

Nossa proposta didática pedagógica pretende, nesse sentido, atentar para o vínculo existente entre os diferentes usos da linguagem e as esferas da atividade humana, compreendidas como espaços de interação, fluidos e dinâmicos. Estamos, assim, sempre cientes

do discurso se realizar em determinado contexto como componente da teia dialógica - respondendo, responsável e respondível, através de formas relativamente estáveis do gênero do discurso, mobilizado a partir da situação concreta e do desejo e intenção discursiva do sujeito, posto que:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

(BAKHTIN, 2011, p. 283)

Tendo abordado os aspectos pertinentes ao presente trabalho acerca dos gêneros do discurso, ainda que sumariamente, partimos para o último conceito bakhtiniano desta seção: a ideologia.

4.3 A ideologia

Signo, linguagem, e ideologia são conceitos intimamente imbricados na teoria de Volóchinov (2017), sempre de entre instabilidades e estabilidades (MIOTELLO, 2013, p. 168). Para estes, todo signo é ideológico e toda ideologia pressupõe o signo, realidade material da ideologia. Na medida em que o signo tem suas “formas condicionadas pela organização social dos indivíduos, pelas condições mais próximas da sua interação, do horizonte social da época e de dado grupo social” (GRILLO, VÓLKOVA, 2017) e funciona como forma segunda de apreensão da realidade primeira (SOBRAL, 2013), este pode tanto refletir quanto distorcer a realidade. Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. *Onde não há signo também não há ideologia.* (VOLÓCHINOV (2017, p. 91). Assim, o signo é sempre ideológico, além de ser construído histórico-culturalmente a partir da organização social.

Ampliando a concepção de ideologia da teoria marxista àquele ponto, Volóchinov (2017), partem da noção de “falsa consciência” imposta pela ideologia oficial, “vista como disfarce e ocultamento da realidade social, promovida pelas forças dominantes” (MIOTELLO, 2013 p.168) colocando ao seu lado a *ideologia do cotidiano*, que brota e é constituída nos

encontros casuais e fortuitos da interação social. Assim, a ideologia não é entendida apenas como refração da realidade, nem como simples expressão da consciência autônoma, ou tomada de posição, mas como *expressão, organização e regulação das relações histórico-materiais dos homens* (MIOTELLO, p. 171)

Para a teoria do Círculo, então, a ideologia não terá um caráter de dominador-dominado da consciência, mas se construirá dialeticamente a partir das compreensões e apreensões do signo que ocorrem a partir da vivência real e situada do sujeito, e, principalmente, nas tensões e contradições impostas pelo encontro e embate da ideologia do cotidiano e ideologia oficial. A ideologia do cotidiano, porém, *age* de forma mais lenta ou dispersa, estando assim, muitas vezes abafada pela ideologia oficial.

Miotello (op. cit.) explica o processo de consolidação da ideologia nessa dialética da seguinte forma:

De um lado, o nível da ideologia do cotidiano – em que se dá o nascedouro mais primário da ideologia, e onde a mudança se dá de forma lenta, visto que os signos estão diretamente em contato com os acontecimentos socioeconômicos. Nesses clarões sîgnicos vão se acumulando lentas quantidades de mudanças contraditórias que ainda não engendram uma forma ideológica nova e acabada. Podemos analisar esse nível em dois estratos (a) estrato inferior da ideologia do cotidiano – onde se dão os encontros fortuitos e por tempo limitado, e as atividades mentais e a consciência se apresentam sem modelagem ideológica clara; (b) estrato superior da ideologia do cotidiano (...). A ideologia encontra materialização aqui nas organizações sociais determinadas. (...) esse nível é o que acumula as energiaS criadoras a partir das quais se efetuam as revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos oficiais. De outro [lado], o nível da ideologia oficial – onde circulam os conteúdos ideológicos que passaram por todas as etapas da objetivação social e agora entraram no poderoso sistema ideológico especializado e formalizado da arte, da moral, da religião, do direito, da ciência, etc. (...) Esse nível, ao exercer forte influência no jogo social, (...), se impõe na relação com a ideologia do cotidiano e dá o tom hegemônico nas relações sociais.”

(MIOTELLO, 2013, p. 173-174)

A manifestação dessas ideologias, cabe ressaltar, tem seu palco maior na *palavra*, que se torna ideológica justamente por ter adquirido *valor social* e pode ser mobilizada e receber diferentes caráter ideológicos, sempre atravessada de determinados valores apreendidos através da validação e interação social. Dessa forma, como a significação dos signos sempre envolve a dimensão axiológica, a relação que estabelecemos com o mundo é sempre atravessada por esses valores, como comenta Acosta Pereira (2012):

Uma vez estabelecida a relação constitutiva entre ideologia e signo/linguagem (Cf. seção anterior), observamos a questão da **dimensão valorativa dos enunciados e da sua materialização na entonação**. Os enunciados, que materializam os discursos, apresentam sempre uma dimensão axiológica e expressam um posicionamento social. Desse modo, qualquer enunciado é, “na concepção do Círculo, sempre ideológico – para eles, não existe enunciado não-ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá numa esfera de uma das ideologias [...] e expressa sempre uma posição avaliativa [...].” (FARACO, 2006, p. 46-47 apud. ACOSTA Pereira, 2012, p. 63).

Concluimos, então, que uma prática pedagógica que leve em conta todos esses pontos esteja atenta ao caráter social da língua, às especificidades dialógicas do enunciado, à valoração atribuída aos diversos signos, às estabilidades e instabilidades possíveis dos gêneros e à composição ideológica, que refrata e reflete a realidade, contribuindo também para sua produção. Assim sendo, podemos contribuir para a formação de discentes/sujeitos que, na relação com o Outro, esteja apto a participar ativa e conscientemente na sociedade, entender melhor seus significados e criar também outros.

5. ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS: O TRABALHO COM REVISTA DIGITAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo se destina à apresentação didático-pedagógica da proposta a que se destina este trabalho. Salientamos que nossas proposições são apenas direcionamentos, nunca regras, e devem ser adaptadas de acordo com as necessidades e possibilidades de cada contexto em que o docente atuará. O presente trabalho tem a intenção de ser auxílio e reflexão.

Nossa proposta é direcionada para o Ensino Médio e leva em considerações às demandas concernentes a essa etapa educacional e os sujeitos nela inseridos. Buscamos integrar um planejamento que estimula o protagonismo do jovem, suas possibilidades críticas e criativas, dá-lhe o lugar da palavra essencialmente dialógica e a construção de uma interação através dela, como é próprio de nossa perspectiva bakhtiniana de linguagem. Dessa forma, nos baseamos atribuições colocadas pela BNCC (2018) para o EM:

favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;

garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;

valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;

assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;

promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e • estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação;

(BRASIL, 2018, p.465)

A construção de uma revista digital nos pareceu possibilitar esta abordagem. Consideramo-la uma ferramenta profícua por se aproximar da inserção tecnológica que muitos dos alunos já têm, porém, estimulando o manejo da tecnologia de alguma forma outra, adquirindo novas práticas técnicas, de pesquisa, leitura e produção, mas, principalmente, por auxiliar na construção de um discurso próprio e autêntico por parte dos alunos. Se pensarmos

na relação da ideologia entre a categoria cotidiana e oficial tal como proposta pelo Círculo e anteriormente discutida neste trabalho, poderíamos considerar que tal proposta favorece a palavra dos alunos na direção de construir uma reflexão, posição e ideia que se consolidem? Que ultrapassem a efemeridade colocada pela cotidianidade? Acreditamos ser uma possibilidade. Nesse sentido, esse discurso produzido pelos discentes, sua própria palavra e visão se tornam também um exercício de cidadania, que acreditamos ser função da educação proporcionar.

Pela condição própria desta proposta, limitada em extensão, muitos aspectos não estão explícitos e explorados, mas podem ser abordados e construídos na prática de fato. Acreditamos que nosso planejamento seria potencializado se os diversos anos do Ensino Fundamental e Médio estivessem envolvidos na construção de uma mesma revista, num trabalho conjunto entre os docentes de Língua Portuguesa . E, mais ainda, há a possibilidade de intercâmbio de ideias até mesmo entre escolas com uma proposta semelhante, aumentando a rede de diálogos possíveis e tornando o ensino e construção do saber ainda mais efetivos. Além dessas, muitas outras perspectivas e alternativas podem ser exploradas a partir dos direcionamentos da nossa proposta.

Em conjunto com a construção da revista digital, escolhemos o gênero do discurso artigo de opinião para compor nosso plano, pela própria características dialógicas do gênero, que argumenta, refuta, concorda e constrói a partir do outro, do dado pelo mundo. Além da escolha do gênero, pontuamos que a escolha da ferramenta Sites Google se dá por seu fácil uso e acesso, ao mesmo tempo em que possibilita múltiplas articulações para a criação e construção de um projeto interessante aos discentes.

Tendo concluído, até aqui, aspectos tangentes a nosso planejamento, antes de apresentar o desenho da proposta, vinculamos mais diretamente a filiação teórica e metodológica que embasou a construção da mesma bem, e incluímos direcionamos para auxiliar no uso da ferramenta Sites Google, a fim de amparar o docente que ainda não tenha tido contato com ela. Por fim, acrescentamos alguma referência de revistas *online* também produzidas em aulas de Língua Portuguesa para inspirar a prática do docente que se interessar pelo assunto, podendo assim, ter uma noção do resultado possível.

5. 1 primeiros passos: a revista digital e a produção escrita de textos do gênero artigo de opinião

Para o planejamento da construção da revista digital, partimos dos estudos de Volochínov (2017) ao pensar na língua com enfoque na interação social. Essa construção planeja não só o diálogo dentro de sala de aula, no que tange um grupo específico de estudantes, mas uma interação que vai além desse meio. Através dos textos, que são desde o gênero artigo de opinião, como foco, mas passa inclusive pela fotografia, entre outros, visamos uma ponte entre o que está dentro da sala de aula com o vivido fora dela. Isto, considerando que “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo”. (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 216).

A partir disso, nosso propósito é tensionar o que já é comumente acessado pelos alunos no cotidiano junto à proposta escolar, que será trabalhada de maneira crítica a fim de instigar o pensamento crítico-reflexivo dos estudantes e na produção de discursos-enunciados que configurem “um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução” (GERALDI, 1998, p. 136). Ou seja, construir projetos de dizer relevantes, socialmente situados, que estimulem a consciência crítica e estejam amparados na interação social.

Ao tratar da produção textual em si, é necessário analisar a colocação do texto em sala de aula, sendo possível pensar a partir de Geraldi (1997, p. 2) na forma como ele retrata a relação entre escritor e leitor:

(...) A produção deste leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão.

A produção dos textos em sala presume, então, possibilitar esse encontro através da palavra, esse diálogo e relação entre o leitor e autor, tão intimamente imbricada. Para que esta prática se dê de maneira efetiva, isto é, produza de fato enunciados, vivos, passíveis de diálogo e fundamentados na interação, planejamos nossa proposta de modo que, para os discentes:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo)

e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

(GERALDI, 1997, p. 137)

Para isso, docente não será o único a quem o texto é destinado, mas terá parte fundamental para que esse texto cumpra seu papel. O professor tem o papel de participar do passo a passo do processo de construção do texto, ele será o primeiro a realizar o encontro com o autor. A partir de tudo que forma o conhecimento do docente, visões e concepções surgidas a partir de outras interações, elas se farão presentes na leitura ativa do texto de seu estudante. É assim que Geraldi (2006, p. 100) vê a parceria entre sujeitos,

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.

Esse processo de interlocução a que Geraldi se refere, faz com que o professor tenha uma presença ativa diante do processo de aprendizagem do aluno. Aqui tratamos especificamente do projeto da criação da revista digital, que se desdobra em produções textuais embasadas a partir de pesquisas e debates ao longo de um certo período. O professor estará presente em cada momento dessa produção. Nesse momento e ao longo do processo de aprendizagem do estudante, o docente pode ser visto como um interlocutor imediato, como trata Bakhtin (1997, p. 300),

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista; visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado.

Mas nunca o interlocutor definitivo e único.

O professor tem papel fundamental para que o aluno possa expandir sua consciência crítica. Além disso, ele também propicia um espaço que amplie as visões de mundo ao mostrar outros pontos de vista e possibilidades. Geraldi (2006) relaciona, assim, escrita construída em

sala de aula, feito em conjunto, mas que propiciando a autonomia que buscamos para o sujeito desse projeto, os alunos:

Escrever não é uma tarefa fácil e certamente o fazer juntos é um caminho que permite construir a autonomia de ambos: do aluno e do professor, que também ele é chamado a escrever seus próprios textos, deixando de ser somente um agente de conservação de herança cultural disponível para se fazer também ele produtor de nova herança cultural, deixando nesta as marcas de seu tempo e de sua história. (GERALDI, 2006, p. 182)

Ao tratar de um veículo de comunicação, como é o caso de uma revista que se encontra numa plataforma digital, o alcance das produções textuais é maior do que a divulgação do texto apenas para a escola, por exemplo. Ao pensar nesse alcance, o texto tem um propósito para além da sala de aula, ele chegará em leitores de diversos lugares e vivências. Quando o estudante escreve, ele tem o propósito de transmitir de forma clara e objetiva as informações que por ele foram sistematizadas. Ele expõe não só o que pesquisou sobre, mas tudo que já vivenciou em relação ao tema. Além dessa bagagem do autor, existe quem se encontra com ele a partir do texto, o leitor. Cada sujeito que faz a leitura também terá diferentes vivências e será ‘afetado’ pela leitura de forma específica. É o que Geraldi (1997, p.166) faz entender quando associa o encontro do autor com o leitor ao tecer um bordado. É nesse encontro dos ‘fios’ que a leitura faz sentido e é nesse viés que buscamos sua prática.:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. (...) É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E, como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura.

Em princípio, dentro do nosso projeto, esse encontro será do próprio estudante através de sua leitura de outros textos da mesma temática, imbricada na relação com a produção de textos. Ao pensar sobre nesta, é preciso refletir o que será trabalhado antes dela, como o professor irá instigar os questionamentos e debates em relação à temática solicitada, dê condições de *se ter o que dizer*. O aluno se colocará primeiro na posição de leitor, fazendo sua

leitura crítica e observações, o projeto da revista visa um amplo debate e pesquisas sobre a temática solicitada.

Nessas atividades anteriores à produção textual, os textos são trabalhados minuciosamente para que a análise seja detalhada e produtiva, e é aqui que se situa também a análise linguística, servindo sempre para contribuir com a compreensão do dito e dos modos de dizer, aprimorando a leitura e posterior produção de textos da maneira mais efetiva possível. Desse modo, Acosta-Pereira (2014, p. 11) nos direciona:

o professor pode explorar questões em volta à situação ampla dos enunciados, assim como à situação imediata, procurando compreender, dentre outras questões, aspectos em torno da autoria e do projeto discursivo do sujeito-autor, do interlocutor e seu papel na construção do enunciado, por exemplo.

A criticidade do estudante nesses momentos de percepção em diferentes espaços é algo que aparece como uma habilidade na BNCC, publicada em 2018, e solicitar que os estudantes façam a leitura e realizem debates em sala de aula faz é um estímulo a esta criticidade diante de diferentes situações. A partir disso, a produção do texto permite que o estudante faça o registro do seu conhecimento desenvolvido e argumente a respeito do tema em questão. Por isso, a BNCC coloca a produção textual como uma proposta importante para ser trabalhada em sala de aula.

O estudante consegue realizar o processo de registro do que pode não ter sido verbalizado, ou inclusive fazer novas reflexões sobre o assunto. O texto vai transparecer a singularidade de cada estudante, é uma produção própria que diz muito de si. Não são apenas informações colocadas em um ‘macete’ na utilização de regras. Geraldi (2006, p. 115) trata sobre o assunto quando propõe o texto em sala de aula:

(...) um texto não é produto da aplicação de regras e nem mesmo das regularidades genéricas; é produto de elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com os quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações.

Então, situamos a produção textual, nesse projeto, extrapolando as barreiras da sala de aula, tal qual as comunicações cotidianas extrapolam. O estudante precisa ver que seu conhecimento trabalhado em sala de aula tem um propósito para além da correção do professor.

O docente está para intermediar o processo de desenvolvimento do estudante a fim de que ele amplie seu pensamento crítico. Acreditamos que esse é um processo que demanda o planejamento do professor durante todo o percurso das aulas e que exige esforço de ambas as partes.

Na nossa proposta, a produção e leitura de texto vem atrela, também, com atividades que exigem pesquisa, exercitando habilidades

relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento de dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises.
(BRASIL, 2018, p. 504)

Tal como colocado pelo documento de parâmetro do ensino.

Por fim, apresentamos um resumo da nossa proposta, de modo a vislumbrar o percurso que buscamos percorrer com a mesma. Esboçamos um contexto em que os alunos entrem em contato, primeiramente, com a situação de produção e necessidade de existência do gênero do discurso que será trabalhado, o artigo de opinião, partindo de uma relação presente no seu cotidiano, para depois entrar em contato com o gênero e posteriormente com a revista digital e sua criação:

Quadro 01 - Resumo da proposta.

Encontro	Atividade
1º	Mobilizar a relação entre esfera do jornalismo de revista online, práticas discursivas e textos argumentativos em gêneros do discurso diversos. Iniciar reflexão sobre o uso da língua em práticas discursivas argumentativas. Apresentar a proposta de criação de uma revista digital na escola e a produção de textos do gênero artigo de opinião a ser publicado no espaço virtual da revista.
2º	Etapas de construção da revista digital: apresentação da ferramenta <i>Sites Google</i> e de uma revista digital para análise.
3º	Etapas de construção da revista: familiarização com a plataforma <i>Sites Google</i> e pesquisa de referências de revistas digitais.
4º	Etapas de criação da revista digital.

5º	Pesquisa sobre gêneros do discurso na esfera do jornalismo online.
6º	Pesquisa sobre o gênero artigo de opinião na esfera do jornalismo online.
7º	Leitura e análise de textos do gênero artigo de opinião.
8º	Pesquisa sobre tema para a produção de texto do gênero artigo de opinião.
9º	Produção textual do artigo de opinião.
10º	Avaliação e reescrita do texto no gênero artigo de opinião.
11º	Etapas de design dos textos na revista digital.
12º	Avaliação final da revista digital.
13º	Apresentação da revista digital para a escola.

Elaborado pela autora (2020)

Tendo concluído os direcionamentos anteriores à nossa proposta, seguimos, na próxima seção, com a apresentação da plataforma utilizada para a criação da revista digital, a fim de auxiliar professores e alunos no manejo da mesma.

5.2 O trabalho com a plataforma Google

Nesta seção, apresentamos as principais funções da plataforma de criação de sites do Google, utilizada na proposta didática do presente trabalho, a fim de auxiliar o professor a manejar a ferramenta e poder, assim, orientar seus respectivos alunos. Certamente que não exploramos todas as possibilidades da plataforma, que são múltiplas e podem ser mobilizadas em diferentes propostas, de acordo com a intenção desejada.

Para facilitar a visualização da ferramenta, simulamos uma proposta que se enquadra nos critérios da proposta do planejamento didático. Selecionamos imagens da plataforma com setas explicativas respectivas às funções utilizadas na construção do site para oferecer uma visão mais completa e didática da plataforma utilizada.

A Figura 1 representa a primeira página a ser construída, a página inicial. Nela, constará o título e subtítulo da revista, bem como será decidido o *tema* utilizado. Este, se refere ao design geral do site, e ter suas cores alteradas de acordo com o ilustrado na Figura.



Figura 1. Página inicial - temas.

Ainda na página inicial, rolando o curso mais para baixo da página, incluímos um botão recolhível como sugestão para estar inscrito o editorial da revista, como pode ser visualizado na Figura 2. Clicando no botão recolhível indicado na figura, o texto referente ao *editorial* da revista pode ficar visível ou recolhido, deixando a página mais dinâmica e interativa. Também na figura está indicado onde se encontra a função para acionar um botão recolhível, que pode ser utilizado em diversas situações de acordo com a necessidade e relevância da prática.

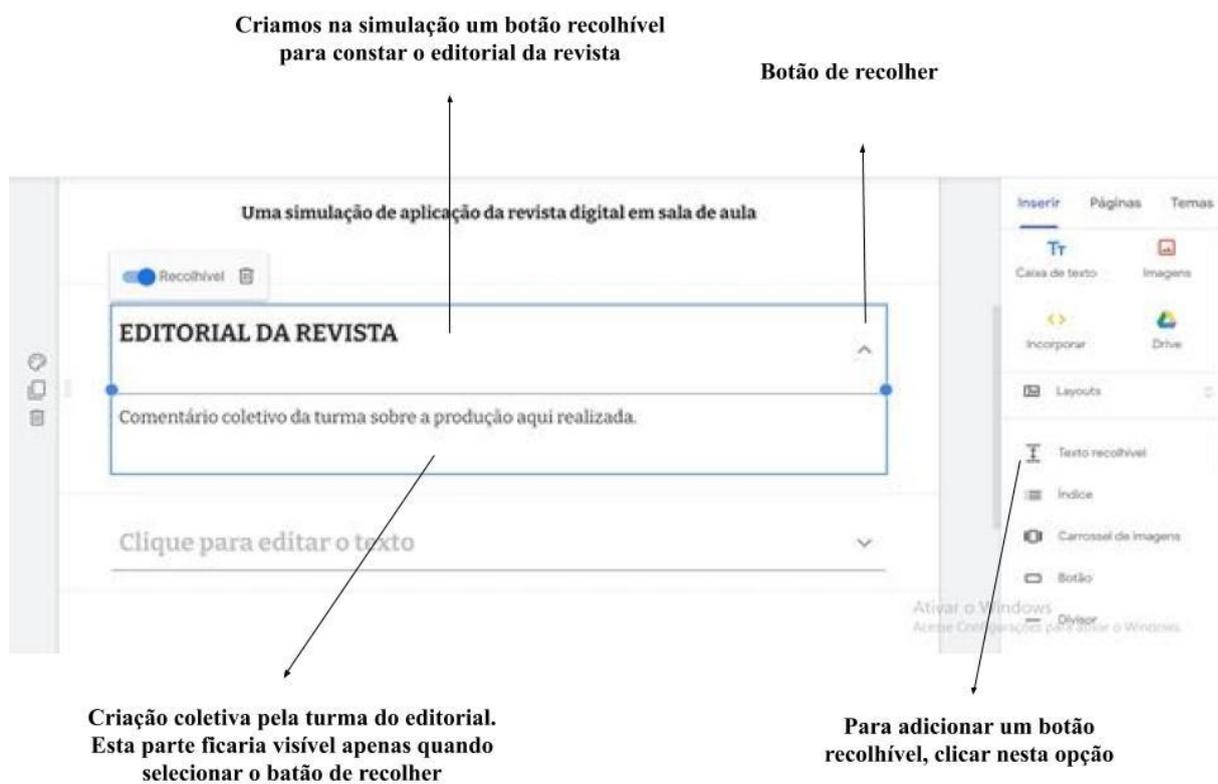


Figura 2. Página inicial - botão recolhível.

Consideramos essencial, também, a criação de um cabeçalho, que poderá conter informações diversas, a escolha do docente e discentes. O cabeçalho poderá ou não ficar visível em cada seção, acionando o botão indicado na Figura 3.



Figura 3. Edição do cabeçalho.

Na Figura 4, ilustramos uma parte bastante essencial da construção da revista: a criação de seções. Na Figura indicamos o botão a acionar para criar novas seções, bem como indicamos as seções criadas por nós para essa simulação, relacionadas ao planejamento proposto, sendo elas a página inicial, uma outra seção para a postagem dos artigos de opinião que serão produzidos pelos alunos e uma outra para apresentação dos autores/alunos. Esta última, consideramos relevante por criar uma atmosfera mais concreta de autoria por parte dos alunos, os colocando numa posição de autoridade referente ao projeto de dizer de cada um como autor.



Figura 4. Gerenciar páginas.

Na Figura 5 indicamos o caminho que deve ser percorrido para alterar a imagem de fundo no design do título.



Figura 5. Inserir imagem no fundo.

Na Figura 6, ilustramos como foi construída a seção para postagem dos artigos de opinião, adicionamos um botão recolhível como o da página inicial para uma breve definição do gênero em questão, bem como o índice, que traz uma visualização mais sumária e geral sobre todos os textos que serão publicados, permitindo ao visitante ter uma visão geral de todos títulos e a possibilidade de clicar no título desejado, sendo dirigido até ele quando o fizer.



Figura 6. Página inicial artigo de opinião - botão recolhível e índice.

Na Figura 7 instruímos sobre o caminho a ser percorrido para a escolha do layout da seção artigo de opinião, que definirá a disposição dos textos e imagens entre si na página. Na figura, é possível observar o resultado do layout escolhido.

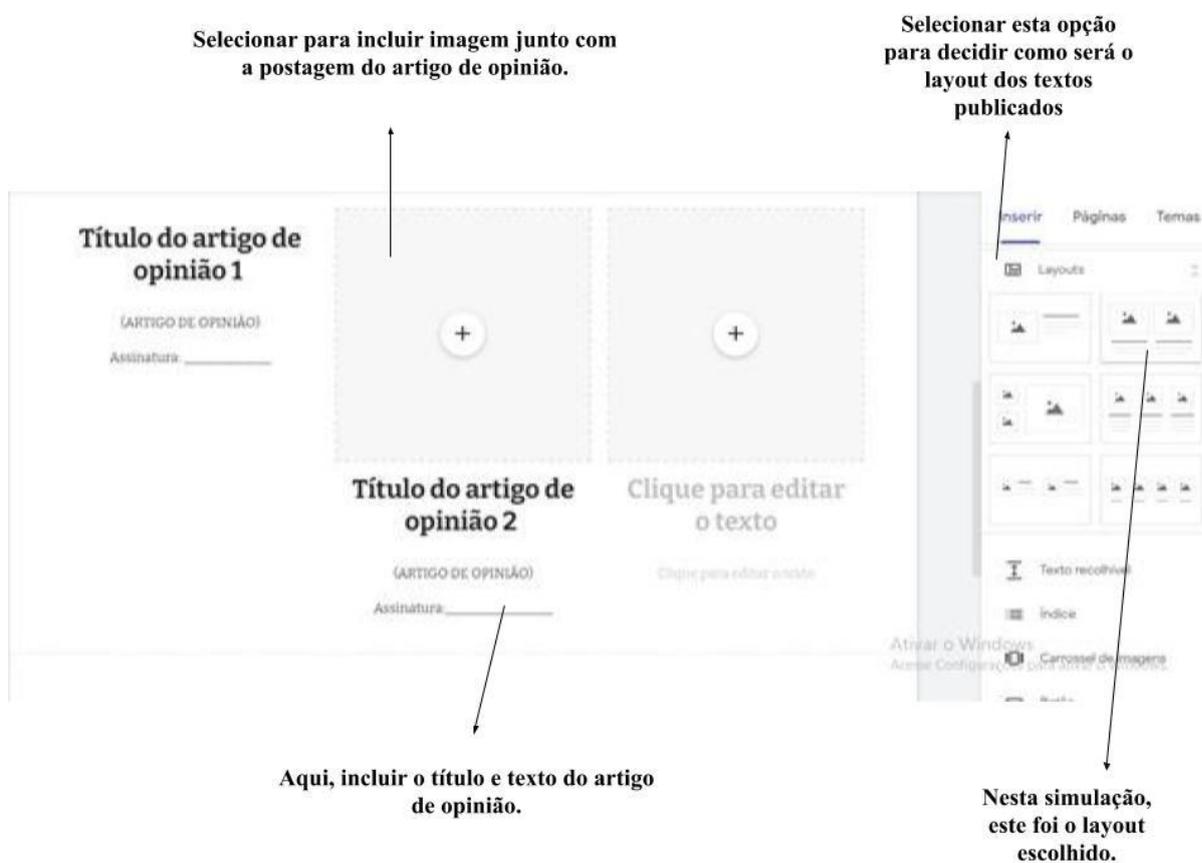


Figura 7. Seção artigo de opinião – layout

Por último, na Figura 8, anexamos a imagem da seção autores da revista, atentando para a mudança do layout desta seção, que difere do anterior, e indicando o local para a inserção de imagem e texto dentro do layout escolhido.



Figura 8. Seção autores.

Consideramos ter exposto o suficiente sobre a plataforma sites do Google para auxiliar o docente com o planejamento proposto na seção subsequente, ainda que apenas abordando algumas possibilidades da ferramenta, que são variadas. Além do entendimento das funções aqui ilustradas, consideramos ser essencial a prática mesmo da ferramenta utilizada, para a familiarização com a mesma.

5.3 O desenho da proposta

Nesta seção, apresentamos o planejamento das aulas para a construção de uma revista digital articulada com a produção de textos do gênero do discurso artigo de opinião. Salientamos que todas as etapas propostas podem e devem ser adaptadas de acordo com a realidade local e condições possíveis, sendo esta apenas uma sugestão metodológica. Todo o planejamento aqui apresentado teve como base os pressupostos teórico-metodológicos anteriormente expostos, todas as discussões abordadas e reflexões tecidas, bem como leva em considerações os documentos oficiais na sua elaboração. O planejamento de cada unidade está disposto nos quadros a seguir e cada quadro representa uma unidade de aula de 45 minutos:

Objetivo Geral: Iniciar reflexão sobre a relação entre esfera do jornalismo de revista online, práticas discursivas e textos argumentativos em gêneros do discurso diversos. Iniciar reflexão sobre o uso da língua em práticas discursivas argumentativas. Apresentar a proposta de criação de uma revista digital na escola e a produção de textos do gênero artigo de opinião a ser publicado no espaço virtual da revista.

Objetivos Específicos:

- Mobilizar conhecimentos introdutórios gerais sobre a esfera do jornalismo online.
- Mobilizar discussões sobre práticas discursivas em gêneros do argumentar na esfera do jornalismo online.
- Mapear textos em gêneros argumentativos na esfera do jornalismo online.
- Apresentar brevemente a proposta de criação de uma revista digital.
- Apresentar a proposta de criação da revista digital.
- Apresentar a proposta de produzir textos do gênero artigo de opinião para a revista digital.

Recursos: Projetor/Televisão para apresentar slides

Procedimentos:

- O professor deverá selecionar *prints* de jornais e revistas digitais a fim de conhecer aspectos discursivos da esfera do jornalismo online no Brasil. Mapear textos argumentativos em gêneros diversos. Ilustrar a discussão com textos do gênero artigo de opinião publicados nesses jornais e revistas digitais. .
- Discutir sobre os textos/discursos apresentados
 - Quem são os autores desses textos?
 - Com que intenção falam? O que? Para quem? De que forma?
 - Quais as características do suporte/meio em que os textos estão publicados?
De que forma interferem na construção, circulação e recepção dos textos?
- Questionar qual a semelhança entre as peças apresentadas, se eles consideram que as mesmas exercem alguma influência sobre a opinião de outras pessoas ou deles mesmos, discutir se são opiniões confiáveis e por qual razão.
- Questionar que tipo de conteúdo eles consideram que influenciam em suas opiniões próprias.

Avaliação: Engajamento na discussão da aula.

Objetivo Geral: Etapa de construção da revista digital: apresentar a plataforma *Sites Google* e uma revista digital para análise e compreensão do suporte.

Objetivos Específicos:

- Entrar em contato com a ferramenta *Sites Google*.
- Entrar em contato com os conceitos que compõem a organização de uma revista online: editorial, cabeçalho, título, apresentação de autores divisão das páginas.

Recursos: internet

Procedimentos:

- O professor pode realizar um *tour* pela plataforma de criação de *Sites do Google*, mostrando todas as possibilidades de edição possíveis.
- O professor pode selecionar uma revista digital para analisar com os alunos aspectos respectivos a ela.
 - Como está organizada?
 - Que tipo de linguagem utiliza em cada tipo de seção?
 - Tem cabeçalho? Que informação tem nele?
 - O que consta no editorial da revista?
 - Como está disposta visualmente a revista? Tem relevância na forma como vamos ler ela? Algo chama mais atenção? As cores e tamanhos interferem?
 - O que os alunos consideram interessante e o que descartariam da organização da revista?
- Após essa apresentação dos principais conceitos e modos de organização geral da revista digital, os alunos podem, cada um, entrar e serem instigados a investigar a plataforma de criação de sites do Google para se familiarizar com a mesma e depois pesquisarem por pelo menos uma referência de revista digital, anotando aspectos (tom de linguagem, cores, disposição dos elementos na páginas, que tipo de páginas, o que constar no cabeçalho, utilizar ou não imagens, ou qualquer outro aspecto relevante) que considerem que possa ser interessante de aplicar na revista digital da turma.
 - O professor pode ir auxiliando individualmente a pesquisa dos alunos.
- Nessa aula, o professor pode criar um *e-mail* para a turma e compartilhar com ela. Este será o e-mail utilizado para a criação da revista digital.

Avaliação: Participação e atenção na exposição do professor.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Quadro 3. 3º encontro

Objetivo Geral: Etapa de construção da revista: familiarização com a ferramenta *Sites Google* e pesquisa por referências de revistas digitais.

Objetivos Específicos:

- Pesquisar referências de outros domínios na internet e fazer uma curadoria dos mesmos.
- Estimular a análise verbo-visual utilizada na internet.
- Entrar em contato com o *software* de criação e edição de sites do Google
- Sistematizar pesquisa de referência
- “Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).” (BRASIL, 2018, p.491)

Recursos: Internet.

Procedimentos:

- Os alunos podem, cada um, entrar e serem instigados a investigar a plataforma de criação de sites do Google para se familiarizar com a mesma.
- Posteriormente, os alunos podem pesquisar por pelo menos uma referência de revista digital, anotando aspectos (tom de linguagem, cores, disposição dos elementos na página, que tipo de páginas, o que constar no cabeçalho, utilizar ou não imagens, ou qualquer outro aspecto relevante) que considerem que possa ser interessante de aplicar na revista digital da turma.
 - O professor pode auxiliar individualmente a pesquisa dos alunos.
- Nessa aula, o professor pode criar um *e-mail* para a turma e compartilhar com ela. Este será o e-mail utilizado para a criação da revista digital.

Avaliação: Qualidade da pesquisa realizada.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Quadro 4. 4º encontro

Objetivo Geral: Etapa de criação da revista digital

Objetivos Específicos:

- Produzir em grupo.
- Entrar em consenso coletivamente.
- Apropriar-se da revista como produção própria.
- Analisar a compor verbo-visualmente a revista.
- “Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.” (BRASIL, 2018, p. 491)

Recursos: Internet.

Procedimentos:

- Antes de iniciar a criação da revista, o professor precisa elencar quais elementos obrigatórios na mesma, que sugerimos ser:
 - Página inicial com editorial, título e subtítulo da revista, cabeçalho, página para artigo de opinião contendo a definição do gênero com linguagem adequada ao suporte, página de apresentação dos autores (alunos).
 - O professor pode apresentar aos alunos bancos de imagens públicas e modos de pesquisar nesses bancos, assim, eles poderão mobilizar imagens na construção do design da revista.
- A turma pode ser dividida em grupos, que serão responsáveis por aspectos distintos da revista. Por exemplo, um grupo pode ser o responsável pela escolha do tema (design da revista na plataforma), estilo da fonte, cores e layouts utilizados nas páginas; outro grupo responsável por criar o editorial da revista; outro por criar a definição do gênero artigo de opinião; outro por sugerir títulos e subtítulos para a revista; outro por compor o cabeçalho e procurar por imagens que possam fazer parte do design da revista.
- Após cada grupo ter concluído a demanda por qual ficou responsável, esses grupos apresentam para a turma, que pode sugerir alterações. Coletivamente, pode-se chegar a consensos sobre todos os aspectos composicionais da revista, com a ajuda do professor.

Avaliação: Participação na elaboração da demanda por qual o grupo ficou responsável e na elaboração geral da revista.

Objetivo geral: Pesquisa sobre gêneros do discurso da esfera do jornalismo *online*

Objetivos específicos:

- Entrar em contato direto com a esfera do jornalismo *online*, percebendo sua constituição e características próprias, retomando as discussões iniciais do 1º encontro.
- Curadoria de pesquisa online.
- Entrar em contato com outros gêneros constantes no jornalismo online, tencionando suas características às relativas ao gênero artigo de opinião, retomando as discussões iniciais do 1º encontro

Recursos: Internet.

Procedimentos:

- Dividir os alunos em duplas para pesquisar revistas digitais e perceber os diferentes gêneros presentes na mesma.
 - Cada dupla identifica pelo menos 2 gêneros, sendo um deles sempre o gênero artigo de opinião.
 - Tendo identificado dois textos em gêneros distintos, os alunos poderão anotar aspectos relacionados a esses, apontados por Acosta-Pereira (p. 10-11) como subsídio para a elaboração didática (HALTÉ, 2008, APUD ACOSTA-PEREIRA, 2014)

- Qual a razão desse texto-enunciado ser escrito?
- Qual a esfera que esse texto-enunciado é produzido e quais as características dessa esfera?
- O texto-enunciado é produzido na esfera sob a baliza de qual instituição?
- Quem escreve o texto-enunciado? E como a autoria se projeta no texto-enunciado?
- Onde circula esse texto-enunciado?-Por quanto tempo circula? Esse tempo-espaço de circulação traz efeitos de sentido para o texto-enunciado?
- Em que suporte circula esse texto?-Em qual mídia é publicado?
- Em qual seção? Como se caracteriza o espaço de publicação?
- Quando e onde o texto foi publicado?
- A quem se destina? Qual o público-leitor em potencial? Como se projeta o interlocutor no texto-enunciado?
- Como se caracterizam os aspectos de diagramação (layout)? Intercalam-se gêneros outros?

- Depois da pesquisa, sugerimos uma discussão coletiva apresentando os resultados da observação de cada dupla e posterior delineamento das características gerais do gênero artigo de opinião por parte do professor.

Avaliação: Trabalho coletivo e pesquisa realizada.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Quadro 6. 6º encontro

Objetivo Geral: Pesquisa sobre gênero artigo de opinião na esfera do jornalismo online.

Objetivos Específicos:

- Exercitar o domínio do suporte revista digital.
- Consolidar o conhecimento a respeito do gênero artigo de opinião.
- Discutir acerca da diferença entre argumentação e opinião.
- Entender como um argumento pode ser embasado.

Recursos: Internet.

Procedimentos:

- Pesquisa na internet por exemplares de artigo de opinião.
- Selecionar um exemplar para construir uma análise sobre sua construção.
 - Qual o tema abordado? De que forma?
 - Qual a intenção do autor com o texto em questão?
 - Como o autor constrói sua argumentação? Que referências ele mobiliza para construção dessa argumentação? Ela se torna convincente?
 - Refuta alguma outra opinião sobre o tema? De que forma?
- Os alunos apresentam sumariamente o resultado de sua pesquisa para a turma, para, coletivamente, discutir os pontos abordados anteriormente.
- Questionar com os alunos o que pode diferenciar um argumento de uma simples opinião? Construir com eles a ideia de que o argumento pode ser embasado em dados científicos, históricos, pesquisas, partir da opinião de um especialista no assunto, de experiências semelhantes, entre outras possibilidades (que deve ser frisada e esquematizada de alguma forma pelo docente).

Avaliação: Atividade de pesquisa, discussão e apreensão dos conceitos fundantes do artigo de opinião.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Objetivo Geral: Leitura e análise da construção textual do gênero artigo de opinião

Objetivos Específicos:

- “Relacionar o texto, [...] com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.)” (BRASIL, 2018, p. 506)
- “Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas” (BRASIL, 2018, p. 508)
- “Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.” (BRASIL, 2018, p. 507)

Recursos: Internet, lousa.

Procedimentos:

- Os alunos fazem a leitura individual de um artigo de opinião selecionado pela professora e:
 - Identificar modalizadores discursivos (opiniões, reflexões, intenção, ideais, sentimentos, críticas, ponto de vista [...])
 - Em que veículo o texto foi publicado? Quais as características desse veículo? Há alguma inferência possível sobre o texto a partir da análise dele? Ele exerce alguma influência sobre alguém? Quem? De que forma?
 - Que tipo de autor o escreveu? Além do nome, há mais informações sobre ele?
 - Qual é o assunto abordado pelo texto? É atual ou ultrapassado em relação à data de publicação? Parece relacionado a alguma notícia do mesmo período?
 - Para que tipo de leitor o artigo se dirige? Que importância essas informações podem ter para esse leitor?

- Que ideia ou tese o autor parece defender? Com que argumentos?
- De que forma ele embasa seu argumento?
- De que forma o artigo de opinião é estruturado?
- Fazer leitura coletiva após e discutir todos os pontos abordados anteriormente. Discutir com os alunos a eficiência ou não da argumentação do autor, a organização do artigo de opinião, bem como o posicionamento do autor sobre o tema, relação entre o local de publicação e o texto, qual alcance e impacto ele tem.
- Esquematizar na lousa todos os conceitos relativos à construção do gênero artigo de opinião e da construção da argumentação, abordados até o momento.
- Finalizar com uma roda de conversa com os alunos sobre o tema em questão e como eles percebem o mesmo no seu cotidiano.

Avaliação: Participação e engajamento na aula

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Quadro 8. 8º encontro

Objetivo Geral: Pesquisa sobre tema escolhido para produção do artigo de opinião.

Objetivos Específicos:

- “Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.” (BRASIL, 2018, p. 508)
- “Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.” (BRASIL, 2018, p. 508)
- “Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos” (BRASIL, 2018, p.517)
- Estimular a criticidade e curiosidade sobre o assunto.
- Construir uma base para a argumentação sobre o tema.
- Praticar a leitura.

Recursos: Internet

Procedimentos:

- Especular com os alunos quais temas que fazem parte do seu cotidiano que eles considerariam interessante discutir sobre, para ser o tema da produção do artigo de opinião. Ouvir e explorar as possibilidades levantadas.
- Auxiliar com as possíveis abordagens e aspectos disponíveis acerca dos temas escolhidos de serem abordados sobre o tema escolhido. Reforçar quais fontes podem ajudá-los a embasar argumentos.
- Indicar como deve ser feita a curadoria da pesquisa na internet, como deve ser uma fonte confiável e que tipo de conteúdo pode ser procurado sobre o tema. Os alunos devem criar um arquivo de texto digital com todas as referências relevantes que acharem sobre o tema, tanto para embasar sua argumentação quanto para refutar.
- O professor deverá auxiliar os alunos individualmente durante o processo da pesquisa.

Avaliação: Evolução com a pesquisa sobre o tema escolhido.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Quadro 9. 9º encontro

Objetivo Geral: Escrita de artigo

Objetivos Específicos:

- Mobilizar as referências corretamente para a construção do texto.
- Estruturar o texto de forma coerente e coesa.
- Se expressar crítica e conscientemente sobre um assunto.
- “Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.” (BRASIL, 2018, p. 522)

Recursos: Internet

Procedimentos:

- Os alunos terão acesso ao documento de texto digital que produziram anteriormente com referências coletadas sobre o assunto escolhido, bem como às anotações referentes ao bate-papo com o especialista.
- O professor poderá retomar, de forma breve, alguns aspectos centrais à produção do artigo de opinião, como a estruturação do texto, as possibilidades de argumentação, a necessidade de a discussão ser construtiva e não ofensiva.

- Os alunos deverão produzir seu artigo de opinião.

Avaliação: Produção do artigo

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Quadro 10.10º encontro

Objetivo Geral: Avaliação e reescrita do artigo

Objetivos Específicos:

- Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto” (BRASIL, 2018, p. 509)
- Capacidade de analisar o texto do outro, fazendo assim também uma autorreflexão.
- Refinar o resultado final da produção do artigo adequando possíveis falhas anteriores.

Recursos: internet

Procedimentos:

- O professor deverá fazer uma relação das principais alterações necessárias nos artigos produzidos, ou seja, os erros que mais se repetiram, desde o caráter gramatical até à argumentação. Essa relação deve ser passada para os alunos, para que seja considerada na reescrita do artigo.
- Os alunos terão acesso a um mesmo arquivo digital com todos os textos produzidos pelos alunos (sem a autoria do mesmo) e cada um ficará responsável pela leitura e análise de um artigo (que não seja o seu)
- Cada aluno deverá indicar uma sugestão de melhora para o artigo do colega a partir da sua leitura, ou ao menos indicar um ponto positivo ou negativo sobre a produção. O comentário será feito no próprio arquivo compartilhado e será visível para todos.
- A partir das sinalizações iniciais do professor, do comentário do colega no seu texto e do comentário individual do professor sobre o artigo, o aluno poderá fazer alterações na reescrita do texto.

Avaliação: Reescrita do texto.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Quadro 11. 11º encontro

Objetivo Geral: Etapa de design dos textos na revista digital

Objetivos Específicos:

- Exercitar pesquisa em bancos de imagens públicos.
- Exercitar o autoconceito através da apresentação individual.
- Praticar o domínio na ferramenta utilizada na criação da revista.
- “Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos” (BRASIL, 2018, p. 493)

Recursos: internet

Procedimentos:

- Antes de iniciar a aula, o professor deve lembrar quais *sites* podem ser utilizados para a pesquisa de imagens (bancos de imagens públicos) e como pode ser a apresentação dos alunos na página de “autores” da revista.
- Após, os alunos começarão a publicar seus artigos na revista digital, anexando também uma imagem para representar o artigo escrito. A imagem poderá ter sido tirada pelos alunos, como indicado na aula anterior, ou procurada no banco de imagens.
- Os alunos deverão, também, escrever uma breve apresentação individual e anexar uma foto ou imagem representativa sua na página de autores da revista.

Avaliação: Apresentação individual escrita.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Quadro 12. 12º encontro

Objetivo Geral: Avaliação final da revista digital.

Objetivos Específicos:

- Praticar a auto avaliação.
- Revisar os conceitos trabalhados e sua aplicação no projeto

Recursos: Internet; projetor.

Procedimentos:

- Apresentar o resultado final da revista para os alunos para apreciação coletiva

- Especular a opinião dos discentes sobre o resultado final. O que acharam do resultado, do processo de criação? Quais os pontos positivos e negativos da construção estabelecida?
- Fazer uma revisão crítica de aspectos anteriormente trabalhados e se foram bem aplicados na revista.
- Selecionar alguns textos produzidos para leitura e discussão coletiva acerca de impressões sobre o tema e construção do artigo de opinião, diante do conhecimento que obtiverão sobre o gênero.

Avaliação: Auto avaliação, resultado final individual com os artigos e engajamento com a construção total da revista.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Quadro 13. 13º encontro

Objetivo Geral: Apresentar a revista digital para a escola.

Objetivos Específicos:

- Tornar a construção da revista e das produções no gênero artigo de opinião coletivas.
- Propor a divulgação da revista para além da escola.
- Praticar a oralidade apresentando e divulgando a revista para o restante da escola.

Recursos: Slide

Procedimentos:

- Em um auditório ou algo semelhante, apresentar a revista para o restante da escola
 - Um aluno deverá introduzir a apresentação, contando sobre o processo criativo.
 - Um outro aluno poderá apresentar as partes da revista.
 - Aqueles que tiverem interesse, poderão fazer a leitura oral da sua produção textual para os outros colegas da escola
- Abrir para a discussão com os ouvintes presentes.
- Estimular a divulgação da revista para colegas e família.

Avaliação: Dicção oral na apresentação da revista e participação no processo de apresentação da revista para a escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Finalizada, então, a exposição da proposta, apresentaremos alguns resultados semelhantes para inspirar e aumentar o repertório do professor sobre a criação de revistas digitais no âmbito do ensino de Língua Portuguesa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho busca unir a necessidade de inserção dos sujeitos na realidade digital contemporânea, para um pleno exercício da cidadania, com a necessidade de uma aula de Língua Portuguesa que extrapole os muros da escola e converse com o cotidiano e questões pertinentes para os alunos e seu contexto, no que concerne às situações mediadas pela linguagem. Além deste, consideramos que nossa proposta apresenta-se relevante para o uso discente, visando um trabalho dialógico com a linguagem. Mostramos, assim, a possibilidade de realizar um projeto que consiga estimular o desenvolvimento crítico dos estudantes através de encontros, com discussões, leituras, produções textuais e utilização da tecnologia a favor da democratização do conhecimento.

Reiteramos que, o planejamento aqui apresentado leva em conta algumas condições específicas para seu seguimento à risca, e, por isso, deve ser adaptado à realidade e necessidade de cada local de atuação. Mais do que uma proposição prática, esperamos também que a proposta sirva de reflexão, que seja apreciada, criticada e transformada, como fruto mesmo da interação dialógica.

Pensando a linguagem, como trata Geraldi (2010, p. 34) como “condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir (...)”, a aula de língua portuguesa é uma ferramenta poderosa no sentido de possibilitar essa compreensão da forma mais autônoma, consciente e crítica possível, e, principalmente, um local de intersecção de muitas vozes e discursos. A partir disto, a necessidade dessa construção e análise ativa da linguagem e do discurso dentro da aula de Língua Portuguesa se torna uma urgência, pois só a partir daquela compreensão do mundo é que um outro poderá ser construído, se tivermos sorte, um muito mais justo e humano.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. **O gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. 259 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina. Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)
- BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BRAIT, B; M.; Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In.*: BRAIT (org.), B. **Bakhtin**: Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-79.
- BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 17 out 2020.
- BUZATO, M. K. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. *In*: NÁPOLES VILELLA, Ana Maria; COURA SOBRINHO, Instituto Paulo Montenegro. **Ação Social do IBOPE**. Indicador de Analfabetismo Funcional. INAF Brasil 2018: resultados preliminares. São Paulo; 2018.
- JERÔNIMO; B. S. et. al. **Linguagem, tecnologia e educação**. 1. ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2010.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: Redescrições em curso. *In.*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FREIRE, P.. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981[1868]. 218 p.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Ed., 2010. 207 p.
- GERALDI, J. W. **O Texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. 136 p.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MESQUITA-FERREIRA, M. H. et. al. Alfabetização e letramento em contextos digitais: Pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQuê. In: NÁPOLES VILELLA, A. M. et. al. **Linguagem, tecnologia e educação**. 1. ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2010.

MIOTELLO, V. Ideologia. *In.*: BRAIT (org.), B. **Bakhtin**: Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto, 2013. p. 167-177.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. *In.*: BRAIT (org.), B. **Bakhtin**: Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto, 2013. p. 11-37

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. 373p.

SANTA CATARINA. COORDENADORIA GERAL DE ENSINO. **Proposta curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998. 243 p.