



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DANIELLA RAFAELLE DO NASCIMENTO FERREIRA

ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DA *PLAYLIST* COMENTADA:  
reflexões sobre a formação continuada de professores

Recife  
2025

DANIELLA RAFAELLE DO NASCIMENTO FERREIRA

ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DA *PLAYLIST* COMENTADA:  
reflexões sobre a formação continuada de professores

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Letras. Área de concentração: Linguística.

Orientador (a): Rosiane Maria Soares da Silva Xypas

Recife

2025

## Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Ferreira, Daniella Rafaelle do Nascimento.

Ensinar a Língua Portuguesa por meio da playlist comentada: reflexões sobre a formação continuada de professores / Daniella Rafaelle do Nascimento Ferreira. - Recife, 2025.

284f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, 2025.

Orientação: Rosiane Maria Soares da Silva Xypas.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Formação docente; 2. Ensino de Língua Portuguesa; 3. Leitura e Escrita; 4. Gênero Playlist comentada. I. Xypas, Rosiane Maria Soares da Silva. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

DANIELLA RAFAELLE DO NASCIMENTO FERREIRA

ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DA *PLAYLIST* COMENTADA:  
reflexões sobre a formação continuada de professores

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Letras. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 06/02/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Rosiane Maria Soares da Silva Xypas (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. *Amanda* Cavalcante de Oliveira *Lêdo* (Examinador Externo)  
Universidade de Pernambuco

---

Prof. Dr. Silvio Nunes da Silva Júnior (Examinador Externo)  
Universidade de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cláudia Roberta Tavares Silva (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta tese ao meu esposo, Rivaldo, e às minhas filhas, Ana Sofia e Alícia Lauren. As palavras de força e a paciência no processo foram fundamentais para essa construção.

## AGRADECIMENTOS

Pessoas são como músicas: algumas, nós gostamos desde o início, outras gostamos depois de um tempo. São feitas para serem ouvidas e compreendidas. Algumas tocam a nossa vida, mas tem uma, aquela mais especial, que é a nossa trilha sonora.

Lorena Prazeres

E como é difícil ter apenas uma trilha sonora, a vida é tão diversa, tão intensa, que não consigo realizar essa escolha. Por esse motivo, como em uma *playlist* comentada, decidi reunir uma lista de canções, as quais eu dedico às pessoas especiais em minha jornada. Aquelas que, neste agradecimento, eu não poderia deixar de mencionar o quanto contribuíram para que eu chegasse até aqui. A vocês, minha eterna gratidão!

Começo minha *playlist* de agradecimentos com a canção de Lary, “Em busca da minha sorte”. Não foi à toa que “Hoje eu acordei com o pé direito e resolvi agradecer por cada feito, olha onde eu tô, Deus é perfeito, eu tive medo, mas eu fui com medo mesmo”. E quantos medos eu tive, de errar, de não atender às expectativas, de não conseguir. Não foi fácil, mas quem disse que seria?

Imagino que a emoção de concluir esse percurso, resida exatamente nisto, o caminho pode ser árduo, mas as pessoas que caminham contigo têm o poder de deixá-lo mais leve. E esse poder é contagiante, pois te permiti seguir de tal forma, que faz da chegada um lugar surpreendente. Desse modo, agradecer é olhar para trás e enxergar as pegadas no caminho. Como diria o Padre Antônio Maria, “Pegadas na areia”, que são ainda mais especiais quando não se consegue ver, pois não vê-las é entender o que a canção nos traz nas palavras de Jesus: “Os passos são só meus, jamais te abandonei, é que nos momentos mais difíceis de viver, nos meus braços te levei”.

Por isso, quando não enxergava as possibilidades, eu ouvia a canção “O chamado” de Leandro Borges, “Quando eu pensar em desistir, Me abraça e diz: Estou aqui, A Tua voz é o que me orienta, o que me acalenta é poder Te sentir, quando os meus pés se cansarem de andar, me leva nos braços, eu não posso parar, de tudo o que sei, a maior certeza, é que não sou nada sem a Tua presença”.

Por essa razão, agradeço primeiramente a Deus, que me permitiu não apenas

sonhar, mas realizar, como diz a canção “Fica tudo bem” de Leandro Borges, Ele me entregou “uma bênção maior do que a que eu desejava”. Isso porque, ao entrar no doutorado pedi direcionamento para vivenciar esses quatro anos, e antes do prazo, aqui estou. Obrigada, Senhor, pelas dádivas e também pelas pessoas especiais que me acompanharam neste percurso, direta ou indiretamente. Cada uma delas com seu jeito único, ressignificando os momentos vivenciados.

Nesta jornada, gostaria de agradecer, também, aos meus pais, Josevan (*in memoriam*) e Geni, que me ensinaram sobre amor e cuidado, como diz Ana Vilela na música “Trem bala”, “não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si, é sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti”, e como zelam. Com os seus cuidados, seu amor, e sua direção, eu fui aprendendo a viver.

Hoje, como diria Marisa Monte, “sou feliz, alegre e forte, tenho amor e sorte, aonde quer que eu vá”, graças a Deus e a família linda que tenho. Agradeço ao meu esposo e minha filha, Rivaldo e Ana Sofia, e não posso esquecer-me da mais nova integrante, Alícia Lauren, que vivenciou comigo o processo final, sentiu todas as emoções. Agradeço a eles por toda paciência, incentivo e compreensão neste processo de escrita. Graças a vocês, posso pluralizar a canção “Beleza rara”, da banda Eva, “Hoje sou feliz e canto, só por causa de vocês, hoje sou feliz, feliz e canto só porque amo, amor vocês”.

Continuando essa lista, não posso deixar de fora a canção “Grande família”, de Dudu Nobre, afinal eu tenho irmãos, Rafaell e Dracielle, minhas primeiras amizades, e primeiras intrigas também. Eles me fizeram entender que “essa família é muito unida, e também muito ouriçada, brigam por qualquer razão, mas acabam pedindo perdão” como bons irmãos. Brincadeiras à parte, obrigada, maninhos!

Agradeço também aos familiares, tios, cunhados, primos, que sempre apoiaram a minha jornada, como diria Bryan Behr “A Vida É Boa Com Você”. E vai ficando ainda mais encantada quando encontramos “Gente feliz” (Vanessa da Mata), pois “gente feliz não se incomoda com pouco, eu acho que a felicidade não vem só, os meus amigos eu escolho, são sócios da alegria que eu gosto de levar”. E por isso, agradeço a todos meus companheiros e amigos de trabalho da Universidade de Pernambuco, vocês tornam meu dia mais feliz.

Em especial, agradeço a minha gestora, Raquel Bianor, que compreendeu e incentivou todo o processo de escrita. Às minhas amigas, Luluzinhas, pelas palavras

de incentivo, que me fizeram continuar a jornada. Posso falar como os Anjos de Regaste “Foi Deus, quem te escolheu pra ser o melhor amigo que eu pudesse ter... Amigos, pra sempre... Bons amigos que nasceram pela fé, amigos pra sempre, para sempre amigos sim, se Deus quiser”.

E como é bom ter amigos! Ainda na mesma canção, há um trecho que diz “Quem é que vai me acolher. Na minha indecisão? Se eu me perder pelo caminho. Quem me dará a mão?”. Ou melhor, sabe quem me deu a mão? Minha querida orientadora, Rosiane Xypas, que não apenas apoiou, mas me inspirou com suas palavras e sempre acreditou neste estudo. Minha gratidão por toda paciência, pelas palavras de sabedoria, pelo direcionamento docente, pela confiança e parceria. Como você foi essencial para essa conquista!

Isso porque, o percurso do doutorado é uma verdadeira, montanha russa. Houve dias em que, como Henrique e Juliano, “eu acordei com uma vontade de mandar um texto do tamanho do mundo, mas eu não mandei, escrevi e apaguei, escrevi e apaguei”. Na verdade, pensei duas vezes, porque tive ótimos professores como Amanda Lêdo, Herbertt Neves, Silvio Júnior, que aceitarem generosamente compor a banca examinadora da qualificação e também de defesa, fazendo contribuições relevantes para o processo de escrita desta tese. Não apenas eles, mas a professora Cláudia Roberta, que tive o prazer de conhecê-la e ouvir suas contribuições na banca de defesa da minha tese.

Aproveito também para agradecer aos docentes do programa de Pós-graduação da UFPE, com os quais tive a oportunidade de cursar as disciplinas eletivas e obrigatórias, obrigada por contribuírem para a minha formação. Um agradecimento sincero a todos os colegas do grupo de pesquisa GEFALL, pelas palavras, vibrações positivas e troca de conhecimentos em todo esse percurso. Como diria Jorge Vercillo “eu quero ficar perto, de tudo que acho certo, até o dia em que eu mudar de opinião, a minha experiência, meu pacto com a ciência, o meu conhecimento é minha distração”.

Nessa jornada, não poderia deixar de agradecer a minha amiga desde o mestrado, Adeilza, com seu olhar clínico e crítico, é como “fizesse parar de chover, nos primeiros erros” de uma escrita que não é “Fácil, extremamente fácil”, mas que com suas leituras, ela me ajudou a torná-la possível. Muito obrigada, minha amiga.

Ainda do mestrado agradeço as amigadas que ganhei e que continuaram vibrando por minhas conquistas, Auxiliadora, minha dupla inseparável de todos os

momentos, sempre ali para apoiar, Martinha e Suênia, minhas eternas companheiras. Descobrimos juntas que a vida acadêmica é um percurso incrível. “E hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe, só levo a certeza, de que muito pouco sei”, e que tenho sede de saber sempre mais.

Agradeço também à Secretaria de Educação de Ribeirão por apoiar a aplicação da minha pesquisa, bem como aos docentes participantes da formação continuada. Depois de tudo isso, como Henrique e Juliano, posso dizer que “tem começo que o fim, nem passa na cabeça, até que um belo dia, esse dia chega”, chega o dia da defesa, o dia da entrega de um trabalho de minha autoria, com milhares de vozes.

Bom, depois de tudo isso, poderia até repetir as palavras de Vanessa da Mata, dizendo que “é só isso, não tem mais jeito, acabou”, mas tenho certeza de uma coisa, “o maior pintor do mundo, está pintando a minha história, Ele assinou na obra que sou eu, e na assinatura está escrito: Deus”. Ele que permitiu todas as coisas que hoje se realizam.

E eu quero só agradecer pelas “Bênçãos que não têm fim”, afinal “Ainda me lembro, quando um milagre eu pedi, com pouca fé, sim, eu temi, e hoje eu posso ver, foi muito além do meu pensar, são tantas bênçãos pra contar, um, dois, três, bênçãos que não têm fim, eu perco as contas, e agradeço o que fez por mim, Deus, eu tenho tantas bênçãos, posso em minha vida enxergar, quanto mais vejo os detalhes, sua bondade posso encontrar, Pai, e enquanto eu viver, sempre irei me lembrar, ainda que sejam infinitas, suas bênçãos eu irei contar”.

Meu muito obrigada a todos!

Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser mais o exercício puro e simples da capatazia (ou exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. (Geraldi, 2013, p.112).

## RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa (LP), nos eixos de leitura e de escrita, tem sido um desafio para muitos docentes que se veem cada vez mais angustiados com os resultados indesejáveis de aprendizagem, e com as cobranças por melhorias focadas majoritariamente nas avaliações externas. Além disso, considerando o contexto atual, no qual houve a expansão das tecnologias e conseqüentemente as mudanças nas práticas de linguagem, ressaltamos a necessidade de formações adequadas à realidade do professor de LP, com ações que possam de fato orientar esse profissional. Diante disso, esta pesquisa buscou uma ressignificação do ensino de LP ao trazer para os docentes uma proposta baseada nas práticas de linguagens contemporâneas do mundo real. Essa proposta teve o objetivo geral de investigar as potencialidades pedagógicas do gênero *playlist* comentada, por meio de uma seqüência de ensino, centrada nos eixos da leitura e da escrita, na formação continuada oferecida aos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Nesse sentido, realizamos um levantamento teórico, no qual discutimos três pontos centrais em nossa tese, a saber, I. a formação dos professores e o ensino de LP no Brasil a partir dos estudos de Candau (2011), de Feldmann (2009), de Freire (2003; 2007), e de Oliveira (2010); II. os eixos de leitura e de escrita na perspectiva do ensino de gêneros e dos multiletramentos, com base em Elias (2014), Antunes (2009), Rojo (2013), Koch e Elias (2012), Ribeiro (2013; 2018); III. o gênero *playlist* comentada e sua relação com a leitura e a escrita, segundo Marcuschi (2011), Rojo e Barbosa (2015) e Ferreira (2021). Para o procedimento metodológico desenvolvemos a pesquisa-ação embasada nas concepções de Thiollent e Colette (2020) e de Tripp (2005), considerando, também a natureza qualitativa da pesquisa (Minayo, 2014). Além disso, o levantamento teórico contribuiu para a construção de uma proposta educacional, utilizada na formação continuada criada por nós para os docentes de LP. Tanto a proposta quanto a formação foram estruturadas nos moldes da Sequência de Ensino de Aguiar Jr. (2005). Tal seqüência, aplicada na rede pública de ensino do município de Ribeirão-PE, como uma proposta de intervenção, contou com a participação de seis docentes da área que vivenciaram os quatro encontros de nossa formação. Como resultado, identificamos que o gênero *playlist* comentada despertou nos professores de Língua Portuguesa que participaram desses momentos formativos, uma nova visão a respeito das atividades de leitura e de escrita com práticas de linguagem contemporânea, bem como propiciou uma percepção diferente sobre a essência de uma formação continuada. Desse modo, concluímos nossa pesquisa acreditando que a proposta de trazer novos gêneros, como a *playlist* comentada, além de fomentar o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, viabiliza a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos estudos de gêneros em sala de aula, trazendo ao docente uma possibilidade de tornar as práticas de leitura e de produção textual, na escola, mais favoráveis ao engajamento ativo dos estudantes.

**Palavras-chave:** Formação docente. Ensino de Língua Portuguesa. Leitura e Escrita. Gênero *Playlist* comentada.

## ABSTRACT

Teaching Portuguese Language (PL) in the areas of reading and writing has been a challenge for many teachers who are increasingly distressed by undesirable learning outcomes and demands for improvements focused mainly on external assessments. Furthermore, considering the current context, in which there has been an expansion of technologies and, consequently, changes in language practices, we emphasize the need for training appropriate to the reality of PL teachers, with actions that can truly guide these professionals. In view of this, this research sought to redefine PL teaching by bringing teachers a proposal based on contemporary language practices in the real world. This proposal had the general objective of investigating the pedagogical potential of the commented playlist genre, through a teaching sequence, centered on the axes of reading and writing, in the continuing education offered to Portuguese Language teachers in Basic Education. In this sense, we carried out a theoretical survey, in which we discussed three central points in our thesis, namely, I. teacher training and the teaching of LP in Brazil based on the studies of Candau (2011), Feldmann (2009), Freire (2003; 2007), and Oliveira (2010); II. the axes of reading and writing from the perspective of teaching genres and multiliteracies, based on Elias (2014), Antunes (2009), Rojo (2013), Koch and Elias (2012), Ribeiro (2013; 2018); III. the commented playlist genre and its relationship with reading and writing, according to Marcuschi (2011), Rojo and Barbosa (2015), and Ferreira (2021). For the methodological procedure, we developed action research based on the concepts of Thiollent and Colette (2020) and Tripp (2005), also considering the qualitative nature of the research (Minayo, 2014). In addition, the theoretical survey contributed to the construction of an educational proposal, used in the continuing education created by us for PL teachers. Both the proposal and the training were structured along the lines of Aguiar Jr.'s Teaching Sequence (2005). This sequence, applied in the public education network of the municipality of Ribeirão-PE, as an intervention proposal, had the participation of six teachers from the area who experienced the four meetings of our training. As a result, we identified that the commented playlist genre awakened in the Portuguese Language teachers who participated in these training moments a new vision regarding reading and writing activities with contemporary language practices, as well as provided a different perception of the essence of continuing education. Thus, we conclude our research believing that the proposal to bring new genres, such as the commented playlist, in addition to fostering the development of reading and writing skills, enables the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in genre studies in the classroom, providing teachers with the possibility of making reading and textual production practices at school more favorable to the active engagement of students.

**Keywords:** Teacher training. Teaching Portuguese Language. Reading and writing. Genre Commented playlist.

## RESUMEN

La enseñanza de la Lengua Portuguesa (LP), en las áreas de lectura y escritura, ha sido un desafío para muchos profesores que se encuentran cada vez más angustiados por resultados de aprendizaje indeseables y demandas de mejoras centradas principalmente en evaluaciones externas. Además, considerando el contexto actual, en el que ha habido una expansión de las tecnologías y consecuentemente cambios en las prácticas lingüísticas, enfatizamos la necesidad de una formación adecuada a la realidad del profesor de LP, con acciones que de hecho puedan orientar a este profesional. En vista de ello, esta investigación buscó resignificar la enseñanza del LP acercándole a los docentes una propuesta basada en las prácticas lingüísticas contemporáneas en el mundo real. Esta propuesta tuvo como objetivo general investigar el potencial pedagógico del género playlist comentado, a través de una secuencia de enseñanza, centrada en los ejes de lectura y escritura, en la formación continua ofrecida a profesores de Lengua Portuguesa en la Educación Básica. En este sentido, realizamos un estudio teórico, en el que discutimos tres puntos centrales de nuestra tesis, a saber, I. la formación docente y la enseñanza de la LP en Brasil con base en los estudios de Candau (2011), Feldmann (2009), Freire (2003; 2007) y Oliveira (2010); segundo. los ejes de lectura y escritura desde la perspectiva de la enseñanza de géneros y multialfabetizaciones, a partir de Elias (2014), Antunes (2009), Rojo (2013), Koch y Elias (2012), Ribeiro (2013; 2018); III. El género playlist comentado y su relación con la lectura y la escritura, según Marcuschi (2011), Rojo y Barbosa (2015) y Ferreira (2021). Para el procedimiento metodológico, desarrollamos una investigación-acción basada en los conceptos de Thiollent y Colette (2020) y Tripp (2005), considerando también el carácter cualitativo de la investigación (Minayo, 2014). Además, el levantamiento teórico contribuyó a la construcción de una propuesta educativa, utilizada en la formación continua creada por nosotros para profesores de LP. Tanto la propuesta como la capacitación se estructuraron siguiendo los lineamientos de la Secuencia de Enseñanza de Aguiar Jr. (2005). Esta secuencia, aplicada en la red pública de educación del municipio de Ribeirão-PE, como propuesta de intervención, contó con la participación de seis profesores de la zona que vivieron los cuatro encuentros de nuestra formación. Como resultado, identificamos que el género de listas de reproducción comentadas despertó en los profesores de Lengua Portuguesa que participaron de estos momentos de formación, una nueva visión sobre las actividades de lectura y escritura con prácticas lingüísticas contemporáneas, además de proporcionar una percepción diferente sobre la esencia de la formación continua. Así, concluimos nuestra investigación creyendo que la propuesta de traer nuevos géneros, como la playlist comentada, además de fomentar el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, posibilita el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital (TDIC) en los estudios de género en el aula, proporcionando a los docentes la posibilidad de tornar las prácticas de lectura y producción textual en la escuela más favorables a la participación activa de los estudiantes.

**Palabras clave:** Formación docente. Enseñanza de la lengua portuguesa. Leyendo y escribiendo. Género Lista de reproducción comentada.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação	122
Figura 2-respostas da pesquisa sobre a primeira pergunta do questionário	128
Figura 3- respostas da pesquisa sobre a segunda pergunta do questionário	129
Figura 4-respostas da pesquisa sobre a terceira pergunta do questionário	130
Figura 5-respostas da pesquisa sobre a quarta pergunta do questionário	131
Figura 6- respostas da pesquisa sobre a quinta pergunta do questionário	132
Figura 7- : respostas da pesquisa sobre a sexta pergunta do questionário	133
Figura 8-respostas da pesquisa sobre a sétima pergunta do questionário	134
Figura 9-respostas da pesquisa sobre a oitava pergunta do questionário	134
Figura 10- respostas da pesquisa sobre a nona pergunta do questionário	135
Figura 11-respostas da pesquisa sobre a décima pergunta do questionário	135
Figura 12- Fases da sequência de ensino	140
Figura 13- Caderno de esboço dos encontros	159
Figura 14- slide de apoio para os encontros de formação	159
Figura 15- avaliação do primeiro encontro de formação	165
Figura 16-cartão “Música para...”	166
Figura 17- trechos das canções que representa a trajetória profissional dos participantes	167
Figura 18-Capa da sequência de ensino do gênero playlist comentada: no ritmo da leitura e da escrita	169
Figura 19-avaliação do segundo encontro de formação	170
Figura 20- Registro da socialização das <i>playlists</i> comentadas	173
Figura 21- avaliação do terceiro encontro de formação	175
Figura 22-avaliação do quarto encontro de formação	178
Figura 23- Questões de 1 a 3 da avaliação final	191
Figura 24- Questões de 4 a 6 da avaliação final	194
Figura 25- Questões de 7e 8 da avaliação final	196

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Inter-relação da prática leitora e demandas cognitivas.....	73
Quadro 2- Inter-relação da prática de produção de textos e demandas cognitivas	81
Quadro 3- Movimentos e passos retóricos mais recorrentes do gênero playlist comentada .....	113
Quadro 4- Ilustrativo dos instrumentos de coleta de dados .....	154
Quadro 5- Playlist comentada - Traição .....	181
Quadro 6- Análise das estratégias da construção da playlist comentada "Traição" .....	181
Quadro 7- Playlist comentada "Mãe" .....	182
Quadro 8- análise das estratégias da construção da playlist comentada "Mãe" ....	183
Quadro 9 - Playlist comentada "Discurso (in) feliz" .....	184
Quadro 10- Análise das estratégias da construção da playlist comentada "Discurso (in)feliz" .....	185
Quadro 11- Avaliação final .....	189

## LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1- <i>Playlist</i> comentada: Cássia Eller, 50 anos .....	108
Exemplo 2- Comentário sobre a canção: “1º de julho” da <i>playlist</i> comentada de Cássia Eller, 50 anos .....	109
Exemplo 3- Comentário individual das canções da <i>playlist</i> comentada de Cássia Eller, 50 anos .....	110
Exemplo 4- <i>Playlist</i> comentada: <i>Friday Feeling</i> .....	110
Exemplo 5- <i>Playlist</i> comentada vida de mestrando .....	111

## LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
EF- Ensino Fundamental  
ERG - Estudos Retóricos de Gênero  
GNL - Grupo de Nova Londres  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
ISD - Interacionismo Sociodiscursivo  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LM - Língua Materna  
LP - Língua Portuguesa  
LSF - Linguística Sistêmico-Funcional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
NLS - *The New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento)  
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico  
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	20
2	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	35
2.1	A formação dos professores de Língua Portuguesa no Brasil: história e perspectivas.....	35
2.1.1	Influências da formação dos professores para o ensino de Língua Portuguesa	43
2.2	O ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental: discutindo mudanças e realidades .....	48
2.2.2	Ensino de Língua Portuguesa: afinal o que ensinar e para quem ensinar?	52
3	O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: DISCUTINDO CONCEITOS E DESAFIOS NO CONTEXTO DOS MULTILETRAMENTOS .....	66
3.1	Leitura: concepções e desafios .....	66
3.2	Escrita: concepções e desafios .....	76
3.3	Textos multimodais: práticas de leitura e de escrita na perspectiva dos multiletramentos.....	83
4	DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICAS AOS GÊNEROS CONTEMPORÂNEOS: UM ESTUDO SOBRE <i>PLAYLIST</i> COMENTADA.....	94
4.1	Gêneros textuais: discutindo conceitos.....	95
4.2	Conhecendo o gênero <i>playlist</i> comentada: o gênero como ele pode ser ...	103
4.3	O gênero <i>playlist</i> comentada e as práticas de leitura e escrita: possibilidades de vivenciar novas experiências.....	114
5	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: fundamentos e percurso da pesquisa	120
5.1	Percurso metodológico da pesquisa: planejamento e definição das estratégias	121
5.2	Definição do espaço e do perfil do nosso público; .....	124
5.2.1	A pesquisa de campo: lugar, participantes e os procedimentos éticos da pesquisa	127
5.3	Elaboração de uma formação continuada para os professores e da proposta de sequência de ensino com caráter interventivo utilizada na formação .....	136

5.1.1	Detalhamento da metodologia utilizada na formação continuada: caracterização da sequência de ensino .....	139
5.4	Realização da proposta de intervenção pedagógica: detalhamento das atividades planejadas para os encontros de formação continuada .....	142
5.4.1	Problematização inicial.....	144
5.4.2	Desenvolvimento da narrativa do ensino.....	147
5.4.3	Aplicação dos novos conhecimentos.....	148
5.4.4	Reflexão sobre o que foi aprendido .....	150
5.5	Instrumentos de coleta de dados da pesquisa .....	153
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA: análise das potencialidades pedagógicas do gênero <i>playlist</i> comentada .....	156
6.1	Diário da pesquisa: encontros de formação continuada com os professores de Língua Portuguesa.....	157
6.1.1	Problematização inicial.....	158
6.1.2	Desenvolvimento da narrativa do ensino.....	166
6.1.3	Aplicação dos novos conhecimentos.....	171
6.1.4	Reflexão sobre o que foi aprendido .....	175
6.2	Reflexões após a formação continuada: produção, contribuição e avaliação realizadas pelos docentes.....	179
6.2.1	Análise das <i>playlists</i> comentadas produzidas pelos docentes participantes.....	180
6.2.2	Mudanças na proposta didática a partir da formação continuada .....	188
6.2.3	Avaliação da formação continuada.....	189
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	199
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	206
	Leis e diretrizes nacionais para o ensino de LP .....	215
	APÊNDICES .....	217
	ANEXOS .....	282

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta seção inicial, abordamos os aspectos centrais de nossa pesquisa, os quais propomos aprofundar, respondendo às inquietações, aqui apresentadas, que levaram a construir nossa temática. Sob essa ótica, convém pontuar que o tema tratado advém da dissertação defendida em (2021), a qual discutiu sobre o desenvolvimento da competência escrita de estudantes do 9º ano, através de gêneros em inter-relação, a *playlist* comentada e a resenha. A partir desse panorama, a presente tese aprofunda aspectos da escrita e do gênero *playlist* comentada, acrescentando à discussão a leitura e a formação dos docentes de Língua Portuguesa não desenvolvidos na dissertação.

Nessa perspectiva, o leitor encontra a contextualização da pesquisa a partir de uma discussão acerca do ensino de língua portuguesa (doravante, LP), centrando o olhar nos eixos de leitura e de escrita. De igual modo, tratamos da escolha do gênero *playlist* comentada para nossa intervenção e sua relação com os elementos que mobilizam essa proposta. Em continuidade, apresentamos o estado da arte, as perspectivas e a relevância da pesquisa. Por fim, expomos os objetivos deste estudo e a organização da nossa tese.

A princípio, convém ressaltar que o ensino de LP, como toda prática escolar, passou por diversas mudanças que consideraram as demandas históricas e sociais presentes em nosso meio. Tal processo fez com que se intensificassem as pesquisas na área, sobretudo, buscando compreender os fenômenos ocorridos, e refletir acerca do fazer docente, tendo em vista os elos que esse tem com a aprendizagem.

Nessa perspectiva, destacamos o quanto os novos saberes construídos a partir do respaldo científico contribuem para as ações desenvolvidas no âmbito educacional. Sob essa ótica, a compreensão de tais fenômenos tem como foco o sucesso escolar, que busca o pleno desenvolvimento dos estudantes, o qual, em Língua Portuguesa, envolve, entre outros aspectos, o domínio de habilidades de leitura e de escrita de modo crítico.

Com base nisso, vale acentuar que a inquietação com o ensino de LP tem possibilitado transformações pertinentes à escolarização, processo que se tornou possível com o movimento acadêmico que transpõe a teoria, investigando e favorecendo as práticas escolares. Entretanto, mesmo diante dessa

transposição, o ensino de LP ainda enfrenta desafios que merecem atenção, tanto na leitura quanto na escrita.

Em relação à leitura, segundo dados do portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>1</sup>, “cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio”, fato comprovado pelo maior programa avaliativo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) realizado em 2018.

Dados mais recentes do Pisa apontam que ainda há muito a se fazer. Segundo a Agência Brasil, o último relatório do programa apontou que “quanto à leitura, metade dos estudantes no Brasil obtiveram o nível 2 ou mais. Apesar de melhor desempenho, o percentual ainda fica abaixo da média da OCDE<sup>2</sup>, 74%. Nos patamares 5 e 6, o percentual foi de apenas 2%”, fato que demonstra a fragilidade desse eixo de ensino.

Nesse contexto, ainda é preciso considerar o cenário de transformações sociais que atravessamos, não só com a intensificação das tecnologias na sociedade, que muito se tem discutido, como também com a pandemia vivenciada pelo mundo, desde o final de 2019, a qual trouxe repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes.

Com a pandemia, que ocasionou o isolamento social e impediu o funcionamento de diversos setores, a exemplo das Instituições de Ensino, particulares e públicas, mudanças foram necessárias tanto para a preservação da vida, como para a criação das novas práticas que emergiam. Dentre essas mudanças, destacamos o quanto as tecnologias foram essenciais, ao mesmo tempo em que evidenciamos os embates sobre a relação da temática tecnológica com o ensino, visto que, especialmente, neste período, isso transpareceu fragilmente.

Nesse contexto, não poderíamos deixar de mencionar a presença da tecnologia em nossas ações cotidianas e a ressignificação das nossas atividades

---

<sup>1</sup>Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ocde#:~:text=Leitura%20%E2%80%93%20Cerca%20de%2050%25%20dos.escolariza%C3%A7%C3%A3o%20de%20profici%C3%Aancia%20em%20Leitura>. Acesso em: 24 de jan. de 2024.

<sup>2</sup> A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais.

de ler e escrever, visto que o viés tecnológico, além de potencializar o uso dessas atividades, permite atribuir aspectos que, sem ele, seriam limitados.

Em 2023, por exemplo, o acesso à internet aumentou. No Brasil, 84% da população brasileira com 10 anos ou mais se conectou à internet, o que representa 156 milhões de pessoas, os quais, conseqüentemente, impulsionam e amplificam o uso da leitura e da escrita pela comunicação em rede. Sobre esse panorama, convém destacar, segundo os dados da Agência Brasil<sup>3</sup>, que “nove em cada dez crianças e adolescentes são usuárias de internet”. Ainda de acordo com a Agência, esses usuários têm como motivações para o uso: os trabalhos escolares, o envio de mensagens instantâneas e a utilização das redes sociais, atividades que fazem uso constante da prática de leitura e conseqüentemente da escrita.

Em relação à escrita, é realmente motivador ver dados tão expressivos, tendo em vista que na escola a produção escrita é uma preocupação que tem crescido. Isso porque, mesmo diante de vários gêneros propostos no decorrer do Ensino Básico, ainda há muitas dificuldades durante o processo de produção textual, sendo comum os estudantes sentirem fragilidades ao se encontrarem com propostas de escrita no âmbito da escola. Por tudo isso, é recorrente, no cotidiano escolar, encontrar relatos de professores e estudantes, os quais alegam que, por menor que a produção de texto seja, é um desafio para ambos os lados. Tal situação é ratificada por Andrade (2024), quando a autora discute sobre as dificuldades em construir competências em escrita, afirmando que “os professores de Língua Portuguesa são confrontados com a necessidade de criar condições para os estudantes”, o que, por sua vez, evidencia que ainda há obstáculos que a escola precisa superar em relação ao ensino desse eixo.

Na verdade, não apenas dele, como da leitura também. Retomando os dados inicialmente apresentados sobre a proficiência de leitura no Brasil, identificamos que não tem sido diferente. Em seu dia a dia, os professores

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-08/nove-em-cada-dez-criancas-e-adolescentes-sao-usuarias-de-internet#:~:text=Em%202021%2C%2078%25%20dos%20usu%C3%A1rios,rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202019%20\(68%25\).&text=Para%20a%20pesquisa%2C%20foram%20ouvidas,entre%209%20e%2017%20anos.](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-08/nove-em-cada-dez-criancas-e-adolescentes-sao-usuarias-de-internet#:~:text=Em%202021%2C%2078%25%20dos%20usu%C3%A1rios,rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202019%20(68%25).&text=Para%20a%20pesquisa%2C%20foram%20ouvidas,entre%209%20e%2017%20anos.)

Acesso em: 24 de jan. de 2024.

defrontam-se com dificuldades elementares nas atividades de leitura e compreensão, assim como na produção escrita.

Por esse motivo também, o ensino de Língua Portuguesa tem representado uma grande preocupação dos pesquisadores, visto que precisamos refletir sobre as práticas pedagógicas, compreendendo o processo necessário ao ensino para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita. Tal perspectiva tem como base a contextualização e a relação do ensino com as práticas de linguagem do estudante, o que inclui a abertura para a apropriação dos conhecimentos linguísticos, a fim de favorecer um ensino propício que possa garantir aos estudantes o domínio das atividades linguísticas que se processam nos contextos sociointeracionais dos quais eles participam.

Nesse sentido, compete destacar que, ao interagirmos socialmente por meio da linguagem verbal, utilizamos textos que irão atender aos eventos e às ações comunicacionais e interacionais de acordo com nossos objetivos. Essa visão considera que todo texto tem uma finalidade comunicativa, que cumpre uma função social específica. Dessa forma, entendemos que no processo de interação, em que utilizamos o texto em um dado domínio discursivo, esse nos “remete às convenções de um ou mais gêneros” (Bezerra, 2017, p. 37), ou seja, às práticas discursivas que se institucionalizaram naquele processo.

Face ao exposto, ressaltamos a importância dos gêneros textuais, que integram os elementos das práticas sociais estabelecidas e regidas pela linguagem e interação no processo comunicativo que permeia as diferentes esferas. Sob esse aspecto, considerando o lugar dos gêneros na sociedade, e conseqüentemente o papel da escola, não podemos adotar perspectivas isoladas, como se as práticas escolares não tivessem relação com a vida. Ao contrário disso, é necessário integrar as duas realidades: o extraescolar e o intraescolar. A partir dessa ideia, apresentamos e justificamos a escolha do gênero e do tema para desenvolver a presente investigação.

No que se refere aos gêneros, é praticamente consensual a necessidade de trabalhar a leitura e a escrita tendo-os como foco do trabalho didático-pedagógico com a língua. Nesse contexto, conforme afirma Marcuschi (2011, p. 19) os gêneros “devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura”.

À vista disso, podemos refletir sobre as práticas de nossos estudantes na atualidade e mais ainda sobre como essas práticas podem desenvolver os seus interesses sobre as atividades discursivas na cultura contemporânea. Noutras palavras, inquietou-nos saber quais gêneros poderiam contemplar os anseios para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, permitindo ao professor que seus discentes se envolvam e efetivem-se como protagonistas de suas aprendizagens.

Para isso, algumas especificidades seriam necessárias; primeira delas, pertencer ao universo dos estudantes; segunda, ser versátil e possibilitar o desenvolvimento não apenas das habilidades de leitura e escrita, mas do olhar crítico do discente. Por fim, ter caráter curador, ou seja, permitir indicação de obras, por meio da criatividade não só na produção, mas na escolha e na divulgação do gênero.

Tais particularidades denotadas, também, compõem, entre outros, os aspectos indicados para o ensino de LP pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que demonstra a preocupação em propiciar um ensino significativo e real. Nesse sentido, ao considerar tais elementos, identificamos que esses foram contemplados em um gênero estudado por nós, ainda, na pesquisa do mestrado (Ferreira, 2021), a *playlist* comentada.

Esse gênero relativamente novo foi analisado em sua construção, por meio de um estudo motivado, entre outros fatores, pela ausência de pesquisas na área. A partir dele, foi possível definir o que é uma *playlist* comentada e, desse modo, propô-la como uma possibilidade para o ensino de LP.

Nesse contexto, insta pontuar que identificamos por nossa experiência como docente de Língua Portuguesa e também como estudiosa da área, ações que permitiram estar em contato com outros profissionais desse campo, que ainda há o desconhecimento do gênero *playlist* comentada. Isso se torna ainda mais evidente em relação à disseminação desse gênero entre professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, sobretudo no que diz respeito à sua utilização no âmbito escolar como proposta para o ensino.

A partir destes dois espaços que ocupamos, escola e universidade, constatamos que boa parte dos professores sequer ouviu falar sobre o gênero *playlist* comentada, mesmo sendo profissionais que demonstram interesse em propostas que envolvam práticas de linguagem contemporânea para o ensino de

LP. Tal fato nos motivou a abordar a temática, considerando o desconhecimento e a potencialidade do gênero em um meio em que se espera que se conheça e se utilize do gênero.

Esse potencial pode ser observado desde a definição da *playlist* comentada, uma vez que se trata de um gênero descritivo/argumentativo que tem por objetivo o convencimento do leitor/ouvinte sobre a sua lista de músicas, construída a partir de um tema. Outro aspecto interessante é sua estrutura, composta de uma lista de canções selecionadas a partir de critérios, os quais deverão estar explícitos no texto de apresentação e comentários apreciativos sobre essas. O formato desse gênero permite aos seus usuários terem uma visão geral a respeito da lista musical antes mesmo de ouvi-la instigando os conhecimentos culturais prévios do discente.

Com base no exposto, compreendemos que o gênero em questão possibilita que o professor explore com os estudantes temas diversos, os quais incitam não apenas a escrita descritiva e argumentativa do texto, mas, sobretudo, possibilitam a leitura crítica das canções escolhidas para compor o repertório musical.

Por esses motivos, o gênero adotado para a nossa pesquisa condiz com a proposta de considerar o ensino de LP, nos eixos de leitura e de escrita, para trabalhar a formação do professor de Língua Portuguesa. Esse, por sua vez, terá acesso ao gênero e às possibilidades de desenvolver habilidades, nos eixos citados, tendo como protagonista o seu estudante.

A partir desse entendimento, enfatizamos que a compreensão de um ensino dessa natureza necessita, sobretudo, da reflexão da formação profissional dos professores. Isso porque a esse não basta a competência de sua área ou o domínio do conhecimento específico, mas convém perceber o contexto atual e a apropriação das políticas públicas educacionais, a fim de entender a natureza complexa e diversificada de seus estudantes, adequando suas propostas ao propósito de preparar sujeitos históricos que se envolvam com a participação e a transformação social.

Sob esse viés, destacamos a nossa proposta de pesquisa “Ensinar a língua portuguesa por meio da *playlist* comentada: reflexões sobre a formação continuada de professores”, considerando as mudanças ocorridas no cenário social e educacional, e o que, ainda, será necessário refletir para que a educação

acompanhe as transformações da atualidade. A partir da delimitação do nosso estudo, adiante realizamos um levantamento de pesquisas nesta área, a fim de situar a nossa proposta no panorama de estudos acadêmicos.

Nesse sentido, é profícuo pontuar a necessidade de discutir propostas para a formação do professor de Língua Portuguesa que possibilitem o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no ensino, por meio de gêneros da atualidade, especificamente do gênero *playlist* comentada. Isso porque, embora muito se tenha discutido sobre o ensino de LP nos últimos anos, ainda existem desafios reais que necessitam ser abordados na área, considerando as mudanças sociais e o contexto atual, no qual os gêneros se multiplicam e incorporam-se às práticas contemporâneas de linguagem de nossos estudantes.

Além disso, ao procurarmos pesquisas acadêmicas sobre essa temática no repositório da Capes, sistema vinculado ao Ministério da Educação (MEC) para depósito de teses e dissertações brasileiras, identificamos que ainda há uma grande lacuna nesse campo. Tal realidade foi constatada através da busca por palavras relacionadas ao tema, realizada em duas etapas.

Na primeira busca mais geral, pesquisamos estudos acerca da formação de professores de Língua Portuguesa. Esse eixo da nossa pesquisa apresentou resultados significativos, especificamente 822 dissertações e 283 teses até o ano de 2023, o que totaliza 1.346 estudos. Apesar disso, notamos que se trata de um tema ainda frágil, esse eixo de nossa pesquisa, se considerarmos que essa formação dos professores aponta para diferentes vieses, que vão desde a formação acadêmica até a formação continuada e prática, como é o nosso caso.

Na segunda pesquisa, buscamos estudos mais direcionados ao gênero *playlist* comentada como uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa. Como resultado obtivemos apenas duas pesquisas, na verdade dissertações, ambas do Mestrado Profissional em Letras.

A primeira de autoria de André Pereira da Silva, sob orientação da Professora doutora Albina Pereira de Pinho Silva, intitulada: “Multiletramentos em sala de aula: a *playlist* comentada como ferramenta de aprendizagem da leitura e da escrita”. Essa dissertação teve por objetivo “refletir sobre essas questões na busca de orientações que, ao menos, possam mobilizar os

educandos a participar de eventos de leitura e escrita de forma mais crítica” (Silva, 2019, p. 12).

A segunda pesquisa foi a dissertação de minha autoria, sob orientação da professora doutora Amanda Lêdo, intitulada: “Da *playlist* comentada à resenha: o uso de gêneros em inter-relação no desenvolvimento da competência escrita dos estudantes do 9º ano”. Essa teve por objetivo “analisar a inter-relação dos gêneros opinativos/argumentativos *playlist* comentada e resenha, refletindo sobre as possíveis contribuições pedagógicas que a produção de ambos os gêneros pode proporcionar para o desenvolvimento da competência escrita dos estudantes” (Ferreira, 2021, p. 22).

De posse das dissertações, passamos a analisar ambos os materiais, a fim de estabelecer relação entre o que já foi pesquisado e a nossa proposta. Iniciamos a análise com a dissertação de Silva (2019) e após uma leitura minuciosa do material, destacamos alguns pontos que julgamos relevantes ao nosso propósito.

O primeiro deles é que a pesquisa trabalha o gênero *playlist* comentada em uma proposta intervencionista. Assim, compreendemos que o estudo, apesar de propor trabalhar o gênero em questão como ferramenta para o ensino de leitura e de escrita, apresenta-o apenas como um produto. Essa ideia é defendida por Silva (2019, p. 8) ao afirmar que sua pesquisa busca “amenizar os desafios de aprendizagem da leitura e da escrita, sob a perspectiva dos multiletramentos, e tem como produto final a produção de uma *playlist* comentada desenvolvida pelos educandos”. A partir do exposto, pontuamos que o viés escolhido no trabalho com o gênero, foco do nosso estudo, não é o mesmo do autor.

O segundo ponto que destacamos é em relação aos procedimentos metodológicos escolhidos por Silva (2019). O autor adotou o Protótipo Didático (PD) proposto por Rojo (2012), estabelecendo os seguintes passos: “estudo do gênero textual letra de canção, escolha do tema, escrita do roteiro, gravação da *playlist* e posterior divulgação” (Silva, 2019, p. 84). Desse modo, compreendemos que a escolha dos passos prioriza outros aspectos, delegando o gênero *playlist* comentada ao último processo apenas, sem que haja um momento propício para o trabalho específico com esse gênero por parte dos discentes.

Além disso, pontuamos que no aporte teórico não há seção destinada ao gênero *playlist* comentada, talvez por não haver e/ou desconhecer estudos sobre o tema. Dado o contexto, enfatizamos a ausência e a necessidade de recursos teóricos sobre o gênero, tendo em vista a proposta de trabalhar a *playlist* comentada como ferramenta de aprendizagem da leitura e da escrita.

Em continuidade à análise, voltamos à dissertação de nossa autoria, Ferreira (2021, p. 9) para contrastar alguns aspectos em relação à temática anterior e a atual. Nesse sentido, convém destacar que a pesquisa de mestrado “buscou a resignificação do ensino de produção textual baseado nas práticas de linguagens contemporâneas do mundo real” a partir de dois gêneros: a *playlist* comentada e a resenha.

Para Ferreira (2021) uma das preocupações em trabalhar o gênero *playlist* comentada é que esse ainda não possuía uma literatura vasta a seu respeito, e isso foi um desafio a ser cumprido. Desse modo, a falta de referências teóricas fez com que não apenas houvesse uma proposta de trabalhar o gênero em relação ao ensino da escrita, mas que fosse construído um aporte teórico a respeito da *playlist* comentada, além de uma análise retórica do gênero, possibilitando que a partir dessa construção houvesse a possibilidade de entender e efetivar a proposta educacional, sugerida na dissertação.

Acerca disso, se faz necessário discutir que esse estudo apesar de apresentar diversos aspectos sobre o gênero *playlist* comentada, e até ter elaborado um material voltado para que os docentes pudessem trabalhar com os estudantes do 9º ano, ficou ainda no campo teórico. Isso porque devido à pandemia da Covid-19 não foi possível colocá-lo em prática.

Considerando essa realidade, constatamos que embora a dissertação tenha explorado o gênero, trabalhando-o em relação ao eixo da escrita, ainda não tínhamos evidência dessa proposta na prática para formação continuada de docentes. E muito menos com diálogo de dois eixos do ensino de Língua Portuguesa: a leitura e a escrita.

Após a análise das dissertações, sentimos a necessidade de estender as nossas buscas a outras produções acadêmicas. Por isso decidimos explorar pesquisas realizadas em diferentes repositórios digitais de universidades brasileiras, a saber: a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG), escolhidas por sua conceituação elevada no desenvolvimento de estudos científicos. Contudo, durante nossa busca, não encontramos investigações sobre o gênero *playlist* comentada voltada à Educação, apesar de aparecer resultados apontando menções sobre o gênero.

Como forma de ilustrar essa situação, apresentamos, no apêndice A, um quadro que expõe os repositórios, os títulos das pesquisas, seus respectivos autores, o ano de publicação, a área do conhecimento, a quantidade de menções no corpo do texto e o motivo pelo qual o termo é mencionado.

A esse respeito, é válido destacar que em apenas dois repositórios citados (UFPE e UFMG) é que obtivemos resultados de algumas pesquisas. Além disso, foi possível observar que em muitos dos estudos da nossa busca os resultados foram apontados, simplesmente, pelo fato desses fazerem menção, tão somente, ao termo *playlist*.

Exemplo disso foi um trabalho na área de Letras, o qual apesar de não ter abordado a versão comentada do gênero, utilizou a *playlist* em ações do ensino de LP. Trata-se da pesquisa “[Ensino de língua\(gem\) e a Pedagogia dos Multiletramentos: produção e uso de protótipo](#)”, de autoria de [Cinthia de Oliveira Andrade](#) Ferreira, sob a orientação do professor doutor Clécio dos Santos Bunzen Júnior. Segundo a autora, sua pesquisa buscou apresentar materiais didáticos que pudessem “ajudar a promover o trabalho com a cultura dos fãs, com vídeos e *fanclips*, atendendo assim a uma lacuna identificada nos materiais didáticos do PNLD e no currículo prescrito pelo município de Vitória de Santo Antão” (Ferreira, 2020, p. 9).

Para tanto, a autora fez uso do gênero *playlist* em algumas de suas propostas, visto que, segundo ela, sua ideia tinha por base “os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos”. Ainda em seu trabalho, Ferreira (2020, p. 9) destaca que “esses princípios se fizeram presentes no desenvolvimento de uma proposta que dialogou com o *Webcurrículo* e conseguiu construir conhecimentos de forma significativa, permitindo que os (as) alunos (as) fossem também protagonistas da sua própria aprendizagem”, algo característico do gênero em questão.

Ainda sobre os resultados da nossa busca, é necessário frisar que em nenhuma das pesquisas, o termo *playlist* foi evidenciado no título, certamente, por ele não fazer parte do principal tema dos estudos. Além disso, em relação à

área de educação e aos estudos de letras foi possível identificar que em algumas pesquisas a única menção ao termo ocorreu por conter a citação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a qual apontava o gênero *playlist* comentada, dentre vários outros gêneros que fazem parte das práticas de linguagem da cultura digital.

Lista-se ainda a respeito da nossa investigação sobre pesquisas que apresentassem o gênero *playlist* comentada voltada à Educação, que estipulamos um período de 10 anos, considerando que o gênero, de acordo com a própria BNCC (2018), faz parte dos gêneros contemporâneos do âmbito digital. Nesse sentido, relativamente novo e conseqüentemente já limitado a um período mais recente.

De fato, essa ideia se comprovou tendo em vista que anteriormente a citação do gênero na BNCC (2018), há apenas um breve estudo das pesquisadoras Rojo e Barbosa (2015) em sua obra “Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos”. Nesse livro, as autoras apresentam algumas atividades para o professor em sala de aula. Dentre essas, destacamos um exemplo de exercício indicado para explorar a estrutura de uma *playlist* comentada.

Na referida obra, Rojo e Barbosa (2015, p.130) fazem uma sucinta descrição do gênero e expõe alguns *links* de *playlists*, além de lançar questionamentos, como “qual é o critério de organização da *playlist*? Que tipo de informações sobre as canções são dadas? O que na canção é alvo de comentário/avaliação?”. Aspectos que norteiam o trabalho com o gênero, mas que ainda não o exploram efetivamente.

Face ao exposto, buscamos para além dos repositórios pesquisados, no intuito de encontrarmos outras referências do gênero *playlist* comentada. Desse modo, encontramos na *Web*, uma oficina sobre a produção desse gênero, publicada em setembro de 2019, na Plataforma do letramento, de autoria de Jacqueline Peixoto Barbosa.

A oficina produzida apresenta, de modo objetivo, aspectos relevantes, tanto para conhecer o gênero *playlist* comentada, quanto para trabalhar a produção desse em sala de aula, especificando a finalidade, a expectativa, o público, o espaço, a duração das atividades e como desenvolvê-las. Nessa produção é possível perceber, ainda, encaminhamentos que sugerem a

possibilidade de não apenas montar, como também desmontar uma *playlist* comentada, analisando listas já existentes e produzindo outras.

Motivadas por esse achado, estendemos nossas buscas a artigos no *Google* acadêmico, filtrando pesquisas que apresentassem o gênero ainda no título, fato que o indicaria como um dos elementos principais dos estudos encontrados. Como resultado dessa busca mais recente, encontramos dois trabalhos que também abordaram o gênero em questão, porém em perspectivas diferentes da nossa.

O primeiro artigo intitulado “Qual a *playlist* dessa personagem? – proposta de produção de *playlists* comentadas a partir da leitura de *Dom Casmurro*” de autoria de Francisco Rogiellyson da Silva Andrade e Bruna Lourenço Ferreira. Trata-se de um artigo publicado no ano de 2022 que teve como objetivo inicial ler o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis para então, analisar características psicológicas dos personagens da referida obra machadiana e assim produzir *playlists* comentadas que seriam supostamente feitas por cada personagem da obra lida, caso vivessem na contemporaneidade. A partir da leitura do artigo, é possível perceber que, tanto pelo texto, como pelas referências, o trabalho segue o viés de ensino da literatura.

O segundo trabalho, também publicado em 2022, intitulado Oralidade e ensino: a *playlist* comentada enquanto ferramenta nas aulas de língua portuguesa, dos autores Maria Alice Almeida Sales do Nascimento, Fernanda Alves Cavalcante e Francisco Mailson de Lima Cavalcante, compondo o viés linguístico, tem por foco o ensino da oralidade. Tal perspectiva é evidenciada em seu objetivo que consistiu em apresentar uma prática pedagógica em turmas do Ensino Médio “em que utilizamos a *playlist* comentada como uma estratégia para o desenvolvimento do eixo da oralidade, buscando, através dos usos sociais da escuta e da fala, valorizar a cultura nordestina e denunciar problemas sociais típicos da comunidade” (Nascimento, Cavalcante, Cavalcante, 2022, p.1), fato que comprova diferentes olhares acerca do gênero em questão.

Ainda sobre os artigos, não poderíamos deixar de citar que a dissertação de Ferreira (2021) gerou o artigo “Gênero digital *playlist* comentada: perspectivas para o ensino de língua portuguesa na educação básica” publicado nesse mesmo ano. Esse recorte da dissertação da autora propôs apresentar e analisar o gênero *playlist* comentada, discutindo uma possibilidade de trabalhá-lo com

estudantes da Educação básica. Além disso, assim como a dissertação, o artigo destaca-se pela apresentação do gênero e suas possibilidades de contribuir para o ensino da escrita a partir dele. Isso permite, por sua vez, minimizar uma lacuna nos estudos desenvolvidos acerca desse gênero, o qual propicia explorar diversas perspectivas.

Sob esse ponto de vista, insta pontuar que a partir das poucas pesquisas que apresentamos sobre as *playlists* é possível perceber que essas podem ser exploradas de variadas formas. Isso porque temos de um lado os objetivos dos que procuram e do outro os objetivos daqueles que produzem as *playlists* comentadas. Em relação à procura do gênero, isso pode ocorrer com finalidades diversas, uma vez que as *playlists* podem ser selecionadas a partir de critérios e temas diferentes, sendo possível classificá-la por gêneros musicais, como samba, pagode, funk, Música Popular Brasileira (MPB), internacionais, dentre outros, ou até mesmo por temas, reunindo todos estes gêneros para compor uma *playlist* comentada temática.

Nesta última opção, na qual os critérios de seleção vão além dos gêneros, o público da *playlist* comentada poderá buscar listas que abordem temas diversos, como a natureza, a infância, o amor, o nosso país, família, entre outros. Além de poder também usufruir dos diferentes gêneros em uma lista voltada para a realização de atividades cotidianas, a exemplo das *playlists* criadas para limpar a casa, estudar, treinar e até dormir.

No tocante aos objetivos daqueles que produzem o gênero, podemos destacar que além de buscar tornar a sua produção conhecida, eles objetivam convencer o seu leitor/ouvinte de que aquela seleção é adequada para aquele que a procura.

Isto posto, urge destacar a importância da *playlist* comentada e a necessidade de trazê-la para as discussões e pesquisas, ainda escassas. Em vista disso, acreditamos ser possível continuar a explorar não apenas o gênero, mas também a leitura que se faz a partir dele, afinal as construções que o compõem têm uma carga semântica considerável que poderá ser explorada em situações diversas.

Na atualidade e com as tecnologias, a produção de conteúdo vem se proliferando consideravelmente, e tudo isso produz significado, mensagens que percorrem em fração de segundos diversos ambientes, com diferentes formatos

e sentidos. A esse respeito, nos desperta a atenção em saber se essas produções tão múltiplas têm sido consideradas em suas diferentes semioses, por meio de uma leitura multimodal.

As *playlists* comentadas são provas dessa multiplicidade de semioses, uma vez que além dos comentários de caráter argumentativo, temos uma lista de músicas elaborada a partir de critérios estabelecidos pelos autores, que são explícitos em seu texto e evidenciados nas canções. E tanto para ler quanto para produzir é necessária a disposição de habilidades de leitura e de escrita que são delegadas ao ensino de LP. Contudo, resta a dúvida se realmente esse ensino tem propiciado essas vivências.

Essas são algumas das inquietudes, que nos mostraram que ainda há muito que pesquisar, explorar e refletir. Por tudo isso, destacamos a relevância de investigar esse campo, e, por conseguinte, justificamos nossa escolha pelo gênero, pelos eixos de leitura e de escrita e pela formação do professor de língua, responsável pelas ações de ensino que ressoam na aprendizagem.

Nesse contexto, partindo da necessidade de se considerar as transformações atuais e os novos gêneros que com elas emergem na contemporaneidade, acerca da nossa proposta de pesquisa-ação, surge nesta investigação a seguinte questão: Quais conhecimentos teóricos e práticos sobre a *playlist* comentada foram desencadeados na formação continuada de professores de Língua Portuguesa em relação ao processo de ensino de leitura e de escrita? Com base nessa inquietação, delimitamos os nossos objetivos de pesquisa.

Diante do exposto, este estudo enxerga na formação dos docentes um ponto de partida para novas formas de lidar com o ensino da leitura e da escrita a partir de um gênero da contemporaneidade, a *playlist* comentada. Desse modo, a nossa pesquisa tem por objetivo geral *investigar as potencialidades pedagógicas do gênero playlist comentada, por meio de uma sequência de ensino, centrada nos eixos da leitura e da escrita multimodais, na formação continuada oferecida aos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica*. Para tanto, especificamente objetivamos:

- Caracterizar o gênero *playlist* comentada e as suas possibilidades no ensino de língua portuguesa em relação aos eixos de leitura e de escrita na perspectiva dos multiletramentos;

- Analisar a percepção dos professores acerca do ensino de língua portuguesa em relação aos eixos de leitura e de escrita na perspectiva dos multiletramentos, comparando as respostas antes e depois da formação continuada;
- Discutir, a partir da avaliação dos docentes e da observação, sobre o resultado da formação continuada e da sequência de ensino utilizada durante o desenvolvimento da proposta voltada aos professores de Língua Portuguesa.

À vista disso, diligenciando alcançar os objetivos delineados, organizamos esta tese em sete seções, incluindo as Considerações Iniciais e Finais, o Aporte teórico, a Metodologia, os Resultados e as análises de dados. Após as reflexões iniciais que situam a pesquisa no campo linguístico, apresentamos a segunda seção, a qual discorre sobre a formação dos professores e o ensino de LP no Brasil, a partir de um resgate histórico que apresenta a influência do processo formativo docente para o ensino de LP, e discute mudanças e realidades.

Na terceira seção, focalizamos a leitura e a escrita para além da sala de aula, abordando a concepção e os desafios da leitura e da escrita na perspectiva do ensino de gêneros e dos multiletramentos. A quarta seção, por sua vez, apresenta o gênero *playlist* comentada e sua relação com a leitura e a escrita, explorando as possibilidades de vivenciar novas experiências a partir dela.

Em seguimento, na quinta seção, detalhamos os pressupostos metodológicos adotados para efetivação de nossa pesquisa. Nesse momento, exploramos os fundamentos e o percurso do estudo, a exposição da metodologia utilizada na formação continuada, o nosso campo de ensino, os participantes da pesquisa, os procedimentos éticos, e a produção e a coleta de dados abordada no percurso investigativo.

Além disso, na sexta seção, apresentamos os resultados obtidos, analisando, mediante aos instrumentos de coleta de dados adotadas, o antes, o durante e o após da formação realizada, refletindo os impactos dessa na prática dos professores participantes. A partir de tais exposições, evidenciamos as nossas considerações finais, indicando o percurso trilhado e as conclusões obtidas ao longo dessa trajetória.

## **2 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Nesta seção, apresentamos o aporte teórico que fundamenta nossa pesquisa, considerando os primeiros aspectos estruturais da temática abordada, a formação dos professores e o ensino de Língua Portuguesa (LP).

Desse modo, discorreremos, na primeira seção 2.1, sobre a formação dos professores de LP no Brasil, apresentando um esboço histórico e as perspectivas dessa formação. Em seguida, na subseção 2.1.1, discutimos as influências que essa formação trouxe ao ensino de LP.

A partir dessa ideia, na seção 2.2, abordamos o ensino de LP especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, refletindo sobre as transformações e implicações que esse mantém com o desenvolvimento das habilidades propostas para o ensino de língua materna.

Por fim, em nossa subseção 2.2.1, discutimos sobre o ensino de LP, pontuando aspectos inerentes a essa ação, a exemplo do que e para quem ensinar LP, considerando que esse ensino não pode ser pautado apenas naquilo que os documentos norteadores da educação trazem, mas, sobretudo, ele necessita atentar ao público ao qual se destina.

### **2.1 A formação dos professores de Língua Portuguesa no Brasil: história e perspectivas**

Para discutirmos sobre o ensino de Língua Portuguesa é preciso previamente retomar algumas ideias que fundamentam esse ensino e, por conseguinte, influenciam a dinâmica educacional. Dentre essas, destacamos a formação do professor, que historicamente sofreu diversas mudanças.

De modo compendioso, podemos afirmar que a formação dos professores no Brasil, ao longo dos anos, passou por transformações em relação à legislação, às características socioeducacionais, além de alterações nos currículos e nas ementas.

No tocante à legislação, convém ressaltar que, por muito tempo, não havia regulamentos que regiam os cursos ou os requisitos para lecionar. Segundo Gatti (2010), os cursos específicos voltados à formação dos professores para o ensino das “primeiras letras” ocorreram no final do século XIX, e apenas a partir de meados do século XX é que esses passaram a corresponder ao nível secundário e, posteriormente, ao Ensino Médio.

Ainda para a autora, durante um tempo considerável, o ensino foi exercido por profissionais liberais ou autodidatas nas poucas escolas existentes e para um número reduzido de estudantes. Apenas em 1930, com a formação de bacharéis, acrescentou-se um ano com disciplinas voltadas à educação, as quais permitiriam a obtenção da licenciatura para atuar no ensino secundário.

De acordo com Rosa (2006, p. 90), “a licenciatura era um complemento de bacharelado como em todo país, e assim, o lugar do conhecimento educacional se configurava de um conjunto de disciplinas como complemento pedagógico à formação de bacharel”, não havendo especificação para área. A partir desse breve histórico, é possível perceber que a formação docente, ainda restrita, era incorporada aos moldes sociais da época, os quais transpareciam os resquícios de seletividade, sem considerar dimensões educacionais.

Nesse contexto, é válido salientar que mudanças significativas nessa formação só foram percebidas a partir da atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promovida pela Lei nº 9.394 de 1996, a qual estabeleceu que a formação docente deveria ser em nível superior.

Além disso, após a promulgação da LDB, outras mudanças legislativas foram evidenciadas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores, que ocorreu em 2002, e das Diretrizes Curriculares específicas para cada curso de licenciatura.

Tais diretrizes tinham a função de regulamentar os cursos de formação de professores, definindo os aspectos mais importantes para esse processo. Nesse contexto, esperava-se que, além de se considerar a área disciplinar, o futuro professor deveria ser instruído em sua formação pedagógica, a qual diz respeito não apenas aos conhecimentos específicos do domínio do saber, mas aos aspectos gerais do ensino.

Em relação à formação do professor de Língua Portuguesa, as DCN de 2001 estabelecem, inicialmente, como objetivo do Curso de Letras “formar

profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (Brasil, 2001, p. 30).

À vista disso, é importante destacar que o objetivo do curso de Letras, proposto nas Diretrizes, tem como foco o pleno domínio dos conhecimentos específicos à área de Língua Portuguesa. Esse posicionamento revela a preocupação em estabelecer aos profissionais as bases gerais da área em formação, contudo não traz nenhuma especificidade no tocante à licenciatura, principalmente, acerca de como proceder em relação ao ensino, tendo em vista que os formados estariam licenciados para atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Educação Básica.

Dada a ausência, a resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, passa a estabelecer aspectos importantes exigidos no projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras. Dentre esses destacamos “os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas” (Brasil, 2002, p. 01), além da carga horária dos cursos de bacharelado e a de licenciatura, dada suas especificidades.

Essas diretrizes, juntamente com as orientações da LDB, fundam os cursos de formação profissional de licenciatura em Letras, orientando aspectos importantes ao desenvolvimento dos futuros professores. Sobre esses aspectos, salientamos a relação entre as perspectivas teórica e prática, vivenciadas a partir das atividades de estágio supervisionado, o qual está condicionado à formação dos docentes.

Acerca disso, Freire (2003, p.11, grifos do autor) acentua que “a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Logo, pode-se afirmar que essa ação permite ao futuro profissional vivenciar experiências únicas que irão contribuir com a sua formação.

Ainda sobre a formação dos professores, convém evidenciar que essa é constituída por saberes construídos ao longo de sua vida acadêmica e

posteriormente profissional. Em relação a esse fato, é profícuo apresentar as contribuições de Pimenta (2005) ao classificar os saberes docentes em três, sendo eles: saberes da experiência, saberes específicos e saberes pedagógicos.

Para Pimenta, os saberes da experiência definem-se pelos conhecimentos adquiridos nas vivências do formando, antes mesmo desse iniciar sua licenciatura. Exemplo disso é a noção adquirida pela sua vivência em sala de aula sobre a profissão que esse irá exercer. De acordo com a autora, esse saber traz aos cursos de formação inicial o desafio "de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor" (Pimenta, 2005, p. 20). Tal ideia implica o fato de que, para construir a identidade como professor, é necessário mais do que os saberes da experiência, pois essa passagem exige também o domínio de outras habilidades e competências no que diz respeito ao domínio do saber.

Nesse sentido, os saberes específicos complementarizam os da experiência, uma vez que a autora os define como conteúdos disciplinares, ou seja, aqueles conteúdos aprendidos como base para o ensino, uma vez que se espera que antes de ensinar deve-se aprender. Esse tipo de saber é de suma importância, tendo em vista que é através da apropriação desses assuntos que o professor terá fundamentos para sua vivência em sala de aula, pois não se trata de simplesmente entender, mas saber analisar e contextualizar para não haver dúvidas ao ensiná-lo.

Nessa acepção, de posse dos saberes da experiência e dos específicos, os saberes pedagógicos se integram, ao passo que direcionam a ação de ensinar, efetivando a prática escolar. A esse respeito, a autora pontua que, ao longo da história da formação docente, esses saberes têm sido trabalhados de modo distinto e desarticulado, o que compromete por sua vez a ciência prática da prática educacional.

Em vista disso, Pimenta (2005) afirma que para a superação dessa realidade torna-se necessário que a construção dos saberes pedagógicos ocorra a partir das necessidades pedagógicas encontrada em situações reais. Isso porque, é necessário que a prática dos formados, ou seja, os acontecimentos do seu contexto possam situar e fomentar os saberes constituídos na prática social da educação. Segundo a autora "o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer" (Pimenta, 2005, p. 26), afinal é

no fazer que o docente irá encontrar instrumentos para a própria produção do saber pedagógico.

Para tanto, a esses saberes pedagógicos retoma-se a ideia da práxis apresentada por Freire (2003) e relacionada por Pimenta (2005, p. 28) ao afirmar que é preciso considerar “a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma composição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela”.

Tal vinculação ocorre a partir da integração dos conhecimentos teóricos e práticos, mobilizados por meio dos demais saberes que compõem o saber docente. Nesse processo, não podemos esquecer que toda mediação entre teoria e prática deve ser refletida. Segundo Freire (2007) a reflexão sobre a prática é uma exigência para ensinar, faz parte da formação permanente do professor, que está imerso no processo de ensino e aprendizagem, o qual envolve indivíduos também reflexivos.

Nesse aspecto, pontuamos a importância da formação permanente do professor, mencionada por Freire (2007), a qual pressupõe a inconclusividade da condição humana, ou seja, nunca estaremos prontos, mas em constante formação. Essa, por sua vez, dialoga com a formação inicial e possibilita ao indivíduo continuar e refletir o seu processo formativo.

Historicamente, a continuidade da formação foi uma necessidade que passou a ser enxergada nos anos de 1980 (Nóvoa, 1991), mas apenas com a LDB de 1996, essa foi efetivada como essencial ao perfil de um profissional da educação. A proposta de formação continuada para os docentes, segundo Candau (2011, p. 52, grifos da autora), tem enfoque “na “reciclagem” dos professores. Como o próprio nome indica, ‘reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida”.

De acordo com a autora, essa “reciclagem” poderia ocorrer de duas formas, voltando à universidade para prosseguimento dos estudos, com cursos de aperfeiçoamento, e de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, ou ainda, frequentando “cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados, de alguma maneira, ao seu desenvolvimento profissional” (Candau, 2011, p. 52).

Contudo, convém pontuar que em ambas as situações descritas há impasses que necessitam de atenção. Isso porque, apesar do crescimento da

oferta de cursos de pós-graduação na modalidade *lato sensu*, ainda há entraves para a busca deles pelos docentes, quer seja pelo tempo escasso ou pelo desconhecimento das vagas, sem contar outros fatores como a desvalorização e/ou desmotivação profissional, o que faz com que esses professores não tenham essa pretensão.

Nesse contexto, é preciso refletir que os motivos não são tão diferentes em relação à pós-graduação *stricto sensu*. Para Castro (2019), além de haver poucos investimentos na área, as prioridades são deslocadas, favorecendo a estagnação desses profissionais. Pela experiência em sala de aula como professora, ouvi muitos docentes da área alegarem que admiravam a atitude de buscar aperfeiçoamento com os cursos de mestrado e de doutorado, mas que não se viam nessa situação, por acharem que não compensava tanto esforço.

Tal situação aponta um *déficit* que pode comprometer ainda mais o sistema educacional. Nesse ínterim, ainda temos a formação continuada promovida pelas próprias secretarias de educação, a qual, com o passar dos anos, segundo Feldmann (2009, p. 73) tem adotado uma abordagem psicologista da educação, discutindo temas como repetência, fracasso e sucesso escolar, sob o prisma da “avaliação por resultados, tendo como foco mais os produtos alcançados do que os processos formativos em educação”.

Essa distorção de metas e de necessidade tem causado ainda mais exaustão e apatia dos professores em relação às formações continuadas promovidas pelas secretarias, visto que os momentos que deveriam ser de troca de conhecimentos, tornam-se momentos de cobrança e de hostilidade. Isso ocorre, principalmente, pela mudança de foco da educação, considerando que ao invés de abordarem propostas para a melhoria do quadro, discutem quem são os culpados pelos resultados negativos.

Sob esse ponto de vista, convém destacar que esse perfil adotado para a formação docente, configura-se mais como um treinamento para professores. Isso porque, diferentemente das formações continuadas, o treinamento não possui a preocupação em refletir o fazer docente, nem tampouco de compreender a realidade de sala de aula e seus desafios. Ao contrário disso, nesse processo percebe-se nitidamente a necessidade de treinar os profissionais da educação para dar resultados positivos, instruindo a executar

uma tarefa como se a sala de aula fosse um ambiente homogêneo e passivo as ações executadas.

Desse modo, ao optar pelo treinamento de professores, as secretarias de educação negligenciam o contexto escolar e a multiplicidade que há nele, fazendo com que os encontros promovidos tenham foco apenas nos resultados. Nessa conjuntura, com um objetivo distorcido, os “treinamentos docentes” refletem uma cobrança exacerbada pelo alcance das metas estabelecidas para aquele sistema de educação.

Por consequência, vivenciamos um cenário educacional no qual os docentes encontram-se na maioria das vezes desmotivados e desacreditados. Desmotivados por um sistema que tem priorizado os índices em detrimento as práticas, valorizando a quantidade e não a qualidade da aprendizagem. E desacreditados por não enxergarem possibilidades diante desse cenário.

Ao analisar esse contexto, enquanto pesquisadora, é primoroso perceber que no papel avançamos e temos um campo, ainda, mais vasto a percorrer. Prova disso são os documentos oficiais que reconhecem na ação docente a responsabilidade do seu papel e o quanto é necessário ampliar horizontes, a exemplo da atualização das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica ([2015](#)). Essa, em seu Capítulo I, artigo 2, inciso II, afirma que:

no exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional ([Brasil, 2015](#), p. 3).

Essa perspectiva apresentada nas DCN (2015) fundamenta-se na meta 16, estipulada no Plano Nacional de Educação – (PNE, 2014). Nela, busca-se “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014, p. 7), algo realmente necessário.

Contudo, analisando a realidade atual, ressaltamos que ainda há muito que fazer para alcançar essa meta. Isso porque, enquanto profissional da educação é perceptível a ausência de ações que realmente considerem a realidade e a necessidade do contexto educacional, e isso não é diferente nos

estudos sobre a temática. Silva (2024, p.11) ao discorrer sobre o tema, afirma que “não basta oferecer curso e capacitações padronizadas, é fundamental que os educadores sejam ouvidos e envolvidos no processo de planejamento e construção da formação continuada”, uma vez que essa atitude é essencial para intervir no processo de ensino.

Além disso, é pertinente destacar que embora as DCN e o PNE demonstrem essa preocupação com a formação de professores, não percebemos essa mesma ênfase em outros documentos como os PCN e a BNCC. Esses, por sua vez, parecem desconsiderar a necessidade da formação docente e principalmente a diversidade de realidades que nela se instaura.

Por tudo o que foi posto, enfatizamos que se torna necessário repensar, sobretudo, quais os caminhos escolhidos para a formação continuada na conjuntura atual. Isso, principalmente, considerando que a reprodução de discurso em busca de índices tem gerado desconfortos para os profissionais que em função da complexidade de sua tarefa se veem desafiados pelos novos contextos e os novos públicos.

Com isso, não pretendemos ignorar que pode haver, também, resistência de alguns profissionais, simplesmente por medo do novo, ou de se expor. Ao contrário disso, reconhecemos e concordamos com Imbernón (2010, p. 56), ao afirmar que “a formação, enquanto processo de mudança, sempre gerará resistências, mas estas terão um caráter mais radical, se a formação for vivida como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil”.

Por esse motivo, defendemos a ideia que a formação continuada necessita não apenas propor teorias, mas propiciar vivências que permitam ao docente enxergar que é possível efetivar o que ele viu. Desse modo, acreditamos que o professor além de “descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam” (Imbernón, 2010, p. 51), para encontrar-se na realidade de seu estudante, que na verdade é o protagonista da aprendizagem. Sobre essa relação entre a formação docente e o ensino de LP, abordaremos a seguir.

### **2.1.1 Influências da formação dos professores para o ensino de Língua Portuguesa**

Desassociar o processo de formação do docente de LP com o ensino seria tão ingênuo quanto afirmar que o estudante aprende o que o professor ensina. Apesar da polêmica que há em ambas as afirmações, delimitamos, nesta seção, a nossa discussão à primeira declaração, nos comprometendo a aprofundarmos as relações de ensino e de aprendizagem na subseção 2.2.1.

Nessa perspectiva, retomando o tema proposto insta situar como o ensino de LP foi instituído historicamente, para então estabelecer a relação e as influências da formação docente com o ensino. Na busca de elucidar essa situação, destacamos que o ensino de português, como era chamado a princípio, apenas, vigorou a partir da instituição da nossa língua como oficial pelo então primeiro-ministro português Marquês de Pombal. Nessa época o ensino era centrado na gramática e na literatura, além de não estar presente em todos os anos escolares até o ano de 1877.

Na verdade, apenas com o decreto-lei Nº 4.244 de 9 de abril de 1942, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário, é que as aulas de português se estabeleceram, mas sem obrigatoriedade, em todas as séries do curso secundário. Nesse período, o ensino de LP estava se organizando em relação às suas diretrizes, principalmente, no tocante às práticas de leitura e de escrita abordadas pelas escolas, as quais deveriam corresponder aos interesses sociais da época.

Nesse sentido, apesar da importância do ensino de LP, é necessário destacar que sua obrigatoriedade se efetivou apenas com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1971. Nessa ocasião a disciplina, outrora de português, passou a ser conhecida, no 1º grau<sup>4</sup>, como Comunicação e Expressão e, no 2º grau, como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, nomenclaturas que sinalizavam de certo modo o que seria atribuído a esse ensino.

Cumprido elucidar que a LDB nº 5.692/71 atendia às demandas daquele momento histórico, cujo objetivo era a preparação de mão de obra para o

---

<sup>4</sup> Na seção 2.2 há um parágrafo que retoma a divisão da escolaridade em grau.

mercado de trabalho. Consequente a isso, o ensino da língua materna seguia um objetivo restritivo e isolado aos interesses sociais que se distanciavam da reflexão das práticas linguísticas.

Para Gomes (2011, p. 48, grifos da autora), “entre o final do século XVIII até meados do século XX, as aulas de língua privilegiavam o ensino das *regras gramaticais* e da *leitura*. Essa última como prática de decodificação e memorização de textos literários”, e ainda como exercícios de recitação.

Na prática, apenas por volta das décadas de 1960 e 1970, é que se começou a enxergar e incentivar a “criatividade do aluno” para as atividades de produção escrita, por exemplo, e nos atos de leitura passaram a ter enfoque na compreensão (Gomes, 2011).

Tais mudanças foram reflexos da alteração dos objetivos de ensino promovida pela LDB nº 5.692/71, o que, numa tentativa de transformar as práticas desenvolvidas na escola, comprometeu as atividades pedagógicas. Isso porque as propostas que surgiram a partir dela sobre o ensino aprendizagem da língua escrita conduziu esse “a um artificialismo que custa caro ainda hoje aos estudantes e aos professores de Língua Materna” (Gomes, 2011, p. 49).

Nesse contexto, insta evidenciar que as restrições sobre o ensino de LP muito se assemelhavam às limitações na própria formação dos docentes da época, conforme vimos anteriormente. Além disso, as mudanças ocorridas, com o passar do tempo, foram também demarcadas pelas legislações que trouxeram avanços para o campo educacional.

Segundo Lorenset (2014, p. 5), uma nova conjuntura sobre o ensino surge, na década de 1980, “a partir de ideias de universidades, livros didáticos e treinamentos para professores”. Isso porque, “no processo de revisão a que foi submetido o ensino de língua no Brasil, as concepções de língua, os objetivos e os métodos do ensino de LP foram questionados”, gerando reflexões e transformações nos espaços escolares.

Para Gil e Módolo (2022, p. 1), o progresso das ciências linguísticas e consequentemente o impacto desse no ensino da língua materna, inicialmente para a formação dos estudantes de Letras e posteriormente nas práticas escolares, marcam diversas transformações. Nas palavras dos autores, foi a partir dessas mudanças que chegaram à escola “reflexões sobre as variedades linguísticas, com o debate sobre as variantes prestigiadas e as desprestigiadas,

as diferenças entre oralidade e escrita e o ensino de gramática em perspectiva textual, não se limitando às estruturas fonológicas e às morfossintáticas”.

Nesse contexto, destacamos, ainda, que documentos, como a LDB em sua atualização em 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998) tiveram um papel essencial para o ensino no todo, e em especial, para o ensino de LP. De acordo com Gil e Módolo (2022, p. 2), por meio desses, formalizou-se “essa visão inovadora da área de língua portuguesa influenciada pelas ciências linguísticas”.

Acerca da LDB/96, destacamos o primeiro parágrafo do art. 32, o qual discorre sobre o ensino obrigatório e gratuito mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996), sendo as atividades de leitura e escrita atribuídas ao ensino de língua.

Por conseguinte, os PCN de LP de 1998 complementam as mudanças iniciadas com a LDB/96 ao apresentar as práticas de trabalho com a linguagem, pontuando que essas devem possibilitar ao estudante

desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (Brasil, 1998, p. 49).

Ao analisar esse documento, percebemos a nova visão atribuída ao ensino. Esta se preocupa com o ensino de LP não de modo isolado, mas relacionado aos aspectos cognitivos e sociais, uma vez que considerava a produção de textos de acordo com seus destinatários, objetivos e assuntos tratados.

A esse respeito, Gomes afirma que, a partir disso, “houve uma ampliação da concepção de linguagem que passa a ser entendida como um fenômeno que é ao mesmo tempo social e histórico” (Gomes, 2011, p. 49). Além disso, é com base nessa ampliação que se inicia a resignificação do ensino de LP, o qual passa a ser um reflexo das mudanças nos conceitos de leitura e de escrita adotados na época.

Nessa lógica, cabe salientar que outras discussões entram na pauta do ensino, dentre elas a de que “o objeto de ensino aprendizagem de língua, que já fora a palavra e a frase” (Gomes, 2011, p. 50), agora passa a ser o texto. Sob essa ótica, o ensino das práticas de leitura e de escrita é reformulado e inserido em um contexto social, não estando mais isolado nas estruturas escolares.

Com essa nova conjuntura, é possível perceber rupturas que permitiram enxergarmos o ensino de LP em uma nova perspectiva, considerando que a organização desse ensino, também, sofreu alterações. Documentos norteadores mais recentes, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), apresenta o componente curricular de LP disposto por campos de atuação, por práticas de linguagem, por objetos de conhecimento, e também habilidades de acordo com os anos escolares.

Nesse documento, os campos de atuação são apresentados como os espaços nos quais as práticas de linguagem são desenvolvidas. Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta quatro campos de atuação: o artístico-literário, as práticas de estudo e pesquisa, a atuação na vida pública e o jornalístico-midiático. Neles, as práticas de linguagem se efetivam e relacionam-se com os objetivos e as habilidades prescritos nos diferentes eixos que as compõem, são eles: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (Brasil, 2018, p. 71).

Vale mencionar que de acordo com a BNCC, “os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (Brasil, 2018, p. 85). Além disso, não podemos esquecer que é a partir dos campos de atuação que o documento fortalece a relação do texto com seus contextos de produção.

À vista disso, retomamos que nos eixos descritos são trabalhados os objetos de conhecimento, anteriormente tratados como conteúdos, os quais se integram, também, aos conceitos e aos processos que organizam as aprendizagens de LP.

Sob essa ótica, destacamos o que a BNCC afirma sobre as habilidades, as quais “devem ser consideradas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores” (Brasil, 2018, p. 86), a fim de garantir a confluência do Componente Curricular. Esse, por sua vez, organizado, também, em anos escolares, busca possibilitar o encandeamento

na complexidade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem, ao indicar os gêneros trabalhados durante os anos do Ensino Fundamental.

Essa nova organização para o ensino de LP, conforme já mencionado, é fruto das mudanças sociais e do avanço das ciências linguísticas, contudo não podemos ignorar que esse resultado causou e ainda causa divergências de opiniões, principalmente em relação à própria BNCC.

Nesse aspecto, convém pontuar que não é nossa intenção debater sobre a BNCC em si, mas apontar as mudanças ocorridas, ao longo dos anos, apresentando os textos que nortearam e norteiam o ensino de LP. Por esse motivo, prosseguimos com o objetivo dessa subseção que é discutir sobre as influências da formação dos professores para o ensino de LP.

A partir das reflexões estabelecidas sobre o ensino de LP, no decorrer da história, é imperioso pontuar as influências da formação dos docentes para esse ensino. Sob esse olhar, retomamos os saberes docentes indicados por Pimenta (2005) especificamente, ao abordar o saber da experiência.

Nesse contexto, compreendemos que as vivências do professor enquanto estudante, e durante a sua formação, permitem ao docente moldar a sua didática. Com isso, não necessariamente, estamos afirmando que há um absolutismo no tocante à reprodução de práticas pedagógicas, mas uma influência natural.

Sob essa ótica, discutimos a importância da formação continuada dos docentes. Isso porque, se consideramos o pequeno recorte histórico apresentado, percebemos o quanto o ensino de LP passou por diversas transformações, e que em períodos mais recentes, essas mudanças trouxeram impactos ainda mais significantes ao contexto educacional.

Sobre esses impactos, é necessário salientarmos que alguns docentes puderam vivenciar essas situações ainda em sua formação inicial, enquanto outros não tiveram a mesma oportunidade. Tal realidade evidencia, portanto, a importância de estarmos em constante formação, não só refletindo, mas acompanhando as transformações sociais e educacionais da contemporaneidade.

Esse processo se faz necessário, sobretudo, na busca de compreender e atender às demandas que emergem com as novas práticas de linguagem. Reconhecemos que, em sala de aula, muitos docentes mesmo sem os recursos

necessários ou o conhecimento teórico específico, realizam tentativas de suprir às necessidades durante as vivências do ensino. Contudo, entendemos que muitas vezes esse processo torna-se angustiante ao não obter o êxito desejado.

Além disso, as demandas surgem não apenas em uma sala de aula, mas também nas inúmeras turmas com as quais o docente lida. Nesse contexto, o professor, frequentemente, sobrecarregado, não vê possibilidades de refletir e investigar sua própria realidade, considerando, também, que seu olhar ainda está direcionado ao aspecto profissional apenas.

Desse modo, uma forma de traçar novos caminhos para ressignificar os saberes docentes seria através de um estudo teórico-metodológico, o qual se concretiza na realização da formação continuada. Formação essa, que deve sobretudo, levar “em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (Tardif, 2014, p. 23) para refletir e potencializar a aprendizagem, visto que a “sintonia com as mais novas orientações e propostas da área da linguagem” (Antunes, 2003, p. 171) acontece a partir de cursos de atualização, como a formação continuada.

Nessa perspectiva, vale lembrar, nas palavras de Antunes (2003, p. 40), que “não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos”. Isso implica dizer que a formação do docente influencia diretamente o ensino de LP, uma vez que essa formação terá reflexão sobre a sua prática. Na busca de entender ainda mais sobre essa perspectiva, continuaremos nossa discussão, abordando o ensino de LP nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foco do estudo proposto.

## **2.2 O ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental: discutindo mudanças e realidades**

O ensino de LP, presente em todas as séries do Ensino Fundamental (EF) desde 1942, a princípio sem obrigatoriedade e posteriormente, em 1971, como obrigatório, passou por diversas transformações. Dentre elas destacamos a divisão atribuída ao ensino, definida como graus de instrução, o qual compreendia a organização dos níveis de escolaridade.

Em relação aos Anos Finais do EF, até 1996, ano em que houve a atualização da LDB, esse compunha o nível de escolaridade conhecido como 1º grau. Nesse período, o 1ª grau de instrução era subdividido em primário, da 1ª à 4ª série, e secundário (ou ginásio), da 5ª à 8ª série.

Atualmente, esse nível de escolaridade denominado de EF de 9 anos está dividido em Anos Iniciais, dantes primário, do 1º ano ao 5º ano, tendo em vista a inclusão da antiga alfabetização, e Anos Finais, outrora secundário, do 6º ao 9º ano.

Essa etapa, ofertada geralmente pelos sistemas municipais de ensino e particulares, configura-se como um período de transformações, principalmente para os discentes, os quais além de estarem entrando na adolescência, enfrentam um contexto escolar mais complexo, o que pode gerar situações ainda mais desafiadoras.

De acordo com as DCN Gerais da Educação Básica (2015), durante a passagem pela transposição do professor generalista (Anos Iniciais) para professor especialista (Anos Finais) dos diferentes componentes curriculares, os estudantes “costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” (Brasil, 2015, p. 120). Tal situação “acentua a necessidade de um planejamento curricular integrado e sequencial e abre a possibilidade de adoção de formas inovadoras a partir do 6º ano”.

Acerca disso, é preciso destacar que transformações biológicas e psicológicas também são enfrentadas pelos discentes, que se veem diante de novas possibilidades cognitivas, dada a divisão escolar, e ainda sentem a constrição para a percepção de sua autonomia no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a BNCC (2018, p. 60) discute que nesse período isso ocorre, “sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas”. Logo, considerando essa especificidade,

é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação ([Brasil, 2018, p. 60](#)).

Com base nisso, convém ressaltar a necessidade de um olhar diferenciado para o ensino nos Anos finais, e mais ainda para o ensino de LP. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresentados no portal Todos pela Educação<sup>5</sup>, mostram que “em relação à aprendizagem dos alunos, enquanto os Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm superado a meta de Ideb, os Anos Finais têm ficado abaixo da meta desde 2013”. O IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, é um indicador que reúne os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar, através do Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações obtidas por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Em relação ao IDEB, salientamos um ponto em específico, citado anteriormente, sobre os indicadores que têm se tornado, em alguns lugares, o principal motivo de cobrança e de parâmetro para o ensino. Cobrança aos docentes pelo baixo desempenho, e parâmetro, tendo em vista que os resultados desses índices são considerados como um aferidor do processo de ensino e de aprendizagem.

Com isso, não pretendemos abrir outra discussão paralela sobre avaliação, mas indicar que apesar de apresentarmos essa ideia como um alerta para o ensino de LP nos Anos Finais, compreendemos que ele não é o motivo pelo qual se ensina. Isso porque reconhecemos que o ensino e a aprendizagem não podem ser avaliados por um único instrumento, ou ainda ser o foco dele, conforme discutimos mais adiante no subtópico 2.2.1.

Para o momento, insta salientar que o docente de LP tem uma responsabilidade muito grande, e que além dessa responsabilidade, tem as exigências de resultados aferidos pelas avaliações externas, a exemplo do SAEB. Esse, por sua vez, acontece a cada dois anos e é aplicado, entre outras séries, no 9º ano do Ensino Fundamental, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, e recentemente nas áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas. Em LP, segundo o INEP<sup>6</sup>, os testes

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-ja-ensino-fundamental/>. Acesso em: 23 de jan. de 2024.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>. Acesso em: 20 de jan. de 2024.

tiveram como foco a leitura, com o objetivo de verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, nas mais diferentes situações de comunicação. Essa é uma atividade complexa, exige que o leitor demonstre habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar.

Ainda que possamos tecer críticas em relação à cobrança gerada para o alcance de índices, é necessário compreender que o objetivo do teste é coerente ao que é referenciado nos documentos oficiais para o ensino de LP nos Anos Finais do EF, a exemplo da BNCC. Esse, ao apresentar o componente de LP frisa que

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p.67).

Desse modo, espera-se que o discente saiba, por meio de textos, interagir em situações de comunicação diversas, conforme o teste solicita. Contudo, a realidade diverge do esperado, não apenas considerando os índices abaixo da média, mas pela vivência em sala de aula, pelo relato dos pares e suas angústias compartilhadas.

Há pelo menos vinte anos o texto é tomado como objeto de ensino e enfatizado nos documentos oficiais, a exemplo dos PCN de 1998. Esses ao discutir sobre as práticas de ensino afirmam que

quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (Brasil, 1998, p. 78).

Ao comparar as perspectivas sobre o texto em relação ao ensino de LP, nos PCN de LP (1998) e na BNCC (2018), percebemos que seguimos a mesma linha, porém vislumbrando novos horizontes, visto que o objeto de ensino de LP continua sendo o texto, mas com a perspectiva renovada neste último. Isso é

perceptível a partir da perspectiva da BNCC que envolve os aspectos tecnológicos ao mencionar as várias mídias e as diferentes semioses.

A própria BNCC afirma que “se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos”, pontuando que em relação aos PCNs, “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2018, p. 67), integrando diferentes eixos de ensino de LP.

Essa centralidade apresentada no documento ganha evidência nas transformações sociais, considerando os avanços no processo e nas formas de comunicação. Por esse motivo, segundo a BNCC (2018), ao componente de LP “cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67/68), com as quais o professor precisa lidar.

Levando isso em consideração, o ensino de LP nos Anos Finais do EF tem grandes desafios para superar, visto que a melhoria não apenas dos índices, mas no próprio processo de ensino e de aprendizagem deve-se começar pela mitigação dos problemas encontrados em sala. Nesse sentido, é necessário um olhar investigativo e ao mesmo tempo reflexivo sobre a realidade encontrada.

Dado o exposto, despertamos para outra situação: será que diante de tantas orientações, exigências e principalmente realidades distintas, o professor não se vê em conflito de como agir? Será que no imediatismo da prática ele consegue refletir sobre o que ensinar e para quem ensinar? Acerca disso, discutimos a seguir.

### **2.2.2. Ensino de Língua Portuguesa: afinal o que ensinar e para quem ensinar?**

Antes de imergir no que enunciamos, cumpre elucidar que não propomos aqui o fim de uma discussão que permeia os espaços escolares e os acadêmicos. Tampouco, traremos um consenso sobre o ensino de LP, principalmente considerando o aspecto de diversidade que paira na

contemporaneidade. Essa seria uma tarefa árdua com sucesso incerto. Contudo, nos comprometemos a apresentar reflexões pertinentes que permitirão tanto ao professor, quanto ao pesquisador, mergulhar em si e em sua realidade para respondermos à questão proposta juntos.

Refletir o ensino de LP nos leva a pensar, entre outras coisas, no desafio que temos, considerando que o nosso público lida com o objeto de estudo desde os primeiros anos de vida. Isso implica dizer que não necessariamente vamos ensinar a língua para eles, mas levá-los a refletir sobre essa.

Bechara (2006), que há anos discute sobre o ensino de Língua Portuguesa, afirma que “o objetivo precípua da escola consiste na formação, aperfeiçoamento e controle das diversas competências linguísticas do aluno” (Bechara, 2006, p. 40), o que, por sua vez, implica considerar não apenas o ensino prescritivo, mas a reflexão e a usabilidade da língua em relação ao seu falante.

Apesar de parecer algo indubitável ao ensino de LP, principalmente pelas discussões já realizadas, essa ideia de Bechara (2006) ainda não é algo real em muitas salas de aula. Entre outros fatores, poderíamos dizer que isso acontece pelo sentido incompreendido, alterado ou até mesmo levado a um segundo plano.

Esse cenário incerto é discutido por Guedes (2006) ao problematizar que língua devemos ensinar. Para o autor, os docentes de LP sofrem uma crise de identidade, ocasionada, entre outros fatores, pela crise da língua “que foi construída para ser padrão e a única língua cabível para a escrita e para a fala pública” Guedes (2006, p. 12). Tal situação leva o professor a muitas vezes não saber como agir no ensino de LP. Isso porque, diante das tantas informações, diferentes realidades e cobranças exacerbadas, com as quais os docentes se deparam em seu cotidiano profissional, saber agir se torna uma difícil tarefa.

A esse respeito, Guedes (2006, p.26) traz uma reflexão importante ao pontuar que muito se espera dos docentes de LP, principalmente daqueles que acabaram de concluir a sua graduação. Segundo o autor, a expectativa é que esses professores “saibam como se comportar, o que, na prática, significa que se espera que tenham discernimento para aproveitar a experiência que adquiriram do contato que tiveram com toda a gama de *modelos* ao longo de sua vida de alunos” (grifos do autor).

Tal situação é preocupante, tendo em vista que essa visão ignora o fato de que o ensino de LP passou por mudanças tanto em relação ao currículo e documentos norteadores, quanto no tocante ao método de ensino e aos procedimentos que o docente deve adotar. As possibilidades são múltiplas, as realidades também. Verdade é que não daríamos conta de discutir todas elas, nem tampouco solucioná-las. Ao invés disso, discorreremos um pouco do que há e do que enxergamos nesse imenso horizonte que é o ensino de LP.

Nessa perspectiva, não poderíamos deixar de mencionar algumas questões apresentadas por Geraldi (1986), visto que seus estudos têm impactado o ensino de Língua Portuguesa. Para o autor, é necessário considerar que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (Geraldi, 1984, p. 42). Logo, percebemos que ensinar não é uma ação isolada, mas um ato político que conseqüentemente reflete na metodologia, nos conteúdos, nas concepções, e também nas formas de avaliação escolhida.

Sob esse ponto de vista, Geraldi (1986, p. 42) discute que é necessário refletir primeiramente “para que ensinamos o que ensinamos?”. Isso porque, ao definir nossas práticas de ensino delimitamos a concepção de linguagem<sup>7</sup> com a qual nos identificamos, seja ela a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; ou ainda a linguagem como forma de interação.

Verdade é que essas escolhas refletem em nossa sala de aula e conseqüentemente podem trazer novos significados ao ensino ou simplesmente restringi-lo. Por esse motivo, Geraldi (1984, p.77) defende a clareza que o docente deve ter e a necessidade do ensino “ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem”. A partir dessa ideia, discutimos a importância do professor estar consciente do ensino, considerando seus reflexos para aprendizagem.

Nesse sentido, não necessariamente em uma linha cronológica, mas em uma marcação transitória entre o longo e o hodierno, que dialoga com as contribuições de Geraldi (1984), cumpre também elucidar o discurso de Oliveira

---

<sup>7</sup> Discutimos essas concepções mais adiante no capítulo 3.

(2010) acerca do ensino de LP. A esse respeito, o autor estabelece uma discussão sobre os aspectos que todo professor de português precisa saber ao destacar cinco questões teóricas importantes para a prática pedagógica do docente de LP, são elas: 1. o que é ensinar; 2. o que é método de ensino; 3. o que é língua; 4. o que é saber português; e 5. a razão pela qual se ensina português para brasileiros.

Partimos dessas cinco questões para responder as nossas perguntas iniciais “o que e para quem ensinar?”, conscientes que durante o percurso que trilharemos será possível alcançar o nosso propósito. Oliveira (2010), para responder o que é ensinar, traz uma discussão sobre os termos aprender e ensinar, os quais, segundo ele, causam muita controvérsia na tentativa de defini-los, principalmente pelo fato de que o conceito atribuído a essas ações depende muito “da maneira pela qual concebemos o ensino e a aprendizagem” Oliveira (2010, p. 24).

Na tentativa de elucidar essa perspectiva, o autor apresenta três concepções de aprendizagem discutidas pela Psicologia da educação: a inatista, a qual acredita que os eventos, ao longo da vida, não são essenciais ao desenvolvimento do ser humano. A behaviorista (ou ambientalista), teoria que defende a aprendizagem por meio de mecanismo de estímulos do ambiente. E a interacionista que pressupõe que a aprendizagem acontece mediante a interação.

Contudo, convém destacar que no âmbito das teorias de aprendizagem essas concepções são bem mais amplas, considerando os diversos termos e conceitos que permeiam esse espaço. De modo breve, antes de explanarmos as ideias apresentadas por Oliveira (2010), apresentamos um panorama das teorias de aprendizagem segundo Moreira (2022), tendo em vista a importância destas teorias para o ensino.

Para tanto, iniciamos essa discussão a partir da concepção apresentada por Moreira (2022) do que seria uma teoria, definida por ele como uma tentativa do homem de organizar uma área de conhecimento. Nesse sentido, durante essa tentativa humana desenvolve-se um modo particular de enxergar, esclarecer e até prever observações sobre determinadas coisas, na busca de resolver problemas.

Nessa perspectiva, para o autor, a teoria de aprendizagem é definida como “uma construção humana para interpretar sistematicamente a área do conhecimento que chamamos de aprendizagem” (Moreira, 2022, p.2). Nessa lógica, a teoria de aprendizagem representa o ponto de vista do pesquisador sobre a temática e suas variáveis, explicando, assim, o seu funcionamento.

A esse respeito, o autor ainda discute que não há muito rigor na utilização do termo teoria de aprendizagem, considerando que há teorias, a exemplo da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, em que a aprendizagem não é um conceito central. Por esse motivo, torna-se necessário a compreensão acerca dos elementos que constituem essa teoria.

Sob esse ponto de vista, Moreira (2022, p.3, grifos do autor) destaca que “no caso das teorias de aprendizagem, são três as filosofias subjacentes – a *comportamentalista* (behaviorismo), a *humanista* e a *cognitivista* (construtivismo)”. Apesar dessa classificação, o autor ainda explica que uma teoria de aprendizagem pode se enquadrar em mais de uma corrente filosófica a depender das variáveis nela apresentadas.

De modo compendioso, cada filosofia dessa apresenta um ponto chave para a aquisição da aprendizagem. Para o comportamentalismo, por exemplo, há uma centralidade nas respostas que se obtém dos estímulos externos. Na teoria humanista, a pessoa não é vista apenas como intelecto, mas como um todo, que possui sentimentos, pensamentos e ações. O cognitivismo, por sua vez, tem foco no que o behaviorismo ignora, ou seja, enfatiza-se a própria cognição, considerando como o ser humano conhece o mundo.

Além disso, acerca da divisão apresentada por Moreira (2022), é pertinente destacar que entre tantas as teorias divulgadas e outras não tão conhecidas, sobressai a ideia de que independente da teoria, a aprendizagem deve ser o elemento central da discussão. Por esse ângulo, destacamos que essa aprendizagem não pode ser de modo aleatório, mas, sobretudo deve-se ter significado ao que se aprende, entendendo sempre a característica plural e efêmera que os significados possuem.

Para Moreira (2022, p. 207), uma “aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio”. Nessa perspectiva, não podemos esquecer que neste modelo de aprendizagem há uma construção por parte do aprendiz que não pode ser passivo ao seu

conhecimento. Na verdade, a própria ideia de aprendizagem significativa remete a um outro termo que seria a atividade crítica. Nesse sentido, conforme Moreira (2022, p. 208) apresenta, a partir de ações críticas é possível acontecer uma aprendizagem significativa crítica, sendo essa a “perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo estar fora dela”. Essa característica apontada pelo autor, possibilita ao aprendiz lidar com as transformações sociais sem que seja dominado por elas, uma vez que ele sabe reconhecer o seu espaço em meio as mudanças.

A partir de tais considerações, retomamos a respeito das três concepções de aprendizagem discutidas pela psicologia da educação e apresentadas por Oliveira (2010). Nessa perspectiva, convém destacar que cada concepção dessa apresenta o ensino, e conseqüentemente o papel do docente, em uma perspectiva distinta.

Na primeira teoria, o professor, por compor um elemento do ambiente, é minimizado, visto que esse não tem influência na aprendizagem. Na segunda, considerando que o docente é o responsável pelos estímulos da aprendizagem, esse passa a ter destaque na medida em que o estudante é visto como um ser totalmente passivo. Essa teoria relaciona-se com a concepção de educação bancária, apresentada por Freire (2003, p. 80), a qual enxerga o ensino como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”. Nessa acepção, é possível entender que aquilo que o professor ensina, o estudante aprende. Contudo, acreditar nisso é relegar toda e qualquer autonomia do estudante no processo de construção do aprendizado, assumido a ideia de que o saber pode ser doado pelo seu detentor para aqueles que não o têm.

Acerca disso, é preciso destacar que muito mais do que entender ou assumir essa ideia, torna-se necessário reconhecer o fato de que a aprendizagem não depende apenas do docente. Se assim o fora, como justificaríamos as situações em que há o ensino, mas não se verifica a aprendizagem?

Para Moreira (2022, p. 124, grifos do autor), considerando que atualmente o discurso pedagógico e político “é o *aprender a aprender e o ensino centrado no aluno*, a concepção de educação bancária de Freire, no mínimo, leva uma reflexão o que é a escola e o que deveria ser para ser coerente

com esse discurso”. Noutras palavras, é contraditório acreditar em uma teoria de cunho ambientalista. Sob essa ótica, cabe mencionar também, segundo Certeau (2014), que não podemos desconsiderar a aptidão dos indivíduos, mas reconhecê-los como agentes e não como dominados, jamais subjugando a inteligência e a capacidade desses. Nessa perspectiva, o autor discute a organização das relações e apresenta as ideias de dominante e dominado. Contudo, ao fazer essa discussão Certeau (2014) enfatiza que a posição entre esses pode ser instantânea, uma vez que aquele que domina pode se tornar dominado em outro espaço.

Isso implica dizer que não há garantias de posição, considerando que, na verdade, existem saberes diversos. Por esse motivo, não seria plausível estabelecer, em sala de aula, essa relação de dominante e dominado, mas de agentes de um processo no qual os atores possuem papéis que irão se complementar, sendo o estudante o protagonista.

Ainda sobre as teorias de aprendizagem, a terceira concepção se distancia das anteriores, por entender que o aprendizado acontece em um processo de interação, o qual envolve três fatores: “o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido” (Oliveira, 2010, p. 28). Nessa perspectiva, o discente não é passivo, mas um sujeito ativo que constrói conhecimentos, a partir de vários elementos como o professor, os livros, as atividades e também de seus pares. Desse modo, o docente ao ensinar facilita a aprendizagem dos estudantes, entendendo que o aprender é um fenômeno sociocultural.

À luz dessas concepções, é possível depreender que ensinar é um processo, no qual o professor é o corresponsável pela aprendizagem ao facilitar a construção dessa, reconhecendo que o estudante é o protagonista do ato de aprender. Nessa investida, o docente, segundo Oliveira (2010), cria uma atmosfera afetiva, entende a necessidade de continuar estudando, e realiza recomendações de textos e livros que possam contribuir para o desenvolvimento do discente.

Para tanto, ainda de acordo com o autor, ensinar exige um método, que por sua natureza é composto de três partes. A primeira delas é a *abordagem*, que é a base da tomada de decisões a partir da concepção de língua e de aprendizagem do docente. A segunda é o *projeto*, que seria o plano da disciplina,

o qual envolve os objetivos, os conteúdos, o tipo de atividades, os papéis dos atores do processo, e os materiais didáticos. Como terceira parte, temos o *procedimento* que irá dizer como o docente usa as atividades e os materiais, além de como irá avaliar.

De posse dessas informações, o docente estará munido para efetivar a sua aula. Contudo, para isso, o professor necessita “conhecer um pouco de teorias para que sua prática pedagógica seja realizada de forma consciente” (Oliveira, 2010, p. 32). Isso porque esse processo requer o conhecimento ainda que mínimo dos aspectos mencionados, caso contrário, poderá haver inversão de informações que comprometam as ações de ensino.

Em continuidade às coisas que todo professor de português precisa saber, Oliveira (2010) apresenta a consciência da concepção de língua, visto que essa informação dará base a sua prática enquanto docente de LP. A importância desse aspecto advém, sobretudo, da variedade de conceitos e das distinções e influências que cada uma delas pode gerar.

Nesse contexto, convém pontuar, de modo sucinto, que atualmente, não minorando a discussão acerca do tema, temos uma polarização de duas perspectivas. De um lado, a *concepção estruturalista* que acredita que a língua é “um sistema formado por estruturas gramaticais inter-relacionadas” (Oliveira, 2010, p. 34), o qual conseqüentemente desconsidera a análise e o uso linguístico, excluindo assim seus usuários. Do outro lado, temos a *concepção interacionista*, cuja visão de língua é considerada a partir do meio de interação, e assim como a teoria da aprendizagem interacionista, essa leva em conta os sujeitos, os quais são ativos e, portanto, atuam nesse processo.

Diante das definições, insta pontuar que a visão estruturalista, ao limitar a língua apenas às estruturas gramaticais, torna o docente de LP um verdadeiro “gramatiquero”, ou seja, aquele que estuda e ensina a gramática pura e descontextualizada, o que não condiz com a nossa proposta. Enquanto a ótica interacionista, permite ao professor reconhecer as estruturas gramaticais a partir dos usos de seus falantes, os quais interagem através não apenas de sentenças isoladas, mas de textos que produzem diferentes sentidos, conforme discutimos e defendemos.

Chegando a penúltima questão, apresentamos o que é saber português para Oliveira. De modo enfático, o pesquisador afirma que todos os brasileiros

sabem português, porém muitos acreditam que não. Essa descrença ocorre, principalmente, com as pessoas não escolarizadas, entre outros fatores, pela marginalização da variedade linguística. Vale lembrar que essa exclusão é adotada também na gramática prescritiva, ao negar a existência de outras formas linguísticas e conseqüentemente excluir o que é social da língua.

Com base nisso, retomamos aqui o que o Guedes (2006, p.12) discute sobre a crise da língua, que para o autor é a “raiz da crise de identidade do professor de português”. Isso porque, a criação da norma padrão da LP, sem o aprofundamento de questões importantes como as variações linguísticas e o real papel docente de LP, conseqüentemente comprometeu o que compete ao professor de língua materna.

Nesse sentido, convém destacar que ao docente cabe reconhecer que a língua falada e a escrita são diferentes, e mais ainda que é o conhecimento implícito da gramática que permite falar essa língua, independente de conhecer as regras gramaticais. Reconhecendo esses aspectos, o professor entenderá que todos os brasileiros sabem português, inclusive aqueles estudantes que acreditam ser ruins no componente de LP.

Finalizando as questões apresentadas, discutimos a razão pela qual se ensina português para brasileiros. Essa última questão necessita de clareza, sobretudo, considerando que os nossos estudantes falam e sabem o português. Desse modo, compreendendo o docente como um facilitador, percebemos que o seu papel, nesse processo, não é ensinar o português em si, mas auxiliar o estudante que “possui um determinado nível de competência para se comunicar e para interagir na sociedade” (Oliveira, 2010, p. 43), a se comportar linguisticamente em situações sociais distintas.

Para isso o autor ainda traz competências que poderão ser desenvolvidas nesse processo de ensino. Entre elas destacamos a *competência gramatical*, a qual trabalhará, entre outros, a pronúncia das palavras, a ortografia, as convenções de pontuação, o vocabulário, os mecanismos de formação de palavras, a concordância e os tempos verbais. A *competência sociolinguística* com a adequação das construções verbais, as diferenças entre língua falada e língua escrita. A *competência discursiva* na perspectiva dos gêneros textuais, os elementos da textualidade e as máximas conversacionais. E ainda a

*competência estratégica* com o uso dos dicionários, das gramáticas normativas, e estratégias verbais e não verbais. Percebendo assim que a língua não é neutra.

Concordamos com Oliveira (2010) nos aspectos apresentados, defendendo que todos são essenciais e que além deles, ainda, pontuamos algumas reflexões. Isso porque, no decorrer dos anos, inúmeros estudos e discursos se constituíram sobre o que e o como ensinar a Língua Portuguesa. Os documentos oficiais da educação, a exemplo dos PCN (1998) e da mais recente BNCC (2018), são prova disso também, porém a questão maior envolve em todas as discussões e orientações não seriam os questionamentos iniciais traçados, e sim algo mais específico que diz respeito a quem está direcionado o ensino da língua materna.

Nessa conjuntura, salientamos que não estamos depreciando nenhum dos documentos citados. Ao contrário disso, reconhecemos a legitimidade e pertinência de tais diretrizes para educação, assim como para o ensino de Língua Portuguesa. Por esse motivo, nos propomos a discutir o ensino sob esse viés, apresentando o que tais documentos preconizam, refletindo os parâmetros preestabelecidos, e considerando os contextos atuais em que a aprendizagem será desenvolvida.

Por conseguinte, assinalamos aqui, que a ideia do que ensinar é, fundamentalmente, densa se consideramos que essa só pode ser respondida a partir da identificação de para quem é esse ensino. Isso implica dizer que por mais brilhante que seja o plano de ensino com todo detalhamento do que ensinar, esse poderá falhar se nós resvalarmos ao reconhecê-lo como adequado ou não ao meu público.

Por esse motivo, apresentamos a importância de conhecer a sua sala de aula, ouvi-la, entendê-la, para então aplicar o método que se espera ser adequado aquela realidade. Nesse ínterim, não podemos desatender a ideia de que dificilmente os estudantes de uma turma terão as mesmas necessidades. Desse modo, é necessário considerar diferentes estratégias para um espaço apenas, o campo do saber.

Com base nisso, acreditamos que diante do panorama apresentado, estudos que tenham como foco as práticas contemporâneas de linguagem nas quais os gêneros se inserem e ressignificam o ensino de LP são propostas que podem ser adaptadas com mais dinamismo, considerando a diversidade que

nela se insere. Através delas, é possível ensinar sob uma ótica interacionista da língua. Para Gil e Módolo (2022), é por meio desses estudos que

os recursos linguístico-gramaticais ganham espaço nas aulas de língua portuguesa não mais em perspectiva normativa, mas como escolhas léxico-gramaticais das quais depende a constituição do gênero e que são responsáveis pelos efeitos de sentido dos atos enunciativos. Ainda que essa prática não se tenha universalizado, em razão da precariedade da formação de professores no país e do pouco acesso que têm ao desenvolvimento das teorias linguísticas, parece que a gramática está em vias de encontrar um espaço que condiz com seu grandioso papel na produção de sentidos dos textos (Gil e Módolo, 2022, p. 2).

Esse papel que vai além de estudar a normatização da língua, uma vez que busca refletir as escolhas realizadas tanto na leitura que fazemos, quanto nos textos que produzimos. Nessa conjuntura, cabe ainda pontuar que a BNCC (2018) ao destacar a ideia de propiciar aos discentes vivências que possibilitem a expansão dos letramentos, desenvolvendo uma participação crítica e efetiva nas diferentes práticas sociais, visa orientar o docente para essa a conjuntura atual.

Isso implica dizer que o papel do ensino de LP mudou, uma vez que esse passa a vislumbrar novas perspectivas que envolvem as práticas sociais, marcadas pelos diversos eixos que constituem a língua e que se complementam na efetivação das diferentes formas de linguagem na contemporaneidade.

O fato de considerar essa multiplicidade que está presente nos diversos âmbitos sociais é um diferencial da BNCC, ainda que haja pontos em sua diretriz que sejam discutíveis, esse aspecto é interessante, principalmente, por permitir ao professor propiciar novas experiências aos estudantes. Isso porque, apesar das inúmeras vivências que o discente possa ter tido com as práticas de linguagem contemporâneas, não podemos afirmar que eles as dominam. Por esse motivo, como bem aborda a própria Base Nacional, “ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*” (Brasil, 2018, p. 68).

Sob essa ótica, novos desafios são delegados ao ensino, que, por sua vez, precisa preparar os seus estudantes para o mundo atual, no qual os conteúdos e as informações se propagam rapidamente, e “que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão ‘garantidos’

de início” (Brasil, 2018, p. 68), estando sob a responsabilidade de cada indivíduo a análise dos conteúdos consumidos e/ou produzidos.

Reflexões como essas devem compor a pauta educacional, no sentido de discutir o que é pertinente ao ensino, não apenas em relação aos conteúdos em si, mas na relação desses com as atividades linguísticas da atualidade. Nesse ínterim, convém destacar que, quando suscitamos a ideia de que há uma questão maior envolta em todas as discussões e orientações expressas nos documentos oficiais, fazemos referência a olhar não somente o que ensinar, como também para quem ensinar. Nosso público mudou, as práticas de linguagem também, e cabe à escola acompanhar essas mudanças que refletem no desenvolvimento das habilidades propostas para o ensino de língua materna.

Tal entendimento permite ponderar o que a BNCC também apresenta sobre a formação dos estudantes e suas futuras profissões que podem ainda nem existir hoje, mas que serão uma realidade para eles, e exigirão habilidades que talvez, na escola atual, não se têm espaço para discutir.

Por esse motivo, não podemos desconsiderar a necessidade de “um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer” (Brasil, 2018, p. 69). Dessa forma, mesmo que esse trabalho envolva textos que a princípio possam “parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, *chistes*, *remixes* ou condensações e narrativas paralelas)” (Brasil, 2018, p. 69), ainda assim, há pertinência, visto que esse ensino “pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar” (Brasil, 2018, p. 69).

À vista disso, compreende-se que já não podemos lidar com as práticas de leitura e escrita da mesma forma, uma vez que elas foram ressignificadas e como tal devem ser trabalhadas nos contextos escolares. Desse modo, depreende-se que não há, nem nunca houve uma fórmula para o ensino de LP, mas existem direcionamentos, os quais para serem assertivos não podem ser seguidos piamente, e sim refletindo sobre cada ótica.

O docente, neste processo, necessita se apropriar, conforme Oliveira (2010) discute, dos cinco aspectos que todo professor precisa saber e que esses pontos o leve para mais reflexão. Isso porque, à medida que o docente reflete

sobre a ação de ensinar, ele passa a organizar o seu fazer com vistas a propiciar ao estudante uma aprendizagem significativa crítica, conforme discute Moreira (2022).

Além disso, convém pontuar ainda sobre essa teoria de aprendizagem, os aspectos destacados por Moreira (2022) e refletidos em nossa pesquisa, tanto em relação ao embasamento teórico quanto à produção de nossa proposta formativa educacional, apresentada na metodologia desta tese. A esse respeito, ressaltamos a percepção de considerar a indissociabilidade existente entre a teoria e a prática, tendo em vista que apesar de distintas elas se complementam de modo mútuo. Nesse sentido, com base nessa perspectiva, construímos uma proposta para formação docente que reverberasse as bases teóricas aqui discutidas.

Para tanto, ao elaboramos o material proposto para a sala de aula, utilizamos os princípios e os elementos da aprendizagem significativa crítica de Moreira (2022), uma vez que o estudo dessa teoria nos levou a perceber a necessidade de repensar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Desse modo, com base nas orientações teóricas, definimos metodologicamente uma proposta que diferentemente das atividades tradicionais, permitisse que os estudantes não apenas conhecem, mas se apropriassem do conhecimento apresentado.

Com vistas a explanar os aspectos presentes na teoria da aprendizagem significativa crítica, pontuamos, de modo objetivo, segundo Moreira (2022), a semelhança que essa teoria tem com os princípios programáticos de Ausubel (1968), visto que a ideia de aprendizagem significativa é o conceito central de sua teoria. Sob esse ponto de vista, Moreira (2022) destaca que além dessa centralidade, o fator mais importante para uma aprendizagem significativa crítica é o conhecimento prévio do aprendiz, o que conseqüentemente, possibilita que o ensino ocorra de forma direcionada e não aleatória. Nesse sentido, cumpre salientar que além de considerar a experiência prévia é necessário que as propostas de ensino sigam alguns princípios facilitadores da aprendizagem significativa, são eles:

1. Aprender/ensinar perguntas em vez de respostas. (Princípio da interação social do questionamento).
- 2 Aprender a partir de distintos materiais educativos. (Princípio da não centralidade do livro de texto).

3. Aprender que as pessoas são perceptoras e representadoras do mundo. (Princípio do aprendiz como perceptor/representador).
4. Aprender que a linguagem está totalmente implicada em qualquer e em todas as tentativas humanas de perceber a realidade. (Princípio do conhecimento como linguagem).
5. Aprender que o significado está nas pessoas, não nas palavras. (Princípio da consciência semântica).
6. Aprender que o ser humano aprende corrigindo seus erros. (Princípio da aprendizagem pelo erro).
7. Aprender a desaprender, a não usar conceitos e estratégias irrelevantes para a sobrevivência. (Princípio da desaprendizagem).
8. Aprender que as perguntas são instrumentos de percepção e que definições e metáforas são instrumentos para pensar. (Princípio da incerteza do conhecimento).
9. Aprender a partir de distintas estratégias de ensino. (Princípio da não utilização do quadro de giz). (Moreira, 2022, p.219).

Dentre os princípios elencados, destacamos a particularidade e a essencialidade presente em cada um deles, uma vez que os elementos que os compõem consideram a ideia de não apenas provocar a motivação em aprender, mas a possibilidade de levar o aprendiz a perceber a importância daquilo que é proposto. Nessa perspectiva, chamamos a atenção para o segundo e o nono princípio, os quais discorrem respectivamente, sobre a não centralidade do livro e a não utilização do quadro de giz, materiais presentes na sala de aula que são utilizados constantemente pelos docentes em seu cotidiano.

Essa utilização constante, apontada por Moreira (2022), evidencia a tradicionalidade do ensino que, muitas vezes, está preso aquilo que é comum, acessível, e fechado a reflexão. Nesse sentido, tanto os livros quanto o próprio quadro representam a ideia de transmissão da aprendizagem, algo que na prática não contribui para uma aprendizagem significativa crítica. A partir dessa ideia, defendemos a nossa escolha por elaborar uma sequência de ensino que apresenta a utilização de materiais diversificados, os quais permitem não só a participação ativa do estudante, mas o protagonismo no desenvolvimento de sua aprendizagem, ao envolver as práticas de linguagem contemporâneas. Com base no exposto, passamos a discutir sobre os eixos de leitura, de escrita e o ensino de gêneros, bem com a sua relação nos diferentes espaços.

### **3 O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: DISCUTINDO CONCEITOS E DESAFIOS NO CONTEXTO DOS MULTILETRAMENTOS**

O ensino de leitura e de escrita é uma preocupação que tem permeado as discussões nos âmbitos acadêmico e escolar. Há muito tempo, segundo Elias (2014, p. 7) essa inquietação gerou um número considerável de pesquisas e publicações tanto em relação à produção, quanto à compreensão de textos. Para a autora, no entanto, embora muito se tenha dito e escrito sobre essas temáticas, “muito ainda se precisa fazer, a fim de que os estudos realizados se vertam em contribuição efetiva para o trabalho do professor em sala de aula”.

Diante dessa responsabilidade, retomamos a temática citada, discutindo aspectos desse ensino no contexto dos multiletramentos, no qual já não lidamos da mesma forma com a leitura e com a escrita. A partir dessa ideia, apresentamos, nesta seção, dentre os eixos que integram o componente curricular de LP, os processos de leitura e de escrita, não apenas como objetos de conhecimento, mas, sobretudo, como ações necessárias ao ato de comunicação que integram as diferentes práticas de linguagem.

Desse modo, no tópico 3.1 traçamos um percurso histórico, a partir do qual discutimos as concepções de leitura e desafios dessa em relação ao ensino de LP na contemporaneidade. Em seguida, no 3.2 discorreremos sobre a escrita, trazendo os rumos que essa trilhou, ao longo da história, e quais obstáculos ainda há no processo de ensino.

Por fim, no tópico 3.3, a leitura e a escrita são vistas na perspectiva dos multiletramentos, abordando como essas práticas foram resignificadas nos textos multimodais que surgiram na contemporaneidade, exigindo de nós novos letramentos.

#### **3.1 Leitura: concepções e desafios**

Os tantos estudos realizados a respeito da leitura e de seu ensino, além de acentuar a importância dessa temática, nos fazem refletir que os discursos produzidos confluem para demonstrar a diversidade de aspectos que se inserem nesta discussão. Ademais, convém destacar o quanto essa pluralidade

relaciona-se com as transformações ocorridas nos últimos anos, as quais fazem com que novas perspectivas sobre a leitura sejam postas em pauta.

A esse respeito, propomos discutir sobre essa temática considerando as concepções teóricas acerca do tema, bem como o conceito de leitura adotado em nosso estudo e suas implicações para o ensino de LP. Sob esse aspecto, vale pontuar a importância da relação intrínseca que há entre as concepções de língua e de leitura, visto que os diferentes modos e olhares sobre a primeira refletem nas diversas propostas de se apresentar e de se trabalhar a segunda.

Ao longo dos anos, conforme já discutido, as mudanças sociais impactaram as concepções de língua presentes na escola e no consenso da sociedade. Para Antunes (2009), durante muito tempo, houve uma visão reduzida da língua que a restringia ao domínio da morfossintaxe, desconsiderando os efeitos de sentido e as finalidades comunicativas, quadro que mudou.

Nesse sentido, para compreendermos essas mudanças, apresentamos aqui, de modo objetivo, quatro concepções de leitura que foram difundidas ao longo tempo. São elas: a concepção estruturalista, a cognitivista, a interacionista e a discursiva.

Essas concepções refletem a relação que a língua estabelece com a leitura e como isso ressoa no ensino, uma vez que a ação de ensinar é realizada a partir de decisões. Em seus muitos estudos, Geraldi (2011) propôs reflexões sobre essa temática, pontuando que a escolha metodológica se relaciona com uma opção política, a qual por consequência mobiliza outros elementos da compreensão e interpretação da realidade com a própria sala de aula.

Noutras palavras, aquilo que é desenvolvido na ação didática reflete a concepção sobre diversos aspectos, dentre eles o conceito de língua e de linguagem que se inter-relacionam. Nesse aspecto, para Geraldi (2011), três concepções podem ser apontadas, são elas: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.

Cada concepção dessa corresponde a uma grande corrente dos estudos da língua, e nos leva a perceber a relação dos conceitos com o mundo em si. Assim, ao discutir as quatro teorias de leitura que nos propomos, abordaremos como essas concepções se integram a cada teoria.

Nesse íterim, convém destacar que a partir de uma abordagem formalista da língua, na qual essa é vista como “um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (Travaglia, 1997, p. 21), a leitura baseada apenas na estrutura tem foco no texto, apresentando-o como a única fonte de sentido.

Para Silva Júnior (2021, p. 152), essa concepção “de leitura vai levar em consideração o papel passivo do sujeito que se limita a procurar informações únicas nos textos decodificados”. Desse modo, uma das maiores preocupações dessa perspectiva era a formação de leitores que tivessem uma boa dicção, esteticamente falando, sabendo realizar a correspondência correta entre a grafia e o som, sem refletir sobre o que está escrito.

Ainda de acordo com Silva Júnior (2021), a forma como a leitura era vista sofreu influência do conceito de língua como código (Jakobson, 2005) criador da Teoria da Comunicação. Nessa concepção estruturalista a linguagem torna-se como instrumento de comunicação. Isso, de certo modo, restringia as posições de professores e de alunos, “os quais não ultrapassam as fronteiras estruturais dos textos de diferentes gêneros num esquema de comunicação em que o autor do texto emite uma mensagem e o leitor tenta identificar essa mensagem” (Silva Júnior, 2021, p. 153) sem realizar qualquer interferência.

Além disso, na perspectiva estruturalista, a “prática de leitura torna-se um exercício mecânico baseado na mera prática de diferenciar o significado literal em oposição ao metafórico, o denotativo em relação ao conotativo e ainda distinguir o objetivo e o subjetivo” (Panichella, 2016, p. 46), o que ainda é possível encontrarmos hoje nas salas de aula da Educação Básica.

Sob essa ótica, a perspectiva estruturalista além de limitar os papéis no processo de comunicação, desconsiderava qualquer outro aspecto de autonomia do leitor. Em contrapartida, as demais teorias acrescentaram outros aspectos à concepção de leitura, a exemplo da perspectiva cognitivista.

Nessa teoria, aspectos como memória, raciocínio e percepção são evidenciados, uma vez que se entendia a linguagem como expressão do pensamento. Essa ideia refletia o conceito de que a língua se constituía de normas, as quais deveriam ser seguidas (Travaglia, 2002). Desse modo, a memória seria essencial para armazenar a gramática, enquanto o raciocínio

auxiliaria para organizar o pensamento que era percebido a partir das informações visuais.

Vale ainda pontuar que essa teoria tinha base nas ideias de teóricos das áreas da cognição acerca dos processamentos de informação. Basicamente, haveria dois modelos, o modelo ascendente *bottom-up* e o modelo descendente *top-down*. No primeiro modelo, o leitor inicia a decodificação a partir do simples, letras e sílabas, para avançar ao complexo, palavras e frases. O segundo modelo, por sua vez, haveria a decodificação do conjunto indo até unidades menores, ou seja, faria o caminho inverso. Esses processamentos seriam realizados a partir da utilização da memória, explorando aquilo que o leitor já armazenou, e demonstrando o foco dessa concepção, o próprio leitor.

Segundo Panichella (2016, p. 48), por ter foco no leitor, o mesmo texto pode gerar a compreensão de diferentes sentidos, visto que os “conhecimentos armazenados em sua memória, suas atitudes, esquemas conceptuais, a cultura social de cada indivíduo, entre outros” podem influenciar. Dessa forma, por ser um processo ativo de construção mental, a leitura proposta seguirá a ativação de conhecimentos e as instruções dadas. Ainda para a autora este modelo de leitura é encontrado habitualmente no meio acadêmico.

Nesse contexto, cabe ressaltar que embora a concepção cognitivista aceitasse outros aspectos além do texto para o ato de ler, isso tudo ainda era muito restrito. Na verdade, só a partir da valorização dos conhecimentos prévios é que a concepção de leitura é ampliada de fato, pois com isso a leitura antes associada ora ao aspecto individual, ora ao cognitivo, tem o foco agora na interação texto-autor-leitor.

Isso só foi possível a partir da mudança de língua também. A esse respeito, Antunes (2009, p.21) afirma que o conceito de língua “deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como fenômeno social”, ou ainda, “como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra”.

Em razão disso, a língua passou a ser vista em seu contexto sociointeracional, revelando o sentido “mais amplo de condição mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou

escrevem” (Antunes, 2009, p. 21). Noutras palavras, a língua surge além das questões linguísticas, assumindo um caráter político, histórico e sociocultural.

Com base nisso, surge a concepção interacionista da leitura, a qual fundamenta-se na ideia da linguagem como forma de interação, ou seja, com ela não se traduz e exterioriza um pensamento apenas, mas a ação e a produção de sentidos. De acordo com Panichella (2016, p. 42), “atualmente, reconhece-se a leitura também como atividade social, com evidência na presença do outro, daquele que é interlocutor do leitor”, e é por essa significação que “é possível postular que o significado não está nem no texto, nem no leitor, no entanto, nas convenções de interação social em que ocorre a leitura”.

Isso implica dizer que a leitura não pode ser definida, simplesmente, pelo que está posto, mas pelo o que não está, visto que as significações construídas no ato de ler envolvem aspectos para além do escrito. Acerca disso, Leffa (1996, p. 10) compara o ato de ler com ver o mundo através de espelhos, e para o autor “esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo”, que só possibilitam uma verdadeira leitura “quando se tem um conhecimento prévio desse mundo”.

Ao fazer essa metáfora, Leffa (1996) enfatiza a influência do leitor na construção de sentidos da leitura, uma vez que aponta a necessidade de se considerar que algumas lacunas refletidas do texto só poderão ser preenchidas através dos conhecimentos preexistentes do leitor. Tal ideia remete a algo natural do processo de leitura, que muitas vezes é ignorado no contexto escolar, ao exigir uma leitura única de todos os estudantes, que, por sua vez, possuem vivências diferentes.

Acentua-se ainda que é a partir da concepção interacionista que conseguimos identificar um leitor ativo, que durante a leitura colabora com a produção de sentido no texto, não apenas inferindo ou acionando esquemas cognitivos, mas interagindo com o próprio texto. Desse modo, o ensino baseado nessa concepção permitirá o leitor buscar o sentido formulando hipóteses e construindo significados.

Em continuidade, apresentamos a última concepção de leitura, a discursiva, também conhecida como social/dialógica. Nessa teoria, a língua é um sistema relacionado a práticas sociais, o qual irá se concretizar através do discurso. Desse modo a linguagem produz sentido por meio do social, ou seja,

“aquilo que é dito não possui um significado único, pois depende dos diferentes significados e as condições de produção do discurso” (Panichella, 2016, p. 52).

Ainda segundo Panichella (2016, p. 52), nessa concepção, “não se lê um texto como texto, porém como discurso, isto é, levando-se em consideração às condições de produção”. Além disso, “neste modelo de leitura é necessário considerar que o sujeito de linguagem retoma sentidos preexistentes e sua interpretação não é livre, como também não pode ser qualquer uma”.

Isso implica dizer que o texto em sua tessitura permite várias leituras, as quais atravessam a formação discursiva daquele que lê, tornando o sentido plural. Conforme Antunes (2009, p.36) “na verdade, sociedade, história e cultura se constroem também pela ação da linguagem e vice-versa: a linguagem se faz na sociedade sob as marcas da história e da cultura”, o que por sua vez, nos leva a refletir que os sentidos, na concepção discursiva, são efeitos produzidos por determinações históricas, que devem ser consideradas quando lidas.

Dessa forma, com foco no processo reflexivo, a concepção discursiva possibilita que ensino a partir desse modelo de leitura trabalhe com atividades que considerem o sentido em um campo mais amplo. Noutras palavras, o sentido passa a ser “determinado pelo momento sócio-histórico, pela formação discursiva do leitor e pelo autor”, não podendo ser controlado e dependente “das condições de produção de cada texto e das histórias de leitura do falante” (Panichella, 2016, p. 57).

A partir do exposto, situamos a importância da concepção de leitura para o ensino de LP, visto que as ações mobilizadas no ambiente escolar são permeadas pelos diferentes conceitos do objeto de estudo. Nesse ínterim, aproveitamos para salientar que reconhecemos dentre as concepções apresentadas que a perspectiva interacional, considerando ainda a ideia discursiva, melhor representa a visão adotada em nossa pesquisa.

Nesse contexto, cabe destacar, também, quais as concepções de leitura estão presentes nos documentos oficiais norteadores da educação, a exemplo dos PCN e da BNCC. Isso se justifica uma vez que os currículos, os quais estabelecem os conteúdos e habilidades esperadas, são formados a partir dessas orientações.

Os PCN de 1998, por exemplo, definem que

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra (Brasil, 1998, p. 69).

Conforme havíamos citado, a partir da década de 1980 contemplamos mudanças sobre a concepção de leitura, e os PCN (1998) são prova disso. Nele é possível perceber o novo olhar sobre a leitura ao tomá-la como um processo ativo que envolve, sobretudo, o leitor.

Convém ressaltar que é nesse documento que se insere a discussão a respeito dos objetivos da leitura e conseqüentemente do trabalho com as práticas de linguagem, à luz dos gêneros textuais. Com base nesses aspectos, há uma preocupação maior em relação às estratégias de ensino, que busquem levar os estudantes a refletir sobre o que é lido, fazendo questionamentos acerca da leitura, inferências e possibilitando a produção de sentidos ao ato de ler.

Nessa perspectiva, os estudantes não são mais seres passivos ou decodificadores do escrito para o oral. Na verdade, eles passam a ser leitores responsivos e ativos, agentes da leitura, pois são levados a questionar o que está escrito, refletindo sobre o que lê. Tal entendimento, defendido por Bakhtin (2011) e adotado em nossa pesquisa, parte da premissa de que há graus de ativismo na compreensão dos sujeitos, o que por sua vez, implica dizer que não há compreensão passiva.

Por conseqüência, a BNCC (2018), documento de caráter normativo com definições do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais da Educação Básica, retoma essa ideia sobre a leitura, acrescentando aspectos contemporâneos. De acordo com o documento citado, “a leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos orais, escritos e multissemióticos” (Brasil, 2018, p. 69).

Ainda sobre a concepção de leitura apresentada na BNCC (2018, p. 72), é importante salientar que o próprio documento destaca o sentido amplo dado a esse eixo, uma vez que essa diz respeito “não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais”.

Nesse íterim, convém ressaltar que todos esses aspectos mencionados se fazem presentes nas práticas de uso e reflexão inter-relacionadas com as práticas leitoras apresentadas na BNCC. Ao todo, o documento elenca sete práticas leitoras com demandas cognitivas específicas cuja complexidade deverá aumentar progressivamente, são elas:

1. reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;
2. dialogia e relação entre textos;
3. reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto;
4. reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;
5. compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;
6. estratégias e procedimentos de leitura;
7. adesão às práticas de leitura.

Acerca dessas, embora reconheçamos a importância de todas as práticas leitoras, destacamos aqui a primeira delas, considerando as demandas cognitivas específicas e sua relação com a nossa temática. A seguir apresentamos um quadro com essas demandas, as quais podem ser definidas como as habilidades esperadas a prática leitora escolhida.

Quadro 1- Inter-relação da prática leitora e demandas cognitivas

Prática leitora	Demandas cognitivas específicas
Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.</li><li>• Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.</li><li>• Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.</li><li>• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa</li></ul>
--	--

	<p>(réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog</i>, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, <i>gif</i>, meme, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i>, <i>fanzine</i>, <i>fanvídeo</i>, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthrough</i>, detonado, <i>machinima</i>, trailer honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.</p>
--	--

Fonte: Criação da autora a partir da BNCC (2018, p. 72 e 73).

Tanto a prática quanto as demandas apresentadas na BNCC (2018, p. 76) buscam o “desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão” que mobilize a construção dos sentidos. Nesse aspecto, ao compreender que a leitura não diz respeito somente ao texto escrito, esperamos que os estudantes em suas práticas leitoras realizem a reconstrução e a reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos. Isso exige não apenas as habilidades destacadas pela BNCC, mas o contato com gêneros que propiciem o desenvolvimento dessas.

Sob essa ótica, enfatizamos a segunda habilidade do quadro, a qual pontua a necessidade de refletir novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, chamando a atenção para a reconfiguração do papel de leitor no âmbito dos multiletramentos.

Sobre esse aspecto, vale acentuar a necessidade de um olhar múltiplo para essa diversidade que se instaura na contemporaneidade, e sobre a qual propomos discutir ao abordar a leitura, mesmo diante de tantos estudos existentes. Isso porque, embora muito se tenha dito, ainda há muito que se dizer acerca das possibilidades de leituras que podem ocorrer na gama de gêneros que surgiram na atualidade.

Esses gêneros demandam ler além, fazendo uso dos letramentos ou ainda dos multiletramentos, visto que é necessário “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos”, presentes “nos processos de compreensão e produção” além de “aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (Brasil, 2018, p. 87). Noutras palavras, faz-se necessário o desenvolvimento de certas habilidades que se instauram na contemporaneidade.

Tais habilidades são consequência de uma sociedade com múltiplas linguagens e requerem cada vez mais espaços nos ambientes escolares, tendo em vista que fazem parte das práticas de leitura de nossos estudantes, os quais precisam estar preparados para agir no mundo a sua volta. Diante disso, a escola não pode se isentar ou estar alheia às transformações sociais que ocorrem simultaneamente na leitura e na escrita. Sobre esta discorreremos a seguir.

### **3.2 Escrita: concepções e desafios**

A escrita assim como a leitura acumula diversos estudos que, além de tratar da sua importância, situam a necessidade de discutir as transformações ocorridas nos últimos anos, em relação tanto ao seu conceito quanto ao seu ensino.

Por esse motivo, e por também entender a relação e a dimensão que essas têm no ensino de LP, propomos continuar nossa discussão, focando, agora, os aspectos inerentes à escrita, desvelando, assim, o seu conceito e seu papel na relação social e escolar.

Em um breve recorte histórico, de acordo com Razzini (2000), a escrita, difundida apenas no século XIX, foi influenciada pelas mudanças sociais da época, e, por consequência, o ensino desta desenvolveu-se sob uma ótica elitista, principalmente devido à infraestrutura educacional restrita a quem detinha o poder.

Nesse contexto, mesmo com a instituição do português como língua oficial, não houve mudanças no ensino da escrita, o qual, por muito tempo, foi centrado na gramática, além de não estar presente em todos os anos escolares. Neste período, não havia nem sequer referência à produção de textos, exceto

pela alusão ao exercício de redação, que ocorreu a partir do ano de 1877, tendo sua permanência na grade de ensino da língua oscilado no decorrer dos anos.

Com efeito, é válido ressaltar que, até esse período, a escrita estava limitada à reprodução gráfica ou a transposição de informações. De acordo com Gomes (2011, p. 48-49), ainda nesta época, “o comando para a escrita era dado a partir de figuras ou títulos, que eram oferecidos para servir de estímulo à produção”.

Nessa perspectiva, a promulgação da primeira (LDB), em 1971, marca o início de algumas mudanças, ainda pouco perceptíveis, para o ensino de Língua Materna (LM). Na verdade, apenas com a reformulação dos objetivos dessa LDB, é que a escrita ganha um objetivo, que não seria o almejado, visto que concentra seu foco educacional na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, delegando, portanto, a escrita a um objetivo restritivo e isolado.

A esse respeito, podemos afirmar que tais mudanças ocorridas no âmbito da escrita não trouxeram resultados tão positivos. Outro exemplo disso foi a obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares, que ocorreu a partir de 1977. Segundo Soares (1998), o que teria provocado essa ação foi o mau desempenho dos alunos na produção escrita.

Nesse contexto, as mudanças, de fato, só passaram a ocorrer nos anos 1990, a partir de dois documentos importantíssimos para a educação. O primeiro deles foi a atualização da LDB de 1996, com o ensino obrigatório e gratuito mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender e a exigência do pleno domínio da escrita.

E o segundo, por sua vez, foi a criação dos PCN de Língua Portuguesa (1998), o qual ao apresentar os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, indicou:

expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados (Brasil, 1998, p. 33).

Esse objetivo nos faz refletir que a concepção de escrita, adotada no referido documento, diferencia-se, até então, de todos os olhares, na época, acerca da escrita. Contribuindo com esse cenário, surgem novos estudos em relação à escrita, e conseqüentemente aos conceitos a ela atribuídos.

Exemplo disso é a perspectiva apresentada pela linguista Ivanic (2004), quando ressalta que, por anos, a escrita esteve interligada aos discursos, os quais indicavam os objetivos empregados à escrita<sup>8</sup>. Para a autora, esses discursos englobavam seis possibilidades: o discurso da habilidade; o da criatividade; o do processo; o do gênero; o da mudança social; e o do engajamento político-social.

Nesse sentido, o primeiro destes, conhecido como discurso da habilidade, pressupõe que a escrita corresponde ao emprego adequado de regras de ordem gramatical e ortográfica. Por sua vez, o segundo discurso, o da criatividade, relaciona-se a uma atividade que está centrada no ato criativo de um autor. Acerca desses, vale destacar que, nessas duas descrições, a escrita é vista como algo isolado e que, conseqüentemente, se arrisca a não cumprir os objetivos estabelecidos pelo produtor do texto na ação comunicativa.

Por conseguinte, o terceiro discurso, denominado de processo, demonstra que a escrita não é um produto pronto e acabado, mas um ato de construção. Sobre isso, podemos associar tal concepção à ideia de que o escritor, “de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário” (Koch; Elias, 2012, p. 34), sempre construindo ou reconstruindo.

Ainda sobre esse processo, Garcez (2002, p. 11) destaca a escrita como uma atividade que envolve “várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas”. Nessa conjuntura, as etapas são seguidas não necessariamente em uma ordem pré-estabelecida, mas em um movimento constante, que a autora denomina de idas e vindas.

Em continuidade, o quarto discurso, o discurso de gênero, traz a ideia de que escrever implica mais que saber utilizar o código da língua, visto que se

---

<sup>8</sup> Convém destacar que é a partir dessa perspectiva que se insere a discussão a respeito do letramento. De acordo com Kleiman (1995, p. 19), podemos definir o “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Além disso, no âmbito dessa discussão, cabe pontuar as contribuições de Street (1984) acerca dos *modelos* autônomo e ideológico de letramento. Ainda para o autor o letramento diz respeito ao uso da escrita em termos de práticas sociais concretas e cada modelo proposto tem uma visão a respeito da escrita. De modo objetivo, apesar de reconhecermos que a discussão é muito mais ampla, podemos dizer que o modelo autônomo considera a escrita como algo inerente, sem vínculos com o contexto de uso, enquanto o modelo ideológico apresenta a escrita não apenas como um produto, mas como prática social.

espera outras habilidades para desenvolver efetivamente a escrita. Nessa perspectiva, a ideia do gênero remete à apropriação da situação comunicativa, a qual pode ocorrer ao ensinar as exigências de determinadas produções (Koch; Elias, 2012, p. 61).

À vista disso, o quinto discurso, o da mudança social, apresenta a escrita não como objeto restrito ao seu produtor, mas na perspectiva de que “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa” (Antunes, 2003, p. 46). Tal viés fortalece a ideia da escrita enquanto prática social que considera os contextos e situações de comunicação e de interação.

De modo semelhante, o último discurso que diz respeito ao engajamento político-social, abarca a escrita numa visão sociopolítica, na qual se considera a produção em seu fundamento, a partir da noção do discurso como gênero e como prática social, e com consequências para os interlocutores.

Com base no exposto, convém destacar que a pluralidade de concepções de escrita com as quais nos deparamos e que, muitas vezes, se distanciam do real, traduzem o “modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso” (Koch; Elias, 2012, p. 32).

Nesse íterim, cabe ressaltar a polarização existente entre escrita como produto e escrita como processo. De acordo com Reinaldo (2002) essas perspectivas relacionam-se com os modelos de ensino embasados em concepções estruturalistas e pós-estruturalista. Para autora, a concepção estruturalista concebe a escrita como um ato de transcrição da fala, do qual “decorre a visão de que as pessoas alfabetizadas (aquelas que dominam o código escrito) já aprenderam a escrever, porque são capazes de traduzir para o código escrito aquilo que podem falar” (Reinaldo, 2002, p. 01).

Desse modo, a escrita nada mais é do que a utilização do código linguístico, ideia que desconsidera qualquer reflexão sobre o ato de escrever. Por outro lado, a concepção pós-estruturalista percebe a escrita a partir de diferentes pontos, são eles: enquanto produto ao valorizar os aspectos organizacionais do texto, e enquanto processo, levando em consideração os fatores que envolvem a produção do texto.

Ainda em relação à polarização existente, é possível perceber que a escrita como produto, desconsidera a ideia de construção, uma vez que prioriza

os aspectos formais e linguísticos, tornando aquele que escreve um ser passivo, o qual ao agir constrói uma unidade que tem começo, meio e fim, correspondendo a uma estrutura rígida. Por outro lado, na perspectiva da escrita como processo há no mínimo dois fatores que agem em paralelo, o fator social e o cognitivo.

Sob esse ponto de vista, segundo Reinaldo (2002, p. 06), ainda é possível levar em consideração o foco no escritor, em que há a junção da “escrita como produto e a escrita como processo” formando “dois aspectos de um mesmo objeto”. Essa integração permite uma visão mais ampla do ato de escrever. Entretanto, trata-se de uma perspectiva menos utilizada, uma vez que o produto e o processo têm dividido, ainda que desigualmente, o âmbito escolar.

Por isso, é preciso atentar para a forma como a escrita tem sido vivenciada na escola, visto que essa não pode ser uma prática isolada, principalmente se considerarmos que essa escrita se insere em “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (Marcuschi, 2008, p. 61), que é a língua(gem).

Sob essa ótica, considerando a escrita como prática social, estabelecida nas relações humanas, históricas e culturais, evidenciamos a necessidade de trazer esse movimento para a escola. Tendo em vista que, do mesmo modo que a escrita é concebida e idealizada, ela precisa ser também ensinada, valorizando, com isso, os aspectos que a fundamentam e respaldam sua relação intrínseca com a língua que, antes de estar na escola, está na sociedade e nas relações sociais.

A esse respeito, Geraldi (2016) destaca que, a partir de tais considerações, as práticas de linguagem não podem ser simulações. Isso porque, segundo o autor, é necessário, na escola, construir os “inéditos viáveis”, ou seja, possibilitar que os discentes possam expressar suas palavras, trazendo autenticidade aos seus textos. Para tanto, Geraldi (2016, p. 392) discute sobre a demanda de “pensar as produções de textos não como um exercício do escrever, mas como o exercício da escrita, entendido este como construção de autorias, de trabalho entre sujeitos e não apenas entre posições”.

Ao discorrer sobre essa necessidade, o autor apresenta os sistemas de avaliação de larga escala como um exemplo de exercício de escrever, uma vez que neles há uma sobreposição da relação de interação acerca dos papéis de

avaliado e de avaliador. Isso ocorre, tendo em vista que o objetivo da escrita nesse contexto passa a ser comprovar que sabe escrever, desvinculando a escrita das condições reais de uso.

Além disso, tal concepção corrobora os fundamentos assumidos na BNCC (2018) quando no componente de Língua Portuguesa, no Eixo da Produção de Textos, afirma que a escrita “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 76).

Nessa perspectiva, ainda convém destacar que assim como o eixo da leitura, na BNCC, as práticas de produção de textos se inter-relacionam com as práticas de uso e reflexão, elencadas em seis pontos:

1. consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana;
2. dialogia e relação entre textos;
3. alimentação temática;
4. construção da textualidade;
5. aspectos notacionais e gramaticais;
6. estratégias de produção;

Sobre esses pontos, destacamos aqui o primeiro deles, considerando as demandas cognitivas específicas e sua relação com a nossa temática, embora reconheçamos a importância de todos os outros. No intuito de explanar a prática de produção de textos escolhida, apresentamos um quadro a seguir com essa prática e suas demandas cognitivas.

Quadro 2- - Inter-relação da prática de produção de textos e demandas cognitivas

Prática de produção de textos	Demandas cognitivas específicas
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos</li> </ul>

diferentes mídias e campos de atividade humana;	<p>determinam, incluindo-se aí a multissemiótica e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.</li> <li>• Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.</li> </ul>
---	--

Fonte: Criação da autora a partir da BNCC (2018, p. 77).

Sobre a inter-relação apresentada acima, insta pontuar “a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão”. Uma mudança que valoriza a informatividade e a sustentação argumentativa, além do “uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas” (Brasil, 2018, p. 77).

Ao pontuar tais aspectos, a BNCC (2018) corrobora a escrita como um processo, ao mesmo tempo em que indica que o trabalho com esse eixo não pode se limitar a propostas de produções isoladas, ao contrário disso, espera-se a utilização de textos diversos que façam sentido para o estudante. Essa necessidade é abordada na primeira demanda ao indicar refletir sobre diferentes contextos e situações sociais, nos quais se inserem a multissemiótica e características da conectividade.

Sob essa ótica, é preciso considerar os diversos fatores que se inserem e integram a escrita não só ao ambiente escolar, mas aos espaços diferentes da escola. Isso implica levar em conta que os nossos estudantes são produtores, por vezes anônimos, que fazem circular textos diversos cada vez mais

multifacetados de diferentes semioses, como palavra, imagem e som, que agregados, trazem novos sentidos às nossas práticas de leitura e de escrita.

Esses textos multiformes circulam em diferentes esferas da vida humana, sendo pertinente destacar que nem sempre são explorados pela escola, apesar de fazer parte da realidade de vários estudantes que se encontram em constante contato com a tecnologia. A partir desse contato, esses discentes vivenciam práticas de leitura e de escrita contemporâneas, que poderiam integrar os contextos escolares, visto que o ensino deve fazer sentido para quem ele está direcionado. Nessa perspectiva, discutimos, no próximo tópico, acerca dos textos multimodais e a multiplicidade de práticas de leitura e de escrita neles presentes, que por sua vez, demandam letramentos diversos.

### **3.3 Textos multimodais: práticas de leitura e de escrita na perspectiva dos multiletramentos**

As diversas transformações sociais, impulsionadas, também, pelo surgimento das novas tecnologias ressignificaram os atos de ler e de escrever. As definições de leitura e de escrita, outrora, vistas respectivamente, como o processo de decodificação, e ato de registrar informações, já não atendem a multiplicidade de linguagens com as quais lidamos hoje.

De modo semelhante, os textos que circulam na atualidade se modificaram, visto que carregam em si uma variedade de signos que produzem diferentes sentidos, os quais são construídos pela interação do leitor com o texto multimodal. Nessa perspectiva, torna-se necessário discutir sobre esses textos, partindo da sua origem, ou seja, da própria ideia de texto.

A esse respeito, convém destacarmos que na medida em que a sociedade evoluiu e se modificou, aprendemos não apenas a registrar nossos pensamentos ou tradições, como também passamos a organizá-los de acordo com os nossos propósitos. Essa organização dos nossos registros, ou em outras palavras, da nossa comunicação linguística, de acordo com Marcuschi (2008, p. 71), “não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos”, que são articulados em um fio discursivo.

De modo inteligível, a todo o momento estabelecemos novas redes comunicacionais, fazendo com que nossas práticas de linguagem se tornem cada vez mais produtivas, através dos textos. Mas, afinal, o que é um texto?

De acordo com Platão e Fiorin (2000, p.11), “sem dúvida alguma, a palavra texto é familiar a qualquer pessoa ligada à prática escolar. Ela aparece com alta frequência no linguajar cotidiano tanto no interior da escola quanto fora de seus limites”. Contudo, embora o termo tenha uma enorme popularidade, algumas noções encontradas no contexto escolar precisam ser desmistificadas.

Por esse motivo, antes de abordar a multiplicidade de linguagens presentes nos textos da atualidade e a perspectiva dos multiletramentos, convém resgatarmos a concepção de texto que permeia esse estudo e o porquê de discuti-la. Acerca disso, concordamos com Ribeiro (2018) quando afirma que as questões ligadas ao que seja um texto não são consensuais, por isso, apresentaremos algumas perspectivas que integram as discussões teóricas para então tratamos do conceito por nós adotado.

Em relação à natureza do texto, Platão e Fiorin (2000) destacam duas considerações fundamentais. A primeira delas enfatiza que “o texto não é um aglomerado de frases”, ou seja, é preciso entender que quando realizamos uma produção textual “não se pode isolar frase alguma do texto e tentar conferir-lhe o significado que se deseja”, isso porque “uma mesma frase pode ter significados distintos dependendo do contexto dentro do qual está inserida” (Platão; Fiorin, 2000, p.12).

Por conseguinte, a segunda consideração implica dizer que “todo texto contém um pronunciamento dentro de um debate de escala mais ampla”. Desse modo, entendemos que o texto não pode ser lido ou construído isoladamente. Ainda segundo os autores “o texto é um tecido, uma estrutura construída de tal modo que as frases não têm significado autônomo: num texto, o sentido de uma frase é dado pela correlação que ela mantém com as demais” (Platão; Fiorin, 2000, p.15).

A partir das considerações apresentadas pelos autores, enfatizamos a necessidade de além de entender o texto na sua amplitude, ressaltar que a sua natureza depende de outros fatores. A esse respeito, Ribeiro (2018, p. 70) destaca que “pensar o texto e em como ele pode ser expandido ou restrito” acorda com “o que atribuímos a ele como qualidade ou composição”.

Isso implica dizer que a nossa visão a respeito das concepções de língua e de sujeito está interligada as definições de texto (Koch, 2005). Desse modo, se pensarmos na concepção interacional de língua, “na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação” (Koch, 2005, p. 17). Noutras palavras, o texto é constituído não como um produto, mas como um processo que completa seu sentido no leitor.

Contudo, convém destacar que nem sempre foi assim. O texto como hoje conhecemos já foi para a linguística mais tradicional apenas uma construção constituída “por palavras e frases e períodos (que serão materializados para um discurso)” (Koch, 2005, p. 17). Ao analisar essa perspectiva, é necessário pontuar que essa definição de texto somente considera os aspectos verbais, desprezando todos os outros elementos não verbais, e conseqüentemente, excluindo a ideia de multimodalidade, além de anular, também, qualquer interferência do leitor na construção de um sentido.

Visões como estas além de apagar aspectos importantes ao texto, não atendem a ideia que consideramos aqui. Por esse motivo, embora reconheçamos que definir o que é um texto seja uma ação complexa, compreendemos que essa concepção vai além da visão de uma construção teórica definida “apenas por uma unidade estrutural coesa e coerente” (Cavalcante, 2012, p. 28). Isso porque, ainda segundo a autora, “na medida em que os sentidos de um texto integram as trilhas da superfície textual às condições socioculturais em que se dá o ato comunicativo e aos processos sociocognitivos que se estabelecem entre os interlocutores”, não podemos limitar o texto a sua estrutura.

Desse modo, em meio a tantas definições possíveis, acreditamos que o ponto de vista interacional melhor contempla a concepção de texto, ao entender que este é “um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos sociais”, sendo, também “um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante” (Cavalcante, 2012, p. 10), no qual o sentido é produzido.

Nessa relação, com base na linguística textual, evidenciamos que há um “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não

apenas uma sequência de frases” (Costa Val, 2006, p. 05). Esse conjunto de características corresponde aos fatores da textualidade, conhecidos também por critérios<sup>9</sup>, os quais para Koch (2014), de acordo com Beaugrande e Dressler (1981), apresentam aspectos centrados tanto no texto, quanto em seus usuários.

De modo geral, os fatores centrados no texto, a saber a coerência e a coesão exercem um papel fundamental na produção textual. A coerência, por exemplo, envolve aspectos cognitivos, lógicos e semânticos, os quais corroboram para a organização e desencadeamento das ideias no texto. Enfatizamos, ainda, que a coerência é um fator que se sobressai, sendo considerado como critério de interpretabilidade, ou seja, um texto precisa ser coerente para alguém, em um determinado contexto.

Por conseguinte, a coesão diz respeito à manifestação dos elementos linguísticos, os quais possibilitam que a tessitura do texto não se transforme em um aglomerado de frases. Segundo Cavalcante (2012, p. 25), “dos dois primeiros critérios, de natureza semântico-formal, decorrem as qualidades propriamente ditas do texto que são fundantes de sua textualidade”. Logo, a manifestação destes critérios que se interligam contribui para a construção do sentido na produção textual.

Ademais, é pertinente ainda destacar que a construção deste sentido se completa no leitor, dessa forma, os cinco critérios centrados no usuário se tornam essenciais para que o texto seja “o próprio lugar da interação”, são eles: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade, e a intertextualidade, cada um com sua função.

Nessa acepção, os critérios da intencionalidade e aceitabilidade destacam-se, uma vez que correspondem às ações desenvolvidas respectivamente pelo autor e receptor do texto. Assim, a intencionalidade refere-se ao modo como o autor usará o texto para convencer seu leitor, contudo, isso só poderá ser concretizado se houver a aceitabilidade do leitor, que, por sua vez, confronta suas expectativas com as informações que recebe.

---

<sup>9</sup> É pertinente destacar que reconhecemos o uso dos dois termos, mas, em nosso estudo, optamos por utilizar o termo fatores, por considerar, assim como alguns autores, que a ideia de critério pode sugerir que se trata de algo obrigatoriamente presente nos textos, o que não procede.

Acerca disso, ressaltamos que entre os critérios da intencionalidade e da aceitabilidade, há outro aspecto que precisa ser considerado: a situacionalidade, a qual corresponde à pertinência do texto ao seu contexto sócio-histórico-cultural. Nesta perspectiva, questões como a informatividade, um dos critérios da textualidade, ajudam o leitor a construir o sentido adequado ou não ao que foi apresentado. Isso porque, a depender do nível de informações presentes na superfície textual, o leitor poderá não apenas identificar, como integrar e recuperar aspectos dentro e fora do texto através de sua vivência, o que por sua vez, permite concretizar o último dos critérios apresentados: a intertextualidade.

Marcuschi (2008, p. 130) discorre que a intertextualidade “é uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinados mantém com outros textos”. Noutras palavras, é possível afirmar que a intertextualidade é algo inerente aos textos, que de certa forma, recorrem a outros para relacionar, explicar, ou até mesmo ratificar o seu discurso.

É oportuno frisar que os fatores da textualidade se apresentam de modo diferente em cada texto. Isso implica dizer que em gêneros mais formais, estes fatores se apresentam de forma pontual, enquanto em outros de caráter mais flexível, a exemplo dos poemas, tais aspectos não apareceram da mesma maneira.

Além disso, outro ponto que merece destaque é o fato de que apesar da noção de textualidade ter surgido para definir o que seria ou não um texto, é necessário pontuar que há outras visões sobre o tema. Para Florencio (2020, p. 129) a textualidade “ultrapassaria a noção classificatória da distinção entre textos e não textos”. Isso porque

as propriedades do texto passam a ser vistas como um processo dinâmico, complexo, no qual os interlocutores expressam sentidos no contexto, buscando, para tal, conhecimentos de natureza cognitiva diversa, sempre com vistas ao estabelecimento da interação entre pares (Florencio, 2020, p. 129).

Nesse sentido, embora os fatores sejam apresentados como aspectos pertinentes ao texto, não podemos desconsiderar o papel que o leitor exerce em muitos desses aspectos. Por este motivo, concordamos com Costa Val (2004, p. 01) quando afirma que “o sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas

é produzido por locutor e alocutário a cada interação, a cada ‘acontecimento’ de uso da língua”, quer dizer, estes aspectos se constroem e se atualizam no processo de comunicação que, por sua vez, vai além dos limites do próprio texto.

Com base nessa ideia, retornamos à nossa discussão sobre as atividades de leitura e de escrita na atualidade, considerando que as diversas transformações, nas concepções e no próprio texto, corroboram para a construção do seu sentido dessa produção textual. A esse respeito, Ribeiro (2018, p. 28) destaca que, “as práticas de leitura e escrita, em nossa sociedade, foram se tornando mais exigentes e sofisticadas, o que trouxe também demandas novas para leitores e produtores de textos”.

Essas mudanças citadas pela autora dizem respeito aos aspectos agregados aos textos compostos por mais de um elemento semiótico, na própria palavra ou fora dela, com recursos que denotam expressividade, como *emojis*, sinais de pontuação, além da inclusão de outros elementos semióticos, como arquivos de som e imagem. Todos esses recursos passam a agregar novos significados ao texto, que não se detém as características verbais, não verbais, ou mistas, mas engloba todas elas.

Sem grande rigor, poderíamos dizer que tais aspectos introduzem a ideia dos textos multimodais, uma vez que neles se apresenta uma diversidade de linguagens. De modo semelhante, o texto multimodal é apresentado em plataformas<sup>10</sup> voltadas à educação, como “aquele que se compõe de duas formas de comunicação: a imagem e o (texto) escrito, mas pode ser integrado por outros componentes como som, fala ou gestos”, a exemplo do Portal Educacional “Conexão Escola”.

Entretanto, é necessário ressaltar que o texto multimodal não é apenas isso. Para Dionísio (2014, p. 42), o que torna um texto multimodal “são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais”. Desse modo, podemos afirmar que esse arranjo não necessariamente deverá ser composto por semioses distintas, mas por representações diferentes.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/eaja/lingua-portuguesa-o-texto-multimodal-e-suas-linguagens/> . Acesso em: 13 de fev. 2024.

Ainda para autora, a multimodalidade está presente nos textos em pelo menos dois modos de representações, utilizados durante o processo de comunicabilidade. Em suas palavras

se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (Dionísio, 2011, p. 139).

Acerca disso, a autora destaca que esses textos podem ser classificados como multimodais pela sua natureza representativa. Nesse ínterim, é preciso pontuar que, apesar de não ser uma visão hegemônica, atualmente a multimodalidade vem sendo discutida como uma característica presente em todos os textos, conforme preconizou Kress (1998), ainda que seja composto só por palavras.

Sob essa ótica, Ribeiro (2013, p. 21) evidencia que “todo texto carrega em si um projeto de inscrição, isto é, ele é planejado, em diversas camadas modais (palavra, imagem, diagramação, etc.) e sua materialidade ajuda a compô-lo, instaurando uma existência, desde a origem, multimodal”. Isso porque as escolhas que fazemos tanto no modo de representação como na forma de edição, ainda que sejam apenas palavras, a sua disposição no suporte e a formação do componente visual, que incluem a fonte, o tamanho e a cor da letra, por exemplo, compõem a multimodalidade.

Essa multimodalidade, por sua vez, altera as práticas de leitura e de escrita transformando-as em um processo ainda mais interativo e complexo. Tal complexidade é refletida por Bezerra e Caiado (2017, p. 16) ao afirmarem que “[...] se pensamos numa leitura de um texto com múltiplas fontes, essas concepções serão, necessariamente, mais abrangentes, pois envolvem novas plataformas, novos suportes”, modificados a partir da inovação tecnológica.

Contudo, é preciso destacar que os recursos semióticos presentes nos textos contemporâneos que utilizamos não se limitam ao contexto digital. A esse respeito, Rojo (2013, p. 21) afirma que a leitura do texto verbal não é mais suficiente, sendo necessário pô-lo em relação com “um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento,

som, fala) que o cercam, o intercalam e impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais”.

Acerca dos aspectos multissemióticos que a autora apresenta, é cada vez mais comum encontrá-los presentes na atualidade, em ambientes físicos e virtuais, tornando a multimodalidade uma realidade presente em “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas” (Rojo, 2012, p. 19). Isso, por sua vez, exige do leitor ações além da própria leitura, demandando letramentos, ou melhor, multiletramentos.

A forma de compreendermos e interpretarmos as informações dos textos, anteriormente baseada em aspectos principalmente verbais, nortearam os estudos de letramento. Segundo Rojo (2002, p. 3), essas pesquisas dizem respeito ao “processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas”, até então, baseados nas práticas tão somente da escrita de palavra.

Consoante a ideia múltipla de semioses que compõem os textos atuais, a compreensão acerca das práticas de leitura e escrita também foram ampliadas. Dessa forma, para que esses textos, munidos de mais de uma representação, sejam compreendidos, outros aspectos além do letramento que conhecíamos, são requisitados. Para Xypas (2015, p. 22) “isto exige uma preparação da parte do professor como também da parte do aprendiz que terá consciência do aspecto multimodal do texto a ser lido”. Tal exigência apontada pela autora diz respeito à compreensão de que a multimodalidade demanda aspectos que foram se configurando ao longo do tempo, recebendo nomenclaturas diversas, até chegarmos à ideia de multiletramentos. Acerca disso, insta pontuar que, devido à multiplicidade de contextos, de práticas letradas e de eventos de letramento não podemos mais discutir apenas em um letramento, mas sim em letramentos ou ainda letramentos múltiplos, sem esquecer ainda dos multiletramentos (Rojo, 2013).

Essa diversidade de nomenclaturas que cercam as práticas de leitura e escrita tem relação principalmente com as diferentes abordagens teóricas que se debruçam sobre o fenômeno do letramento. De acordo com Terra (2013, p. 33) esse fenômeno ganha evidência com os Novos Estudos do Letramento (The New Literacy Studies – NLS), “um movimento que surgiu a partir dos anos 1980

e se consolidou nos anos 1990 como reação a dois fatores que eram motivos de sérios questionamentos de estudiosos na época”. Esses dois fatores dizem respeito a “predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem”, e os “pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações ‘oralidade x escrita’ como dicotômicas” (Terra, 2013, p. 33).

Ainda em relação à diversidade de nomenclaturas, de acordo com Rojo, (2013, p. 11) essa foi “afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL)”, em 1996, fruto da “necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos”. Esse manifesto enfatizava a inserção dos novos letramentos emergentes na sociedade, os quais além de abordar as novas práticas que as TIC traziam, frisavam a grande variedade de culturas que se configuravam como letramentos e não eram reconhecidos pelas escolas, por isso o uso do termo “pedagogia”.

Nesse sentido, para abranger os outros e novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico potencializados com as TIC, o GNL adotou o termo multiletramentos. Ainda sobre os termos adotados, Rojo (2013) destaca que diferentemente do conceito de letramentos múltiplos, que aponta apenas a multiplicidade e variedade de práticas letradas, o termo multiletramentos abrange a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, além da multiplicidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação.

Neste vasto campo de estudos do letramento, não podemos esquecer que outros termos estão presentes no âmbito dessas discussões, a exemplo, do letramento digital. Para as autoras Coscarelli e Ribeiro (2011), o letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais. Essas práticas incluem o uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis.

Este termo, letramento digital, surge emparelhado às implicações das mudanças nas práticas cotidianas de leitura e de escrita, influenciadas pela Era da Informação e os avanços das tecnologias digitais, trazendo, conseqüentemente, novas demandas. Segundo Caiado e Morais (2013, p. 13), as escolas entendidas como agências de letramento “deverão, necessariamente,

diante do letramento digital, abrir espaço para a diversidade, para a multiplicidade de interpretação dos signos, para as intenções dos alunos – produtores e coprodutores dos significados”.

Mais de uma década dessa discussão e podemos afirmar que essa ainda é uma necessidade presente nas escolas, não apenas do letramento digital, embora reconheçamos a validade do conceito, mas dos multiletramentos. Isso porque entendemos que a definição de multiletramentos já engloba o letramento digital ao reconhecer em sua totalidade os aspectos diversos que compõem as práticas de linguagem contemporâneas. A esse respeito, a BNCC traz uma importante reflexão ao afirmar que a:

[...] consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: Alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (Brasil, 2018, p. 70).

Nesse documento os multiletramentos e as práticas da cultura digital são apresentados como fatores que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias não apenas às práticas escolares como também às práticas sociais presentes na atualidade. Desse modo, ao abordar os multiletramentos juntamente com as práticas da cultura digital inseridas nas TDIC e indicadas para o ensino da Língua Portuguesa, a BNCC reforça a necessidade de refletir e reconsiderar as concepções educacionais a respeito da leitura e da escrita nesse contexto.

Isso implica dizer que a escola precisa acompanhar as evoluções ligadas ao universo escrito e suas práticas contemporâneas, que embora muito venha sendo discutido, cada vez mais tem necessitado de atenção. As mudanças linguísticas existem e, mais ainda, que elas são necessárias ao processo social, e ignorar tal ideia, significa desconsiderar inúmeros estudos da língua, tais como o de Bakhtin, o qual afirma “que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin/Volochínov,

2006, p. 127), e como elemento que vive e sofre modificações, o seu ensino necessita acompanhar.

Face ao exposto, pontuamos que as mudanças que vivenciamos são parte de um processo normal que estão relacionadas às transformações sociais, econômicas e culturais dos povos. Estas, por sua vez, exercem influência sobre as práticas de linguagem contemporâneas, que “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68).

Essas novas formas textuais apresentadas pela BNCC correspondem às práticas de um leitor e escritor multiletrado, o qual além de conhecer o ambiente digital é capaz de atuar nele de forma crítica e dinâmica, explorando a pluralidade de recursos linguísticos ofertados na diversidade de gêneros textuais contemporâneos presentes nos diversos ambientes. A respeito desses aspectos trataremos na próxima seção.

#### 4 DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICAS AOS GÊNEROS CONTEMPORÂNEOS: UM ESTUDO SOBRE *PLAYLIST* COMENTADA

As práticas de linguagem, cada vez mais multissemióticas, não só fazem parte da realidade de nossos estudantes, como também estão presentes nos debates acadêmicos e escolares. Conforme vínhamos discutindo, já não lemos ou escrevemos da mesma forma, dispomos de ferramentas que nos permitiram construir “novas produções”, as quais, por sua vez, deram origem a gêneros novos, os chamados gêneros contemporâneos.

Apesar de falarmos de gêneros novos, é necessário pontuar que essa novidade se aplica às convenções linguísticas, mas não ao trabalho, propriamente, com o gênero. Isso porque, há mais de vinte anos, se discute que as práticas de ensino de leitura e de escrita devem ser consideradas em relação a sua efetividade para vida.

Essa perspectiva ganha evidência ainda nos PCN de 1998, quando se pontua que cabe à escola “viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (Brasil, 1998, p. 30), por meio dos gêneros. Com base nisso, é possível depreender que apesar do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita ocorrerem no ambiente escolar, ele se concretiza para além da escola, nas interações sociais de seus estudantes.

Noutras palavras, é na escola que o estudante aprimora suas habilidades linguísticas discursivas, compreendendo que suas produções possuem função sociocomunicativa nas diferentes atividades de que ele participa. Além disso, cada esfera de atividade “comporta um repertório de gêneros do discurso” (Bakhtin, 1992), o que confirma que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (Marcuschi, 2002, p.22).

Sob essa ótica, entendemos ser necessário, antes de apresentar o gênero contemporâneo *playlist* comentada, discutir a concepção de gênero que fundamenta esse estudo, pontuando as concepções que permeiam nossa pesquisa tanto do campo teórico como do aplicado. Nesse sentido, utilizaremos o primeiro tópico dessa seção para tratarmos um pouco sobre o conceito de

gênero, apresentando as concepções teóricas e estabelecemos discussões acerca dessas e da ideia dos gêneros digitais.

Por conseguinte, no segundo tópico, trataremos do gênero *playlist* comentada, compreendendo sua definição e características, a partir de uma análise retórica desse gênero. Para, enfim, no terceiro tópico, discutimos como as práticas de leitura e de escrita são efetivadas em sua composição e quais as possibilidades de vivenciar novas experiências no ensino de LP através de *playlists* comentadas.

#### **4.1 Gêneros textuais: discutindo conceitos**

Conforme já mencionamos, há mais de vinte anos, a ideia de gênero textual vem sendo discutida no Brasil. Historicamente podemos definir 1998 como um ano importantíssimo para essa discussão, visto que nesse período com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), houve maior visibilidade dos gêneros no cenário educacional brasileiro, muito embora algumas pesquisas acadêmicas, a exemplo dos estudos de Motta-Roth (1995) e de Biasi-Rodrigues (1998), já abordassem a temática.

Segundo Marcuschi (2008, p. 147), se considerarmos a história ocidental sobre os gêneros iniciada por Platão, perceberemos que “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”, tendo em vista a diversidade de trabalhos na área. Esse fato pode ser explicado pelas novas perspectivas acerca do tema que surgiram ao longo dos anos. Exemplo disso são os gêneros contemporâneos, entre os quais se destacam os gêneros digitais, abordados mais adiante.

Inicialmente, para situarmos nossa discussão a respeito da definição de gêneros, faz-se necessário pontuar alguns aspectos sobre essa temática. Dentre esses, destacamos a relação existente entre o texto e o gênero, a qual por muito tempo foi interpretada equivocadamente ao apresentar esses termos como sinônimos. A esse respeito, Bezerra (2017, p. 37) acentua que

ao invés de se afirmar que os gêneros textuais são textos, seria mais adequado ressaltar que o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo, na maioria das vezes, identificado com aquele gênero cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica.

Nesse contexto, vale salientar que, apesar da relação que há entre o texto e o gênero, não podemos classificá-los como congêneres, uma vez que na ação comunicativa esses elementos desempenham funções distintas. Além disso, atribuir igualdade a essas definições significa desconsiderar o próprio conceito de gênero, visto que esse não se limita ao texto, mas pode “ser aplicado a qualquer tipo de artefato ou qualquer tipo de declaração que possa ser visto como um enunciado significativo” (Bazerman, 2021, p.16).

Sob essa ótica, Bazerman (2021, p.48) ainda evidencia que “os gêneros constituem um recurso rico e multidimensional que nos ajuda a localizar nossa ação discursiva em relação a situações altamente estruturadas”. Isso, por sua vez, permite que os gêneros integrem os elementos das práticas sociais estabelecidas e regidas pela linguagem e pela interação do processo comunicativo.

Entretanto, convém destacar que nem sempre isso foi visto dessa mesma forma. Isso porque, durante muito tempo, a discussão a respeito da produção de discursos verbais no âmbito social esteve focada apenas na perspectiva textual. Ou seja, não havia muita ênfase na concepção de gênero, embora essa já existisse, ainda que com um olhar restrito, uma vez que fazia referência especialmente aos gêneros literários, como se pertencesse apenas a esse domínio (Marcuschi, 2008).

Hodiernamente, apesar da popularização do conceito de gênero, segundo Bezerra (2017, p. 13) ainda há “questões conceituais não resolvidas ou não suficientemente compreendidas”. Para o autor, no campo das teorias, por exemplo, comumente encontramos polêmicas acerca dos gêneros serem “textuais” ou “discursivos”, ou ainda “dificuldades em entender a relação entre o gênero e o texto, o suporte, o domínio discursivo, a estrutura formal e a tipologia textual” (p. 14).

Decerto, questões como essas, quando não compreendidas, causaram e ainda causam prejuízos tanto às áreas da pesquisa quanto do ensino, visto que muitos dos equívocos em debate produzem visões dicotômicas de perspectivas indissociáveis do ponto de vista dos estudos de gêneros.

Por esse motivo, os gêneros não podem ser vistos de modo restrito, sólido, mas em todas as suas nuances. Isso implica dizer que discussões, como

o debate dos gêneros serem textuais ou discursivos, limitam a compreensão de gênero. Isto posto, concordamos com Bezerra (2017, p. 32, grifos do autor), quando cita que “é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto *discursivos* quanto *textuais*, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas”. Logo, abordar os gêneros apenas como se fossem compostos de uma dimensão é impedir a plenitude que lhes é devida, não contemplando os aspectos necessários ao trabalho com os gêneros.

Ademais, ressaltamos a importância de compreender não apenas os aspectos discursivos e textuais do gênero como também o próprio conceito desse. A esse respeito, é imperioso pontuar que os gêneros correspondem às práticas sociais situadas, que vão além do texto e da estrutura. Nessa perspectiva, Bazerman (2006, p. 23) afirma que

gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Noutras palavras, os gêneros não se restringem a formas ou padrões, mas são capazes de dar forma e significado às situações, direcionando as ações interacionais que realizamos. Isso faz com que os gêneros influenciem a estabilização e padronização das relações comunicativas e sociais, uma vez que possibilitam ações além da configuração genérica da prática comunicativa.

Nesse íterim, cabe frisar que apesar dos gêneros não se restringirem a formas, não podemos desconsiderar a estrutura genérica, mas correlaciona-la a outros aspectos. Para Lêdo (2017, p. 71) esse ponto é de suma importância, “visto que a melhor compreensão do gênero requer uma relação entre a forma e a função que ele exerce na interação, ou seja, além da estrutura, sua força retórica precisa ser reconhecida pelos usuários”.

A autora, fundamentada na perspectiva dos Estudos Retóricos de Gênero, ainda discute que “os gêneros funcionam como modelos sociocognitivos que as pessoas utilizam para se mover nas diversas situações comunicativas e interações sociais em que se engajam para a produção de sentidos” (Lêdo, 2017,

p. 71). Sob essa ótica, destacamos o modo como esses modelos se situam nas situações de interação.

Para Miller (2015), o gênero é mais uma questão de acordo social do que uma materialidade. Isso porque espera-se um determinado comportamento para uma certa situação comunicacional, que é situada conforme as práticas sociais. Nesse sentido, ainda que esses modelos sociocognitivos apresentem “variações e particularidades”, são eles que permitem a localização do gênero na percepção do criador e do receptor (Bazerman, 2011).

Acerca disso, Marcuschi (2008, p. 217) destaca que os gêneros são definidos como “formas históricas com uma relativa estabilidade e que circulam na sociedade para consumo dos falantes e leitores em geral”, bem como de seus produtores, mantendo uma relação estreita com as práticas sociais. Sob essa ótica, é preciso considerar que os gêneros como formas históricas não são inertes às transformações do tempo por esse motivo, nos últimos anos, “a noção de gênero ampliou-se para toda a produção textual” (Marcuschi, 2011, p. 18) por isso, defini-lo não é uma tarefa simples.

Levando em considerando esse cenário, cabe enfatizar que se por um lado muito foi dito sobre os gêneros, por outro há discursos que não podem ser esquecidos. Exemplo disso é a ideia de que os gêneros não devem ser concebidos “como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais** e **cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem” (Marcuschi, 2011, p. 18, grifos do autor), ou seja, como entidades dinâmicas, reafirmando assim a ideia da relativa estabilidade.

Essa relativa estabilidade evidencia o que Bawarshi e Reiff (2013) denominam de “caráter multidimensional dos gêneros”, uma vez que estão ligados a ideologias, poder, ações e relações sociais, estabelecidas nas comunidades discursivas. Para os autores, os gêneros são dinâmicos à medida “que mudam as condições de uso”, atribuídas às “mudanças nas condições materiais, mudanças na pertença à comunidade, mudanças na tecnologia, mudanças nos propósitos e valores disciplinares” (Bawarshi; Reiff, 2013, p. 104).

Dessa forma, é importante ainda destacar, que embora dinâmicos, os gêneros possuem identidades, definidas por Marcuschi (2011, p. 18) como “poderosas”, condicionando, assim nossas escolhas a não estarem “totalmente livres, nem aleatórias, seja do ponto de vista do léxico, do grau de formalidade

ou da natureza dos temas”. Tal característica faz com que os gêneros envolvam questões como “a dinamicidade, a situacionalidade, a historicidade e a plasticidade”, não podendo ser classificados como formas puras, mas em constante modificação.

Essa variabilidade é apontada também nos estudos de Miller (2015), quando ao tentar entender o processo de transformação dos gêneros e, conseqüentemente, a emergência do que aparenta ser “novos gêneros” nas diferentes mídias, ela passa a se “apoiar fortemente no conceito de ‘evolução’” (Miller, 2015, p. 25). Nesse sentido, usando versões da teoria evolucionista, a autora traz uma reflexão a respeito das transformações ocorridas no âmbito dos estudos desta temática, ao sugerir a definição de gênero como “formas particularmente úteis de se pensar sobre a mudança cultural através do tempo: porque são veículos de reprodução cultural, eles nos fazem olhar para a produção e a recepção, para propósitos particulares”, a ponto de se tornarem “reconhecíveis para outros dentro de um sistema de limitações múltiplas e funções sistêmicas” (Miller, 2015, p. 55).

Nessa acepção, a autora esclarece que pensar em termos de função do gênero pode nos ajudar a entender as mudanças, contudo, ela não aconselha levar a analogia da evolução muito longe, tendo em vista que “devemos estudar a variedade de influências na mudança histórica e, portanto, os múltiplos fatores que uma teoria evolucionista deve reconhecer” (Miller, 2015, p. 56).

Com base nisso, acreditamos que à medida que os gêneros são modificados, nós somos incitados a buscar, aprender e desenvolver novas habilidades, a fim de atender as novas demandas que se tornam cada vez mais exigentes. Desse modo, concordamos com a autora quando afirma que “temos muito que aprender sobre o processo de mudança de gênero e a emergência de novos gêneros, e precisamos de todas as ferramentas que pudermos encontrar” (Miller, 2015, p. 56).

Além disso, é preciso considerar não apenas as mudanças, mas também os contextos. Isso porque o desenvolvimento de maneira dinâmica de novos gêneros surgiu “de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet” (Marcuschi, 2011, p. 22). Isso implica dizer que os gêneros textuais são parte da sociedade e de suas práticas, as

quais receberam forte influência da internet, ambiente que além de valorizar a língua escrita, como já discutido, consolidou novos gêneros.

Dado o exposto, não poderíamos deixar de refletir, ainda que de modo breve, sobre as pedagogias de gêneros nas diferentes teorias apresentadas. Acerca disso, Bezerra (2020) reconhecendo que podem existir abordagens sobre gêneros em outras perspectivas, apresenta uma síntese de quatro principais teorias dos gêneros e as implicações de sua aplicação ao ensino.

Em sua reflexão a esse respeito, o autor explica que estudos como o de Schryer (2002) agrupam essas teorias em duas vertentes apenas: abordagens retóricas e abordagens linguísticas, de modo semelhante a Bawarshi e Reiff (2013) que as denominam de “tradições linguísticas” e “tradições retóricas e sociológicas”. Ainda de acordo com Bezerra (2020, p. 60),

Entre as “tradições linguísticas”, a “teoria australiana”, mais conhecida como a Escola de Sydney ou ainda como a abordagem da Linguística Sistemico-Funcional (LSF), se caracteriza por um forte direcionamento pedagógico para a educação primária e secundária, além de certo foco na educação linguística de migrantes adultos.

Essa abordagem voltada predominantemente à Educação Básica possui um objetivo de instruir os estudantes a obterem sucesso considerando a base ideológica de justiça social (Bezerra, 2020). Por conseguinte, “uma segunda abordagem ou tradição linguística é representada pela perspectiva norte-americana do Inglês para Fins Específicos”, na qual há um “forte imperativo pedagógico na origem e no desenvolvimento da teoria, porém o foco se desloca da educação básica para a pós-graduação e para os contextos profissionais” (Bezerra, 2020, p.60).

O autor ainda discute que nessa teoria a preocupação do ensino está centrada no domínio das funções e das convenções linguísticas dos gêneros da área acadêmica e profissional dos estudantes da pós-graduação, fato que a distancia tanto da primeira como da terceira abordagem. Isso porque, para Bezerra (2020, p.61) essa terceira perspectiva representa “as tradições retóricas e sociológicas, os Estudos Retóricos de Gênero (ERG), também referidos entre nós como a Escola Norte-Americana ou ainda como a perspectiva da Nova Retórica”, na qual não há ênfase na pedagogia, apesar não “negarem as possibilidades pedagógicas dos gêneros”. Tal abordagem ao considerar a complexidade do gênero, questiona a possibilidade de reduzi-lo ao conjunto de

características. Por esse motivo, é mais comum encontrá-la no ensino superior, ao apresentar os gêneros relacionando-os as suas funções sociais e aos seus contextos de uso.

A quarta perspectiva, por sua vez, é a chamada Escola de Genebra, a qual tem base na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e “influenciou as políticas públicas de ensino ao ser inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa” (Bezerra, 2020, p.61). O foco dessa abordagem é o suporte aos estudantes para agir nas diferentes situações comunicativas, a partir de modelos didáticos dos gêneros que consideram o que os discentes já têm conhecimento e que outros precisam adquirir.

Nesse contexto, cabe pontuar que ao apresentar as pedagogias de gêneros nas diferentes teorias não pretendemos eleger uma teoria como mais apropriada, mas demonstrar a diversidade de aspectos que pairam sobre essa temática. Sob esse ponto de vista, reconhecemos que cada uma delas irá ser diferenciada pelo seu foco e seu propósito que surgiu a partir de um contexto específico.

Por esse motivo, compreendemos que todos esses aspectos sobre a concepção de gênero e seu ensino contribuem para que não haja a “existência de um consenso entre pesquisadores e profissionais de educação sobre em que consiste o ensino de língua materna baseado em gêneros” (Silva; Bezerra 2014, p. 17), apesar dos muitos estudos. À vista disso, ao discutir tais temas frisamos que temos ciência que não buscamos esgotar uma discussão que há anos tem estado presente nas pautas acadêmicas e escolares. Ao contrário disso, optamos por situar e apresentar a importância de trabalhar os diferentes gêneros presentes no âmbito social e na realidade dos estudantes, a saber, os gêneros contemporâneos. Esses, muitas vezes, circulam nos suportes digitais e têm sido pauta na atualidade principalmente pelas possibilidades que eles oferecem.

Conforme preconizam os documentos oficiais que norteiam o ensino de LP no Brasil, a exemplo da BNCC, “não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola”, e sim “de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (Brasil, 2018, p. 69). Acerca disso, enfatizamos que, ao enxergar a necessidade de envolver novos gêneros no contexto escolar, além de favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens,

evidencia a ideia que os gêneros “mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional” (Marcuschi, 2011, p. 19).

Desse modo, compreendendo o gênero como fenômeno histórico e social, é possível perceber que os gêneros desenvolvidos no contexto da mídia eletrônica não apenas compõem a diversidade dessa convenção, como também integram os novos processos de interação, os quais tem se popularizado cada vez mais. Hoje, a diversidade textual escrita que está presente no âmbito digital abriu o caminho para um novo ambiente definido por Pierre Lévy (1996) como um terreno onde está funcionando a humanidade, um novo espaço de interação humana que já tem uma importância enorme.

É nesse espaço que circulam os novos gêneros digitais, heterogêneos e versáteis, os quais fazem uso de diferentes suportes e domínios de produção, que permeiam o mundo virtual alcançando outros meios, como aponta a discussão acadêmica. Assim, falar em gêneros digitais é remeter-se a uma forma de escrita que tem sido recriada, pois parte desses gêneros surge a partir de modelos já existentes, sendo incorporados e redefinidos no âmbito virtual.

Para Fiorin (2008, p. 65), não apenas cada “gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas os gêneros desaparecem ou aparecem”, além de se diferenciarem e ganharem um novo sentido. Nesse contexto, ainda, surgem novos gêneros, denominados de digitais, por circularem no ambiente virtual.

Esses mantêm relação com modelos já existentes no convívio social, que surgiram a partir das mudanças da sociedade, dentre as quais podemos citar a evolução tecnológica, a fim de atender as novas necessidades de caráter comunicativo desse ambiente. Para Marcuschi (2011, p. 22), em geral, os gêneros desenvolvem-se de forma dinâmica e “novos gêneros surgem como desmembramentos de outros”. Ainda para o autor, “um gênero dá origem a outro, e assim se consolidam novas formas com novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo”. Desse modo, nem sempre temos algo “essencialmente novo”, e sim uma recriação, que assume novos espaços ou contextos.

Diante disso, ressaltamos nossa preocupação quanto ao estudo dos gêneros textuais incluindo aqueles que circulam em suporte digital, visto que

essa reflexão “adquire uma relevância especial e apresenta-se como uma tarefa urgente para a academia, tendo em vista a crescente visibilidade e presença das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC)” (Bezerra, 2010, p. 47), demonstrando a importância da apropriação desta área tecnológica para a educação.

Sob esse ponto de vista, “os gêneros digitais, cada vez mais frequentes na academia, têm ressaltado suas características peculiares em contraposição aos gêneros em suporte convencional impresso” (Bezerra, 2010, p. 50), o que não implica dizer que temos a desvalorização de um gênero por outro, mas que mudanças têm ocorrido.

Essas mudanças são um alerta, principalmente à educação, visto que as práticas de linguagem nos dias atuais “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 76). Portanto, tendo em vista que é papel da escola educar e preparar para vida, é preciso trazer à discussão a abordagem desses “novos” gêneros (ou gêneros emergentes) como faremos a seguir ao apresentar o gênero *playlist* comentada.

#### **4.2 Conhecendo o gênero *playlist* comentada: o gênero como ele pode ser**

Constantemente em nossa discussão expomos as mudanças ocorridas ao longo dos anos sobre a língua e os eixos de leitura e escrita que a integram, e agora vamos relacionar como essas transformações nos levaram a abordar o gênero *playlist* comentada.

De acordo com Rojo e Barbosa, muitos aspectos da linguagem se transformaram, surgindo novas formas “de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 116), e conseqüentemente novos ambientes de comunicação e interação.

Nesse contexto de mudanças, surgem também impactos que alteram as modulações da cultura escrita e da leitura, não apenas nos ambientes físicos, mas nos digitais. Sob essa ótica, Ribeiro (2018, p.13) discute que o novo modo

de escrever, por meio de máquinas e redes, altera “os letramentos e as relações das pessoas com o escrito, o texto, os formatos, as leituras, as formas de produção, publicação, edição, difusão, circulação de objetos de leitura”. Tudo isso faz com que novas práticas surjam, possibilitando a produção e circulação de diversos gêneros que permeiam as diferentes esferas da atividade humana.

Dentre esses mais variados gêneros, destacamos as *playlists*, não ainda na sua versão comentada, pois, inicialmente, trataremos apenas da *playlist* a fim de situar o leitor em nossa discussão. A partir do que já adiantamos em relação ao gênero, é possível perceber que, apesar de próximas, a *playlist* e a *playlist* comentada têm características diferentes, que na verdade se complementam.

Em relação ao termo *playlist*, cabe destacar que é utilizado para denominar uma lista de reprodução de músicas, podendo ser associado a outras listas, como a de vídeos ou de *sites*. Além disso, a expressão *playlist* tem origem no âmbito da radiodifusão, e se propagou em uma velocidade extraordinária por meio da internet.

Em geral, a *playlist* supõe um critério de organização das canções, presentes nas plataformas digitais de músicas, a exemplo do *Spotify*, do *Deezer*, dentre outras. Esses ambientes oferecem serviços de streaming de música que permitem aos usuários ouvir *playlists* já existentes, além da possibilidade de criar as próprias coletâneas.

Outrossim, convém destacar que antes mesmo do surgimento desses serviços, sempre foi comum, através de outros meios, as pessoas fazerem seleções de músicas a partir de critérios próprios ou para determinadas ocasiões. Listas em diferentes suportes ou aparelhos de armazenamento como fitas, LPs, *CD* ou *DVD*, ou um ainda “um pouco mais atual” o *pendrive*.

Na oficina de *playlist* comentada, já mencionada como um dos poucos materiais que abordam o gênero, Jacqueline Barbosa (2019, s.p.) traz uma reflexão importante quando afirma que,

Antigamente, tínhamos que gravar fitas para isso. Gravávamos faixas de LPs ou músicas que tocavam em rádio. Quase sempre traziam o *jingle* da rádio ao final, que tínhamos que cortar, muitas vezes de forma abrupta. Tínhamos que ouvir a música inteira e apertar as teclas REC no início de cada gravação e STOP ao final. Gastávamos muitas horas para gravar uma fita com cerca de 20 músicas. Hoje, gastamos apenas alguns minutos para selecionar músicas e montar uma *playlist* com uma infinidade delas.

Essa evolução foi possível graças à tecnologia, que simplificou o processo de montar seleções musicais e possibilitou novas opções para ouvir músicas, sem necessariamente ter que dedicar tempo a baixar e organizar as listas, uma vez que o mesmo resultado pode ser obtido facilmente através das novas plataformas citadas, as quais funcionam como um acervo musical.

Isso explica o fato da procura por *playlists* ter crescido consideravelmente nos últimos anos. Segundo dados<sup>11</sup> da empresa *Spotify*, que é um serviço de *streaming* de áudio para ouvir músicas, criar *playlists* e, cada vez mais, escutar *podcasts*, o consumo do modelo de conteúdo no Brasil cresce 21% ao mês desde janeiro de 2018. Esse quadro contribuiu positivamente para nos interessarmos pelo gênero, que se relaciona com a nossa *playlist* comentada.

Outro aspecto importante é que, conforme já discutimos, a *playlist* comentada é uma variação do termo já popular *playlist*, contudo algo interessante que foi possível identificar em nossa busca foi o fato de que os *sites* de *playlists* mais conhecidos e procurados<sup>12</sup>, a exemplo do *Spotify*, do *Deezer*, do *Ouvir Música*, do *Vagalume.fm* e do *Kboing*, na verdade, não apresentam as *playlists* na modalidade comentada.

Entretanto, embora os *sites* listados acima não apresentem esta versão, eles são utilizados por outros portais para a seleção das *playlists*, uma vez que os autores deste gênero dependem de uma plataforma que disponibilize as canções. Tal realidade explica o fato de que muitos que ouvem as *playlists* em geral desconhecem a versão comentada, mesmo que já tenham visto algo do gênero durante alguma busca na Web.

Nesse contexto, cabe destacar que o que diferencia a *playlist* comentada das demais *playlists* é que os critérios da seleção musical são explicitados, de forma a fazer uma apresentação e comentários sobre as canções escolhidas. Conforme se evidencia na afirmação de Rojo e Barbosa (2015, p. 130), uma *playlist* comentada “é produzida a partir de um critério de seleção de canções e conta com um texto de apresentação/descrição das músicas e comentários

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/11/podcast-cresce-21percent-no-brasil-e-spotify-investe-em-criadores-de-conteudo.ghtml>. Acesso em 10 de nov. de 2019.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/07/cinco-sites-para-ouvir-musica-gratis.ghtml>. Acesso em: 05 de out. de 2020.

apreciativos sobre elas”, o que permite aos seus usuários ter uma visão geral a respeito da lista antes mesmo de ouvi-la.

Ainda em relação à *playlist* comentada, conforme já mencionado, não há uma vasta discussão sobre a sua conceituação, a não ser pelos trabalhos que citamos. Todavia essa ausência de informações, acrescida das possibilidades a serem exploradas no gênero, nos motivou a conhecer melhor o que seria de fato uma *playlist* comentada.

Após um estudo minucioso de Ferreira (2021) a respeito do gênero, identificamos que a *playlist* comentada possui características tipológicas descritiva/argumentativa, uma vez que, além de descrever a lista construída, o autor ao relacionar as canções ao tema escolhido, seleciona argumentos para defender essa relação. A partir de tais considerações, com base no aprofundamento deste estudo, é possível definirmos, hoje, a *playlist* comentada como um gênero contemporâneo e versátil, no qual se une uma lista de canções, construída a partir de um tema, a um texto que apresenta e/ou descreve as músicas que compõem a lista, desenvolvendo comentários sobre essa. Desse modo, esse gênero tem por objetivo o convencimento do leitor/ouvinte sobre sua lista de músicas no tocante ao tema tratado, antes mesmo do seu interlocutor ouvir as canções selecionadas.

Além disso, nosso estudo também nos possibilitou compreender a estrutura de uma *playlist* comentada que é composta por uma lista de canções selecionadas a partir de critérios, os quais deverão estar explícitos no texto de apresentação e comentários apreciativos sobre essas (Ferreira, 2021). Um fato que salientamos é uma observação em relação à construção das *playlists* comentadas que Jacqueline Barbosa (2019, s/n) aponta quando afirma que

as *playlists* podem vir acompanhadas de apresentações, relatos, apreciações e comentários, de forma semelhante a um programa musical de rádio, podendo então ser chamada de *playlist* comentada. Ela pode intercalar texto escrito e os links das canções, ou contar com uma locução – nesse caso, o texto é oral, o que supõe a utilização de algum editor de áudio.

Esse fato comprova a pluralidade em relação ao trabalho com a *playlist* comentada para o ensino de língua, visto as possibilidades de percorrer em um único gênero diferentes eixos, a exemplo da leitura, da escrita e também da oralidade. Contudo, convém ressaltar que entre a possibilidade da *playlist*

comentada escrita ou oral, optamos por apresentar um estudo a respeito da modalidade escrita, considerando as dificuldades encontradas no processo de produção textual, entre as quais destacamos a desmotivação para criação dos textos, conforme discutem Alves e Leite (2018) ao tratar da necessidade de redimensionamento das atividades de sala de aula, as quais muitas vezes restringem-se ao próprio ambiente escolar.

Considerando essa opção, em relação ao formato da *playlist* comentada escrita, encontramos dois modos de construir o gênero, o primeiro não tão usual que seria uma versão mais longa, no qual há um comentário para cada música e outro mais recorrente em que esses comentários ocorrem de modo abrangente e ao mesmo tempo objetivo.

A título de ilustração, no intuito de tornar mais compreensível o gênero abordado, apresentamos a seguir alguns exemplos de *playlists* comentadas, os quais fizeram parte do nosso primeiro estudo sobre o gênero (Ferreira, 2021). Convém evidenciar que, além do exemplo, acentuamos, conforme poderá ser visto, as estratégias utilizadas na construção dos comentários.

A análise das estratégias foi baseada nas contribuições de Swales (1990), o qual, segundo Mourão e Alves Filho (2021, p. 5), criou o Modelo CARS (*Create a Research Space*) “inicialmente para a análise da organização retórica da seção de introdução de artigos científicos”. Ainda segundo os autores “na tentativa de compreender como os propósitos comunicativos estão implicados na construção dos textos de determinado gênero utilizado por uma certa comunidade discursiva” (Mourão; Alves Filho, 2021, p. 5) diversos trabalhos vêm utilizando esse modelo de análise.

Compartilhando desse propósito, optamos por analisar os movimentos retóricos<sup>13</sup>, tendo em vista que são “unidades retóricas que executam funções comunicativas coerentes em discursos escritos ou orais” (Swales, 2004, p. 228). Desse modo, os movimentos retóricos indicam a organização discursiva do gênero, permitindo que as partes do texto apresentem funções comunicativas distintas. Essa organização, por sua vez, além de contribuir para a composição

---

<sup>13</sup> Enfatizamos ainda que reconhecemos que essa nomenclatura pode variar, a depender do autor, podendo ser identificada como Unidade retórica e Subunidade retórica, a exemplo dos estudos de Motta-Roth e Hendges (2010).

da estrutura genérica, foi essencial para a realização da análise do gênero *playlist* comentada, conforme veremos adiante.

Ainda no tocante ao modo como apresentamos a análise do gênero, insta pontuar que optamos por destacar de diferentes cores os trechos do texto e suas respectivas ações, que integram propósitos maiores. Os destaques a serem apresentados, além de colaborar para visibilidade das estratégias mobilizadas pelos produtores do gênero, permitem estabelecer a correspondência entre as ações marcadas no texto, intituladas de passos (ações mais básicas) e movimentos (objetivos pretendidos a partir das ações) conforme veremos também em exemplos posteriores.

Nesse sentido, nosso primeiro exemplo, apresentado a seguir, traz um recorte de uma *playlist*, na qual o autor optou por fazer comentários de forma individual<sup>14</sup> para cada canção.

Exemplo 1-*Playlist* comentada: Cássia Eller, 50 anos

		Estratégias da construção dos comentários	
		Passos	Movimentos
 <p>Expoente da década de 1990, Cássia completaria 50 anos nesta segunda, 10</p> <p>Se estivesse viva, <b>Cássia Eller completaria 50 anos nesta segunda-feira, 10.</b></p> <p><b>Dona de um timbre grave e áspero, a cantora carioca entra para a história da música brasileira com interpretações marcantes de</b></p>		Contextualização do tema.	Apresentar o tema.
		Apresentação da artista e outros integrantes.	
		Descrição das interpretações musicais.	Descrever a lista.

<sup>14</sup> Ainda acerca desses comentários, é pertinente destacar que alguns dos movimentos previstos, como o de avaliar ou persuadir o leitor irão aparecer na continuidade da *playlist*, com o comentário sobre cada canção.

<p>artistas e compositores de vários gêneros e épocas, incluindo Beatles, Cazuza, Rita Lee e Nando Reis.</p> <p>Para comemorar a data, o <b>Catraca Livre</b> reuniu alguns fãs da arte de Cássia Eller na redação para falar sobre suas faixas preferidas na voz da cantora.</p> <p>Além da pequena <i>playlist</i> comentada, você pode conferir trechos de uma gravação que permaneceu inédita por 30 anos, a música “<b>A Flor do Sol</b>”.</p> <p>Confira.</p>	<p>Motivação da construção da lista.</p> <p>Indicação dos critérios de seleção.</p>	
---	---	--

Fonte: Ferreira (2021, p.104)<sup>15</sup>

Na introdução dessa *playlist*, é possível ver a apresentação do tema da lista, a motivação de criação, elaborada em comemoração aos 50 anos que a artista completaria, juntamente com a contribuição de alguns fãs sobre as canções, ou seja, comentários mais gerais. Isso porque ainda há os comentários individuais elaborados pelos fãs para cada canção, conforme exposto nos recortes apresentados a seguir:

Exemplo 2- Comentário sobre a canção: “1º de julho” da *playlist* comentada de Cássia Eller, 50 anos

	Estratégias da construção dos comentários	
	Passos	Movimentos
<p>A música 1º de julho foi escrita pelo Renato Russo e integrou o disco “A Tempestade”, do Legião Urbana. No Acústico MTV, Cássia Eller disse que a música foi escrita para ela quando estava grávida. A homenagem ao seu filho fica evidente quando ela finaliza o som com “Eu quero aprender com seu pequeno grande coração, meu amor, meu Chicão”. Vinicius Santos / Universidades.</p>	<p>Indicação da autoria e do disco da canção;</p> <p>Contextualização de como a música foi criada;</p> <p>Citação de trechos da canção.</p>	<p>Apresentar o tema;</p> <p>Descrição da música.</p>

Fonte: Ferreira (2021, p. 105)

<sup>15</sup> Sobre esse quadro, é necessário pontuar que alguns dos movimentos previstos, como o de avaliar ou persuadir o leitor irão aparecer na continuidade da *playlist*, com o comentário sobre cada canção, conforme o leitor verá adiante.

Exemplo 3-Comentário individual das canções da *playlist* comentada de Cássia Eller, 50 anos

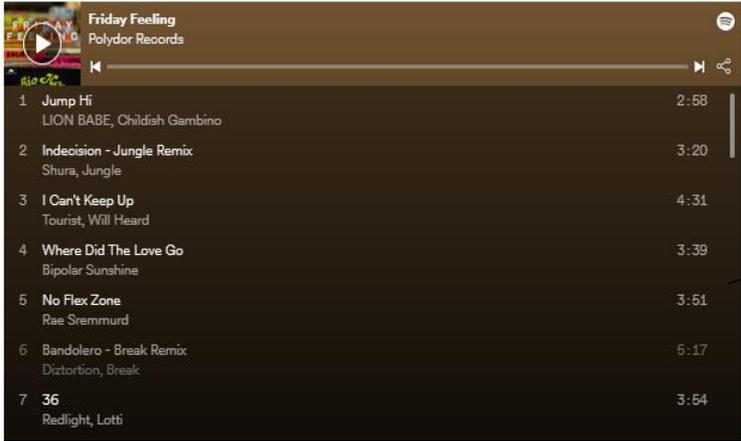
	Estratégias da construção dos comentários	
	Passos	Movimentos
<p>Feita em parceria com Simone Saback, a canção "A Flor do Sol" foi um dos primeiros registros da cantora em estúdio, feito em 1982, quando a cantora ainda morava em Brasília. Aos 19 anos, ela estava longe de gravar um disco e fazer o sucesso que fez na década de 90.</p>	<p>Contextualização de como a música foi criada;</p> <p>Apresentação de informações sobre a vida da cantora.</p>	<p>Apresentar o tema.</p>

Fonte: Ferreira (2021 p. 106)

Em sequência, apresentemos o modelo de *playlist* comentada mais recorrente, no qual se exhibe o título da seleção, os arquivos de áudio em lista, acompanhados por um breve texto geral que introduz a *playlist* comentada, apresentando-o de forma clara e objetiva, como pode ser visto no exemplo a seguir:

Exemplo 4- *Playlist* comentada: Friday Feeling

	Estratégias da construção dos comentários	
	Passos	Movimentos

 <p>É sexta-feira, a semana finalmente acabou e você está pronto para o final de semana. Não importa quais sejam seus planos: sair com os amigos, fazer maratonas na Netflix, colocar a leitura em dia ou aproveitar dois dias inteirinhos de procrastinação, essa <i>playlist</i> é uma ótima companhia para qualquer uma dessas atividades. Cheias de músicas que prometem animar até mesmo aqueles que tiveram uma semana bem difícil e cansativa, Friday Feeling, criada pelo selo Polydor Records, mescla títulos tradicionais de pré-balada e faixas mais alternativas, transmitindo muito bem o sentimento de sexta-feira à noite.</p>	<p>Exposição de argumentos;</p> <p>Realce dos pontos positivos da seleção musical;</p> <p>Descrição da seleção;</p> <p>Apresentação do criador;</p> <p>Indicação dos critérios de seleção.</p>	<p>Apresentar o tema;</p> <p>Avaliar a seleção;</p> <p>Descrever a <i>playlist</i>.</p>
--	--	---

Fonte: Ferreira (2021, p. 107)

Além do formato, que segue a estrutura descrita no parágrafo anterior, chamamos atenção ao comentário dessa *playlist*. Nele, o autor organiza seu discurso descrevendo o contexto no qual o ouvinte poderá utilizar a *playlist* intitulada “Friday Feeling”, além da própria lista, ao apontar a origem dos títulos musicais que a compõem.

Outro exemplo deste tipo de *playlist* comentada foi a que elaboramos a título de ilustração no período do mestrado. Essa lista, denominada “Vida de mestrando” não foi publicada junto à dissertação, mas foi utilizada durante a defesa do nosso trabalho, no intuito de demonstrar a possibilidade de criação do gênero a partir de temáticas diversas. No exposto a seguir, apresentamos a lista com os mesmos destaques que fizemos nos exemplos anteriores.

Exemplo 5- *Playlist* comentada vida de mestrando

	Estratégias da construção dos comentários	
	Passos	Movimentos

<p>1. Era Uma Vez 2. Kell Smith Era Uma Vez 3. FERRUGEM 'SINTO SUA FALTA' 4. Henrique Diego Tempo Certo 5. Jorge Mateus Larga Tudo e Vem Correndo 6. Música Tema do Filme Frozen Livre Estou (Let it Go) FestaBox 7. Jorge Mateus Sosseguei 8. Jorge Mateus Louca de Saudade</p> <p>A vida no mestrado é um desafio, quem é mestrando há de concordar. Mas o que seria da vida sem os desafios que nos fazem crescer em nosso percurso? Pois bem, inspirada neste percurso que a vida de mestrando nos permite trilhar, a nossa <i>playlist</i> vem recheada de canções que descrevem cada momento, desde a alegria de ter ingressado no curso até o grande momento da defesa. Iniciando essa lista contamos com a interpretação musical de Sandy e Júnior em “Era uma vez”, representando a inocência daquele que pensa que tudo são flores. Doce ilusão, pois, pouco tempo depois “o iludido” prossegue cantando o próximo “Era uma vez” de Kell Smith. Sem contar que para os amigos e momentos de diversão é preciso justificar como Ferrugem em “Sinto sua falta”. Incompreendidos por eles, e tentando nos convencer, também, é necessário repetir a fala de Henrique e Diego dizendo que tudo tem o “Tempo Certo”. Diante disso, é normal, por vezes, termos vontade de fazer como Jorge e Mateus “Larga tudo e vem correndo”, mas mesmo assim, é preciso ter calma, para enfim cantar aquela trilha sonora do filme Frozen “Livre estou” sabendo que tudo foi valioso, mas que concluir essa etapa nos permite seguir Jorge e Mateus dizendo “Sosseguei”. Embora não muito depois estejamos no ritmo de Jorge e Mateus “Louca de saudade” de encarar uma nova jornada. Se essa seleção te chamou atenção, não deixa de reproduzir, afinal, com música tudo fica melhor, até a vida de mestrando.</p>	<p>Contextualização do tema.</p> <p>Motivação da construção da lista</p> <p>Descrição das interpretações musicais.</p> <p>Persuasão do leitor/ouvinte.</p>	<p>Apresentar o tema.</p> <p>Descrever a lista.</p> <p>Avaliar a lista.</p>
--	--	---

Fonte: criação da autora

Essa *playlist* comentada foi direcionada a um público específico devido à temática a qual foi relacionada, porém essa pode ser adaptada a outros contextos, tendo em vista as associações que podem ser realizadas pelo leitor/ouvinte. No exemplo “Vida de mestrando”, temos os três movimentos retóricos: apresentar, descrever e avaliar a lista, esses movimentos aparecem na ordem citada, criando uma sequência na construção dos comentários.

A sequência, por sua vez, cumpre o que é enunciado na apresentação do tema, especificamente no passo que descreve a motivação da lista e indica o

que o leitor/ouvinte irá encontrar: “canções que descrevem cada momento, desde a alegria de ter ingressado no curso até o grande momento da defesa”. Essa organização possibilita compreender a trilha sonora de cada etapa vivenciada e conseqüentemente dos sentimentos despertados.

Ainda a respeito da análise retórica do gênero *playlist* comentada, convém destacar que no estudo de Ferreira (2021, p. 95) foi possível perceber, no *corpus* analisado, formado por vinte listas, “que os movimentos retóricos de apresentar, descrever e avaliar”, estão presentes em todos os exemplos, “o que indica uma relativa estabilidade desses aspectos no texto”.

Além dos movimentos em comum apresentados, durante o estudo, a autora sintetizou em um quadro, os passos que apareciam em mais de 50% dos textos do *corpus*, conforme pode ser visto a seguir:

Quadro 3- Movimentos e passos retóricos mais recorrentes do gênero *playlist* comentada

<b>MOVIMENTOS RETÓRICOS</b>	<b>Apresentar a <i>playlist</i></b>	<b>Opção do autor</b>
Passos retóricos:	1. Contextualização da obra; 2. Contextualização da origem da <i>playlist</i> /música; 3. Apresentação do criador; 4. Indicação de público em potencial; 5. Interação com o leitor/ouvinte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• e/ou:</li> <li>• e/ou:</li> <li>• e/ou:</li> <li>• e/ou:</li> <li>• e/ou:</li> </ul>
<b>MOVIMENTOS RETÓRICOS</b>	<b>Descrever a <i>playlist</i></b>	<b>Opção do autor</b>
Passos retóricos:	6. Descrição da organização da lista; 7. Descrição das interpretações musicais;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• e/ou;</li> <li>• e/ou;</li> </ul>
<b>MOVIMENTOS RETÓRICOS</b>	<b>Avaliar a <i>playlist</i></b>	<b>Opção do autor</b>
Passos retóricos:	8. Realce dos pontos específicos positivos da seleção musical; 9. Persuasão do leitor/ouvinte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• e/ou;</li> </ul>

Fonte: Ferreira (2021, p. 113)

Sobre o quadro, Ferreira (2021, p. 97) destaca que “tanto os movimentos quanto os passos mais recorrentes podem acontecer no comentário da *playlist* ao mesmo tempo ou não”. Essa possibilidade permite ao autor explorar caminhos diversos na construção do texto, uma vez que ele pode apresentar todos os passos retóricos de forma detalhada ou escolher apenas alguns deles. Além disso, é necessário pontuar que o *corpus* analisado não apresenta textos

extensos, ao contrário disso, é mais comum encontrarmos comentários breves e objetivos.

Apesar de breve, o gênero *playlist* comentada permite a mobilização de movimentos retóricos distintos que corroboram para a concretização dos propósitos comunicativos deste gênero. Tal aspecto é apontado por Rojo e Barbosa (2015, p. 131, grifos das autoras) quando afirmam que o texto de apresentação da *playlist* comentada contempla diferentes sequências textuais, pois “**descreve** ou **relata** algo envolvendo as produções em questão e trechos apreciativos, que podem envolver **argumentação**”.

Essas diferentes sequências textuais são contempladas nos movimentos identificados em nossa análise. Além disso, vale pontuar que são essas sequências textuais que agregam ao gênero um caráter descritivo e argumentativo.

À vista disso, enfatizamos que os movimentos e os passos retóricos que expusemos não são os únicos que poderão ser encontrados no gênero, e sim os mais recorrentes do nosso *corpus*. Isso, por sua vez, implica dizer que é possível e conseqüentemente muito provável que outros movimentos e passos surjam e agreguem a esse gênero novas ações, visto que as práticas de linguagem se inovam a cada dia proporcionando aos usuários da língua novas experiências.

Com base nisso, destacamos as possibilidades de novas experiências por meio do gênero *playlist* comentada, visto que além de ser um gênero contemporâneo do ambiente digital, é versátil, visto que permite explorar, também, diferentes temáticas e eixos do ensino de Língua Portuguesa, conforme veremos a seguir.

#### **4.3 O gênero *playlist* comentada e as práticas de leitura e escrita: possibilidades de vivenciar novas experiências**

A partir dessa conceituação e exposição do gênero *playlist* comentada, vamos destacar o porquê de enxergarmos o gênero como promissor ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, considerando a possibilidade de abordar temas e conteúdos pertinentes para o ensino de Língua Portuguesa.

Inicialmente, podemos ressaltar a estima do gênero no ambiente social dada sua utilização constante, além de destacar que essa popularidade é entendida pela dinamicidade presente no próprio gênero, que por sua vez, contribui para o desenvolvimento de uma prática comum na atualidade, correspondente à produção de conteúdos.

Em relação a essa produção de conteúdos, é válido pontuar que na construção da *playlist* comentada é nítida a marca de autoria do autor. Sob esse aspecto, enfatizamos ainda que, embora haja marcas de autoria em outros gêneros, na *playlist*, em especial, essa característica é evidenciada, visto que o autor a mobiliza em duas construções: na seleção das músicas e na produção do comentário.

Além disso, de acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 123) ao trabalhar a produção de uma *playlist* comentada é possível mobilizar ações, práticas e procedimentos próprios da *web*, visto que esse gênero “permite vivenciar o papel de curador”, termo associado ao campo artístico, no qual se pratica a curadoria, que consiste em:

designar ações e processos próprios do universo das redes: tanto conteúdo e tanta informação abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas interpretações, precisam de reordenamentos que os tornam inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Curadoria implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los (Rojo; Barbosa, 2015, p. 123-124).

Isto é algo que o criador da *playlist* faz ao selecionar algumas canções, dentre outras, a partir do estabelecimento de critérios, visando um determinado objetivo. Tal ação, além de atual, tem sido cada vez mais solicitada, sendo necessário estudar formas de como trabalhar gêneros que propiciem o desenvolvimento da ação de curadoria na escola.

De acordo com a BNCC (2018) cabe à escola, ao desempenhar seu papel, mobilizar situações que atendam e permitam aos estudantes utilizar as dimensões ética, estética e política “de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades” (Brasil, 2018, p. 68). Essas diferentes habilidades ocorrem tanto no eixo de leitura quanto no de escrita.

A respeito desses eixos, destacamos a primeira ação que corresponde à seleção das canções. Para essa tarefa, o autor necessita de buscar e analisar

as músicas que julgará como pertinentes à temática abordada. Isso será possível mediante à leitura das letras que compõem cada canção que irá compor a lista, como também a partir da própria linguagem musical<sup>16</sup>.

Isso porque ao trabalhar com as canções é preciso considerar os aspectos que a compõem. Acerca disso, Cavalcanti (2022, p. 27 e 28) afirma que os “elementos da linguagem musical (como a melodia, o ritmo, a harmonia, o arranjo/performance, a performance vocal, entre outros) com palavras, versos ou com toda a letra da canção” podem “reforçar, atenuar ou subverter o significado expresso pela música, ou seja, por sua relação interdependente, letra e música podem influenciar os significados uma da outra”.

Acerca disso, pontuamos que não é nossa intenção detalhar cada elemento desse, visto que outras pesquisas sobre o gênero canção já fazem essa ação. Nesse sentido, a proposta de apresentar essa ideia, em nosso estudo, é considerar, conforme Souza (2011, p. 175) “que a canção é um gênero discursivo formado por letra e música” e “que, conseqüentemente, os sentidos de uma canção decorrem da articulação entre as duas linguagens”. Desse modo, enfatizamos a importância de considerar tais elementos durante o ato de ler.

Nesse contexto, a leitura que fará parte do processo de montagem da lista de canções não poderá ser uma leitura ingênua, e sim crítica, pois o autor estará criando um produto que irá ser defendido sob seu ponto de vista posteriormente. Por esse motivo, essa leitura passa a ser norteada por alguns critérios, a exemplo da relação das músicas com a sua temática e o próprio conteúdo que está tanto explícito como implícito na letra das canções, além da relação existente entre a letra e a linguagem musical. Isso porque, é possível efetivar os critérios de seleção de canções pelos elementos instrumentais, os quais podem causar sensações como a calma e o relaxamento, o que por sua vez, nos faz refletir se esse atributo é da letra ou da melodia, algo que será lido e interpretado pelo produtor da *playlist* comentada.

---

<sup>16</sup> Sobre o termo linguagem musical, convém pontuar que alguns autores, a exemplo de Souza (2015), refere-se a ele, simplesmente como música. Contudo, considerando que, em nossa pesquisa, o termo “música” foi utilizado como sinônimo de canção, optamos por adotar a ideia de linguagem musical, a qual diz corresponde a um dos elementos que constituem as canções, visto que se trata de um gênero multimodal, composto por parte verbal (letra da canção) e a linguagem musical (elemento sonoro), a partir do qual há a construção dos significados.

A esse respeito, vale destacar que todos esses fatores contribuirão para a fluência do processo de produção escrita, no qual o estudante, além de apresentar a sua seleção de canções descrevendo os aspectos principais, utilizará argumentos para justificar as suas escolhas. Dessa forma, o autor da *playlist* explora o gênero em seu caráter descritivo/argumentativo, mobilizando habilidades de leitura e escrita para convencer o leitor/ouvinte sobre a pertinência da sua lista de músicas.

Outrossim, cabe também mencionar o fato de esse gênero aparecer na BNCC no eixo tanto de leitura, quanto de escrita, conforme já apresentado. Em relação à leitura, a BNCC (2018, p. 72), ao discutir a temática afirma que o “tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” e como uma dessas práticas apresenta a ideia da reflexão sobre os textos, tanto em relação à produção e quanto à recepção.

Ao trazer essa informação, o documento citado, apresenta vários gêneros, entre eles a *playlist* comentada, como uma forma de ampliar a compreensão de textos e de participar também das práticas da cultura digital. Além disso, cumpre salientar que a leitura é mobilizada não apenas pelos produtores das *playlists* comentadas, mas pelos receptores também, os quais deverão analisar a produção em todos os seus aspectos, quer na lista de músicas, quer nos comentários.

No tocante à produção escrita, a BNCC (2018, p. 78) afirma que o “Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. Ao apresentar essa ideia, o documento ainda traz vários exemplos de como isso pode ser efetivado, entre esses, há o direcionamento de que é possível “comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas” (Brasil, 2018, p. 78).

Esse direcionamento ratifica a relação que o gênero possui com a escrita, uma vez que ele é apontado na produção de textos como um gênero que se relaciona à proposta de interação e autoria. Isso permite que o seu autor desenvolva habilidades necessárias ao escritor contemporâneo, a exemplo da informatividade e da sustentação argumentativa.

Nesse contexto, cabe evidenciar que as práticas de leitura e escrita trabalhadas no gênero *playlist* comentada ainda incluem diferentes possibilidades de contemplar diversos conteúdos indicados aos eixos citados. Exemplo disso, elencamos: a exploração da multissemiótica, a partir da letra das canções e da própria música; a relação entre textos, nesse caso entre as composições musicais; os elementos estruturais/composicionais dos gêneros, os quais precisam estar marcados textualmente nas produções; os efeitos de sentido e recursos persuasivos em textos argumentativos, considerando a tipologia do gênero e o objetivo de convencimento, além da própria inferência, tendo em vista que as canções que compõem a *playlist* não necessariamente devem tratar do tema, mas podem estabelecer a pertinência no discurso do autor.

Ainda sobre os conteúdos citados, destacamos que a organização e conseqüentemente a exploração desses dependerá da proposta temática e do foco que o docente pretende ao propor o gênero. Além disso, nessa perspectiva, o professor poderá também explorar elementos da análise linguística/ semiótica, eixo transversal ao ensino de LP. Essa exploração, poderá focar os recursos persuasivos e/ou as expressões denotativas e conotativas, a depender do objetivo estabelecido previamente. Desse modo, tais possibilidades enfatizam as potencialidades do gênero *playlist* comentada, e conseqüentemente sua importância para ensino.

Para mais, convém acentuar que, juntamente com outros gêneros contemporâneos, as *playlists* na BNCC são associadas a três campos de atuação: o de atuação da vida pública, propostos para ampliação e qualificação da participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, o das práticas de estudo e pesquisa que amplia e qualifica a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa e, por fim, o artístico-literário, no qual se buscam a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral (Brasil, 2018).

A importância desses campos de atuação consolida-se na conjuntura de correlacionar as práticas escolares aos aspectos sociais. A própria BNCC reafirma essa ideia ao indicar que

ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que

envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens (Brasil, 2018, p. 498).

Dessa forma, a nossa proposta de apresentar e trabalhar na formação docente esse gênero, especificamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, vem contribuir para ampliação das possibilidades de leituras e produções textuais. Além disso, proporciona a exploração de diversas temáticas e semioses possíveis que unem as práticas escolares aos discursos de práticas contemporâneas de linguagem.

Isso porque não podemos negligenciar a ideia evidenciada desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quando afirmam que:

para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele (Brasil, 1998, p. 93).

Com base no exposto, reforçamos a necessidade de tornar o ambiente escolar um espaço propício ao desenvolvimento do estudante. Não esquecendo que isso será possível a partir das vivências que a escola permite acontecer. Por esse motivo, ressaltamos a necessidade de conhecer e vivenciar ações diversas começando pelo professor que como mediador das atividades escolares precisa estar a par das transformações sociais e das novas práticas de linguagem que emergem na sociedade.

## 5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: fundamentos e percurso da pesquisa

A pesquisa científica é por natureza um processo de descoberta, que tem sua origem em um questionamento inquietante, gerado por indagações sem respostas ou ainda por conclusões que necessitam de complemento, de esclarecimento ou de adequação (Goldenberg, 1993). De modo geral, enxerga-se um problema, algo que não permite a conformidade sobre determinado assunto, mas que motiva e instiga a busca de uma solução.

Sob essa ótica, surgiu a nossa pesquisa “Ensinar a língua portuguesa por meio da *playlist* comentada: reflexões sobre a formação continuada de professores”, a qual enxergou no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa nos eixos da leitura e da escrita uma certa inquietação epistêmica sobre a temática em foco, e ao mesmo tempo um vasto campo a explorar. A começar pela formação continuada dos professores da área, considerando as necessidades e as mudanças sociais pelas quais passamos.

Face ao exposto, precisávamos, inicialmente, estabelecer qual caminho metodológico iríamos escolher para analisar a temática que nos propomos a estudar. Nesse processo de investigação, entendemos que uma pesquisa de cunho bibliográfico não seria capaz de atender e responder aos anseios que nos levaram a pesquisar.

Desse modo, decidimos ir além, e desenvolver uma pesquisa de campo, a qual “caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas” (Silveira; Córdova, 2009, p. 37), em nosso caso, especificamente, junto aos professores de Língua Portuguesa.

Nesse panorama, cumpre elucidar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa, bem como o caminho que decidimos trilhar em busca da efetivação dos nossos objetivos. Para isso, apresentamos, na seção 5.1, o percurso metodológico da nossa pesquisa, o qual descreve as metodologias escolhidas, além das etapas do estudo realizado em campo.

Feitas as devidas considerações, seguimos para a seção 5.2, com a apresentação do nosso campo de ensino, dos participantes da pesquisa e dos procedimentos éticos essenciais para o desenvolvimento de nosso estudo. Na seção 5.3, divulgamos como ocorreu a elaboração da formação continuada para os professores e da proposta de sequência de ensino com caráter interventivo utilizada na formação, abordando também a metodologia escolhida.

Em seguida, na seção 5.4, detalhamos as atividades planejadas para os encontros de formação continuada mediante a nossa proposta de intervenção pedagógica. Por fim, na seção 5.5, apresentamos os instrumentos de coleta de dados.

### **5.1 Percurso metodológico da pesquisa: planejamento e definição das estratégias**

Conforme já mencionamos, desenvolver um estudo puramente bibliográfico limitaria os nossos resultados ao aspecto teórico. Nesse sentido, na busca por respostas advindas das práticas docentes, decidimos utilizar a pesquisa de campo não apenas para observação, mas também para intervir.

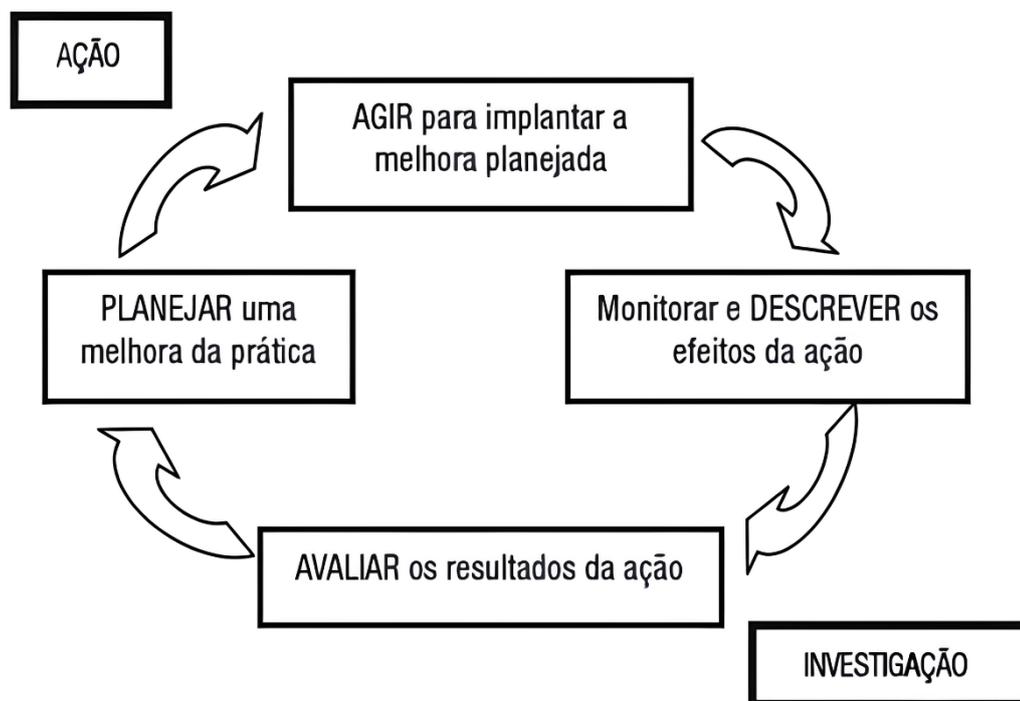
Nessa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa-ação de acordo com Thiollent e Colette (2020, p. 47), visto que essa permite “estabelecer condições proveitosas para a geração de um conhecimento enraizado nas práticas ou em ações de caráter social, educacional, comunicacional, etc.”, possibilitando ao pesquisador ir além do confronto da teoria com a prática ao analisar seu objeto de pesquisa.

Ainda de acordo com os autores, há atualmente uma visão restrita sobre a pesquisa-ação, uma vez que se faz referência a uma mera “ligação entre teoria e prática ou ao círculo ação-reflexão-ação” (Thiollent; Colette, 2020, p. 47). Contudo a pesquisa-ação não se limita isso, considerando que esse tipo de pesquisa possibilita um caminho real para a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o que por sua vez, torna-se um elo importante a interação entre universidade e sociedade, contribuindo para a reflexão do processo que se instaura nesse âmbito.

Isso ocorre, principalmente, pelo fato de que a pesquisa-ação, ao permitir a ação do pesquisador, possibilita “captar informações geradas pela mobilização coletiva em torno de ações concretas que não seriam alcançáveis nas circunstâncias da observação passiva” (Thiollent, 2009, p.26). Nesse sentido, cumpre elucidar, ainda segundo o autor, que a partir dessa mobilização torna-se possível “desenvolver a consciência da coletividade nos planos político e cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta”, o que enfatiza ainda mais a importância dessa metodologia de pesquisa.

Outro ponto que merece destaque é o processo da pesquisa-ação, o qual por ter caráter cíclico não segue fases pré-estabelecidas. Para Thiollent (2009) isso contribui para flexibilidade da metodologia, que possibilita idas e vindas ao processo de investigação e ao pesquisador com a situação investigada. Vale destacar a respeito da pesquisa-ação que outros autores como Tripp (2005) sugere fases do que seria o ciclo básico da investigação-ação, conforme exposto a seguir.

Figura 1-Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

Para Tripp (2005), trata-se de um processo no qual há aprimoramento da prática pela oscilação do sistema entre a ação no campo da prática e

investigação a respeito dela. Nesse processo o autor afirma que “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (Tripp, 2005, p. 446).

Nesse íterim, de acordo Egg (1990) três pontos se destacam, são eles: a investigação que se relaciona ao processo de refletir a realidade estudada, a ação que implica no modo como o estudo é realizado, e a participação, momento em que há o envolvimento dos pesquisadores e sujeitos da pesquisa. A respeito desses pontos, vale acentuar, que de modo semelhante às fases, eles não seguem uma ordem pré-estabelecida, mas ocorrem de forma cíclica.

A partir do exposto, pontuamos que a escolha por essa metodologia levou em consideração todos os aspectos citados, reconhecendo, dado os nossos objetivos, que a pesquisa-ação contribuiria no alcance das metas estabelecidas. Além disso, considerando o escopo apresentado, optamos, também, por construir uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual segundo Minayo (2014, p. 195) “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões”, o que por sua vez, reflete aspectos importantes ao processo de compreensão da realidade estudada.

Cabe referir que uma pesquisa de natureza qualitativa, também chamada de naturalista “por não envolver manipulação de variáveis, nem tratamento experimental” (Moreira, 2002, p. 2), enfatiza “os aspectos subjetivos do comportamento humano”. Esses aspectos envolvem o mundo dos sujeitos participantes, suas experiências, suas interações e os significados dessas.

Por esse motivo, a pesquisa qualitativa tem sido utilizada com frequência, principalmente, no âmbito da educação, muito embora nem sempre seja reconhecida por essa terminologia. Isso porque, outros autores, a exemplo de Erickson (1986), ao se referirem a pesquisa qualitativa, adotam o termo pesquisa interpretativa considerando a abordagem participativa observacional. A esse respeito, o autor discute que a opção por essa nomenclatura se dá por sua abrangência, que entende o sujeito em seu contexto social.

Outrossim, convém acentuar que a pesquisa interpretativa envolve não apenas a participação, mas o registro cuidadoso e diverso, com fotos, áudio, vídeo, descrição, etc.. Por isso, através desse tipo de pesquisa é possível

descobrir o que está além do dito, interagindo e criando novos significados aquela situação.

Com base nesses aspectos, passamos a refletir como poderíamos delinear ações que corroborassem o aprofundamento da temática abordada, considerando, também, a natureza do nosso estudo. Neste percurso, buscamos contemplar os objetivos inicialmente propostos a fim de possibilitar a elaboração de considerações pertinentes sobre a pesquisa. Para isso, estabelecemos algumas etapas metodológicas, são elas:

- a definição do espaço e do perfil do nosso público;
- a produção de uma formação continuada para os professores e de uma proposta de sequência de ensino com caráter interventivo;
- a realização da formação continuada e a apresentação da sequência de ensino;
- a escolha dos instrumentos de coleta de dados.

Essas etapas tornaram-se fundamentais para o esclarecimento e conseqüentemente a compreensão da organização dos caminhos percorridos neste estudo, conforme é possível perceber nas seções seguintes.

## **5.2 Definição do espaço e do perfil do nosso público**

A primeira etapa do desenvolvimento metodológico consistiu na definição do espaço e dos professores participantes da nossa pesquisa, a partir de alguns critérios, apresentados mais adiante. Em relação ao espaço, considerando que iríamos realizar uma pesquisa-ação, precisávamos minimamente ter a noção do ambiente onde o estudo aconteceria.

Nesse sentido, a escolha desse espaço ocorreu com base na viabilidade do lugar, que por sua vez, considerou o acesso à rede de ensino, o conhecimento do ambiente e a proximidade do local de onde nos encontramos. Isso porque entendemos que cada rede de ensino tem sua demanda, planejamento e especificidade, e que baseados nisso poderíamos ter mais ou menos dificuldades em acessar os espaços, e conseqüentemente o nosso público, e assim realizar nossa pesquisa.

Consoante a essa ideia, e levando em conta que já tínhamos o conhecimento e a experiência na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão-PE, tanto por feito parte do quadro de professores, quanto por ter desenvolvido a proposta do mestrado com base na realidade desse espaço, optamos por defini-lo também como o local de nossa pesquisa atual.

Tal escolha contribui para o desdobramento do estudo, tendo em vista que a pesquisa aconteceria presencialmente e por etapas, ou seja, teríamos mais de um encontro, e para que esses encontros ocorressem colaborativamente, a proximidade com o local era necessária, tanto em relação ao deslocamento quanto ao ambiente.

Definido o espaço, passamos a pensar na escolha do nosso público que obrigatoriamente deveriam ser professores com formação em Língua Portuguesa, atuando na rede de ensino escolhida, especificamente no 9º ano, e com disponibilidade de participar da formação continuada.

A escolha da turma do nono deu-se pela importância desse último ano do Ensino Fundamental, o qual deve consolidar certas habilidades e introduzir outras que serão consolidadas no Ensino Médio. Trata-se de um ano escolar de transição, no qual é avaliada a construção de habilidades de leitura e de escrita através de avaliações externas, a exemplo, do Sistema de Avaliação Educacional Brasileiro (SAEB).

Logo, considerando a relevância dessa etapa de ensino e o que é necessário a esse momento, buscamos favorecer o desenvolvimento de ações que agreguem ao professor possibilidades de propiciar ao seu estudante a efetivação dessas habilidades, por meio da aproximação do escolar com o extraescolar. Isso porque, em seu cotidiano, tanto professores como estudantes, em sua maioria, já estão imersos em práticas de linguagem que envolve a interação e a dinamicidade na leitura e na escrita, mas muitas vezes essas práticas passam despercebidas ao ensino e conseqüentemente à aprendizagem.

Assim, para conhecermos se de fato isso seria uma realidade, e o perfil desses docentes, efetuamos um questionário, via *forms*, dividida em duas seções, uma com perguntas sobre a área de formação e o tempo que atua, e outra sobre o ensino de Língua Portuguesa. Esse momento de caráter diagnóstico contribuiu para o desenvolvimento da proposta, visto que os

resultados influenciaram o planejamento das atividades pensadas para os docentes. Isso foi possível através das seguintes perguntas:

1. Atualmente, com a popularização das tecnologias digitais, você acredita que houve mudanças significativas em relação às formas de desenvolvimento das atividades de ensino de Língua Portuguesa, nos eixos de leitura e de escrita? Justifique.
2. Considerando os eixos de leitura e escrita como aspectos fundamentais não apenas ao ensino e/ou escola, mas para a vida social, como você avalia o desenvolvimento das habilidades desses eixos, na sala de aula, por seus discentes? Justifique.
3. Em sua opinião, o que é essencial para o ensino de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa?
4. Você acredita ser interessante trabalhar os eixos de leitura e escrita a partir de gêneros textuais? Justifique.
5. Ainda em relação aos gêneros, você julga necessário abordar na sala de aula gêneros diversos, a exemplo dos gêneros digitais?
6. Como você avalia sua familiaridade com os gêneros digitais?
7. Os gêneros digitais são citados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas habilidades específicas de Linguagens e suas tecnologias, notadamente no trecho: "[...] dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, *gif*, meme, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, *e-zine*, *fanzine*, *fanvídeo*, *vidding*, *gameplay*, *walkthrough*, detonado, machinima, trailer honesto, *playlists* comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital" (Brasil, 2018, p.73). Acerca dos gêneros expostos na citação, quantos você conhece e já trabalhou em sala de aula?
8. Entre os gêneros recomendados pela BNCC, encontra-se a **playlist comentada**, uma versão mais aprofundada das listas de músicas comumente encontradas nas plataformas digitais. Sobre esse gênero, qual o seu nível de conhecimento?
9. A *playlist* comentada é um gênero digital, relativamente novo, que envolve música e escrita também. Em sua opinião, esse gênero seria interessante para trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?
10. Você gostaria e teria disponibilidade para participar de uma proposta sobre esse gênero?

A partir de tais indagações, foi possível levantar posicionamentos, e traçar o perfil do nosso público, conforme é apresentado a seguir.

### **5.2.1 A pesquisa de campo: lugar, participantes e os procedimentos éticos da pesquisa**

Os dados gerados, na pesquisa de campo, foram recolhidos no município de Ribeirão-PE. Lá, tivemos acesso aos nossos participantes, professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino, os quais se envolveram em nosso estudo, consoante os procedimentos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)<sup>17</sup>. Dado o exposto, apresentamos, nesta subseção, os aspectos citados, a começar pelo lugar da nossa investigação.

O município de Ribeirão fica localizado na Zona da Mata Sul do estado de Pernambuco. Segundo os dados de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>18</sup>, sua área territorial é equivalente a 289,566 km<sup>2</sup>, na qual vivem 33.507 pessoas, com um nível de escolarização de 6 a 14 anos correspondente a 92,9%, de acordo com o censo de 2010.

Nosso contato no município ocorreu diretamente com a secretaria de Educação de Ribeirão-PE, através dela recolhemos alguns dados interessantes sobre o sistema escolar e os índices educacionais.

Em relação aos docentes da área de Língua Portuguesa, o município conta hoje com 20 profissionais, os quais atuam nas cinco escolas da rede, sendo quatro delas localizadas na área urbana e uma na área rural. Nessas Instituições de Ensino, os Anos Finais, foco do estudo, funcionam nos turnos da manhã e da tarde. No intuito de atender essa rede, procuramos o responsável pela Secretaria de Educação, o qual nos recebeu e viabilizou a comunicação com os docentes e o apoio para a realização das atividades, definindo a formação continuada proposta como parte da carga horária de estudos, que todo professor tem direito.

---

<sup>17</sup> Aprovação do Comitê sob o número do Parecer: 6.032.321, o qual afirma que “as exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados”.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/ribeirao.html>. Acesso em: 30 de jul. de 2023.

A partir dessa ação, propomos a atividade de formação aos professores e conseguimos realizar o questionário, descrito anteriormente, para traçar o perfil do nosso público. Convém destacar que participaram desta pesquisa, por questões de disponibilidade, 6 dos 9 docentes em atividade no nono ano do Ensino Fundamental, licenciados em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, os quais atendiam em torno de 40 estudantes por turma em suas respectivas escolas.

Com base nas respostas, identificamos que a faixa etária média do grupo é de 35 anos; 50% dos participantes têm medianamente mais de 10 anos de experiência em sala de aula; e possuem também outro vínculo empregatício.

Cabe ressaltar ainda que seguimos todos os procedimentos éticos, e recebemos a devida autorização (ANEXO A) para só assim recolher os dados que nos permitiram traçar o perfil acima descrito. Esses dados foram recolhidos mediante os procedimentos do CEP, tendo em vista o comprometimento assumido de cumprir as exigências da Resolução CNS nº466/12. Além disso, reafirmamos que todos os envolvidos na pesquisa assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, os quais seguiram o modelo disponibilizado nos anexos desta Tese.

Em relação às respostas sobre o ensino de Língua Portuguesa, os docentes demonstraram suas opiniões com base em sua realidade, a seguir apresentamos alguns recortes sobre cada questionamento, trazendo a pergunta e as respostas desses docentes. Convém destacar que houve respostas variadas tanto no tocante a extensão da escrita, quanto acerca da opinião, conforme é possível constatar na imagem abaixo.

Questão 1: Atualmente, com a popularização das tecnologias digitais, você acredita que houve mudanças significativas em relação às formas de desenvolvimento das atividades de ensino de Língua Portuguesa, nos eixos de leitura e de escrita? Justifique.

Figura 2-respostas da pesquisa sobre a primeira pergunta do questionário

1. Sim, acredito que todas escolas estão trabalhando nessa questão.
2. Acredito que não totalmente. Vejo que as escolas ainda caminha em passos lentos com relação a tecnologia.
3. Sim, facilitou bastante.
4. Apesar do "Bum" da tecnologia a escola ainda se mostra apática a essas mudanças
5. Sim. Por ser algo inovador, houve uma atração maior por parte dos estudantes sendo positivo no desenvolvimento das atividades de Ensino de Língua Portuguesa nos eixos de leitura e escrita .
6. Ofazer pedagógico do professor é algo bastante pessoal. A popularização das novas tecnologias digitais nos permitiu e permite novidades relevantes uma vez que surgem novos gêneros textuais e linguagens. As mais diversas faixas etárias independente de classe social, usam a tecnologia e por consequência, seus ritos em todos os aspectos que tal contexto exige. É papel do professor entender que esta é uma realidade da qual ele precisa se aliar e não, fugir ou descontextualizar. Tecnologias digitais é nossa realidade diária. Não há como fugir dessa realidade, sobretudo dentro do âmbito escolar.

Fonte: dados obtidos pela autora através de questionário no *Google Forms*

Conforme pudemos perceber, apesar de todos os docentes participantes reconhecerem a popularização das tecnologias, pelo menos dois deles afirmam que a escola ainda apresenta dificuldades em se apropriar desses aparatos e assim propiciar as mudanças esperadas em relação às formas de desenvolvimento das atividades de ensino de Língua Portuguesa. Vale apontar que os demais participantes que acreditam nas transformações apontam a positividade dessa popularização, destacando os benefícios para os estudantes. Continuando com as questões, apresentamos a segunda pergunta e suas respectivas respostas.

Questão 2: Considerando os eixos de leitura e escrita como aspectos fundamentais não apenas ao ensino e/ou escola, mas para a vida social, como você avalia o desenvolvimento das habilidades desses eixos, na sala de aula, por seus discentes? Justifique.

Figura 3- respostas da pesquisa sobre a segunda pergunta do questionário

1. Acredito que a leitura e escrita são essenciais para o desenvolvimento do ser humano, quanto mais ler melhorará sua interpretação, quanto mais escrever melhorará sua letra e adquirirá novas palavras no seu vocabulário se for aplicada com a leitura.
2. No meu ponto de vista, falta um direcionamento para a grande maioria.
3. Excelente
4. Ao início dificuldades e depois crescimento em saber que foi capaz de desenvolver
5. Preocupante. Infelizmente ainda há muita falta de interesse por parte de muitos estudantes, cabendo um olhar mais atento de todos os envolvidos na educação desses discentes.
6. São dois eixos desafiadores. Lidamos com uma maioria de estudantes seduzidos por jogos online, onde a dinâmica é mais sedutora. Por isso, fascinar e motivar o estudante a leitura é um processo que exige muita criatividade e até persuasão por parte do professor. É necessário o professor encontrar estratégias que cativem e despertem o interesse pela leitura e oralidade. Conhecer os gostos deles por textos escritos, oralizados ou musicalizados... é um caminho possivelmente promissor.

Fonte: dados obtidos pela autora através de questionário no *Google Forms*

Exceto pelo excelente como resposta, vemos a preocupação dos participantes com o desenvolvimento das habilidades na leitura e na escrita, tanto por considerar essa importância, quanto por reconhecerem o desafio dos estudantes para aprender e do professor para buscar estratégias para conduzir as atividades voltadas a esses eixos. Na terceira questão buscamos saber a opinião docente sobre o que é essencial para o ensino de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, e as respostas foram bem interessantes.

Questão 3: Em sua opinião, o que é essencial para o ensino de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa?

Figura 4-respostas da pesquisa sobre a terceira pergunta do questionário

- 1 O foco para pode compreender melhor.
- 2 Conhecer o aluno.
- 3 Resgatar dos discentes suas dificuldades.
- 4 Interatividade
- 5 Uma boa interação entre estudantes e professores.
6. Leitura e escrita descoloniza o homem e o torna um ser emancipado. Mostrar isso na prática é motivador. A falta de leitura e escrita nos vulnerabiliza conduzindo o homem a animalização, às vezes. Em exemplos de animes, a saber, THE FLASH, exemplifico que mesmo com aquele super poder da velocidade, tanto ele quanto os vilões, tornam-se limitados perante o conhecimento científico. Leitura e escrita são dois artigos indispensáveis para uma boa convivência e sobrevivência humana.

Fonte: dados obtidos pela autora através de questionário no *Google Forms*

Por meio das respostas, percebemos a diversidade de pontos de vista sobre o tema, que realmente é polêmico. Isso porque o ensino não é algo engessado com um molde pronto, e ao apresentar esse questionamento buscamos identificar o que os participantes compreendiam a esse respeito.

Dado o exposto, entendemos que enquanto alguns docentes atribuíam a essencialidade ao estudante, outros reconheciam o papel do docente e do discente neste processo. Em seguimento, as respostas da quarta questão foram unânimes.

Questão 4: Você acredita ser interessante trabalhar os eixos de leitura e escrita a partir de gêneros textuais? Justifique.

Figura 5-respostas da pesquisa sobre a quarta pergunta do questionário

- 1 Sim, porque quanto mais prática melhorará.
- 2 Sim .
- 3 Com certeza
- 4 Sim, porque trás possibilidades
- 5 Acho importante pois os gêneros textuais fazem parte do cotidiano dos estudantes.
6. Indiscutivelmente os gêneros textuais são o caminho mais promissor para desenvolvimento da leitura e escrita. Precisamos partir do concreto para o abstrato. Os gêneros textuais estão em nosso dia a dia e potencialmente presente em algo que esta quase que 24h presente na vida das pessoas, o celular. Cabe ao professor saber usar isso a seu favor.

Fonte: dados obtidos pela autora através de questionário no *Google Forms*

Para os docentes, não há dúvidas sobre a importância do trabalho com os gêneros no ensino de LP, algo que é muito significativo, principalmente considerando a conjuntura atual. Ainda em relação aos gêneros, nossa quinta questão indagou sobre a necessidade de abordar na sala de aula gêneros diversos, a exemplo dos gêneros digitais.

Questão 5: Ainda em relação aos gêneros, você julga necessário abordar na sala de aula gêneros diversos, a exemplo dos gêneros digitais?

Figura 6- respostas da pesquisa sobre a quinta pergunta do questionário

1. Sim, com certeza
2. \_\_\_\_\_  
2 respostas
3. Sim, porque podemos pegar temas e classificar os temas que poderíamos usar.  
\_\_\_\_\_  
1 resposta
4. Sim. E importante estar atento ao que realmente trará bons resultados em sala de aula e investir nessas escolhas.  
\_\_\_\_\_  
1 resposta
5. Sim.  
\_\_\_\_\_  
1 resposta
6. Se o smartphone é um aparelho que "dorme e acorda" com nossos adolescentes, jovens e adultos, e neles e com eles estão os gêneros textuais orais, escritos ou mistos. Escola é o espaço mais necessário para trabalhar os gêneros textuais mais exigidos e recorrentes em nossa sociedade. do contrário, a escola não cumprirá seu papel a contento.

Fonte: dados obtidos pela autora através de questionário no *Google Forms*

A resposta de todos foi sim. Tal resultado foi justificado tanto por considerar a diversidade de gêneros, quanto por entender a proximidade dos estudantes com as tecnologias e os gêneros que circulam nesse contexto. A partir disso, apresentamos a sexta pergunta e suas respectivas respostas.

Questão 6: Como você avalia sua familiaridade com os gêneros digitais?

Figura 7- : respostas da pesquisa sobre a sexta pergunta do questionário

1	Não tenho tanta familiaridade, porque sou iniciante.
2	Ótima.
3	Boa
4	Regular
5	Pouca.
6.	Sinto que tenho muito a aprender. Tenho alunos que lidam melhor que eu em determinadas situações. Até os entendo, pois a assiduidade deles neste contexto é maior que a minha.

Fonte: dados obtidos pela autora através de questionário no *Google Forms*

A maior parte dos docentes apresentou, em suas respostas, a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos sobre o assunto que foi explanado na pergunta seguinte. Cientes da diversidade de gêneros, apresentamos alguns citados na BNCC e questionamos quantos docentes já conheciam e já trabalharam em sala de aula, conforme exposto a seguir.

Questão 7: Os gêneros digitais são citados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas habilidades específicas de Linguagens e suas tecnologias, notadamente no trecho: "[...] dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, *gif*, meme, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, *e-zine*, *fanzine*, *fanvídeo*, *vidding*, *gameplay*, *walkthrough*, detonado, machinima, trailer honesto, *playlists* comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital" (Brasil, 2018, p.73). Acerca dos gêneros expostos na citação, quantos você conhece e já trabalhou em sala de aula?

Figura 8-respostas da pesquisa sobre a sétima pergunta do questionário

1. Cheguei a trabalhar alguns, pois é um tema que chama mais atenção e fazem com que todos tenham uma facilidade.
2. A grande maioria.
3. Uns cinco
4. 7, não tive oportunidade
5. 4
6. Confesso que alguns eu nem sabia que existem. (risos) Dos citados acima, trabalhei: comentário, carta de leitor, gif, meme (muito cativante, diga-se de passagem), charge.

Fonte: dados obtidos pela autora através de questionário no *Google Forms*

Apenas um dos participantes relatou conhecer e ter trabalhado a grande maioria, os demais demonstraram que conheciam alguns e outros sequer sabiam que existiam. Aproveitando que entre os gêneros recomendados pela BNCC, encontrava-se a **playlist comentada**, indagamos o nível de conhecimento a respeito do gênero. Das seis respostas, apenas dois participante alegaram conhecer um pouco do assunto.

Questão 8: Entre os gêneros recomendados pela BNCC, encontra-se a **playlist comentada**, uma versão mais aprofundada das listas de músicas comumente encontradas nas plataformas digitais. Sobre esse gênero, qual o seu nível de conhecimento?

Figura 9-respostas da pesquisa sobre a oitava pergunta do questionário

1. Conhecimento simples sobre o assunto
2. Até então nenhum.
3. Pouco
4. Não conhecia como gênero textual antes da formação
5. Meu nível de conhecimento é pouco mas desejo obter mais conhecimento desse gênero textual.
6. Desconhecia.

Fonte: dados obtidos pela autora através de questionário no *Google Forms*

A partir disso, na nona pergunta, explicamos que a *playlist* comentada é um gênero digital, relativamente novo, que envolve música e escrita também, e aproveitamos para questionar se os docentes achariam interessante trabalhar o gênero nas aulas de Língua Portuguesa. Eis a questão e as respostas.

Questão 9: A *playlist* comentada é um gênero digital, relativamente novo, que envolve música e escrita também. Em sua opinião, esse gênero seria interessante para trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

Figura 10- respostas da pesquisa sobre a nona pergunta do questionário

1. Sim, seria interessante, pois atualmente os jovens escutam muita música e com isso poderíamos fazer uma coligação dos temas.
2. Sim. Todo meio que possibilite o aluno a entender o mundo das palavras de forma satisfatória, é válido.
3. Sim, porque a música na linguagem é de suma importância.
4. Sim, pela inovação
5. Sim. Isso trará inovação aos estudos de Língua Portuguesa, proporcionando aulas mais atraentes e consequentemente obtendo um melhor resultado.
6. Após conhecer o gênero *playlist* comentada, senti-me muito motivado a trabalhar o referido gênero, pois sou apaixonado por música. Ela nos proporciona relaxamento, contemplação do belo, reflexão, autocrítica e até como indireta etc. (risos).

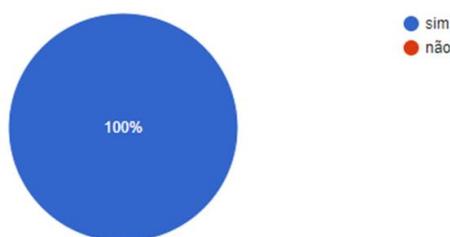
Fonte: dados obtidos pela autora através de questionário no *Google Forms*

Todos responderam positivamente, demonstrando interesse em conhecer e até em pesquisar como aparentemente um docente o fez ao colocar sua resposta. De posse das informações coletadas, chegamos a nossa décima pergunta.

Questão 10: Você gostaria e teria disponibilidade para participar de uma proposta sobre esse gênero?

Figura 11-respostas da pesquisa sobre a décima pergunta do questionário

6 respostas



Fonte: dados obtidos pela autora através de questionário no *Google Forms*

Todos aceitaram e confirmaram a participação. Após isso, assumimos o compromisso com os docentes participantes da pesquisa, em estabelecer o diálogo e a reflexão a fim de propiciar um processo dialético de construção de saberes. Esse compromisso teve início desde a elaboração da formação continuada e da proposta de sequência de ensino até a execução, conforme é possível perceber nas seções posteriores.

### **5.3 Elaboração de uma formação continuada para os professores e da proposta de sequência de ensino com caráter interventivo utilizada na formação**

Nessa segunda etapa metodológica, delineamos uma formação continuada que explorasse o gênero *playlist* comentada e as possibilidades de trabalhar as habilidades de leitura e de escrita a partir dele. Durante o planejamento dessa ação, passamos a refletir sobre a viabilidade de não ter, apenas, o material trabalhado durante a formação, mas de ter também uma sequência de ensino de caráter interventivo, que trabalhasse o gênero *playlist* comentada em relação ao ensino de Língua Portuguesa nos eixos de leitura e de escrita. Nesse sentido, ao longo da formação continuada, o professor teria as atividades voltadas para a sua preparação profissional, bem como possuiria outro material que o auxiliaria para trabalhar com seus estudantes na sala de aula.

Acerca da formação continuada, planejamos quatro encontros quinzenais com aproximadamente 3 horas de duração, tendo em vista a disponibilidade dos professores e da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão-PE. No decorrer do processo de planejamento da formação, optamos por estruturá-la nos moldes

de uma sequência de ensino, segundo Aguiar Jr. (2005), visto que dessa forma poderíamos apresentar essa metodologia aos docentes, considerando que alguns dos participantes desconhecem tal método.

Em relação à sequência de ensino, o autor a define como “um conjunto organizado e coerente de atividades abrangendo um certo número de aulas, com conteúdos relacionados entre si” (Aguiar Jr., 2005, p. 24)<sup>19</sup>, composta por quatro fases com propósitos a serem desenvolvidos pelo professor.

Trata-se de uma metodologia, criada em 2005, por Aguiar Jr.<sup>20</sup>, um pesquisador da área da educação, com formação em física, que desenvolve estudos, abordando temas como linguagem e cognição, mediação pedagógica, e desenvolvimento e avaliação de sequências de ensino informadas pela pesquisa. Em suas obras, o autor, dentro das temáticas citadas, discorre sobre o planejamento do ensino, abordando-o como meio de preparação, de organização e de orientação da ação docente, o qual por sua vez, necessita considerar aquilo que está condicionado à prática, a exemplo dos contextos escolares, dos estudantes e ainda do currículo.

Esse olhar a respeito do planejamento de ensino, considerando aspectos decorrendo não apenas dos objetivos didáticos, mas de todos os elementos que ele envolve, reforça a importância que tal ação exerce no fazer docente. Além disso, convém destacar que essa visão a respeito do planejamento foi um dos pontos que contribuiu para a escolha dessa metodologia tanto para a formação quanto para a proposta didática.

Outro ponto sobre esse procedimento metodológico é o fato de que, segundo Aguiar Jr. (2018, p. 25; 26), a sequência de ensino produz impactos consideráveis “enquanto estratégia de formação inicial e continuada de professores”. Isso porque, em suas experiências, o autor pôde perceber que as

---

<sup>19</sup> Ainda a respeito desta metodologia, não encontramos outros autores que abordem sobre a sequência de ensino, sendo Aguiar Jr. (2005) o único idealizador da proposta que além de ser utilizada no ensino da rede pública do estado de Minas Gerais, foi adotada em outras pesquisas de mestrado, a exemplo do trabalho de Tarcísio da Eucaristia Tadeu de Mello, intitulado “Diferentes abordagens no desenvolvimento de uma sequência de ensino CTSA/QSC sobre aquecimento global por três professores em escolas públicas de Minas Gerais” (2017), além da pesquisa de Gillienne Guimarães Garcia, “A linguagem online a favor do desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno” (2018). Enfatizamos também, que <sup>embora</sup> esta metodologia apresente semelhanças de nomenclatura com a Sequência de Ensino Investigativa de Carvalho (2013), utilizada no ensino de ciências, ela não possui a mesma delimitação didática.

<sup>20</sup> Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4970185830248841>. Acesso em: 01 de ago. de 2023.

sequências de ensino “causavam deslocamentos importantes em relação ao estilo e formas de ensinar consagradas na tradição didática e ainda predominantes nas práticas dos professores”, algo que propomos para o desenvolvimento da formação continuada.

Nesse contexto, é pertinente enfatizar, ainda, que bem como as outras metodologias mais conhecidas a exemplo da sequência didática e do projeto de letramento, a sequência de ensino pode ser descrita como um conjunto de atividades que visa o desenvolvimento de habilidades específicas e pré-determinadas, porém não engessadas. Por esse motivo, as atividades planejadas foram desenvolvidas de modo a possibilitar a criação ou recriação de todas as ações, considerando principalmente a recepção do nosso público diante de cada proposta.

Dando continuidade a nossa segunda etapa metodológica, elaboramos a proposta da sequência de ensino com caráter interventivo. Cabe destacar que a sequência que idealizamos foi inspirada em uma experiência nossa ainda no mestrado. Isso porque, elaboramos, durante a construção de nossa dissertação, uma proposta educacional para trabalhar dois gêneros: a *playlist* comentada e a resenha com estudantes do 9º ano, pensando no desenvolvimento da competência escrita. Esse produto foi destinado aos professores da área na época, como uma proposta didática.

Foi a partir dessa ideia, que planejamos um novo material para trabalhar durante as formações e posteriormente em sala de aula, se assim o professor participante desejar, visto que a sequência de ensino é uma proposta que cada docente teria para trabalhar com seus estudantes. Acerca disso, cabe destacar que a construção dessa proposta, além de envolver o gênero *playlist* comentada e as habilidades de leitura e escrita a partir dele, apresenta uma metodologia que se destaca por suas particularidades em relação ao planejamento, que busca a interação dos conhecimentos prévios do aluno com o novo aprendizado, correlacionando as práticas escolares com as experiências dos estudantes, de modo que haja uma aprendizagem significativa conforme já discutido a partir de Moreira (2022).

Tais aspectos podem ser comprovados através da proposta educacional atual disponibilizada no apêndice C, a qual é composta por doze atividades divididas entre as quatro fases da sequência de ensino. Ao final de cada fase, o

professor tem acesso ao que se espera do estudante e como detectar se houve o alcance do esperado, através de algumas reflexões postas em questionamentos.

Vale acentuar que todo esse material estará à disposição dos docentes não apenas para o uso, mas também para adaptações que eles julgarem necessárias. Por esse motivo, o material elaborado é um dos pontos-chave da formação continuada, visto que não se trata de algo pronto, mas um ponto de partida que deve ser refletido e instigado com base na realidade que o professor conhece, ou seja, da sua sala de aula.

Nessa perspectiva, uma das subseções do capítulo seguinte do tratamento de dados é a categoria de mudança da proposta educacional, pois as ações mobilizadas ou não pelos docentes possibilitam perceber e refletir os efeitos da formação continuada para os professores, e conseqüentemente, construir a resposta para nossa pergunta de pesquisa. A seguir detalhamos a metodologia utilizada tanto na formação como na proposta educacional.

### **5.1.1 Detalhamento da metodologia utilizada na formação continuada: caracterização da sequência de ensino**

Na atualidade, diversas metodologias são utilizadas para atividades voltadas ao ensino de diferentes áreas, algumas já conhecidas e outras nem tanto, a exemplo da sequência de ensino. Tal fato corroborou para que nos interessássemos ainda mais sobre essa metodologia. Isso porque buscávamos não apenas desenvolver atividades díspares, mas trabalhá-las com inovação, através de uma metodologia que permitisse vislumbrar novos horizontes.

Desse modo, a partir de um estudo detalhado, percebemos o quão promissora poderia ser a realização de uma sequência de ensino, principalmente por sua definição e suas características, que agora apresentamos, no intuito de possibilitar o entendimento da metodologia e conseqüentemente de nossa escolha por ela.

Segundo Aguiar Jr. (2005), uma sequência de ensino é definida como um agrupamento de atividades organizadas e coerentes que envolva um quantitativo de aulas e aborde conteúdos relacionados. Além disso, uma sequência é composta por quatro fases com propósitos a serem desenvolvidos pelo

professor, são elas: a problematização inicial; o desenvolvimento da narrativa do ensino; a aplicação dos novos conhecimentos e a reflexão sobre o que foi aprendido, essas serão explanadas mais adiante.

Ainda pouco divulgada, essa metodologia foi escolhida tendo em vista que ela objetiva “introduzir os jovens nos diversos aspectos da vida cultural da sociedade em que vivemos”, considerando que “isso requer ação sistemática, organizada e intencional” (Aguiar Jr, 2005, p. 05). Em nosso caso, vimos a possibilidade de propiciar essa vivência ao professor, que seria o multiplicador em sua sala de aula.

Ademais, este método destaca-se também por suas particularidades em relação ao planejamento, que busca a interação dos conhecimentos prévios com o novo aprendido. Isso contribui para uma maior precisão na elaboração de atividades, uma vez que o processo de intervenção pedagógica dá-se por meio da problematização inicial, momento no qual é possível refletir sobre a proposta didática, e avaliar todas as etapas pré-estabelecidas decidindo o que é interessante a sua realidade.

Nesse sentido, concordamos com Aguiar Jr. (2005, p. 24), quando afirma que é possível usar a experiência de outros professores, “registradas em livros didáticos e paradidáticos, em sites da Internet ou relatada em conversas entre colegas. Tudo isso vai compondo um acervo ou repertório de ensino que é a matéria-prima para um bom planejamento de curso”, de modo a enriquecê-lo, conforme fizemos em nossa formação continuada e em nossa proposta educacional.

Desse modo, entendemos que é no processo de inserção das sequências que outros propósitos surgem direcionando e redirecionando nossas ações enquanto professores. Isso porque, embora a sequência de ensino seja composta por fases com diferentes objetivos, conforme apresentamos no quadro a seguir, cabe ao educador refletir sobre quais são as demandas e respostas dos participantes deste processo.

Figura 12- Fases da sequência de ensino

Fases do Ensino	Propósitos (Intenções) do Professor
Problematização inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engajar os estudantes, intelectual e emocionalmente, com o estudo do tema.</li> <li>• Explorar as visões, conhecimentos prévios e interesses dos estudantes sobre o tema.</li> </ul>
Desenvolvimento da narrativa do ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilizar as idéias e conceitos da ciência e/ou das artes no plano social da sala de aula.</li> </ul>
Aplicação dos novos conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas idéias e conceitos, em pequenos grupos e por meio de atividades com a toda a classe.</li> <li>• Dar suporte aos estudantes para produzirem significados individuais, internalizando essas idéias.</li> <li>• Dar suporte aos estudantes para aplicar as idéias ensinadas a uma variedade de contextos e transferir aos estudantes controle e responsabilidade pelo uso dessas idéias.</li> </ul>
Reflexão sobre o que foi apreendido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prover comentários e reflexões sobre o conteúdo, de modo a sistematizar, generalizar e formalizar os conceitos apreendidos.</li> <li>• Destacar relações entre os conceitos e destes com outros tópicos do currículo, promovendo, assim, o desenvolvimento da narrativa do ensino.</li> </ul>

Fonte: Aguiar Jr. (2005, p. 25).

Como é possível perceber, cada fase da sequência de ensino tem intenções estabelecidas, e também objetivos específicos a cada etapa. Por exemplo, na problematização inicial o objetivo “é mais de fazer boas perguntas do que dar respostas a elas; ouvir as ideias e soluções dos alunos em lugar de dizer qual é a resposta certa” (Aguiar Jr. 2005, p. 28). Nesse sentido, a primeira fase gera uma quebra de expectativas, tendo em vista que, na maioria das vezes, é esperado que os docentes iniciem com uma boa explicação, mesmo que ninguém a tenha pedido.

Já no desenvolvimento da narrativa de ensino, “há uma construção de conhecimentos por parte dos alunos, mas trata-se de uma construção dirigida, orientada, pelo professor” (Aguiar Jr. 2005, p.30). Contudo, mesmo que se espere que o professor contextualize o que será estudado, isso será feito com a participação efetiva de todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, na aplicação dos novos conhecimentos “a organização da sala de aula e as atividades devem oferecer múltiplas oportunidades para que os estudantes possam falar e escrever usando as linguagens das ciências e das artes” (Aguiar Jr. 2005, p. 30). Para isso, é necessário criar situações que possibilitem os conceitos estudados em diferentes contextos e de diversos modos.

Por fim, na reflexão sobre o que foi aprendido, é preciso retomar o trabalho, “sistematizando e formalizando os conhecimentos desenvolvidos de modo a refletir deliberadamente sobre eles” (Aguiar Jr. 2005, p.32). Nesse ponto, é interessante que os participantes manifestem sua visão a respeito do processo, expressando seu aprendizado.

A partir da utilização dessa metodologia de campo, buscamos estabelecer uma discussão sobre as práticas em sala de aula e sobre como um planejamento que considera aspectos da contemporaneidade para o ensino de Língua Portuguesa, a exemplo do que é compartilhado pelas comunidades científicas, podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades.

Nesse contexto, salientamos que não estimulando apenas o consumo de propostas, mas uma reflexão sobre essas. A esse respeito, concordamos com Aguiar Jr., (2018, p. 13) quando afirma que “mesmo não sendo os autores originais destas sequências, os professores são autores de seu ensino, fazem escolhas, assumem riscos, mantêm e renovam seus valores e princípios que regem seu exercício profissional”. Isso implica dizer que não se trata de simplesmente elaborar, mas de atuar de forma consciente e objetiva sobre aquilo que é interesse a sua prática educacional. Exatamente por entender tais aspectos, é que apresentamos a seguir o detalhamento das atividades planejadas para os encontros de formação continuada.

#### **5.4 Realização da proposta de intervenção pedagógica: detalhamento das atividades planejadas para os encontros de formação continuada**

Em nossa quarta etapa, realizamos a formação continuada que foi idealizada, conforme já exposto, em quatro encontros quinzenais. A cada encontro foi trabalhado um aspecto da formação que contribuiria para a prática docente, conforme poderá ser verificado mais adiante.

Próximo do início de nossa formação, sentimos a necessidade de produzir algo para ser entregue aos participantes, como forma de acolher os professores e identificar o momento que estávamos iniciando. Nessa perspectiva, criamos um esboço dos encontros (APÊNDICE B), que contou com um texto de apresentação da formação e agradecimento aos docentes participantes, além de conter um espaço destinado ao preenchimento da expectativa e da realidade de cada fase, e do questionário de avaliação final. Esse material contribuiu para a execução da nossa formação, visto que abordou aspectos importantes ao seu desenvolvimento.

A partir dessa organização, seguindo o formato da sequência de ensino, delineada em fases, respeitamos a ideia de cada momento, realizando as atividades correspondentes a cada fase, são elas:

- a problematização inicial;
- o desenvolvimento da narrativa do ensino;
- a aplicação dos novos conhecimentos
- e a reflexão sobre o que foi aprendido.

Desse modo, na primeira fase, enfatizamos a verbalização dos professores em relação às suas práticas, já na segunda, apresentamos o gênero como ele pode ser, para só então na terceira fase, desenvolvermos ações de produção de gênero, as quais seriam revistas na quarta e última fase.

Ainda cabe ressaltar que, nesta seção, detalhamos o planejamento da proposta de intervenção, o qual possibilitou contemplar aspectos essenciais ao desenvolvimento do nosso estudo. Trata-se das atividades propostas para formação de professores de Língua Portuguesa, a qual buscou contribuir com o ensino de LP e conseqüentemente para a aprendizagem da área, nos eixos da leitura e da escrita, através de uma sequência de ensino com o gênero *playlist* comentada.

Nesse sentido, considerando que no capítulo seguinte apresentamos o diário da pesquisa que relata os encontros, além de analisar e discutir os resultados, optamos por apresentar aqui o planejamento dos encontros pedagógicos ministrados durante a formação continuada no município de Ribeirão – PE. Esse planejamento segue a divisão da metodologia utilizada na formação, já abordada neste capítulo, a qual contribuiu para as ações desenvolvidas.

Além disso, em cada subseção retomamos o objetivo da fase metodológica e em sequência apresentamos as atividades. Cada uma dessa possui um tema, objetivo, duração, material utilizado e desenvolvimento da ação, conforme o leitor pode contemplar a seguir.

#### 5.4.1 Problematização inicial

Na primeira fase correspondente à problematização inicial, “a intenção é mais de fazer boas perguntas do que dar respostas a elas; ouvir as ideias e soluções dos alunos em lugar de dizer qual é a resposta certa”, ou melhor, dos professores (Aguilar Jr. 2005, p. 28).

Por esse motivo, realizamos as duas atividades do primeiro encontro de modo descontraído e com mais diálogos, dada a necessidade de interação entre o grupo de docentes e o momento de apresentação da proposta. Essas atividades estão dispostas como atividade I e atividade II, conforme exposto abaixo.

##### ATIVIDADE I - Jogo de perguntas e respostas

**Objetivo:** conhecer os posicionamentos dos professores em relação ao ensino de língua, às concepções de leitura e de escrita, assim como às atividades relacionadas ao desenvolvimento das habilidades desses eixos.

**Duração:** 1h25.

**Material utilizado:** data show, notebook, bola de sopra, ficha com perguntas.

##### **Passo a passo da atividade:**

As atividades apresentadas a seguir seguem uma organização lógica e sequenciada das ações pensadas para a formação. Nesse sentido, realizamos:

- I. Apresentação do grupo de docentes e da formadora;
- II. Explanção da proposta de formação continuada e discussão do objetivo dos encontros pedagógicos, que é contribuir para o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa nos eixos da leitura e da escrita;
- III. Explicação aos participantes que cada encontro possui duas atividades com objetivos complementares, destacando que esses momentos, assim como a

proposta de ensino que será explorada posteriormente, seguem os moldes de uma Sequência de Ensino de Aguiar Jr. (2005);

- IV. Após as explanações gerais, apresentação do Jogo de perguntas e respostas, o qual além de colaborar para a descontração do grupo de docentes, possibilita a identificação dos posicionamentos dos professores em relação ao ensino de língua, às concepções de leitura e de escrita, assim como às atividades para o desenvolvimento das habilidades desses eixos;
- V. Exposição das regras do jogo, mostrando que as questões serão postas em balões enumerados e expostos no ambiente e que cada professor deverá responder a uma pergunta de modo sequencial, durante a dinâmica de passar a bola com todos os docentes sentados em um grande círculo. Nesse momento, uma música estará tocando e, assim que ela parar, o professor que estiver com a bola nas mãos responde à questão que está dentro do balão do jogo de perguntas. Caso a bola pare em um professor que já respondeu à pergunta, esse deverá escolher quem irá responder.
- VI. Discussão das respostas ouvidas e lançamento de uma proposta para a atividade posterior. Essa proposta seria pensar em um desafio do ensino de Língua Portuguesa, nos eixos de leitura e escrita, para discutir com os demais.

Acerca do quinto ponto, cumpre destacar que apesar do suspense dos balões, as perguntas são bem simples e tem por objetivo saber sobre as experiências dos docentes, são elas:

1. Para você como é ser um professor de Língua Portuguesa?
2. Como você avaliaria sua formação na área que você leciona?
3. Você acredita que a formação durante a licenciatura é suficiente para atuação como professora Língua Portuguesa? Justifique.
4. Em qual eixo do ensino da Língua Portuguesa você acredita que os estudantes têm mais dificuldade? Leitura ou escrita? Por quê?
5. A experiência na sala de aula é única, por mais que os problemas se assemelhem, as realidades se diferem. Pensando nisso, fale sobre momentos exitosos e não exitosos em sua sala de aula?
6. Em sua opinião, o que pode deixar uma aula sobre leitura e/ou escrita mais convidativa ao estudante? Você acha interessante conhecer novas propostas para o ensino de Língua Portuguesa?
7. Em sua prática docente, como os estudantes reagem às atividades de leitura e de escrita ao estudar língua portuguesa?

8. Sobre os gêneros da contemporaneidade, você acredita ser importante abordá-los em sala de aula? Quais gêneros você já explorou?
9. Acerca do gênero *playlist* comentada, antes dessa formação, você já tinha conhecimento sobre esse gênero?

INTERVALO – 10 min

### ATIVIDADE II- Socialização em grupo

**Objetivo:** proporcionar a troca de experiências sobre os desafios do ensino de Língua Portuguesa, nos eixos de leitura e escrita, e como agir diante deles.

**Duração:** 1h25

**Material utilizado:** data show, notebook, papel e caneta.

**Passo a passo da atividade:**

Seguindo a ideia de ouvir os professores, em nossa segunda atividade, para finalizarmos a fase da problematização inicial, realizamos:

- I. Discussão da atividade anterior proposta para reflexão dos docentes;
- II. Orientação aos professores para a atividade seguinte, na qual cada docente recebe um papel para escrever qual o seu maior desafio do ensino de língua portuguesa, nos eixos de leitura e escrita;
- III. Socialização com a turma do desafio;
- IV. Formação de duplas de acordo com afinidade do desafio, seguindo as orientações: todos os professores de pé, ao lado do seu par, olhando para frente. Ao ouvir o comando todos devem virar para a direita. Desse modo, os pares se invertem, e a escolha inicial, que teria sido pela afinidade ao desafio, fica mais diversificada. Essa mudança nas duplas, objetiva conscientizar os docentes de que, ao longo das atividades, inúmeros desafios surgem, e por isso buscamos prepará-los, uma vez que nenhuma sala é homogênea.

As ações descritas objetivam propiciar uma troca de experiências e ideias, tendo em vista que os docentes ao mesmo tempo em que relatam sobre os desafios, podem dialogar sobre como agem ou poderiam agir nessas situações. Dessa forma, a discussão estabelecida contribui para o processo de ensino e aprendizagem de língua como um todo.

#### 5.4.2 - Desenvolvimento da narrativa do ensino

A partir das atividades do encontro anterior, planejamos a segunda fase, o desenvolvimento da narrativa do ensino, com as atividades III e IV da proposta interventiva. Nesse momento, “há uma construção de conhecimentos por parte dos alunos, mas trata-se de uma construção dirigida, orientada, pelo professor”, nesta formação, consideraremos os conhecimentos dos professores (Aguiar Jr. 2005, p.30).

Nesse sentido, as próximas atividades apresentam a temática pretendida de forma interativa, visto que não objetivamos ensinar, mas apresentar possibilidades de como o gênero que propomos pode ser útil ao ensino de língua.

##### ATIVIDADE III - Dinâmica musical

**Objetivo:** introduzir o gênero *playlist* comentada a partir da discussão do espaço das canções no nosso dia a dia, e como o ensino de Língua Portuguesa pode ter relação com isso.

**Duração:** 1h25

**Material utilizado:** data show, notebook, papel e caneta.

##### **Passo a passo da atividade:**

Neste segundo encontro, considerando o nosso objetivo, realizamos:

- I. Desenvolvimento de proposta musical, a partir de uma dinâmica que começará com a seguinte pergunta: Se sua vida profissional fosse uma música, qual seria? Para isso, todos os professores são convidados a apresentar a música que representaria sua vida profissional ou um momento especial dela. Com essa atividade, buscamos demonstrar como a música é um elemento presente na vida de praticamente todas as pessoas, além também de ser uma forma de comunicação sensorial, que pode nos remeter a momentos, pessoas e principalmente ecoar mensagens.
- II. Discussão do espaço das canções no nosso dia a dia, e como o ensino de Língua Portuguesa pode ter relação com isso. Na verdade, não só com uma música, mas com listas delas, que frequentemente criamos e/ou consumimos em forma de *playlists*.

A ideia é que a atividade proposta introduza a noção do gênero *playlist* comentada, mostrando a importância desse olhar sobre as composições musicais, para só então criá-las.

INTERVALO – 10 min

#### ATIVIDADE IV - Exposição do gênero *playlist* comentada

**Objetivo:** apresentar a sequência de ensino do gênero *playlist* comentada, acessando os sites indicados para visualizar as *playlists* na versão simples e comentada, além de explorar o formato do gênero.

**Duração:** 1h25

**Material utilizado:** data show, notebook, proposta educacional impressa.

#### **Passo a passo da atividade:**

Na quarta atividade, planejamos trabalhar o que é de fato o gênero. Por isso, realizamos as seguintes ações:

- I. Apresentação da nossa proposta educacional intitulada “Sequência de ensino do gênero *playlist* comentada: no ritmo da leitura e da escrita”, nas versões impressa e PDF, com a apresentação, os fundamentos da proposta, as informações sobre a metodologia da sequência de ensino e exposição do gênero *playlist* comentada e dos exemplos. Através desse material, o professor terá acesso à contextualização da proposta, a qual além de explorar o gênero, demonstra possibilidades de como trabalhá-lo com seus estudantes os eixos de leitura e escrita;
- II. Acesso aos sites indicados para visualizar as *playlists* na versão simples e comentada, a fim de que os docentes tenham acesso ao formato do gênero e ao seu conteúdo, o qual pode ser bem diversificado.

Após a execução desse momento, finalizamos a segunda fase, que embasa as atividades a serem realizadas na fase seguinte.

#### **5.4.3 Aplicação dos novos conhecimentos**

Em continuidade a nossa proposta, planejamos a terceira fase de aplicação dos novos conhecimentos, na qual “a organização da sala de aula e as atividades devem oferecer múltiplas oportunidades para que os estudantes

possam falar e escrever usando as linguagens das ciências e das artes” (Aguiar Jr. 2005, p. 30). Esse momento, desenvolvido nas atividades V e VI, é crucial para que os docentes explorem os conhecimentos já internalizados relacionando-os com aqueles que foram adquiridos durante a proposta.

#### ATIVIDADE V - Criação de uma *playlist* comentada

**Objetivo:** construir uma *playlist* comentada, a partir de critérios estabelecidos durante o estudo.

**Duração:** 1h25

**Material utilizado:** data show, notebook, proposta educacional impressa, smartphones.

#### **Passo a passo da atividade:**

Nesse momento, os docentes, a partir do que eles tiverem acesso através da proposta educacional, têm a oportunidade de expor e de aplicar os significados atribuídos e internalizados até o momento. Para isso, realizamos:

- I. Orientações para pensar em como criar a sua *playlist* comentada, em duplas ou individualmente, aproveitando diferentes temáticas;
- II. Conscientização da importância de construir a *playlist* comentada, pensando no seu leitor/ouvinte, o que por sua vez envolve um planejamento da seleção que está imbricada à escrita, visto que se complementam.

Durante essa atividade, o docente pode consultar o produto educacional e discutir aspectos nele presentes para fomentar a sua produção. Desse modo, este encontro é um momento em que o formador pouco intervém e mais escuta e até provoca os seus docentes, para que reflitam acerca da sua construção, buscando a efetivação do conhecimento.

INTERVALO – 10 min

#### ATIVIDADE VI - Discussão das listas musicais

**Objetivo:** socializar e discutir sobre as produções das *playlists* comentadas construídas na sala de aula, reajustando a produção, conforme for necessário.

**Duração:** 1h25

**Material utilizado:** data show, notebook, proposta educacional impressa, smartphones.

**Passo a passo da atividade:**

Com as *playlists* já montadas, chegou o momento de discutir. Desse modo, realizamos:

- I. Orientação dos docentes quanto à revisão e organização das suas listas musicais para apresentação;
- II. Socialização das *playlists* comentadas, durante o encontro, a fim de contribuir para que os docentes contemplem as produções uns dos outros e discutam sobre essas, refletindo acerca da relação da *playlist* com a temática e com os comentários, bem como discutindo elementos que levem o docente a identificar aspectos polissêmicos em suas produções.

Com essas ações, o docente pode refletir sobre a oportunidade de aprimorar as produções e o circulamento delas em um ambiente escolhido pelos professores.

#### 5.4.4 Reflexão sobre o que foi aprendido

Todo o processo vivenciado pelos docentes é discutido ainda mais na última fase da sequência de ensino, na qual planejamos a reflexão sobre o que foi aprendido, “sistematizando e formalizando os conhecimentos desenvolvidos de modo a refletir deliberadamente sobre eles” (Aguiar Jr. 2005, p.32). Nessa última fase, a partir das atividades VII e VIII, os docentes analisam o processo vivenciado, discutindo, refletindo e explorando seus conhecimentos.

#### ATIVIDADE VII - Análise das *playlists* comentadas produzidas

**Objetivo:** refletir as características do gênero *playlist* comentada, discutindo sobre os aspectos da leitura e da escrita na construção desse.

**Duração:** 1h25

**Material utilizado:** data show, notebook, proposta educacional impressa, smartphones.

**Passo a passo da atividade:**

Nesta última fase a atenção sobre as produções é ainda maior, até porque, espera-se que os professores tenham se apropriado do gênero trabalhado e principalmente tenham percebido como as habilidades de leitura e escrita se desenvolvem a partir dele. Logo, realizamos:

- I. Análise das *playlists* comentadas dos pares, não como foi realizado no encontro anterior, no qual os docentes manifestaram suas opiniões de modo geral, mas de forma específica a fim de explorar os aspectos característicos do gênero no tocante aos eixos de leitura e escrita;
- II. Orientação aos professores para identificar, através das produções, quais habilidades de leitura e escrita foram vivenciadas.

Desse modo, esperamos instigar o docente a refletir como tais elementos contribuem na sua prática pedagógica, pensando em aproveitá-las para seus estudantes.

#### INTERVALO – 10 min

#### ATIVIDADE VIII - Exploração da proposta educacional sobre o gênero *playlist* comentada

**Objetivo:** explorar o material revisando, modificando, acrescentando ou retirando ideias que os docentes julguem pertinentes para a execução das atividades planejadas.

**Duração:** 1h25

**Material utilizado:** data show, notebook, proposta educacional impressa, smartphones.

**Passo a passo da atividade:**

Chegamos à última atividade da nossa formação continuada, seguindo com a exploração da proposta educacional elaborada para trabalhar com o gênero *playlist* comentada, mas agora, revisitando-a no intuito de cada docente levá-la a sua sala de aula. Para tanto, realizamos:

- I. Explanação do material: revisando, modificando, acrescentando ou retirando ideias que os docentes julguem pertinentes para a execução das atividades planejadas. Trata-se de um trabalho conjunto que será discutido, ao mesmo

tempo em que será particularizado ao docente, que estará pensando a partir de sua realidade.

II. Orientação dos docentes, frisando que desde a segunda fase já teve contato com a proposta de sequência de ensino de caráter interventivo a fim de conhecê-la e explorá-la, e que por isso nesta última fase, esse professor pode pensar em modificá-la ou não para a sua realidade em sala de aula, visto que o “planejamento do ensino não será, portanto, a atividade de ensino considerada isoladamente, mas sim como cada atividade participa de um processo de construção de sentidos numa dada sequência de ensino” (Aguiar Jr., 2005, p. 24);

Isso porque, ao trabalhar com as sequências de ensino o professor nunca estará reproduzindo ações, mas recriando, uma vez que os contextos para realização deste trabalho são múltiplos. Ratificando esta ideia, Aguiar Jr. (2005, p. 24) afirma que “o planejamento de um curso será sempre algo original, mesmo que utilize atividades que já sejam conhecidas e de domínio público”. Isso porque, a criatividade do professor permitirá que ele acrescente ou retire ações em sua prática a depender também de seu público, tendo em vista que o seu planejamento não pode estar focado no profissional da educação, mas sim no estudante, que é o protagonista da sua aprendizagem.

No entanto, para que isso aconteça é necessária à sensibilidade e atenção daquele que conduz a ação educativa, pois embora a sequência de ensino seja composta por fases com diferentes objetivos, conforme expostos na proposta, cabe ao educador refletir sobre quais são as demandas e as respostas dos participantes deste processo. Desse modo, é necessário entender que apresentamos uma sugestão que pode ser adaptada por cada profissional. Desse modo, os docentes poderão refletir e efetivar todo o processo realizado durante a formação continuada, além de poder levar essa experiência para sua sala de aula.

Com isso, concluímos as nossas atividades da formação continuada, na expectativa que o nosso trabalho não tenha impacto apenas para o grupo de docentes que participou dos momentos, mas para seus pares e principalmente para seus discentes, os quais buscamos atingir indiretamente.

Acerca de todo o processo, é válido salientar que a proposta de intervenção representa um momento promissor tanto para efetivar a proposta,

quanto para o recolhimento dos dados. Sobre os instrumentos para coletar os dados nesse processo, discutimos a seguir.

### **5.5 Instrumentos de coleta de dados da pesquisa**

Na última etapa da pesquisa, nos dedicamos a apresentar os instrumentos de coleta de dados escolhidos para recolhimento, análise e discussão dos resultados obtidos. Para Marconi e Lakatos (2011, p.43), “toda a pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas”. Sob esse ponto de vista, é pertinente pontuar que, na metodologia qualitativa, algumas técnicas de coleta de dados tornam-se fundamentais para a investigação. Dentre essas, destacamos e definimos a observação, o questionário e o diário da pesquisa como elementos que contribuem para o alcance dos objetivos idealizados.

Em relação à observação, Lakatos e Marconi (2007) a definem como uma técnica de coleta de dados, na qual objetiva-se a obtenção de informações através dos sentidos. Para as autoras, esse elemento básico da investigação científica tem um papel muito importante no contexto de descoberta, uma vez que permite o contato direto com a realidade, objetivando registrar e acumular informações sobre essa.

Desse modo, a depender do tipo de observação realizada, o pesquisador poderá ter uma organização diferente de suas ações. Nessa perspectiva, dentre os tipos de observação, apresentados por Lakatos e Marconi (2007), destacamos a observação participante adotada em nossa pesquisa.

Nesse tipo de observação há uma “interação entre o investigador e os grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo” (Lakatos; Marconi, 2007, p.277). Trata-se de um instrumento muito utilizado, no qual é preciso sensibilidade para ouvir, considerando que essa observação auxiliará o pesquisador na análise futura dos dados.

Nesse íterim, complementar a observação, apresentamos o questionário, segundo Gil (2008, p. 121), “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”. Tal característica possibilita a aquisição de

dados, os quais poderão “descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa” (Gil, 2008, p. 121), o que por sua vez, reforça a importância desse instrumento.

Em continuidade aos instrumentos, o diário de pesquisa, de acordo com Borges e Silva (2020, p. 1), é definido como “uma narrativa do pesquisador, dentro de seu contexto histórico-social, que viabiliza restituir, de maneira escrita, o trabalho de campo, as aproximações e distanciamentos com o objeto de pesquisa e o ato de pesquisar em si”. Desse modo, evidenciamos que através desse instrumento é possível descrever os acontecimentos da pesquisa realizada, refletindo aspectos que outros instrumentos não conseguiram contemplar.

Após essas breves explicações acerca dos instrumentos de coleta de dados, cabe apresentar quais, em que momentos e com quais objetivos esses foram utilizados. Para isso, elaboramos um quadro ilustrativo, visto que no capítulo seguinte, retomamos a utilização desses instrumentos, trazendo os resultados propriamente obtidos.

Quadro 4- Ilustrativo dos instrumentos de coleta de dados

<b>Instrumentos de coleta de dados</b>	<b>Momento de utilização</b>	<b>Objetivo</b>
Questionário	Pré-formação continuada e durante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar um levantamento sobre os docentes, que permitisse conhecer suas práticas em sala de aula e suas dificuldades acerca do ensino de Língua Portuguesa nos eixos de leitura e escrita, visando conhecer o público com o qual trabalharíamos e assim planejar, adequadamente, a formação continuada;</li> <li>• Identificar algumas concepções gerais, sobre ensino de Língua Portuguesa, refletindo as atividades posteriores.</li> </ul>

Observação	Durante a formação continuada;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atentar ao modo de atuação de cada professor em relação às atividades desenvolvidas, considerando as peculiaridades de cada fase.</li> </ul>
Diário da pesquisa	Durante a formação continuada;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar acontecimentos importantes para o relato das atividades de formação continuada, inclusive sobre as mudanças na proposta educacional.</li> </ul>
Questionário	Após a formação continuada;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a opinião dos professores participantes a respeito do gênero <i>playlist</i> comentada, do ensino dos eixos de leitura e escrita, além da própria formação continuada.</li> </ul>

Fonte: criação da autora

Esses instrumentos de coleta de dados contribuíram para a discussão que estabelecemos posteriormente acerca da diversidade de práticas de linguagens contemporâneas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, nos eixos de leitura e escrita. Além disso, por meio deles, percebemos e analisamos os impactos da aplicação da formação continuada, e da metodologia nela utilizada, os quais serão discutidos no capítulo seguinte sobre os resultados.

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA: análise das potencialidades pedagógicas do gênero *playlist* comentada**

Considerando a nossa proposta de investigar as potencialidades pedagógicas do gênero *playlist* comentada, por meio de uma sequência de ensino, centrada nos eixos da leitura e da escrita multimodais, na formação continuada oferecida aos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, apresentamos o capítulo dos resultados e de discussão da pesquisa.

Nesse sentido, por meio de uma análise interpretativa dos resultados, além de apresentarmos como ocorreu a formação continuada e os dados recolhidos durante a realização da nossa proposta, analisamos e discutimos esse material a partir do aporte teórico construído e dos objetivos propostos.

Nessa perspectiva, convém pontuar, conforme apresentamos ainda nos pressupostos metodológicos, que os docentes afirmaram, inicialmente, ter pouco ou quase nenhum conhecimento a respeito do gênero *playlist* comentada e de propostas relacionadas a ele. Desse modo, com base nessa informação e também nas demais apresentadas no questionário inicial, realizamos uma formação que buscasse atender os anseios apresentados.

À vista disso, o percurso descrito demonstra como propiciamos, durante a formação continuada, um estudo reflexivo e embasado teoricamente. Além disso, convém pontuar que, para a obtenção dos dados aqui apresentados, usamos as técnicas de investigação citadas na metodologia.

Acerca dessas técnicas, cabe destacar que não realizamos gravações em vídeo ou áudio considerando o pedido dos participantes da pesquisa. Por esse motivo, registramos os acontecimentos, descritos no diário de pesquisa, através de fotos e anotações do pesquisador participante.

Essas informações foram abordadas no decorrer deste capítulo, o qual está organizado em seção e subseções. Isto posto, na seção 6.1, explanamos o diário da pesquisa e os encontros distribuídos em cada fase da formação. Essas fases da formação continuada, por sua vez, estão dispostas nas subseções, as quais apresentam o relato das ações, os resultados obtidos, e a análise desses resultados, considerando as técnicas de investigação e os objetivos de pesquisa.

Na sequência, a subseção 6.1.1 expõe a problematização inicial, na qual foi utilizada a observação e aplicação de um questionário para conhecer as

práticas docentes em sala de aula e suas dificuldades acerca do ensino de Língua Portuguesa nos eixos de leitura e escrita. Através dessas técnicas foi possível alcançar nosso primeiro objetivo de pesquisa.

Por conseguinte, a subseção 6.1.2 traz o desenvolvimento da narrativa de ensino, em que utilizamos a observação para atentar ao modo de atuação de cada professor em relação às atividades desenvolvidas. Durante essa fase conseguimos alcançar nosso segundo objetivo, propiciando um estudo reflexivo sobre a proposta educacional apresentada nos moldes de uma sequência de ensino de caráter interventivo sobre o gênero *playlist* comentada.

Em seguimento, na subseção 6.1.3, apresentamos a aplicação dos novos conhecimentos, na qual além da observação e do registro de acontecimentos, foi possível efetivar o nosso terceiro objetivo. Isso porque, nessa fase refletimos, na prática, o gênero *playlist* comentada e as suas possibilidades no ensino de Língua Portuguesa em relação aos eixos de leitura e de escrita, e da perspectiva dos multiletramentos.

A partir disso, na subseção 6.1.4, trazemos a reflexão sobre o que foi aprendido, identificando através de questionário, a opinião dos professores participantes a respeito do gênero *playlist* comentada, do ensino dos eixos de leitura e escrita, além da própria formação continuada.

Por fim, encerramos a nossa análise de resultados discutindo, na seção 6.2, sobre o impacto e o resultado da formação continuada e da sequência de ensino utilizada durante o desenvolvimento da proposta voltada aos professores de Língua Portuguesa. Com essa última seção, alcançamos o nosso quarto objetivo de pesquisa.

### **6.1 Diário da pesquisa: encontros de formação continuada com os professores de Língua Portuguesa**

A observação participante e o registro do diário da pesquisa confluem para a identificação de aspectos essenciais ao pesquisador na análise do seu objeto de estudo, por isso apresentamos nesta seção o relato de como foram desenvolvidos os encontros da formação intitulada: Gênero *playlist* comentada: vamos dar o *play*?

Em conformidade ao exposto anteriormente, a formação continuada segue os moldes da sequência de ensino composta de quatro fases. São elas: *a problematização inicial; o desenvolvimento da narrativa do ensino; a aplicação dos novos conhecimentos e a reflexão sobre o que foi aprendido.*

Essas fases foram desenvolvidas durante quatro encontros, um para cada fase. Cada encontro teve em média 3 horas de duração para trabalharmos, nesse tempo, duas atividades planejadas.

Em relação às atividades desenvolvidas, é preciso ressaltar que, embora tenhamos estabelecido um cronograma, esse foi flexível, visto que consideramos que ações sempre poderão ser replanejadas a partir dos resultados obtidos em cada atividade. Assim, nas próximas subseções, apresentamos os detalhes, resultados e análise de cada fase dos encontros.

### **6.1.1 Problematização inicial**

Na primeira fase, realizamos duas atividades de modo descontraído e com mais diálogos, dada a necessidade de interação entre o grupo de docentes e a própria proposta que foi apresentada. O objetivo desse encontro foi conhecer os posicionamentos dos professores em relação ao ensino de língua, às concepções de leitura e de escrita, assim como às atividades para o desenvolvimento das habilidades desses eixos.

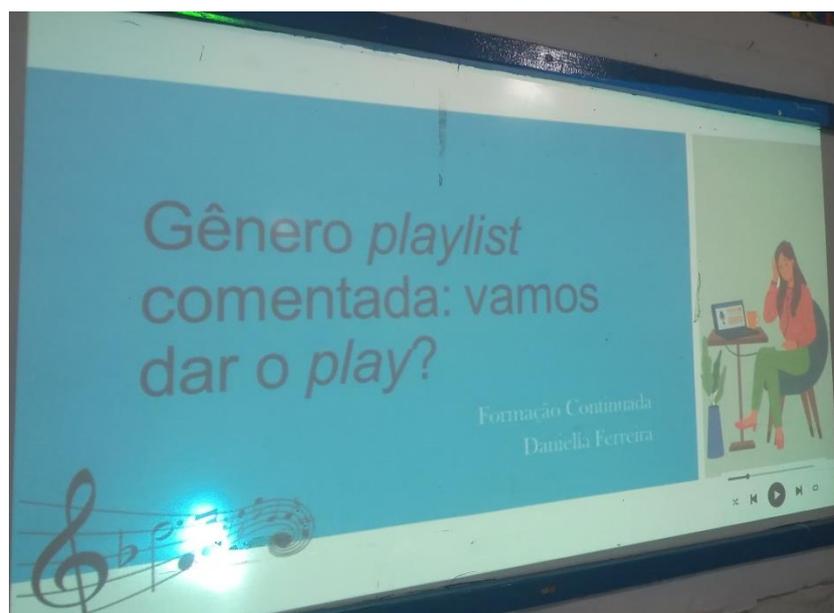
Nesse sentido, em nossa primeira atividade, houve a apresentação da formadora e do grupo de professores, além do material de apoio físico (caderno de esboço dos encontros) e o digital (slide), conforme exposto nas imagens a seguir.

Figura 13- Caderno de esboço dos encontros



Fonte: material produzido pela autora para formação

Figura 14- slide de apoio para os encontros de formação



Fonte: material produzido pela autora para formação

Tais materiais foram usados durante toda formação pelos docentes participantes e também pela pesquisadora. Ainda em relação à apresentação dos professores, eles falaram um pouco de onde vinham e o que esperavam,

algo muito empolgante, considerando que, após esse momento, eles conheceram o objetivo dos encontros pedagógicos, o qual pretendeu contribuir para o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa nos eixos da leitura e da escrita.

Na sequência, apresentamos nossa atividade, o Jogo de perguntas e respostas. Inicialmente, eles ficaram apreensivos, pois as perguntas estavam dentro dos balões e eles não tinham ideia do que aconteceria. No intuito de tranquilizá-los, avisamos que as perguntas eram em relação ao ensino de língua, de leitura e de escrita, assim como às atividades para o desenvolvimento das habilidades desses eixos, de modo mais geral.

Isso porque a nossa pretensão era partir dessas noções para chegarmos a nossa proposta. E assim fizemos. Colocamos uma música para tocar enquanto os docentes, dispostos em círculo, passavam a bola um para o outro. O movimento era rápido, ninguém queria ser o primeiro, mas, ao parar a música, alguém seria, e foi. A risada dos que escaparam foi geral, mas a do premiado com a bola, nem tanto.

Esclarecemos que a nossa intenção naquele momento era conhecê-los e que eles estivessem à vontade para falar, não apenas quando fossem contemplados na pausa da música, mas nos momentos que eles quisessem expor seu ponto de vista, e assim aconteceu.

Logo na primeira pergunta, a qual indagou: “Para você como é ser um professor de Língua Portuguesa?”, surgiram inúmeras colocações. O professor contemplado relatou que era algo muito bom, que de certa forma o realizava. Essa ideia despertou outras definições dos demais colegas, a exemplo do termo “desafio”.

O professor que escolheu essa palavra explicou que ser professor de LP era um desafio, principalmente pela responsabilidade que é delegada a essa disciplina, cobrada em avaliações externas. Além disso, nas palavras dos demais docentes “o professor de LP nunca poderia cometer erros em relação à LP, afinal ele é formado nessa área”.

Essa fala promoveu um debate intenso na sala, seguido de vários relatos que abordaram não só o compromisso que o profissional de letras deveria ter com a escrita impecável, como a cobrança da escola em si, a ideia de sempre ser consultado para tirar dúvidas sobre a ortografia das palavras, ou ainda ser

revisor de textos. Todos esses relatos refletiram que as situações ocorridas na escola, de certa forma, provocavam incômodo ao professor, que já se via sobrecarregado por inúmeras situações de sua sala de aula, a exemplo das dificuldades de seus estudantes em ler e em escrever.

Na sequência, discutimos o quanto foi interessante ouvir a realidade deles e acrescentamos que gostaríamos de continuar com essa troca nas próximas perguntas, e para isso a bolinha novamente iria percorrer o círculo. Com os docentes ainda mais entrosados, partimos para a pergunta dois: “Como você avaliaria sua formação na área que leciona?”.

Nesse momento, os docentes, apesar de elogiarem as suas formações, citando principalmente a influência de seus professores nesse processo, o que reforça a ideia de Pimenta (2005) sobre os saberes da experiência, falaram também das dificuldades ao ingressar na sala de aula para atuar como professor. De acordo com os docentes, por mais que houvesse disciplinas didáticas e até o estágio, a realidade era diferente. Essa ideia foi ainda mais discutida, com a pergunta seguinte: “Você acredita que a formação durante a licenciatura é suficiente para atuação como professor de Língua Portuguesa? Justifique”.

Essa questão dividiu opiniões. Isso porque, enquanto uns diziam que nunca pensaram, durante a graduação, que vivenciaríamos realidades como a de hoje, outros relatavam que já tinham uma noção do que esperava por eles. De todo modo, em um ponto eles concordaram, que tudo muda muito rápido e que a formação na licenciatura, por melhor que seja, não é capaz de prepará-los para os desafios de uma sala de aula, e que por isso eles sentiam muita necessidade de buscar mais, mesmo não sendo possível, muitas vezes, pelo tempo escasso.

Tal necessidade, apontada por Freire (2007), ao discutir sobre a inconclusividade da condição humana por estar em constante formação, destaca a importância da formação continuada docente, que contribui para a reflexão do seu processo formativo e de sua realidade. Além disso, conforme apresentado pelos docentes, apesar de ser vista como necessária, a formação continuada ainda não é uma realidade (Castro, 2019).

Continuando a dinâmica, partimos para a quarta pergunta: “Em qual eixo do ensino da Língua Portuguesa você acredita que os estudantes têm mais dificuldade? Leitura ou escrita? Por quê?” As opiniões a esse respeito foram diversas, principalmente pelo entendimento que, dentro de uma única sala de

aula, podemos ter dificuldade nos dois eixos. No geral, a escrita teve um destaque maior, considerando, segundo os docentes, que uma boa escrita tem como pré-requisito a leitura.

Seguindo com a atividade, a quinta questão discutia que “A experiência na sala de aula é única, e por mais que os problemas se assemelhem, as realidades se diferem”. Nessa perspectiva, aproveitando a ideia, pedimos que os professores falassem “sobre momentos exitosos e não exitosos em sua sala de aula”.

Um professor trouxe as duas experiências. A primeira, tida como exitosa, foi uma atividade de figuras de linguagem com versículos bíblicos, a segunda, não tão exitosa, foi a brincadeira “torta na cara” com as regras de acentuação. Segundo o relato do professor, na primeira atividade os estudantes demonstraram entender e até apresentavam novos exemplos, já na segunda, o docente atribuiu que o não êxito ocorreu devido aos estudantes, diferentemente do comum, quererem receber a tortada e por isso, erravam propositalmente.

Após várias risadas dos participantes da pesquisa que apontaram a situação como outros percalços da profissão, seguimos para a sexta pergunta: “Em sua opinião, o que pode deixar uma aula sobre leitura e/ou escrita mais convidativa ao estudante? Você acha interessante conhecer novas propostas para o ensino de Língua Portuguesa?”

Essa pergunta teve respostas em comum, pois boa parte dos docentes, apesar de não citar algo em específico, resgatou a ideia de que depende muito da realidade, mas que propostas novas sempre são bem-vindas, desde que se adequem ao contexto da sala, em outras palavras, desde que sejam exequíveis. Tal posicionamento evidencia aquilo que Elias (2014) discute ao pontuar da preocupação do ensino de leitura e escrita e da necessidade de que os muitos estudos dessa área se vertam em contribuições para o docente.

Aproveitando a ideia sobre a realidade de sala de cada docente, avançamos para a sétima pergunta “Como seus estudantes reagem às atividades de leitura e de escrita ao estudar Língua Portuguesa?”. Os professores apresentaram algumas situações sobre cada eixo. Em relação à leitura, por exemplo, a situação mais recorrente às atividades propostas era resistência, visto que muitos estudantes por apresentarem dificuldades, sentiam-se envergonhados e não queriam participar.

Já no tocante a escrita, os docentes relatavam que comumente eles tentavam negociar essa atividade estipulando a quantidade de linhas que eles gostariam de escrever. Contudo, algo que foi unânime em relação à escrita, foi a dificuldade para realizar propostas, não só pela reação dos estudantes que muitas vezes demonstram preguiça, mas sobretudo, pela falta de tempo do professor para corrigir essas atividades.

Considerando essa realidade, continuamos a dinâmica com a oitava questão: “Sobre os gêneros da contemporaneidade, você acredita ser importante abordá-los em sala de aula? Quais gêneros você já explorou?”.

A resposta a essa pergunta foi mais tímida, muitos dos presentes falaram sobre seguir os gêneros mais cobrados nas avaliações. Na verdade, apenas um professor relatou que apesar de não ter trabalhado, já fez buscas sobre uns gêneros que ele desconhecia. E por falar em desconhecido, aproveitamos para saber se os docentes tinham conhecimento sobre o gênero *playlist* comentada antes dessa formação. E as respostas foram bem interessantes. Os docentes relataram que não conheciam, e até citaram o que imaginavam sobre o gênero.

Alguns apresentaram que a *playlist* comentada poderia estar relacionada à pesquisa sobre a história das músicas, outros sobre comentários da internet, e outros imaginaram livros comentados. De todo modo, enfatizamos que iríamos conhecer o gênero em todos os aspectos em nosso próximo encontro, e que aproveitaríamos o momento citado para esclarecermos as dúvidas.

Ao final do jogo de perguntas e respostas, todos estavam animados e interagindo, a brincadeira descontraíu a turma e, desse modo, seguimos discutindo um pouco das respostas que ouvimos, além de lançar uma atividade para após o intervalo, que foi pensar em um desafio do ensino de Língua Portuguesa, nos eixos de leitura e escrita, para discutir com os demais.

No retorno do intervalo, foram dadas as orientações para socializarmos a atividade proposta, com o objetivo de trocar experiências sobre os obstáculos do ensino de Língua Portuguesa, nos eixos de leitura e escrita, e como agir diante deles. Seguindo o comando, os professores escreveram em um papel qual o seu maior desafio com a turma.

Esse momento foi bem interessante. Pedimos que eles formassem duplas por afinidade do desafio e depois misturamos os pares, para deixar problemas diferentes e lembrar os docentes de que nenhuma sala é homogênea.

Entretanto, apesar de ter ciência de que há problemas de natureza distintas, e de na atividade anterior terem destacado a escrita como uma das maiores dificuldades dos estudantes, 80% da turma escolheu o eixo da leitura como maior desafio. Entendemos que essa escolha ocorreu considerando o ensino e não necessariamente a aprendizagem, tendo em vista que, apesar de complementares, são atividades distintas, conforme já discutimos.

Em continuidade e com as duplas formadas, os docentes puderam conversar sobre suas experiências e ideias, falando como agiam em suas salas, e até mesmo como gostariam de agir, mas devido a algumas situações do contexto escolar, eles não conseguiam fazer. Exemplo desses impedimentos, segundo os docentes, seriam a falta de acompanhamento familiar e o (des)comprometimento dos próprios estudantes.

Após ouvir os professores sobre suas escolhas, foi possível perceber que o desafio com a leitura prevaleceu, pois os docentes a enxergavam como um ponto de partida. Noutras palavras, para eles, se o discente souber ler e interpretar ele pode prosseguir alcançando outras habilidades, tanto no eixo de leitura, quanto no eixo de escrita.

Ao final da socialização, percebemos por meio da observação o quanto a discussão estabelecida contribuiu para conhecermos as perspectivas dos docentes a respeito do processo de ensino e de aprendizagem de língua como um todo, além de entender as angústias encontradas nesse âmbito. Nesse contexto, é necessário pontuar que muitos docentes ainda compartilham uma visão que prioriza no ensino aspectos tradicionais da língua, ao defenderem o ensino prescritivo das normas e a utilização do livro didático como guia de conteúdos, considerando, por vezes, esse como único material disponível a todos.

Tal posicionamento torna-se compreensível ao observamos as limitações encontradas na realidade daqueles docentes, os quais por mais que almejassem inovar suas práticas, se veem aprisionados ao sistema que tem prioridades distintas em relação ao ensino. Essa fala dos professores participantes vai ao encontro do que Feldmann (2009) pontua quando afirma que as secretarias de educação têm adotado uma abordagem psicologista da educação, sob o prisma da avaliação por resultados, conseqüentemente levando o professor a seguir uma normativa que desconsidera sua realidade.

Ainda sobre a visão dos docentes, cabe destacar que outra forma de conhecer as perspectivas deles foi através da expectativa x realidade que foi preenchido a cada encontro pelos participantes. A seguir colocamos alguns recortes dessas avaliações.

Figura 15- avaliação do primeiro encontro de formação

Ao final dos encontros faremos uma pequena avaliação do momento, através da expectativa x realidade. Contamos com você!	Ao final dos encontros faremos uma pequena avaliação do momento, através da expectativa x realidade. Contamos com você!	Ao final dos encontros faremos uma pequena avaliação do momento, através da expectativa x realidade. Contamos com você!
<p style="text-align: center;"><b>ENCONTRO I</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EXPECTATIVA</b></p> <p>De certa forma, ansiedade por formação anteriores, pensei que seria chato.</p>	<p style="text-align: center;"><b>ENCONTRO I</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EXPECTATIVA</b></p> <p>Aprendizagem na área, onde iremos trocar sugestões, para melhoria de nosso público alvo (Estudantes)</p>	<p style="text-align: center;"><b>ENCONTRO I</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EXPECTATIVA</b></p> <p>AGREDEI QUE SERIA MAIS UMA REUNIÃO EM RELAÇÃO A ALGUM TEMA COMUM.</p>
<p style="text-align: center;"><b>REALIDADE</b></p> <p>Sei basta, tá positiva.</p>	<p style="text-align: center;"><b>REALIDADE</b></p> <p>O encontro foi bastante proveitoso, discutimos várias problemáticas, e soluções para elas.</p>	<p style="text-align: center;"><b>REALIDADE</b></p> <p>SAIO HOJE COM UMA PERSPECTIVA NOVA SOBRE ASSUNTO. UM NOVO OLHAR EM ENSINAR.</p>

Fonte: material produzido pelos participantes da formação

A partir do exposto, é possível não apenas perceber a avaliação dos docentes sobre o primeiro encontro, mas também a sua expectativa sobre a formação. Com base nos comentários, identificamos o quanto os docentes esperam de uma formação continuada, ao mesmo tempo em que confirmamos a percepção negativa que muitos deles têm sobre esses encontros.

Conforme já discutimos no primeiro capítulo teórico, muitos professores criticam as formações continuadas pelo perfil de cobranças que ela assumiu nos últimos anos. Isso é perceptível quando na expectativa os docentes afirmam esperar uma reunião chata.

Essa questão também foi verbalizada pelos docentes durante o encontro, apesar do receio, de certa forma, em expor suas opiniões. Enfim, podemos dizer que tanto os registros escritos quanto os diálogos foram essenciais para que

podéssemos refletir e apresentar em nossa proposta possibilidades que realmente fossem interessantes para o nosso público, conforme veremos adiante.

### 6.1.2 Desenvolvimento da narrativa do ensino

A partir das atividades do encontro anterior, iniciamos a segunda fase da proposta interventiva, o desenvolvimento da narrativa do ensino. Nesse momento, construímos a nossa temática novamente dando espaço para os participantes, contudo realizando “uma construção dirigida, orientada” (Aguiar Jr. 2005, p.30).

Nesse sentido, o nosso objetivo foi introduzir o gênero *playlist* comentada a partir da discussão do espaço das canções no nosso dia a dia, e como o ensino de Língua Portuguesa pode ter relação com isso. Para tanto, recepcionamos os nossos docentes com um cartão em que eles deveriam completar a seguinte frase: “Música para...”, conforme exposto a seguir.

Figura 16-cartão “Música para...”



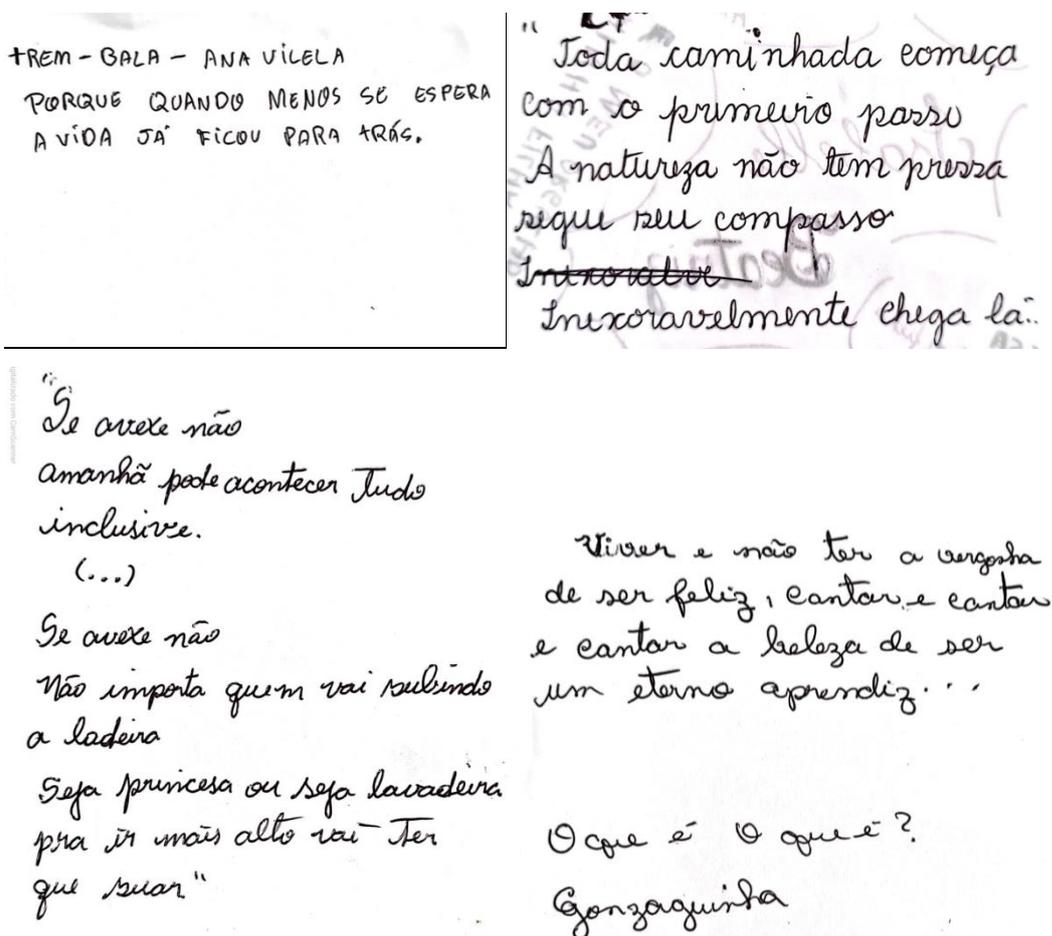
Fonte: material produzido pelos participantes da formação

As respostas foram bem interessantes, tanto as escritas quanto as orais, a exemplo de: “refletir, relaxar, alegrar, acalmar, resolver problemas, mudar, meditar, aprender, se divertir”. Os participantes expressaram que música é bom para todos os momentos, tristes ou felizes, haverá sempre uma canção para somar.

Essa ideia nos ajudou a discutir sobre como a música pode trazer significados diversos aos ambientes e as pessoas. Em nosso grupo, por exemplo, ninguém cogitou a ideia de não gostar de música, ao contrário disso, debatemos sobre como a usamos em nosso dia a dia. Discutir sobre esse uso e a diversidade de canções que temos, nos permitiu chegar a nossa proposta musical, ou melhor, a dinâmica que iniciou com a seguinte pergunta: Se sua vida profissional fosse uma música, qual seria?

A primeira reação foi a de pensar, qual seria a música que poderia traduzir essa vida profissional. Para ajudar, pedimos que eles escrevessem o trecho dessa canção e na hora de apresentá-la, falasse o porquê dessa escolha. O resultado foi impressionante, pois cada docente destacou um trecho de sua trajetória como profissional e a música que se relacionava com ele. Tivemos músicas repetidas, conforme apresentamos nos recortes a seguir, mas os trechos e as histórias foram únicas.

Figura 17- trechos das canções que representa a trajetória profissional dos participantes



Fonte: material produzido pelos participantes da formação

A canção mais citada foi “A natureza das coisas”, ou como é mais conhecida “Se avexe não”. Foi bem interessante perceber como essa música traduzia as histórias contadas, pois enquanto um participante trouxe a ideia de que *amanhã pode acontecer tudo, inclusive nada* e usou esse trecho para ilustrar situações em que se planeja uma aula que a seu ver seria ótima, e que ao acabar não foi o esperado, o outro participante apresentou o início da música: *toda caminhada começa com o primeiro passo. A natureza não tem pressa segue seu compasso. Inexoravelmente chega lá*, para ele, esse pedaço da canção lembra o começo de sua carreira como docente e que de certa forma, a letra o acalmava, pois a mensagem discorria sobre um começo e do tempo para chegar ao objetivo, e que para isso não precisava pressa.

Esse momento foi repleto de reflexões, e uma fala bem recorrente dos participantes é que era difícil uma música apenas para representar toda uma vida profissional. E aproveitando essa ideia, afirmei concordar com eles, e que para ilustrar isso, eu iria apresentar uma canção para o segundo semestre do ano da minha vida profissional, e uma lista que tentaria representar um pouco da minha vida como docente.

Desse modo, uma música para este semestre seria a de Lenini “Paciência”, especificamente no trecho: *enquanto todo mundo espera a cura do mal. E a loucura finge que isso tudo é normal. Eu finjo ter paciência. E o mundo vai girando cada vez mais veloz. A gente espera do mundo e o mundo espera de nós. Um pouco mais de paciência*. Isso pensando nas inúmeras coisas que o professor tem no final de semestre, caminhando para o final do ano letivo.

Contudo, retratando a vida inteira, eu faria uma lista que começaria com a canção de Gilberto Gil, *Andá com fé eu vou. Que a fé não costuma faiá. Andá com fé eu vou/Que a fé não costuma faiá*, afinal como diria Jota Quest, *não está fácil, extremamente fácil. Pra você, e eu e todo mundo cantar junto*. Mas eu concordo com eles, que ainda teremos *dias melhores, dias de paz, dias a mais, dias que não deixaremos para trás*. E enquanto isso não acontece, podemos fazer como os Titãs, *toda pedra no caminho, você pode retirar, numa flor que tem espinhos, você pode se arranhar. Se o bem e o mal existem, você pode*

*escolher. É preciso saber viver, para depois não falar, devia ter complicado menos, trabalhado menos, ter visto o sol se pôr, devia ter me importado menos com problemas pequenos, ter morrido de amor. Queria ter aceitado a vida como ela é, a cada um cabe alegrias, e a tristeza que vier. Mas se nada funcionar, só resta uma opção, vamos fugir deste lugar, baby! Afinal de contas, Marisa Monte tem razão, o que importa é aqui e agora, toda hora é hora enquanto eu posso estar. Sou feliz, alegre e forte, tenho amor e sorte aonde quer que eu vá.*

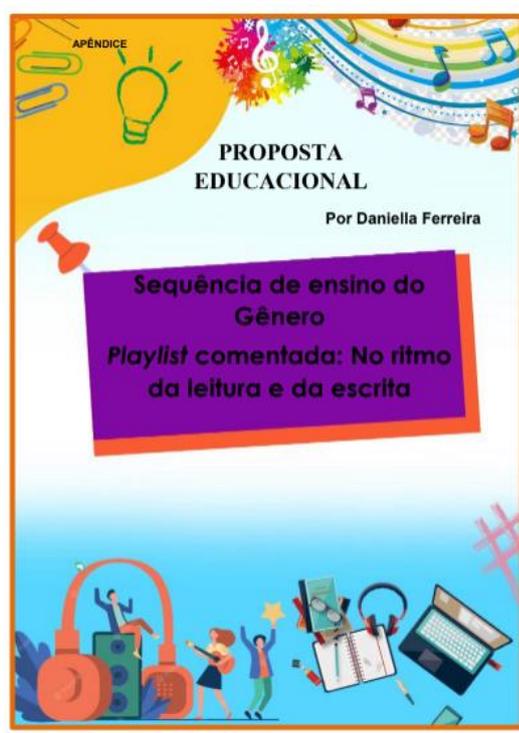
Essa pequena lista apresentada com os trechos das músicas foi reproduzida desse modo para os professores, que disseram ter aprovado a lista de canções. O que foi bem apropriado para descontrair, exemplificando a apresentação de uma *playlist*, e fazendo com que os docentes pensassem nas inúmeras possibilidades de canções que poderiam ser usadas para definir diversos outros momentos da vida profissional.

A partir dessa exposição, retomamos a discussão de como a música é um elemento presente na vida de praticamente todas as pessoas, além também de ser uma forma de comunicação sensorial, que pode nos remeter a momentos, pessoas e principalmente ecoar mensagens, que podem ser exploradas no ensino de Língua Portuguesa.

Além disso, discutimos não só como uma música, mas como listas delas, a exemplo da que foi apresentada, estão presentes em nosso cotidiano e de nossos alunos. Baseado nisso, introduzimos a ideia de que frequentemente criamos e/ou consumimos listas de músicas, ou seja, *playlists*.

Após essa atividade, fizemos a pausa do intervalo e retomamos com o objetivo de apresentar o gênero *playlist* comentada. Para isso utilizamos a “Sequência de ensino do gênero *playlist* comentada: no ritmo da leitura e da escrita” (apêndice C), a qual produzimos como proposta educacional, a fim de acessar os *sites* indicados para visualizar as *playlists* na versão simples e comentada, além de analisar o formato do gênero. A seguir apresentamos o recorte da capa do material.

Figura 18-Capa da sequência de ensino do gênero *playlist* comentada: no ritmo da leitura e da escrita



Fonte: material produzido pela autora para formação

Durante esse encontro, exploramos a proposta, porém não a entregamos para o docente levar consigo, tendo em vista que a posse da proposta ainda na segunda fase poderia comprometer as atividades posteriores. Por isso, optamos por temporariamente usá-la apenas durante a formação.

Eles, conseqüentemente, ficaram curiosos para saber se ganhariam o material, ao passo que antecipamos a informação que sim, mas que apenas posteriormente. Explicamos que a princípio, estaríamos conhecendo e explorando a proposta, e por isso optamos aproveitá-la para acessar os *sites* indicados e para visualizar as *playlists*.

E assim realizamos. Os docentes acessaram os *sites* e puderam perceber o formato do gênero e as possibilidades de seu conteúdo, o qual pode ser bem diversificado. Sobre esse segundo encontro, apresentamos um recorte com duas avaliações expectativa x realidade.

Figura 19-avaliação do segundo encontro de formação

<p>Ao final dos encontros faremos uma pequena avaliação do momento, através da expectativa x realidade. Contamos com você!</p> <p><b>ENCONTRO II</b></p> <p><b>EXPECTATIVA</b></p> <p>- Compreender o gênero playlist comentada.</p> <p><b>REALIDADE</b></p> <p>- expectativa atendida; - Tempestade de ideias; - disposição para aplicar a proposta.</p>	<p>Ao final dos encontros faremos uma pequena avaliação do momento, através da expectativa x realidade. Contamos com você!</p> <p><b>ENCONTRO II</b></p> <p><b>EXPECTATIVA</b></p> <p>Aprofundar conhecimentos sobre o gênero playlist comentada.</p> <p><b>REALIDADE</b></p> <p>Objetivo alcançado, expectativa e mais que superada. Momento riquíssimo!</p>
---	---

Fonte: material produzido pelos participantes da formação

Nessa segunda avaliação, é possível perceber que os participantes já expressam na expectativa outra visão em relação ao primeiro encontro. Isso ocorre tanto por já terem a noção do que haveria nesse segundo momento como por identificarem que essa formação não tinha as mesmas diretrizes das anteriores que eles haviam participado.

Em relação à expectativa, identificamos pelas avaliações e também pelos comentários que o momento foi proveitoso, e principalmente que outras expectativas estavam sendo formadas para as próximas atividades. Após a execução desse momento, finalizamos o encontro e adiantamos que a terceira fase da formação seria muito produtiva, afinal trata-se da aplicação dos novos conhecimentos.

### 6.1.3 Aplicação dos novos conhecimentos

Em continuidade a nossa proposta, na terceira fase de aplicação dos novos conhecimentos, houve múltiplas oportunidades para que os professores participantes pudessem “falar e escrever usando as linguagens das ciências e

das artes” (Aguiar Jr. 2005, p. 30), visto que esse era o momento de aplicar os conhecimentos.

Com isso, o objetivo foi construir as *playlists* comentadas, a partir de critérios estabelecidos durante o estudo. Nesse instante, os docentes, através dos momentos vivenciados e da proposta educacional, puderam expor e aplicar os significados atribuídos e internalizados, uns em duplas, outros individualmente, aproveitando diferentes temáticas.

Nesta fase, realizamos a intervenção apenas citando a importância de construir a *playlist* comentada pensando no seu leitor/ouvinte e na possibilidade de consultar o produto educacional discutindo aspectos nele presentes para fomentar a sua produção. Dadas as orientações, os professores iniciaram a construção das *playlists* comentadas, as quais seriam apresentadas e discutidas após o retorno do intervalo.

Para essa construção, dissemos aos docentes que eles poderiam utilizar os notebooks que disponibilizamos ou seus próprios smartphones<sup>21</sup>, caso achassem melhor. E assim aconteceu, a maioria dos docentes optaram por pesquisar as canções em seus próprios smartphones, além de utilizar o papel e a caneta para fazer o esboço dos comentários, julgando ser mais cômodo dessa forma.

Esse momento foi mais extenso do que o esperado, ao voltarmos, alguns docentes ainda estavam concluindo as suas produções. Aguardamos mais um pouco, e depois seguimos com a próxima atividade, a qual teve por objetivo socializar e discutir sobre as produções das *playlists* comentadas.

Antes de iniciarmos as apresentações, os docentes relataram que o mais difícil foi fazer a seleção das músicas e depois elaborar os comentários, visto que tanto a lista quanto os comentários deveriam ser coerentes. Isso fez com que eles já pensassem como poderiam fazer com seus estudantes, considerando que a sala de aula tem um número maior de participantes, e que nem sempre o trabalho em equipe pode fluir como gostaríamos.

Outra observação feita pelos docentes foi a questão do tema das *playlists*. Em nosso momento de formação, os professores tiveram a liberdade de escolher

---

<sup>21</sup> Outra opção seria um resgate da memória, no qual os docentes poderiam elencar canções que eles julgassem pertinentes.

o tema, porém eles comentaram que fazer isso com os estudantes talvez não fosse muito produtivo.

A partir dessa discussão, reforcei a ideia que a formação continuada estava acontecendo no segundo semestre, exatamente por imaginar que durante esse tempo, cada docente já teria familiaridade com sua turma a ponto de perceber o que poderia ou não funcionar com ela. Desse modo, em nosso último encontro, poderíamos fazer essas observações na proposta que todos levariam para sua sala de aula.

Todos concordaram e disseram achar muito interessante vivenciar a proposta para depois levá-la para sua sala, visto que desse modo, eles poderiam além de compreender melhor o que seria proposto, sentir quais as dificuldades ou obstáculos que eles teriam ou não durante o trabalho com seus estudantes.

Os docentes ainda pontuaram que não sabiam se conseguiram atender às especificidades de uma *playlist* comentada, considerando ser um gênero novo. Por isso, eles disseram que apresentariam um esboço das produções, as quais, segundo eles, ainda passariam por modificações, já que eles não se sentiram totalmente confiantes com suas *playlists* comentadas. A seguir, apresentamos alguns registros dessa atividade.

Figura 20 Registro da socialização das *playlists* comentadas



Fonte: registros da formação continuada

Foi nesse momento que dissemos que a *playlist* comentada, assim como qualquer outro gênero, não é algo rígido, mas flexível e as escolhas realizadas na sua construção irão depender muito do propósito da sua produção. Isso porque, cada lista de canções é única, assim como o objetivo do autor para alcançar seu leitor-ouvinte.

Seguindo o planejado, houve a apresentação dos esboços, os quais abordaram temáticas diversas, umas com um cunho mais pedagógico, a exemplo de trazer a relação de pais e filhos, e o que é ser mãe, e outras mais polêmicas como a *playlist* comentada sobre traição. De todo modo, os docentes conseguiram entender o gênero e produzi-lo utilizando diferentes recursos na construção dos seus comentários, conforme veremos mais adiante na análise dessas produções.

Além disso, a socialização das *playlists* comentadas, durante o encontro, contribuiu para que os docentes contemplassem as produções uns dos outros e discutissem sobre essas, refletindo acerca da relação da *playlist* com a temática e com os comentários.

Seguindo o padrão dos encontros anteriores, os docentes responderam a avaliação do momento com a expectativa x realidade, conforme exposto a seguir.

Figura 21- avaliação do terceiro encontro de formação

Ao final dos encontros faremos uma pequena avaliação do momento, através da expectativa x realidade. Contamos com você!		
ENCONTRO III		
EXPECTATIVA		
<p>- Aprendizagens sobre o gênero abordado na formação</p>	<p>De certa forma, envolvida por formações anteriores. (pela última) acreditei que seria ótimo.</p>	<p>Adquirir um novo conhecimento para poder aplicar em sala de aula.</p>
REALIDADE		
<p>- Construção do gênero em dupla com desenvolvimento das atividades propostas e identificação das principais ideias.</p>	<p>Foi melhor do que eu pensei.</p>	<p>O conhecimento foi obtido com total sucesso, de modo algum fiquei a drama. Obrigado pela participação!</p>

Fonte: material produzido pelos participantes da formação

A partir das avaliações, foi perceptível a expectativa positiva dos docentes em torno da proposta, a qual segundo eles foi atendida, ao declararem que houve a construção do conhecimento. Dado o tempo que já estava por fim, combinamos de que no próximo encontro teríamos a apresentação das *playlists* comentadas revisadas<sup>22</sup>, e a definição do ambiente que elas iriam circular.

#### 6.1.4 Reflexão sobre o que foi aprendido

Todo o processo vivenciado pelos docentes foi discutido ainda mais na última fase da sequência de ensino, na qual fizemos a reflexão sobre o que foi aprendido, “sistematizando e formalizando os conhecimentos desenvolvidos de modo a refletir deliberadamente sobre eles” (Aguar Jr., 2005, p.32).

Nesse encontro, o nosso objetivo consistiu em refletir as características do gênero *playlist* comentada, discutindo sobre os aspectos da leitura e da escrita na construção desse. Isso porque já havíamos pesquisado sobre o gênero, debatido, construído e agora precisávamos refletir sobre um ensino a partir dele.

<sup>22</sup> A revisão das *playlists* foi realizada pelos docentes, em casa, a partir das contribuições dadas durante a formação, devido ao curto tempo dos encontros que tínhamos.

A partir do que já havíamos trabalhado, esperávamos que os docentes tivessem percebido como as habilidades de leitura e de escrita se desenvolviam nas *playlists* comentadas. Alguns já tinham atentado a isso, outros não, da mesma forma que acontece em sala de aula.

Nesse momento, também destacamos a ausência do movimento de avaliar por escrito, em duas *playlists*. Diante dessa identificação, aproveitamos para evidenciar a relevância desse movimento, considerando as características tipológicas do gênero e a importância da marcação textual de elementos que o constituem, sendo esse um dos conteúdos a ser explorados na construção de estratégias persuasivas em textos argumentativos.

À vista disso, nessa atividade, decidimos instigar os professores a identificar, através das produções<sup>23</sup>, quais habilidades de leitura e escrita foram vivenciadas e como isso poderia ajudar na sua prática pedagógica, pensando em aproveitá-las para seus estudantes, conforme apresentamos na análise das *playlist* na seção 6.2.1. Em relação a essas habilidades, destacamos que houve a análise de diferentes práticas por meio de um gênero da cultura digital que envolve o trato com a informação e a opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes, bem como foi possível refletir os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.).

Outrossim, houve ainda o reconhecimento e a análise, em textos argumentativos e propositivos, dos movimentos argumentativos, compreendendo o papel e avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados, assim como refletindo a ausência da marcação textual deles. Diante disso, solicitamos, também, que os docentes participantes destacassem na própria produção o uso da leitura e da escrita, e como eles imaginavam a reação dos seus estudantes no momento da produção.

Essa atividade foi bem interessante, pois os docentes trouxeram informações e discussões dos encontros anteriores com o propósito de refletir os aspectos solicitados. Isso permitiu fazer uso da experiência durante a

---

<sup>23</sup> Essas produções foram analisadas e apresentadas na próxima seção, tendo em vista que precisaríamos de um espaço a parte para refletir sobre as *playlists* comentadas produzidas pelos participantes da formação.

elaboração do gênero para repensar como poderia tornar esse processo de produção ainda mais fluido para os discentes.

Nesse aspecto, os professores destacaram que ficavam imaginando o repertório musical que os estudantes apresentariam. Isso porque, de acordo com os docentes, durante o dia a dia, ou até mesmo nas festividades escolares, era possível perceber que a maioria das músicas ouvidas pelos discentes era escolhida apenas pelo ritmo, não havendo qualquer reflexão sobre a letra da canção.

A partir dessa observação, pontuamos que o trabalho com a leitura na proposta educacional do gênero *playlist* comentada visa exatamente despertar os estudantes para essa análise da canção, não como um crítico musical, mas como um leitor crítico, que reflete sobre aquilo que consome. Aproveitamos esse espaço para reiterar que iríamos explorar essa ideia melhor quando estivéssemos analisando a proposta após o intervalo.

No retorno, entregamos a proposta educacional que havíamos apresentado na segunda fase, com o objetivo de explorá-lo revisando, modificando, acrescentando ou retirando ideias que os docentes julgassem pertinentes para a execução das atividades planejadas.

Nesse momento, realizamos um trabalho conjunto e ao mesmo tempo particularizado ao docente, que pensava nas mudanças a partir de sua realidade. Desse modo, esse professor pôde modificar a proposta para sua sala de aula, considerando que o “o planejamento de um curso será sempre algo original, mesmo que utilize atividades que já sejam conhecidas e de domínio público” (Aguiar Jr., 2005, p. 24). Isso porque, ao trabalhar com as sequências de ensino, o professor nunca estará reproduzindo ações, mas recriando, uma vez que os contextos para realização deste trabalho são múltiplos.

De posse do material, exploramos como o professor, antes e durante a proposta, poderia trabalhar a leitura das músicas, além de conscientizar os estudantes do espaço escolar e da adequação das canções ao ambiente. Desse modo, não estaríamos retirando o protagonismo dos estudantes, e sim os levando a refletir sobre que sentidos as músicas podem ecoar, considerando uma leitura polissêmica que é construída na relação com leitor e que as reproduzir, em certas situações, pode ser uma ofensa ao outro, o que por sua vez, não é algo recomendado.

A discussão foi muito proveitosa, podemos dizer que durante nossas atividades, percebemos a sensibilidade e a atenção desses profissionais que conduzem a ação educativa, ao analisar cada aspecto e imaginar como seu aluno reagiria a essas experiências na sua sala de aula. Tal posicionamento revela o quão favoráveis podem ser as práticas de ensino desses professores para a integração dos sujeitos no contexto de ensino. De igual modo, os docentes participantes demonstraram essa preocupação através de suas avaliações do IV encontro, conforme exposto a seguir.

Figura 22-avaliação do quarto encontro de formação

Ao final dos encontros faremos uma pequena avaliação do momento, através da expectativa x realidade. Contamos com você!	Ao final dos encontros faremos uma pequena avaliação do momento, através da expectativa x realidade. Contamos com você!	Ao final dos encontros faremos uma pequena avaliação do momento, através da expectativa x realidade. Contamos com você!
ENCONTRO IV	ENCONTRO IV	ENCONTRO IV
EXPECTATIVA	EXPECTATIVA	EXPECTATIVA
<p>Conhecer mais sobre o gênero textual: Playlist comentada, bem como sua aplicabilidade.</p>	<p>- Conclusão das atividades e compartilhamento de reflexão</p>	<p>CONTIVIDADE DOS ASSUNTO RELACIONADOS AO TEMA PROPOSTO, PARTICIPAÇÃO EM FORMAR PLAYLIST</p>
REALIDADE	REALIDADE	REALIDADE
<p>Expectativa e objetivos alcançados. De fato, fiquei reduzido e motivado a aplicar o gênero em estudos, pela relevância e dinâmica que oferece.</p>	<p>- interação e troca de conhecimento, colaboração e participação efetiva do grupo.</p>	<p>REVISÃO PARA CONSTRUÇÃO DA PLAYLIST, NOVA PERCEPÇÃO E APLICAÇÃO EM SALA DE AULA.</p>

Fonte: material produzido pelos participantes da formação

Na última avaliação de expectativa x realidade, os docentes relataram sobre a meta de refletir e assim aprofundar seus conhecimentos sobre o gênero *playlist* comentada. Para eles, de acordo com a realidade relatada, foi possível efetivar a suas expectativas, tendo em vista que foi possível ter a troca de conhecimentos entre os participantes o que contribuiu tanto para o desenvolvimento das atividades propostas quanto para a projeção da proposta em suas respectivas salas de aula.

No tocante ao planejamento da proposta para sala de cada docente participante, convém destacar que, embora esperássemos haver mudanças na proposta educacional, não aconteceu. Isso porque, de acordo com os docentes, a proposta atendia à expectativa dos docentes e, por isso, eles preferiram não realizar alterações.

Diante dessa decisão, refletimos que as alterações que não foram, de fato, propostas, na verdade deveria acontecer a partir das aflições relatadas pelos docentes, principalmente em relação às canções que poderiam ser trabalhadas. Desse modo, pensamos em trazer novas propostas que pudessem atender aos anseios essas mudanças serão expostas mais adiante na seção seguinte.

Com isso, concluímos as nossas atividades da formação continuada, na expectativa que o nosso trabalho tenha impactado não apenas o grupo de docentes que participou dos momentos, mas os seus pares, e principalmente seus discentes, os quais buscamos atingir, visto que eles são a razão do fazer pedagógico.

## **6.2 Reflexões após a formação continuada: produção, contribuição e avaliação realizadas pelos docentes**

A formação continuada foi um momento muito importante para a efetivação da nossa pesquisa, tendo em vista que o desenvolvimento dessa atividade propiciou ao pesquisador adentrar na realidade pesquisada e assim compreender, refletir e intervir de modo consciente. Conforme já apresentamos, cada atividade teve seu objetivo proposto e alcançado no decorrer da nossa formação, que por sua vez, gerou dados antes, durante e após as atividades.

Cientes de que já discutimos os resultados anteriores e durante a formação continuada, trazemos agora as reflexões acerca do processo após a formação. Isso porque, durante o desenvolvimento das atividades houve a geração de dados que embora citados no diário do pesquisador, necessitavam de um espaço específico para a discussão.

Diante do exposto, dedicamos esta seção as reflexões após a formação continuada, tratando das produções, das contribuições e também da avaliação dos participantes da formação. Nesse sentido, apresentamos as *playlists* comentadas construídas pelos docentes participantes, além de uma análise detalhada dessas produções a partir do aporte teórico que embasou o nosso estudo.

Por conseguinte, trazemos, na sequência, as contribuições dos docentes acerca das mudanças na proposta didática da formação continuada, indicando o que foi percebido a partir dos comentários dos participantes. Por fim,

discutimos os resultados da avaliação da formação continuada, a qual foi realizada por meio do questionário, última técnica de investigação, utilizado após a formação continuada.

### **6.2.1 Análise das *playlists* comentadas produzidas pelos docentes participantes**

O momento de produção das *playlists* comentadas, segundo a exposição oral dos docentes, foi necessário não apenas para a aplicação dos novos conhecimentos, mas para perceber as possibilidades e as dificuldades no processo de produção. Enquanto pesquisadora e formadora dos encontros, percebi isso na prática, principalmente pelo fato de ver a diversidade de temas abordados e a própria construção.

De modo semelhante, como ocorre na sala de aula com nossos estudantes, tivemos produções mais extensas e outras mais objetivas, com temáticas polêmicas e outras com um olhar mais didático. Tal resultado além de demonstrar a apropriação do gênero, nos permitiu avaliar as construções realizadas, identificando os aspectos que se sobressaíram durante a produção, tanto em relação ao conhecimento adquirido quanto em relação às dificuldades apresentadas.

Nessa perspectiva, convém pontuar antes de analisarmos as produções, que o processo, conforme já descrito, foi um momento de troca entre os participantes. Esses apesar de apresentarem certo incômodo para disponibilizar seus rascunhos<sup>24</sup>, alegando ser necessário fazer revisões, demonstraram na versão final de suas produções, um material muito promissor, conforme expomos a seguir.

A primeira *playlist* que apresentamos foi intitulada de “Traição”, fazendo jus a composição da lista, a qual além de trazer canções que retratam essa realidade, descreve nos comentários o poder da música e como o gênero em específico tem retratado o sentimento que a traição traz, a dor.

---

<sup>24</sup> Considerando a alegação dos docentes, respeitamos a decisão deles e não registramos os rascunhos construídos durante a formação.

Quadro 5- *Playlist* comentada - Traição**Playlist comentada - Traição**

A música tem o poder de transportar os pensamentos, alegrar a alma e principalmente de chorar as dores. A criação dessa seleção de emoções em forma de música vem mostrando o crescimento do sertanejo ao retratar a dor.

1. Alô Porteiro - Ao Vivo-Marília Mendonça
2. Como Faz Com Ela - Ao Vivo-Marília Mendonça
3. Hoje Somos só Metade - Ao Vivo-Marília Mendonça
4. Infiel - Ao Vivo-Marília Mendonça
5. O Que É Amor Pra Você - Ao Vivo- Marília Mendonça

Fonte: material produzido pelos participantes da formação

Trata-se de uma produção composta por cinco canções de uma mesma cantora, Marília Mendonça, com um tema específico, a traição que é retratada em diferentes cenários. A partir da análise do conteúdo da lista, percebemos que embora os autores não tenham ampliado o comentário da *playlist*, eles focam no tema ao pontuar as emoções vividas em cada composição, deixando que a seleção fale por si só.

Ainda sobre a *playlist* comentada “Traição”, em relação à organização discursiva do gênero, conforme exposto abaixo, percebemos a presença de dois movimentos de forma explícita, apresentar e descrever, e outro de modo implícito, a avaliar. Essa percepção foi possível a partir da inversão que os autores fizeram ao trazer primeiro os comentários e depois a lista de canções, tornando a lista continuidade dos comentários.

Quadro 6- Análise das estratégias da construção da *playlist* comentada "Traição"

	Estratégias da construção dos comentários	
	Passos	Movimentos
<p>A música tem o poder de transportar os pensamentos, alegrar a alma e principalmente de chorar as dores. A criação dessa seleção de emoções em forma de música vem mostrando o crescimento do sertanejo ao retratar a dor.</p> <p>1. Alô Porteiro - Ao Vivo-Marília Mendonça</p> <p>2. Como Faz Com Ela - Ao Vivo-Marília Mendonça</p> <p>3. Hoje Somos só Metade - Ao Vivo-Marília Mendonça</p> <p>4. Infiel - Ao Vivo-Marília Mendonça</p> <p>5. O que é amor pra você - Ao Vivo- Marília Mendonça</p>	<p>Contextualização do tema da <i>playlist</i>;</p> <p>.</p> <p>Descrição da seleção musical;</p> <p>Lista de canções</p>	<p>Apresentar o tema;</p> <p>Descrever a lista.</p>

Fonte: criação da autora

A estratégia adotada pelos docentes participantes reforça o que vínhamos discutindo a respeito da estrutura relativamente estável dos gêneros (Marcuschi, 2008). Nessa produção, em especial, destacamos uma ação que foi realizada pelos autores quando ao apresentarem oralmente o seu esboço, eles destacaram, em sua fala, a expressão “não deixa de curtir essa lista top”, construindo o que seria a avaliação da *playlist*. Contudo, na versão final que foi entregue, os autores não apresentaram essa avaliação por escrito, conseqüentemente, deixando uma lacuna na produção realizada.

Em continuidade, apresentamos a próxima *playlist* comentada, Mãe. Essa produção, em relação ao conteúdo, traz uma temática mais didática. Segundo os autores, ela foi pensada para ser usada por elas em um momento com as mães dos estudantes, algo que não foi exposto nos comentários para não restringir o público.

Composta por quatro canções de diferentes artistas, a *playlist* abaixo, segue a forma mais comum de exposição do gênero ao trazer o título, lista, e comentários, exceto pela pequena alteração da lista de canções. Ao invés de trazer o nome da canção primeiro, os autores optaram por indicar os intérpretes musicais, evidenciando não apenas a composição, mas a voz que a interpreta.

Quadro 7- *Playlist* comentada "Mãe"

<p>Mãe</p> <p>Maria Gadú: Dona Cila  Lulu Santos: Apenas mais uma de amor  Elza Soares: Volta por cima  Djavan: Eu te devoro</p> <p>Já dizia a poeta Alice Ruiz “depois que um corpo comporta outro corpo, nenhum coração suporta o pouco...” Isso é ser mãe. E como descreve a música de Maria Gadú “de todo amor que eu tenho, metade foi tu que me deu, salvando minha alma da vida, sorrindo e fazendo o meu eu. Mas ser mãe nem sempre é fácil... e muitas vezes se tornam frágeis " pode parecer fraqueza , pois que seja fraqueza então..." e quando todos pensam que ela vai cair... ela " levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima " porque mãe não tem limite não! Rindo ou chorando, ela segue andando pois força é o seu sobrenome. E assim os dias vão passando devagar e as coisas encontrando seu lugar porque mãe nada mais é que um milagre" tudo que Deus criou pensando em você, fez a Via Láctea fez os dinossauros, sem pensar em nada fez a minha vida e te deu..."</p>
---

Fonte: material produzido pelos participantes da formação

A partir da leitura dos comentários percebemos que a ênfase nas canções é dada durante a construção, utilizando o conteúdo das canções para construir a argumentação do texto. Para compreender melhor essa estratégia, apresentamos a organização discursiva dos comentários a seguir.

Quadro 8- análise das estratégias da construção da *playlist* comentada "Mãe"

		Estratégias da construção dos comentários	
		Passos	Movimentos
<p>Já dizia a poeta Alice Ruiz "depois que um corpo comporta outro corpo, nenhum coração suporta o pouco..." Isso é ser mãe. E como descreve a música de Maria Gadú "de todo amor que eu tenho, metade foi tu que me deu, salvando minha alma da vida, sorrindo e fazendo o meu eu. Mas ser mãe nem sempre é fácil... e muitas vezes se tornam frágeis " pode parecer fraqueza , pois que seja fraqueza então..." e quando todos pensam que ela vai cair... ela " levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima " porque mãe não tem limite não! Rindo ou chorando, ela segue andando pois força é o seu sobrenome. E assim os dias vão passando devagar e as coisas encontrando seu lugar porque mãe nada mais é que um milagre". "Tudo que Deus criou pensando em você, fez a Via Láctea fez os dinossauros, sem pensar em nada fez a minha vida e te deu..."</p>	Contextualização do tema da <i>playlist</i> ;	Apresentar o tema;	
	Descrição da seleção musical;	Descrever a lista.	

Fonte: criação da autora

Ao analisar as estratégias, percebemos os dois movimentos, apresentar e descrever, bem delineados na construção que utiliza os trechos das canções para contextualizar a lista e descrever as músicas que a compõem. Contudo, o movimento de avaliar que poderia ser explorado a partir da última canção, como ocorreu na apresentação do esboço, não foi marcado textualmente. Tal situação compromete a função de convencimento do leitor-ouvinte, deixando a cargo de seu interlocutor o interesse pela temática, o qual poderá ou não ocorrer a partir da importância do tema "mãe". Isso porque, de modo simples e objetivo os autores evidenciam em sua produção o que é ser mãe e como esse ser é tão especial.

Dado o exposto, é pertinente destacar que embora oralmente tenha ocorrido a avaliação da lista, na produção escrita, há uma lacuna, que pode ter ocorrido considerando a inexperiência dos autores em relação ao gênero, ou ainda pelo curto tempo para explorarmos a reescrita. A esse respeito, destacamos que tanto na primeira *playlist* comentada quanto nessa segunda, os autores realizaram a reescrita fora do ambiente de formação, entregando a versão final no último encontro, o que impossibilitou a intervenção sobre os

movimentos para outra reescrita, apesar de ter ocorrido a pontuação desse aspecto durante a última fase de reflexão.

Prosseguindo com a análise, trazemos a *playlist* comentada “Discurso (in) feliz”. Uma lista um pouco mais extensa, tanto em relação às canções quanto ao texto, contando com nove músicas de diferentes intérpretes, conforme expomos no quadro a seguir.

Quadro 9 - *Playlist* comentada "Discurso (in) feliz"

Discurso (in)feliz
<p>Socorro Deus- Lucelena Alves            É- Gonzaguinha            Um novo tempo – Ivan Lins            Tô Nem Aí - Luka            O Meu País - Zé Ramalho            Renovação - Leni Silva            Madeira que Cupim Não Rói - Capiba            Criminalidade - Edson Gomes            Anjos da Guarda - Leci Brandão</p> <p>Apesar de ser a profissão que forma todas as outras profissões, a missão de um professor tornou-se mais uma <b>saga</b> do que um exercício prazeroso em seu ato de formar, informar e educar. Nesse contexto, recorremos ao Criador fazendo uso do louvor “Não posso mais viver assim, angústia que não chegar ao fim...”. É um clamor musicalizado, uma súplica nesta luta inglória. Somos aviltados, desprestigiados e terceirizados em aspectos diversos, por isso, recorremos à ideia de Gonzaguinha: “<b>É! a gente quer valer o nosso suor... /A gente não tem cara de panaca/ A gente não tem jeito de babaca</b>”. Babaca e panaca é assim que nos sentimos. Vemos, vivemos e convivemos mazelas da sociedade contemporânea que deságuam na sala de aula, mas apesar de tudo isso temos esperança do verbo esperar. Esperança cantada por Ivan Lins “Um novo tempo”, <b>um novo tempo, apesar dos castigos</b>” dos castigos daqueles que ao invés de <i>dar suportes reais ao trabalho docente</i>, na verdade, representam potencialmente seu descaso que está bem representado nessa letra musical de Luka <b>Tô nem aí, tô nem aí /Não vem falar dos seus problemas / Que eu não vou ouvir</b>. Além de surdos também se fingem de cegos. Na canção de Zé Ramalho podemos entender com clareza uma cegueira fingida: <b>Tô vendo tudo, mas fico calado faz de conta que sou mudo. Um país que escola não ensina</b>. A conclusão e ataque, daqueles que minimizam a educação é a seguinte, professor não ensina, alunos não aprendem. Realmente, só na cabeça de um ignorante, o ensino funciona satisfatoriamente, superlotando uma sala com um professor que vai dar sua aula com prévia oração em seu coração: <b>Renova, Senhor, as forças/De quem já não tem tanta firmeza/Renova, /Senhor, a fé/De quem já cansou da peleja (Leni silva)</b>. Será que a ideia de Edson Gomes é a mais ideal? Será que <b>a gente precisa de um super-homem / Que faça mudança imediata?</b> Imagino que não, se tivermos governantes comprometidos, de fato, com a educação será um passo bem acertado com resultados promissores. Enfim, podemos declarar que somos soldados feridos e sabemos, e sentimos que <b>a injustiça dói, /nós somos madeira que lei de cupim não rói</b>. Este trecho de marchinha de frevo tem muito a ver com esta profissão que faz <b>ferver</b> dentro de nós uma educação que apesar de esfarrapada, desesperançada e sucateada, o educador é aquele que não foge à luta porque ele sabe que no menor dos casos, o professor faz toda a diferença. Talvez, este seja um discurso (in)feliz de um professor. É questão de ponto de vista. Um fato está contido na música de Leci Brandão: <b>Na sala de aula / É que se forma um cidadão / Na sala de aula/ É que se muda uma nação / Na sala de aula / Não há idade e nem cor / Por isso aceite e respeite o meu professor</b>.</p>

Fonte: material produzido pelos participantes da formação

A *playlist* comentada "Discurso (in)feliz" reúne uma lista de canções diversificadas, que tem seu significado construído a partir dos comentários, os quais agregam ao discurso do autor e aos trechos das músicas. Em relação ao conteúdo, cumpre destacar a sequência coerente e coesa que o autor realiza, em um texto que traz o professor como tema ao discutir sua importância e criticar a ausência de reconhecimento.

Nesta *playlist*, nota-se a autonomia e a apropriação do autor na produção do gênero, uma vez que ele demonstra, por meio de sua construção, que além de compreender o gênero, ele explora as possibilidades que esse permite. Nessa perspectiva, o autor utiliza a *playlist* comentada para expor o que discutíamos também durante a formação continuada, o ser professor.

Contemplar essa transposição dos debates que também realizamos ao abordar o fazer pedagógico e os desafios que o compõem, é de extrema importância, pois tal situação nos permite perceber os reflexos dos momentos de troca de experiências e saberes na formação docente.

Ainda em relação à *playlist* "Discurso (in) feliz", destacamos as estratégias utilizadas na organização discursiva do gênero, durante a construção dos comentários, no quadro a seguir.

Quadro 10- Análise das estratégias da construção da *playlist* comentada "Discurso (in)feliz"

	Estratégias da construção dos comentários	
	Passos	Movimentos
Apesar de ser a profissão que forma todas as outras profissões, a missão de um professor tornou -se mais uma <b>saga</b> do que um exercício prazeroso em seu ato de formar, informar e educar. Nesse contexto, recorremos ao Criador fazendo uso do louvor "Não posso mais viver assim, angústia que não chegar ao fim...". É um clamor musicalizado, uma súplica nesta luta inglória. Somos aviltados, desprestigiados e terceirizados em aspectos diversos, por isso, recorremos à ideia de Gonzaguinha: " <b>É a gente quer valer o nosso suor... /A gente não tem cara de panaca/ A gente não tem jeito de babaca</b> ". Babaca e panaca é assim que nos sentimos. Vemos, vivemos e convivemos mazelas da sociedade contemporânea que deságuam na sala de aula, mas apesar de tudo isso temos esperança do verbo esperar. Esperança cantada por Ivan Lins "Um novo tempo", <b>um novo tempo, apesar dos castigos</b> " dos castigos daqueles que ao invés de <i>dar suportes reais ao trabalho docente</i> , na	Contextualização do tema da <i>playlist</i> ;  Descrição da seleção musical;	Apresentar o tema;

<p>verdade, representam potencialmente seu descaso que está bem representado nessa letra musical de Luka <b>Tô nem aí, tô nem aí /Não vem falar dos seus problemas / Que eu não vou ouvir.</b> Além de surdos também se fingem de cegos. Na canção de Zé Ramalho podemos entender com clareza uma cegueira fingida: <b>Tô vendo tudo, mas fico calado faz de conta que sou mudo. Um país que escola não ensina.</b> A conclusão e ataque, daqueles que minimizam a educação é a seguinte, professor não ensina, alunos não aprendem. Realmente, só na cabeça de um ignorante, o ensino funciona satisfatoriamente, superlotando uma sala com um professor que vai dar sua aula com prévia oração em seu coração: <b>Renova, Senhor, as forças/De quem já não tem tanta firmeza/Renova, /Senhor, a fé/De quem já cansou da peleja (Leni silva).</b> Será que a ideia de Edson Gomes é a mais ideal? Será que <b>a gente precisa de um super-homem / Que faça mudança imediata?</b> Imagino que não, se tivermos governantes comprometidos, de fato, com a educação será um passo bem acertado com resultados promissores. Enfim, podemos declarar que somos soldados feridos e sabemos, e sentimos que <b>a injustiça dói, /nós somos madeira que lei de cupim não rói.</b> Este trecho de marchinha de frevo tem muito a ver com esta profissão que faz <b>ferver</b> dentro de nós uma educação que apesar de esfarrapada, desesperançada e sucateada, o educador é aquele que não foge à luta porque ele sabe que no menor dos casos, o professor faz toda a <b>diferença.</b> Talvez, este seja um discurso (in)feliz de um professor. É questão de ponto de vista. Um fato está contido na música de Leci Brandão: <b>Na sala de aula / É que se forma um cidadão / Na sala de aula/ É que se muda uma nação / Na sala de aula / Não há idade e nem cor / Por isso aceite e respeite o meu professor.</b></p>	<p><b>Crítica à realidade</b> descrita;</p> <p><b>Conversa com o</b> leitor/ouvinte;</p> <p><b>Convencimento</b> do leitor/ouvinte.</p>	<p>Descrever a lista.</p> <p>Avaliar a lista.</p>
---	---	---

Fonte: criação da autora

A extensão do texto e o caráter de criticidade nele presente nos leva a perceber que os passos listados contêm uma carga semântica que permite ao leitor/ouvinte ir além do que está dito, uma vez que suscita debates permeados por uma luta, que não é nova, da classe de professores. Além disso, a escolha dos trechos das canções mobilizadas pelo autor em cada passo não apenas contextualiza, descreve, critica, conversa e/ou convence o leitor/ouvinte, mas incita a refletir sobre os aspectos apresentados nos comentários.

Ao fazer isso, o autor além de cumprir os movimentos esperados na construção de *playlist*, demonstra seu domínio ao fazê-lo. Tal ação contempla as diferentes sequências textuais, indicadas por Rojo e Barbosa (2015) e comprovada nos estudos de Ferreira (2021) quando afirma a presença dos movimentos retóricos de apresentar, descrever e avaliar em todos os exemplos analisados.

Acerca das diferentes produções apresentadas, é necessário salientar que todas demonstram a apropriação das características do gênero, o que por sua vez, permitiu ao docente vivenciar a proposta que ele conheceu durante os encontros de formação continuada.

Além disso, a partir dessas construções, percebemos que tanto em relação à leitura quanto à escrita, os docentes alcançaram as habilidades esperadas uma vez que produziram o gênero atendendo suas especificidades. No tocante a leitura, é perceptível a preocupação dos professores participantes em analisar a

circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros (Brasil, 2018, p. 72).

Esses aspectos aparecem na escolha das canções e também na construção dos comentários. Acerca da habilidade escrita, os docentes demonstraram

refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital) (Brasil, 2018, p. 77).

Ao construírem os comentários das *playlists*, os docentes apresentaram a informatividade e a sustentação argumentativa que se espera ao gênero e que eles puderam vivenciar durante os encontros formativos. Isso porque, a formação continuada que realizamos teve a preocupação de propiciar momentos de construção no qual fosse possível confrontar os conhecimentos adquiridos e esclarecer dúvidas em relação ao processo, considerando o docente, durante a formação, como o próprio estudante, o qual necessita ser o protagonista de sua

aprendizagem. Nesse sentido, seguimos para a próxima subseção explorando as mudanças na proposta didática.

### **6.2.2 Mudanças na proposta didática a partir da formação continuada**

Conforme já exposto no diário do pesquisador, os docentes não realizaram efetivamente o que deveria mudar na proposta, mas eles em suas falas indicaram algumas situações que poderiam surgir durante a aplicação. Desse modo, através da observação e escuta desses professores participantes, identificamos as mudanças que auxiliariam em uma problemática que os docentes apontaram como uma possibilidade, considerando a sua sala de aula: o repertório musical dos estudantes.

Nesse aspecto, embora os docentes não tenham efetivamente realizado mudanças na proposta educacional, alegando ser adequada, sentimos que poderíamos melhorá-la modificando duas atividades que se adaptariam melhor ao contexto que eles relataram. Essas partes foram registradas e são expostas agora.

Segundo os docentes, o repertório musical dos estudantes, de acordo com as experiências deles, não tinha filtro algum. Diante disso, ajustamos duas atividades, a primeira na etapa de problematização, que seria o momento de conhecer essas preferências musicais. Para isso adaptamos a segunda atividade que seria o trabalho com os gêneros textuais, para introduzir os gêneros musicais.

Essa aula teria como objetivo sondar os conhecimentos e preferências dos estudantes a respeito dos gêneros musicais que circulam nos diferentes ambientes. Além de ao mesmo tempo demonstrar a variação de gêneros existentes, e lançar a turma questionamentos sobre eles. Desse modo, o docente propiciaria um debate que o permitiria conhecer seu discente e introduzir aspectos sobre a variedade de canções e o que as diferenciam.

Em consonância a essa ideia, na segunda fase adequamos a última atividade do desenvolvimento da narrativa, na qual sugerimos trabalhar além do *cyberbullying*, as letras das canções. Essa atividade tem por objetivo refletir sobre o comportamento no mundo digital, destacando a existência do *cyberbullying* e a necessidade de combatê-lo, além da atenção que devemos ter

em analisar as letras das canções, visto que essas muitas vezes reproduzem discursos alheios que precisam ser avaliados.

A partir disso, o docente visando conscientizar os estudantes da importância de refletir sobre as mensagens produzidas nas músicas, poderia discutir, entre outros aspectos, a forma como as canções podem expressar ideias diversas, e que isso só pode ser avaliado a partir de uma leitura crítica, na qual se considera os diferentes sentidos que não estão dados no texto, mas construídos na relação com o leitor.

Desse modo, pretendemos atender aos anseios apresentados, auxiliando os docentes com uma proposta educacional que contemplasse a sua realidade de sala de aula, propiciando trabalhar o gênero *playlist* comentada em relação ao ensino de Língua Portuguesa nos eixos de leitura e de escrita de acordo com sua realidade.

### 6.2.3 Avaliação da formação continuada

Feito isso, o questionário foi a última técnica de investigação utilizado após a formação continuada. Nele, buscamos identificar a opinião dos professores participantes a respeito da formação continuada, e a metodologia utilizada durante o processo, bem como sobre o gênero *playlist* comentada e suas perspectivas para o ensino dos eixos de leitura e de escrita a partir dele, conforme veremos no quadro a seguir.

Quadro 11- Avaliação final

Avaliação final	
<p>1. Em sua opinião, a proposta apresentada nesta sequência de ensino contribuiu para a sua vida profissional?</p> <p>( ) Discordo;            ( ) Nem concordo, nem discordo;            ( ) Concordo parcialmente;            ( ) Concordo plenamente.</p> <p>2. Você acredita que as atividades propiciaram desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma mais atrativa? Por quê?</p>	<p>5. Para você, o ambiente escolar, com as atividades propostas a partir do gênero <i>playlist</i> comentada, permitiu vislumbrar novas possibilidades de trabalhar a leitura crítica e a produção escrita?</p> <p>( ) Discordo;            ( ) Nem concordo, nem discordo;            ( ) Concordo parcialmente;            ( ) Concordo plenamente.</p> <p>6. Após essas atividades, você acredita que utilizar a internet e os gêneros contemporâneos possibilita a melhoria dos resultados em</p>

<input type="checkbox"/> Discordo; <input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo; <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente; <input type="checkbox"/> Concordo plenamente. <hr/> <hr/>	relação à leitura e à escrita na sala de aula? Justifique. <input type="checkbox"/> Discordo; <input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo; <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente; <input type="checkbox"/> Concordo plenamente. <hr/> <hr/>						
3. Você sentiu facilidade para realizar as atividades de leitura e escrita durante a etapa de aplicação de novos conhecimentos? <input type="checkbox"/> Discordo; <input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo; <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente; <input type="checkbox"/> Concordo plenamente. 4. Em sua opinião, o fato de estudar o gênero <i>playlist</i> comentada, permitiu a integração de novos conhecimentos? Justifique. <input type="checkbox"/> Discordo; <input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo; <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente; <input type="checkbox"/> Concordo plenamente. <hr/> <hr/>	7. Ao término do processo interventivo, você conseguiu compreender a importância de propostas diversificadas com gêneros que fazem parte do contexto do seu estudante? Por quê? Descreva essa importância: <input type="checkbox"/> Discordo; <input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo; <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente; <input type="checkbox"/> Concordo plenamente. <hr/> <hr/> 8. Destaque os pontos positivos e negativos desta proposta, para você:						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Sequência de Ensino</th> </tr> <tr> <th>PONTOS POSITIVOS</th> <th>PONTOS NEGATIVOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 50px;"></td> <td style="height: 50px;"></td> </tr> </tbody> </table>	Sequência de Ensino		PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS		
Sequência de Ensino							
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS						

Fonte: criação da autora

Durante a avaliação final, os docentes participantes tiveram questões de múltipla escolha, nas quais eles poderiam expor se discordavam, se eram imparciais, ou se concordavam parcialmente ou totalmente, tendo ainda espaços para justificar suas respostas. Em algumas delas, houve a justificativa, enquanto outras não. A seguir apresentamos os resultados de cada questão apresentando o percentual das respostas e também o recorte dessas avaliações.

Retomando a avaliação, a primeira pergunta indagava sobre a contribuição da proposta apresentada nesta sequência de ensino. Dos seis participantes, 100% afirmaram concordar totalmente com a contribuição da proposta.

Em relação à segunda pergunta, a qual questionava se as atividades da proposta propiciaram desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma mais atrativa, tivemos a concordância plena e unânime dos participantes. Como justificativa, os professores em sua maioria consideraram o gênero como um fator favorável para esse desenvolvimento.

Continuando, a terceira questão buscou saber se houve facilidade para realizar as atividades de leitura e escrita durante a etapa de aplicação de novos conhecimentos, ou seja, na criação das *playlists* comentadas. Cinco dos seis docentes afirmaram concordar plenamente, e apenas um concordou parcialmente, conforme pode ser visto nos recortes disponibilizados a seguir.

Figura 23 Questões de 1 a 3 da avaliação final

Avaliação final	Avaliação final
<p>1. Em sua opinião, a proposta apresentada nesta sequência de ensino contribuiu para a sua vida profissional?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p>	<p>1. Em sua opinião, a proposta apresentada nesta sequência de ensino contribuiu para a sua vida profissional?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p>
<p>2. Você acredita que as atividades propiciaram desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma mais atrativa? Por quê?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <hr/> <hr/>	<p>2. Você acredita que as atividades propiciaram desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma mais atrativa? Por quê?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p><i>A playlist já é algo que os estudantes possuem em seus smartphones, por isso... isso já é uma prática dada de forma antecipada</i></p>
<p>3. Você sentiu facilidade para realizar as atividades de leitura e escrita durante a etapa de aplicação de novos conhecimentos?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p>	<p>3. Você sentiu facilidade para realizar as atividades de leitura e escrita durante a etapa de aplicação de novos conhecimentos?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p>

Avaliação final	Avaliação final
<p>1. Em sua opinião, a proposta apresentada nesta sequência de ensino contribuiu para a sua vida profissional?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p>	<p>1. Em sua opinião, a proposta apresentada nesta sequência de ensino contribuiu para a sua vida profissional?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p>
<p>2. Você acredita que as atividades propiciaram desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma mais atrativa? Por quê?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <hr/> <hr/>	<p>2. Você acredita que as atividades propiciaram desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma mais atrativa? Por quê?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p><i>pela diferenciação de gênero.</i></p>
<p>3. Você sentiu facilidade para realizar as atividades de leitura e escrita durante a etapa de aplicação de novos conhecimentos?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p>	<p>3. Você sentiu facilidade para realizar as atividades de leitura e escrita durante a etapa de aplicação de novos conhecimentos?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p>

Avaliação final	Avaliação final
<p>1. Em sua opinião, a proposta apresentada nesta sequência de ensino contribuiu para a sua vida profissional?</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  <input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p>	<p>1. Em sua opinião, a proposta apresentada nesta sequência de ensino contribuiu para a sua vida profissional?</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  <input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p>
<p>2. Você acredita que as atividades propiciaram desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma mais atrativa? Por quê?</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  <input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p><u>TRABÁ NOVAS OPORTUNIDADES PARA O ALUNO.</u></p>	<p>2. Você acredita que as atividades propiciaram desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma mais atrativa? Por quê?</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  <input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p><u>A proposta foi repleta de objetivos a serem alcançados, e desenvolvidos de várias formas...</u></p>
<p>3. Você sentiu facilidade para realizar as atividades de leitura e escrita durante a etapa de aplicação de novos conhecimentos?</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  <input checked="" type="checkbox"/> Concordo parcialmente;  ( ) Concordo plenamente.</p>	<p>3. Você sentiu facilidade para realizar as atividades de leitura e escrita durante a etapa de aplicação de novos conhecimentos?</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  <input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p>

Fonte: avaliação realizada pelos participantes da formação

A quarta pergunta discorria sobre o fato de estudar o gênero *playlist* comentada, buscando saber se isso permitiu a integração de novos conhecimentos. Todos os participantes afirmaram concordar plenamente, pontuando não ter conhecimento anterior do gênero e de suas possibilidades de trabalhar no ensino de LP.

Em continuidade, no item cinco, questionamos se com as atividades propostas a partir do gênero *playlist* comentada, os participantes vislumbravam novas possibilidades de trabalhar a leitura crítica e a produção escrita, todos os docentes concordaram plenamente. O que não foi diferente com a sexta questão, quando perguntamos se após essas atividades, o docente acreditava que utilizar a internet e os gêneros contemporâneos possibilitava a melhoria dos resultados em relação à leitura e à escrita na sala de aula.

Sobre essas questões os docentes ainda complementaram suas respostas, reconhecendo que a internet é uma aliada, quando usada a partir de propostas concretas, auxiliando no fazer pedagógico, conforme pode ser visto nos recortes abaixo.

Figura 24- Questões de 4 a 6 da avaliação final

<p>4. Em sua opinião, o fato de estudar o gênero <i>playlist</i> comentada, permitiu a integração de novos conhecimentos? Justifique.</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p><u>Oportunidades de reflexões.</u></p> <hr/> <p>5. Para você, o ambiente escolar, com as atividades propostas a partir do gênero <i>playlist</i> comentada, permitiu vislumbrar novas possibilidades de trabalhar a leitura crítica e a produção escrita?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p>6. Após essas atividades, você acredita que utilizar a internet e os gêneros contemporâneos possibilita a melhoria dos resultados em relação à leitura e à escrita na sala de aula? Justifique.</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p><u>Bigue é o que o mundo usa. Deixar um acompanhar.</u></p>	<p>4. Em sua opinião, o fato de estudar o gênero <i>playlist</i> comentada, permitiu a integração de novos conhecimentos? Justifique.</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p><u>Desconhecia o gênero em estudo.</u></p> <hr/> <p>5. Para você, o ambiente escolar, com as atividades propostas a partir do gênero <i>playlist</i> comentada, permitiu vislumbrar novas possibilidades de trabalhar a leitura crítica e a produção escrita?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p>6. Após essas atividades, você acredita que utilizar a internet e os gêneros contemporâneos possibilita a melhoria dos resultados em relação à leitura e à escrita na sala de aula? Justifique.</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p><u>A internet é uma fonte aliada no fazer didático-pedagógico, há uma infinidade de possibilidades que mobilizam e mobiliza dinamicamente o ensino-aprendizagem. O que o professor não pode perder de vista é o monitoramento.</u></p>
<p>4. Em sua opinião, o fato de estudar o gênero <i>playlist</i> comentada, permitiu a integração de novos conhecimentos? Justifique.</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <hr/> <p>5. Para você, o ambiente escolar, com as atividades propostas a partir do gênero <i>playlist</i> comentada, permitiu vislumbrar novas possibilidades de trabalhar a leitura crítica e a produção escrita?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p>6. Após essas atividades, você acredita que utilizar a internet e os gêneros contemporâneos possibilita a melhoria dos resultados em relação à leitura e à escrita na sala de aula? Justifique.</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p>	<p>4. Em sua opinião, o fato de estudar o gênero <i>playlist</i> comentada, permitiu a integração de novos conhecimentos? Justifique.</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p><u>CONTRIBUINDO CONHECIMENTO DE GÊNEROS TEXTUAIS, LITÓRIAS SOBRE MÚSICAS ALÉM DE TRABALHAR O CONHECIMENTO TÉCNICO DA LÍNGUA PORTUGUESA.</u></p> <hr/> <p>5. Para você, o ambiente escolar, com as atividades propostas a partir do gênero <i>playlist</i> comentada, permitiu vislumbrar novas possibilidades de trabalhar a leitura crítica e a produção escrita?</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p>6. Após essas atividades, você acredita que utilizar a internet e os gêneros contemporâneos possibilita a melhoria dos resultados em relação à leitura e à escrita na sala de aula? Justifique.</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p><u>A utilização da internet abre margem para pesquisa e desenvolvimento das atividades propostas.</u></p>

<p>4. Em sua opinião, o fato de estudar o gênero <i>playlist</i> comentada, permitiu a integração de novos conhecimentos? Justifique.</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  (X) Concordo plenamente.</p> <p><i>É sempre bem vinda novas origens novas sugestões para que assim não enriquecemos para vida como todo.</i></p> <p>5. Para você, o ambiente escolar, com as atividades propostas a partir do gênero <i>playlist</i> comentada, permitiu vislumbrar novas possibilidades de trabalhar a leitura crítica e a produção escrita?</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  (X) Concordo plenamente.</p> <p>6. Após essas atividades, você acredita que utilizar a internet e os gêneros contemporâneos possibilita a melhoria dos resultados em relação à leitura e à escrita na sala de aula? Justifique.</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  (X) Concordo plenamente.</p> <p><i>Sim a internet nos possibilita várias possibilidades.</i></p>	<p>4. Em sua opinião, o fato de estudar o gênero <i>playlist</i> comentada, permitiu a integração de novos conhecimentos? Justifique.</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  (X) Concordo plenamente.</p> <p><i>Sim, tanto para o professor quanto para os estudantes.</i></p> <p>5. Para você, o ambiente escolar, com as atividades propostas a partir do gênero <i>playlist</i> comentada, permitiu vislumbrar novas possibilidades de trabalhar a leitura crítica e a produção escrita?</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  (X) Concordo plenamente.</p> <p>6. Após essas atividades, você acredita que utilizar a internet e os gêneros contemporâneos possibilita a melhoria dos resultados em relação à leitura e à escrita na sala de aula? Justifique.</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  (X) Concordo plenamente.</p> <p><i>Este mundo virtual ele veio para nos e fazer parte do meio escolar. Não podemos fugir disso.</i></p>
---	---

Fonte: avaliação realizada pelos participantes da formação

Após esses questionamentos, no sétimo item, perguntamos aos participantes se eles conseguiram compreender a importância de propostas diversificadas com gêneros que fazem parte do contexto do seu estudante. Todos afirmaram que concordavam plenamente, ressaltando os reflexos dessas propostas para a vida.

Como oitava e última questão, solicitamos que os participantes destacassem os pontos positivos e negativos da proposta de sequência de ensino apresentada. Esse foi um espaço que o docente poderia expor a sua visão acerca do que ele estava levando para sua sala de aula. Dos seis docentes, apenas um optou por não se pronunciar, já os demais destacaram o que era pertinente ou não, conforme pode ser confirmado nos recortes a seguir.

Figura 25- Questões de 7 e 8 da avaliação final

<p>7. Ao término do processo interventivo, você conseguiu compreender a importância de propostas diversificadas com gêneros que fazem parte do contexto do seu estudante? Por quê? Descreva essa importância:</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  <input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p>	<p>7. Ao término do processo interventivo, você conseguiu compreender a importância de propostas diversificadas com gêneros que fazem parte do contexto do seu estudante? Por quê? Descreva essa importância:</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  <input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p><i>Esta diversidade possibilita + aprendizagens aos alunos.</i></p>												
<p>8. Destaque os pontos positivos e negativos desta proposta, para você:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Sequência de Ensino</th> </tr> <tr> <th>PONTOS POSITIVOS</th> <th>PONTOS NEGATIVOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>nova forma de fazer o aluno desenvolver as habilidades da oralidade e da escrita.</i></td> <td><i>Infelizmente, na prática, tudo se mostra diferente. Ou seja, os desafios batem de frente com a realidade deles.</i></td> </tr> </tbody> </table>	Sequência de Ensino		PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS	<i>nova forma de fazer o aluno desenvolver as habilidades da oralidade e da escrita.</i>	<i>Infelizmente, na prática, tudo se mostra diferente. Ou seja, os desafios batem de frente com a realidade deles.</i>	<p>8. Destaque os pontos positivos e negativos desta proposta, para você:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Sequência de Ensino</th> </tr> <tr> <th>PONTOS POSITIVOS</th> <th>PONTOS NEGATIVOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Não há uma estratégia positiva</i></td> <td><i>Nossos estudantes (seus gostos, seus espaços)</i></td> </tr> </tbody> </table>	Sequência de Ensino		PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS	<i>Não há uma estratégia positiva</i>	<i>Nossos estudantes (seus gostos, seus espaços)</i>
Sequência de Ensino													
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS												
<i>nova forma de fazer o aluno desenvolver as habilidades da oralidade e da escrita.</i>	<i>Infelizmente, na prática, tudo se mostra diferente. Ou seja, os desafios batem de frente com a realidade deles.</i>												
Sequência de Ensino													
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS												
<i>Não há uma estratégia positiva</i>	<i>Nossos estudantes (seus gostos, seus espaços)</i>												
<p>7. Ao término do processo interventivo, você conseguiu compreender a importância de propostas diversificadas com gêneros que fazem parte do contexto do seu estudante? Por quê? Descreva essa importância:</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  <input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p><i>Importante para vida como todo.</i></p>	<p>7. Ao término do processo interventivo, você conseguiu compreender a importância de propostas diversificadas com gêneros que fazem parte do contexto do seu estudante? Por quê? Descreva essa importância:</p> <p>( ) Discordo;  ( ) Nem concordo, nem discordo;  ( ) Concordo parcialmente;  <input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p><i>Falar de e sobre textos que fazem parte da realidade do estudante é uma proposta que favorece potencialmente o trabalho do educador!</i></p>												
<p>8. Destaque os pontos positivos e negativos desta proposta, para você:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Sequência de Ensino</th> </tr> <tr> <th>PONTOS POSITIVOS</th> <th>PONTOS NEGATIVOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Proposta ótima conteúdo rico Mediadora do projeto "Fantástica".</i></td> <td><i>Não teve!</i></td> </tr> </tbody> </table>	Sequência de Ensino		PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS	<i>Proposta ótima conteúdo rico Mediadora do projeto "Fantástica".</i>	<i>Não teve!</i>	<p>8. Destaque os pontos positivos e negativos desta proposta, para você:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Sequência de Ensino</th> </tr> <tr> <th>PONTOS POSITIVOS</th> <th>PONTOS NEGATIVOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Viabiliza e dinamiza o trabalho pedagógico.</i></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Sequência de Ensino		PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS	<i>Viabiliza e dinamiza o trabalho pedagógico.</i>	
Sequência de Ensino													
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS												
<i>Proposta ótima conteúdo rico Mediadora do projeto "Fantástica".</i>	<i>Não teve!</i>												
Sequência de Ensino													
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS												
<i>Viabiliza e dinamiza o trabalho pedagógico.</i>													

<p>7. Ao término do processo interventivo, você conseguiu compreender a importância de propostas diversificadas com gêneros que fazem parte do contexto do seu estudante? Por quê? Descreva essa importância:</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p><u>O trabalho lúdico da escrita.</u></p>	<p>7. Ao término do processo interventivo, você conseguiu compreender a importância de propostas diversificadas com gêneros que fazem parte do contexto do seu estudante? Por quê? Descreva essa importância:</p> <p><input type="checkbox"/> Discordo;</p> <p><input type="checkbox"/> Nem concordo, nem discordo;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Concordo parcialmente;</p> <p><input type="checkbox"/> Concordo plenamente.</p> <p><u>CADA ALUNO PROPÕE MÚSICAS E OPINIÕES DIVERSIFICADAS DOS GÊNEROS, CABE A COLOCAÇÃO DAS TEMÁTICAS PARA OS ALUNOS, ADEQUANDO OS GÊNEROS.</u></p>								
<p>8. Destaque os pontos positivos e negativos desta proposta, para você:</p> <p>Seqüência de Ensino</p>	<p>8. Destaque os pontos positivos e negativos desta proposta, para você:</p> <p>Seqüência de Ensino</p>								
<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="244 555 512 607">PONTOS POSITIVOS</th> <th data-bbox="512 555 783 607">PONTOS NEGATIVOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="244 607 512 907"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ludicidade</li> <li>- interação</li> <li>- inovação</li> </ul> </td> <td data-bbox="512 607 783 907"> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo de aplicação</li> <li>-</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ludicidade</li> <li>- interação</li> <li>- inovação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo de aplicação</li> <li>-</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="799 555 1067 607">PONTOS POSITIVOS</th> <th data-bbox="1067 555 1332 607">PONTOS NEGATIVOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="799 607 1067 907"></td> <td data-bbox="1067 607 1332 907"></td> </tr> </tbody> </table>	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS		
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS								
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ludicidade</li> <li>- interação</li> <li>- inovação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo de aplicação</li> <li>-</li> </ul>								
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS								

Fonte: avaliação realizada pelos participantes da formação

Em relação aos pontos positivos, os docentes destacaram a inovação da proposta, a qual além de viável, apresentava a ludicidade que muitas vezes acaba sendo esquecida no dia a dia. Já no tocante aos pontos negativos, alguns docentes apontaram a questão do tempo para aplicação, a realidade dos estudantes e suas preferências. Com base nisso, pontuamos que a proposta poderia ser reinventada por eles de acordo com a sua sala de aula.

Sobre tudo isso, podemos dizer que ao analisarmos as respostas, através do questionário e também da declaração dos docentes, percebemos o quão significativo foi a formação para eles. De acordo com os docentes, a proposta contribuiu para a sua vida profissional, uma vez que as atividades propiciaram desenvolver habilidades de leitura e de escrita de forma mais atrativa.

Além disso, a metodologia utilizada facilitou a realização das atividades de leitura e escrita durante a etapa de aplicação de novos conhecimentos, o que permitiu a integração do conteúdo e vislumbrou outras possibilidades de trabalhar a leitura crítica e a produção escrita.

A partir das falas, analisamos os efeitos e os resultados da nossa proposta interventiva, visto que sua utilização buscou contribuir para o ensino de língua,

estimulando os professores a serem multiplicadores, tanto em sua sala de aula, quanto em seus relatos para outros profissionais da educação.

Em conclusão, ressaltamos que a análise qualitativa dos resultados considerou todos os aspectos apresentados pelos professores participantes da formação, a fim de moldar nossa proposta para atender os anseios que nos levaram a construí-la. Isso porque, aspiramos colaborar, através de nossa proposta interventiva, para que os docentes possibilitem o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita necessárias não somente a escola, mas a vida social.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com o objetivo geral de investigar as potencialidades pedagógicas do gênero *playlist* comentada, por meio de uma sequência de ensino, centrada nos eixos da leitura e da escrita, na formação continuada oferecida aos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Para isso, em continuidade a um estudo que teve origem ainda no mestrado, buscamos analisar o gênero citado em perspectivas dantes não exploradas, mas que enxergávamos potencial.

Nesse sentido, durante nosso estudo, além da escrita, investigamos como a leitura poderia ser trabalhada através das *playlists* comentadas, e mais ainda como o resultado da nossa investigação poderia ser aplicado à formação continuada do professor de LP. Desse modo, cientes dos desafios existentes no ensino e vislumbrando nesse gênero uma possibilidade de proporcionar aos docentes ferramentas que permitissem o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita por meio das práticas de linguagens contemporâneas, iniciamos nossa investida.

A trajetória que trilhamos nos fez retornar à *playlist* comentada tanto para apresentá-la enquanto gênero quanto para demonstrar as perspectivas que o docente teria ao trazê-la a sua sala de aula. Ao escolhermos esse caminho, buscamos considerar o contexto no qual o docente de LP se insere na atualidade, quer seja ele recém-formado ou mais experiente.

Esse contexto, entre outros fatores, envolveu os desafios do ensino de LP em relação aos eixos de leitura e de escrita, a expansão das tecnologias digitais e as práticas de linguagem contemporâneas, além da ausência de formações adequadas à realidade do fazer docente. Esse último foi listado principalmente pela vivência que tínhamos no campo de estudo escolhido, a rede de ensino público do município de Ribeirão-PE. Nesse local, era comum termos momentos de cobranças por resultados, considerando que o município adota o sistema de avaliação por resultados (Feldmann, 2009), no qual se estabeleciam as metas (exigências), mas não havia ações que pudessem de fato orientar como poderíamos lidar com os desafios encontrados durante os processos formativos.

Tal situação acabou por construir uma visão distorcida das formações continuadas desta rede de ensino, desacreditando os docentes de que seria possível ter momentos realmente produtivos e enriquecedores. Essa realidade foi um dos maiores percalços enfrentados para o desenvolvimento da nossa pesquisa, considerando a responsabilidade que tínhamos em relação ao compromisso que assumimos de trabalhar com a formação continuada. Contudo, mesmo diante do desafio que nos foi posto, acreditamos no potencial de nossa proposta e buscamos ouvir esses docentes, propondo, desde o nosso primeiro encontro, que eles expressassem as expectativas e realidades em relação à formação. Nessa atividade, eles afirmaram estar surpresos com o que encontraram, e animados em continuar com os encontros.

Ainda no tocante aos desafios do ensino de LP, por meio das vivências na sala de aula da Educação Básica, pensamos em como tornar mais dinâmico o ensino, bem como a aprendizagem da leitura e da produção de gêneros. Nesse sentido, além da investigação do gênero *playlist* comentada, passamos a refletir como vinham sendo trabalhadas as propostas de leitura e de produção textual realizadas na escola, buscando entender o porquê dos desencontros em relação ao que se esperava e os reais resultados dessas atividades.

Levando em consideração as práticas de linguagens contemporâneas e o fato de que os estudantes, conforme exposto, fazem uso constante da leitura e da escrita no ambiente digital, buscamos trazer um pouco desse ambiente para a nossa formação e também para a proposta educacional. Acerca disso, é pertinente destacar que ao trabalhar com a ideia de intraescolar e extraescolar, ambientes diferentes, nosso intuito não foi compará-los, sem considerar as especificidades de cada âmbito, mas buscar encontrar possibilidades para o ensino de leitura e de escrita considerando as demandas contemporâneas e explorando o interesse e os conhecimentos prévios dos estudantes sobre essas práticas.

Desse modo, antes mesmo de iniciarmos a formação, pensamos os encontros e o material que o professor teria para levar a sua sala de aula, de modo a contemplar os aspectos expostos, envolvendo os estudantes e os mobilizando como protagonistas de sua aprendizagem. A partir do que pesquisamos sobre o gênero *playlist* comentada e da construção da proposta

educacional, organizamos a formação continuada para propiciar novas experiências aos participantes.

Nesse sentido, apresentamos a *playlist* comentada como uma possibilidade de incorporar as práticas de linguagens contemporâneas ao contexto escolar. Para tanto, exploramos o caráter opinativo/argumentativo do gênero e refletimos sobre as possíveis contribuições pedagógicas que a leitura e a produção dele poderiam proporcionar para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita dos estudantes. Sob tal perspectiva, respondemos nosso questionamento inicial, acerca de quais conhecimentos teóricos e práticos sobre a *playlist* comentada foram desencadeados na formação continuada de professores de Língua Portuguesa em relação ao processo de ensino de leitura e de escrita.

Acerca dos conhecimentos teóricos, eles se deram de duas maneiras: a primeira em conhecimentos declarativos conforme expusemos nos procedimentos metodológicos, tendo em vista que, de acordo com os docentes, a formação continuada trouxe impactos significativos para os seus participantes. A segunda, por meio de uma construção conceitual a respeito do gênero e de suas possibilidades didáticas. Em relação aos conhecimentos declarativos, os professores relataram que os impactos da formação deram-se, principalmente, por eles estarem vivenciando momentos formativos que permitiram que eles pudessem ser ouvidos e envolvidos no processo de planejamento e estruturação da própria formação continuada, percebendo-se enquanto protagonistas do processo.

Ainda sobre os conhecimentos teóricos, especificamente sobre a construção conceitual, convém destacar que essa ocorreu em relação ao gênero *playlist* comentada, o qual, de acordo com os docentes, era até então desconhecido, assim como as suas possibilidades de trabalhar a leitura e a escrita por meio dele. Assim, durante os encontros formativos, os docentes puderam compreender o conceito desse gênero, assim como conheceram suas características, sua forma composicional, tipos, exemplos, e, principalmente, como esses elementos podem ser utilizados para o desenvolvimento de habilidades durante o ensino de leitura e de escrita.

No tocante à prática, convém destacar que ao utilizar a Sequência de Ensino de Aguiar Jr. (2005), tanto na proposta quanto na formação, os docentes

puderam vivenciar aquilo que levariam para seus estudantes, percebendo, também, o quão é necessário o protagonismo dos participantes no processo de ensino. Além disso, no decorrer das fases da sequência de ensino que compuseram a formação continuada, os professores aplicaram os conhecimentos teóricos adquiridos, construindo suas próprias *playlists* comentadas, do mesmo modo que refletiram sobre como essas construções mobilizaram neles as habilidades de leitura e de escrita necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem, as quais foram detalhadas na apresentação dos resultados.

Concluimos a formação continuada com êxito, não apenas por cumprir o cronograma estabelecido e as atividades planejadas, mas por ouvir dos docentes que foi compensador ter aquela experiência. Foram momentos de troca, nos quais construímos juntos, até porque as preocupações e desafios compartilhados serviram para que pudéssemos aperfeiçoar a proposta educacional que construímos e a que outros docentes terão acesso. Em nosso percurso, seguimos discutindo os três pontos centrais da nossa tese: a formação dos professores e o ensino de LP no Brasil, os eixos de leitura e de escrita na perspectiva do ensino de gêneros e dos multiletramentos, e o gênero *playlist* comentada e sua relação com a leitura e a escrita.

A partir da nossa experiência no campo de estudo, comprovamos o quanto a formação, não apenas a inicial, mas a continuada, contribui para o ensino de LP. Com base em nossas discussões teóricas e práticas constatamos como as concepções que o professor tem a respeito dos conceitos de língua, de leitura e de escrita, apresentadas no capítulo dos resultados, influenciam o processo de ensino.

Diante disso, convém pontuar também que essa leitura e essa escrita já não são mais as mesmas. Além de indissociáveis, elas se inserem na perspectiva do ensino de gêneros e dos multiletramentos, os quais através das tecnologias são ressignificados, pois ao considerar o gênero como formas históricas, reconhece que eles são necessários às práticas sociais, e que como tal, precisa ter seu espaço na escola. Por tudo isso, ratificamos que o nosso objetivo foi alcançado, e como resultado disso, identificamos que o gênero *playlist* comentada despertou nos professores de Língua Portuguesa que

participaram da formação uma nova visão a respeito das atividades de leitura e de escrita com práticas de linguagem contemporâneas.

Desse modo, concluímos nossa pesquisa com evidências de que nosso estudo implicou significativamente na área de Linguagens e Práticas Sociais, considerando que a proposta de trazer novos gêneros, como a *playlist* comentada, além de fomentar o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, viabiliza a utilização das TDIC nos estudos de gêneros em sala de aula. Isso, por sua vez, conforme vimos durante a formação continuada, traz ao docente uma possibilidade de tornar as práticas de leitura e de produção textual, na escola, mais atrativas para os estudantes, de modo a estimular o protagonismo deles no processo de aprendizagem.

Ainda sobre a formação continuada, convém destacar que houve também uma contribuição efetiva para essa área, tanto em relação à proposta que foi construída e poderá ser replicada, quanto no tocante aos docentes que participaram desse momento e assim puderam ter uma nova visão a respeito de um encontro formativo. Isso porque, conforme já exposto, na formação continuada, os docentes vivenciaram uma experiência diferente das ações ofertadas pelo município, principalmente porque em nossos encontros consideramos o diálogo com os participantes, que expuseram suas angústias e puderam adaptar o material ofertado a eles, a proposta educacional.

Acerca dessa, ressaltamos que o material proposto não é a solução para todos os problemas com a leitura e a escrita. Na verdade, ela é um indício de que mudar práticas de alguma forma já cristalizadas contribui para a melhoria dos resultados educacionais, auxiliando o docente para lidar com os desafios encontrados. Ainda a esse respeito, é pertinente evidenciar, também, que devido à complexidade do nosso objeto de estudo, não esgotamos as discussões acerca da formação continuada, do ensino de LP nos eixos de leitura e de escrita, ou do próprio gênero *playlist* comentada. Ao contrário disto, esta pesquisa ainda reafirma a necessidade de aprofundar outras questões de caráter investigativo teórico e prático.

Como sugestões, enfatizamos que trabalhos futuros poderiam explorar as mudanças que possivelmente venham a ocorrer no gênero *playlist* comentada, ou ainda, poderiam analisar a devolutiva dos docentes que participaram da formação continuada. Isso porque, considerando que cada professor pode ser

multiplicador com seus estudantes e também seus pares, teríamos material suficiente para continuar esse estudo. Ademais, enfatizamos o quanto é preciso buscar inovar as propostas de leitura e de produção escrita ofertadas pela escola, a fim de aproximar o contexto educacional das práticas de linguagens contemporâneas, com as quais os estudantes têm contato na vida real. Para isso, reforçamos aqui nossa preocupação em estimular a utilização de gêneros atuais, uma vez que reconhecemos as múltiplas possibilidades de construir saberes, principalmente em relação ao ensino de LP nos eixos de leitura e de escrita.

Cabe ainda evidenciar que ao término dessa pesquisa já não somos os mesmos. Iniciamos com a ideia de aprofundar nossos estudos e assim desenvolver uma formação continuada para docentes de LP, mas ao longo do percurso, fomos mais além. Na teoria, buscando o conhecimento, construímos novos conceitos, tivemos orientações riquíssimas, e contribuições de uma banca avaliadora que além de abrir novos horizontes, possibilitaram o fomento de ideias que nos desafiaram a crescer. Na prática, levamos uma proposta que frutificou não apenas nos docentes participantes, mas na formadora. O contato com o nosso público e suas diferentes realidade nos permitiu compreender a dimensão da importância da formação continuada.

Isso porque, embora já tivéssemos construído teoricamente a discussões sobre esse tema, a vivência com os docentes demonstrou, na prática, que momentos formativos, a exemplo do que realizamos, são necessários para que o profissional possa compreender sua realidade, questionando e buscando respostas. Vivenciar isso nos permitiu entender que esse caminho é real e possível, que fazer pesquisa é transpor os muros acadêmicos e entregar possibilidades, é acreditar que é possível mudar, e mais ainda, que essa mudança começa em nós. Hoje a professora e pesquisadora Daniella é aquela pessoa que nunca vai desistir do ensino de qualidade, independente da instância em que ele é desenvolvido, por acreditar no potencial do professor de se reinventar todos os dias.

Por fim, enfatizamos nosso desejo de que tanto a formação elaborada quanto a proposta construída alcancem outros profissionais da área de ensino de LP e possam ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, pontuamos o caráter dinâmico de adequação do material a cada realidade, e

mais ainda que cada profissional tenha a oportunidade de articular a teoria à prática, propiciando aprendizagens significativas aos seus discentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR JR, O. . **Seqüências de Ensino de Física orientadas pela pesquisa**: experiências do PIBID e Pró-Mestre-UFMG. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2018. 1 recurso eletrônico (268 p.) ISBN 9788580071184. Disponível em: [https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wpcontent/uploads/2022/03/Sequencias\\_de\\_Ensino\\_de\\_Fisica\\_AGUIAR\\_2018.pdf](https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wpcontent/uploads/2022/03/Sequencias_de_Ensino_de_Fisica_AGUIAR_2018.pdf). Acesso em: 18 maio 2022.
- AGUIAR JR, O. .Módulo 2 O Planejamento do Ensino. **Cartilha PDP**. Projeto Escola Referência, SEE/MG. 2005.
- ALVES, D. F.L.. LEITE, M. J. L.. **As Dificuldades Dos Alunos Do Ensino Médio Na Aprendizagem Da Língua Portuguesa**: Um Estudo De Caso Na Escola Estadual São João Batista – Araripina – Pernambuco, Brasil. 2018.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos acadêmicos na graduação. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- ANDRADE, P. V. C. C.. **Desenvolvimento de competências em escrita e processos de resiliência de estudantes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da periferia urbana no Nordeste do Brasil**: um estudo exploratório do impacto de um dispositivo pedagógico técnico híbrido. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.
- ANTUNES, I.. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I.. **Aula de Português**: encontro & interação. Série Aula. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AUSUBEL, D.P.. **Educational psychology**: a cognitive view. 1. Ed. Nova York: Rinehart and Winston, 1968.
- BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Produzindo uma playlist comentada**. CENEP. 12 de set. de 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/oficinas/produzindo-uma-playlist-comentada>. Acesso em 10 de nov. de 2021.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. . Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In A. Dionísio & J. Hoffnagem (Eds.), **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução Judith C. Hoffnagem, & Ana R. Vieira. Cortez. 2021.

BAZERMAN, C.. **Gêneros, Agência e Escrita**. In: HOFFNAGEL, J.h C.; DIONÍSIO, Â. P. (orgs). São Paulo: Cortez. 2006.

BAZERMAN, C. . **Gêneros Textuais** — Entrevista: Charles Bazerman; Carolyn Miller. Angela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Hoffnagem (Org.). Tradução Benedito Gomes Bezerra; Fabiele Stockmans De Nardi; Darío Gómez Sánchez; Maria Auxiliadora Bezerra; Joice Armani Galli. 1. ed. Recife: [s.n.], 2011. Disponível em: <http://www.nigufpe.com.br/batepapoacademico/bate-papo-academico1.pdf> . Acesso em: 25 ago. 2024.

**BBC News Brasil**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54066194>. Acesso: 13 de jul. de 2021.

BEAUGRANDE, R. de, DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. Londres, Longman, 1981.

BECHARA, E.. **Ensino da gramática: opressão? Liberdade?**. 12.ed. São Paulo : Ática, 2006.

BEZERRA, B. G.. Teorias de gênero e perspectivas para o ensino: breve panorama ilustrado. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 58–70, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1382. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1382>. Acesso em: 13 set. 2024.

BEZERRA, B. G.. Gêneros digitais: Apresentando livros na Internet. **Revista Signos**; 2010 / 43 Número Especial Monográfico Nº 1 45-61. Recebido: 20-XI-2009 Aceito: 24-V-2010.

BEZERRA, B. G... **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta] teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BEZERRA, V. L. B. de C.; CAIADO, R. V. R. **Multiletramentos: Novas Concepções de Leitura na Era Digital**. Dossiê Leitura e multiletramentos: Desafios nas aulas de Língua Portuguesa. V 27: Ano XII - jan-jun de 2017.

BIASI-RODRIGUES, B. . **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998. 307 f.Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BORGES, F. A.; SILVA, A. R. N. DA .. O diário de pesquisa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de análise de implicação do estudante/pesquisador. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, p. e190869, 2020.

CAIADO, R. V. R., MORAIS, A. G.. **Práticas De Ensino De Língua Portuguesa Com As TDIC**. ETD. Educação Temática Digital 15.3 2013.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTRO, S. B.. **A formação do professor de Língua Portuguesa-fatores que dificultam no processo de formação continuada e ensino-aprendizagem**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade do Estado do Amazonas, Amazonas, p. 1-24. 2019.

CAVALCANTE, M. M.. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTI, L. B. de H.. **O gênero RAP no letramento literomusical de leitores: uma abordagem multimodal**. -- Recife: EDUPE, 197 p.2022.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. v. 1.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSTA VAL, M. da G.. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

COSTA VAL, M. da G. . **Redação e textualidade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DA SILVA A., F. R.; FERREIRA, B. L.. Qual a playlist dessa personagem? Proposta de produção de playlists comentadas a partir da leitura de Dom Casmurro, de Machado de Assis. **Revista Bem Legal**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 161-167, 2022.

DIONÍSIO, Â. P.. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

DIONÍSIO, A. P. (org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

EGG, E. A..**Repensando la Investigación-Acción** – Participativa. México: El Ateneo, 1990.

ELIAS, V. M.. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura.** São Paulo: Contexto, 2014.

ERICKSON, F. . Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C.(org.). **Handbook of research on teaching.** New York: Macmillan, 1986.

FELDMANN, M. G.. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M.G.. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2009.

FERREIRA, C. de O. A.. **Ensino de língua(gem) e a Pedagogia dos Multiletramentos:** produção e uso de protótipo. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

FERREIRA, D. R. do N.. **Da playlist comentada à resenha:** o uso de gêneros em inter-relação no desenvolvimento da competência escrita dos estudantes do 9ºano. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade de Pernambuco. Garanhuns, p. 205. 2021.

FIORIN, J. L.. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

FLORENCIO, J. H. N.. **Argumentatividade das palavras:** construção de aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018. Orientador: Kazue Saito Monteiro de Barros. 2020. 259 f. Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

FREIRE, P..**Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCEZ, L. H. do C.. **Técnica de redação:** o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GATTI, B.. **A Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula:** leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W.. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, J. W. . O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.587. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GIL, A. C. . Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, B. D. MÓDOLO, M. . **Algumas reflexões sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil**. *Jornal Da Usp*. Disponível em: [Artigos](https://jornal.usp.br/?p=538570). <https://jornal.usp.br/?p=538570>. Acesso em: 10 de dez.de 2022.

GOLDENBERG, S. **Orientação normativa para elaboração de tese**. Acta Cir Bras 1993;(Supl 1):1-24.

GOMES, J. J. . **Reflexões sobre os rumos e desafios da escrita**: da teoria à prática. Revista Encontros de Vista, Recife, p. 46-59, jul./dez. 2011.

GUEDES, P. C.. **A formação do professor de português**: que língua devemos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.

IMBERNÓN, F.. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IVANIC, R.. The discourses of writing and learning to write. **Language and education**, v.18,n.3, p.220-245, 2004.

JAKOBSON, R.. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005.

KLEIMAN, A. B. . Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V..A **coesão textual**. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. G. V..**O texto e a construção dos sentidos**.10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.e. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. . **Técnicas de Pesquisa**.7 ed. São Paulo: Atlas S.A, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LÊDO, A. C. de O.. **Representações de gênero social em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2017.

LEFFA, V. J.. **Aspectos da leitura**: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996.

LÉVY, P.. **O que é virtual**. São Paulo. Editora 34, 1996.

LORENSET, R. B. C.. A historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: trilhando (entre) caminhos. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Santa Catarina, v.5, n.2, p.155-162, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/5583>>. Acesso em: 18 set. 2023.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

MARCUSCHI, L. A.. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MILLER, C. R.. Gênero com ação social. *In: Gênero textual, agência e tecnologia*. Tradução de Judith Hoffnagel. DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). Parábola Editorial, 2015.

MINAYO, M. C. de S.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 407 p., 2014.

MOREIRA, D. A.. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, M. A.. **Teorias de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

MOTTA-ROTH, D.. **Rhetorical Features and Disciplinary Cultures: a genrebased study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1995.

MOURÃO, M. I. Z. N. da S.; ALVES FILHO, F.. Análise comparativa das organizações retóricas de resumos de artigos acadêmicos em português e francês. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1053–1072, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1887. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1887>. Acesso em: 24 jun. 2024.

NASCIMENTO, M.. A. A. S. do et al.. Oralidade e ensino: a playlist comentada enquanto ferramenta nas aulas de língua portuguesa. Anais VIII CONEDU. Campina Grande: **Realize Editora**, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88363>>. Acesso em: 01 de jul. de 2023.

NÓVOA, A.. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola**. Inovação, v. 4, n. 1,1991.

OLIVIEIRA, L. A.. **Coisas que todo professor precisa saber : teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

PANICHELLA, F. C.. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Leitura**, [S. l.], v. 2, n. 56, p. 42–59, 2016. DOI: 10.28998/2317-9945.2015v2n56p42-59. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2204>. Acesso em: 2 jan. 2023.

PIMENTA, S. G.. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLATÃO & FIORIN. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2000.

RAZZINI, M. de P. G.. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000. Versões impressa e eletrônica.

REINALDO, M. A.. **Teorias de escrita: implicações para o ensino-aprendizagem de produção de texto**. Departamento de letras – UFCG, 2002, p.1 - 9.

RIBEIRO, A. E.. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**, v. 38, n. 64, p. 21-34, 2 jan. 2013.

RIBEIRO, A. E.. **Escrever, hoje** – palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. 1ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Multiletramentos e as TICs: escola conectada**. São Paulo: Parábola Editorial. 2013.

ROJO, R.. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E.. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs**: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED.2002.

ROSA, M. I. P.. Fazendo uma narrativa: os caminhos das licenciaturas em uma universidade pública – cenas de uma experiência. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas: ciências e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

SCHRYER, C. F. Genre and power: a chronotopic analysis. In: COE, R.; LINGARD, L.; TESLENKO, T. (Eds.). **The rhetoric and ideology of genre**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2002.

SILVA, C. R. G. da; NEVES, H.. Abordagem do léxico e da seleção vocabular no Manual do Professor em livro didático do Ensino Médio. **Tabuleiro de Letras**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 321–336, 2024. DOI: 10.35499/tl.v18i1.19816. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/19816>. Acesso em: 3 jul. 2024.

SILVA JÚNIOR, S. N.. Produção de Textos e Autonomia Relativa de Licenciandos Em Letras: A Sala De Aula Como Arena Responsiva. In: Bezerra, S. S.; Silva Júnior, S. N.; Silva, G. A.. (Org.). **Produção de Textos e Ensino de Línguas: Contribuições Da Linguística Aplicada**. 1ed.Tutoia: Diálogos, 2021.1

SILVA, A. P.. da. **Multiletramentos em Sala de Aula: a Playlist Comentada Como Ferramenta de Aprendizagem da Leitura e da Escrita**. Orientador: Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva. 2019. 105 f. Dissertação (Dissertação (Mestrado em PROFLETRAS) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, 2019.

SILVA, L. F.. A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades. **Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar De Ensino E Educação**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 212–224, 2024.

SILVA, N. I. da; BEZERRA, B. G.. O conceito de gênero em artigos científicos sobre ensino de língua materna: repercussões de quatro tradições de estudos. In: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. da. (Orgs.). **Gêneros textuais e perspectivas de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P.. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, J. P. C. de. Letramento literomusical: práticas sociais mediadas por canções. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17054/13932>. Acesso em: 18 set. 2024.

STREET. B. V.. Literacy in theory and practice. **Cambridge**: Cambridge University Press, 1984.

SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in Academic and Research Settings. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.

SWALES. **Research genre**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TARDIF. M.. **Saberes docentes e formação profissional** Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 17 ed. 2014.

TERRA, M. R.. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 29, n. 1, p. 29–58, 2013.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M.. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, v. 1, n. 1, p. 042-066, 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C.. "Gramática padrão: suas bases e ampliação das mesmas" in PEREIRA, M. T. G. (1997). **Língua e Linguagem em Questão**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. p.49-61.1996.

TRAVAGLIA, L.C.. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, D.. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 08 de dez. de 2019.

XYPAS, R.. **Aprender a ler-ouvir textos literários com hipertextos na aquisição da compreensão oral em francês como língua estrangeira (FLE)**. Anais Eletrônicos , v. 6, p. 01-24, 2015.

## Leis e diretrizes nacionais para o ensino de LP

1. BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP 02/2015**, de 01 de julho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Publicada DOU, Brasília. 02/07/2015.
2. BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do Ensino Secundário, 1942.
3. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
4. BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
5. BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530**, de 1 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 15 setembro de 2023.
6. BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 02 de setembro de 2022.
7. BRASIL. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.
8. BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer nº 583/2001. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Brasília, 04 abr. 2001.
9. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
10. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Rede nacional de formação continuada de professores da Educação Básica: orientações gerais**. 2004. Disponível em [http://www.oei.es/quipu/brasil/Red\\_Nac\\_form\\_continua.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf). Acesso em: 2 nov. 2023.

11. BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002. 2002a. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em 02 de setembro de 2022.
12. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997-1998.
13. BRASIL.(2014).Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação --PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 17/05/2024.
14. **Parecer CNE/ CP nº 28, de 2 de outubro de 2001.** Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.

## APÊNDICES

## Apêndice A- Quadro de pesquisas (estado da arte)

Repositório	Títulos das pesquisas	Autores	Área	Ano de publicação	Tipo de pesquisa	Menção	Motivo da menção
Atena Repositório Digital da UFPE	1. Ensino de língua(gem) e a Pedagogia dos Multiletramentos: produção e uso de protótipo;	FERREIRA, Cinthia de Oliveira Andrade	Letras	2020	Dissertação	9x	Utilizou o gênero em algumas atividades de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos.
	2. A MPB em mudança: cartografando a controvérsia da nova MPB;	ALMEIDA, Laís Barros Falcão de	Comunicação	2016	Dissertação	8x	Utilizou <i>playlists</i> musicais no estudo.
	3. Juventude, sexualidade e novas tecnologias de comunicação: uma etnografia no contexto escolar em Recife-PE;	QUEIROZ, Tacinara Nogueira de;	Psicologia	2019	Tese	3x	Estratégia metodológica em uma atividade.
	4. Do download à agulha: circularidade e permanência do LP através das festas em Recife;	QUEIROZ, Rafael Pinto Ferreira de;	Comunicação	2014	Dissertação	3x	Entrevistado citou o uso de <i>playlist</i> .

5.	Controvérsias da MPB na rede: propostas teóricas e métodos digitais na internet para pesquisar a sigla no século XXI;	ALMEIDA, Laís Barros Falcão de	Comunicação	2020	Tese	8x	Temática relacionada à música.
6.	Modelos de circulação do mp3-demo através da internet: um estudo de caso sobre música independente no Maranhão;	COSTA, Márcio Leonardo Monteiro ;	Comunicação	2008	Dissertação	2x	Temática relacionada à música.
7.	Na vazante da infomaré: desmaterialização de álbuns sonoros e vácuo informacional em um serviço de música streaming;	SILVA, Alexandre Valdevino da;	Ciência da informação	2019	Dissertação	2x	Temática relacionada à música.
8.	O funcionamento discursivo das hashtags pela/na TV;	OLIVEIRA, Lucirley Alves de;	Letras	2021	Dissertação	1x	Conteúdo no endereço eletrônico de uma referência.
9.	Ferramentas de webconferência para a educação a distância de harmônica;	FALCÃO, Luciano José Trindade ;	Música	2020	Dissertação	2x	Temática relacionada à música.

10. Espaço flexível de aprendizagem no ensino superior: perspectivas docentes sobre a sala de aula;	SILVA, Paulo André da;	Matemática	2022	Tese	1x	Exempl o da autono mia do aluno.
11. Oralidade e argumentação em sala de aula: uma proposta metodológica para o ensino fundamental através do gênero comentário;	FABRÍCIO, Karla Michelly dos Santos;	Letras	2019	Disser tação	1x	Citação da BNCC.
12. Avaliação de uma abordagem metodológica de design focado na visão do produto – vision in product design (VIP);	BENICIO, Ian Viana;	Design	2015	Disser tação	1x	Abordo u um jogo que permitia elaborar <i>playlists</i> .
13. Entre o protagonismo e a divulgação científica: as estratégias discursivas de constituição do ethos discursivo do cientista blogueiro em blogs de ciência brasileiros;	FLORES, Natália Martins;	Comunicação	2016	Tese	2x	Citação e traduã o que apresen ta blogs.

14. Comportamento e competência informacional infantil: o olhar da Ciência da Informação sobre a geração digital;	AGUIAR, Niliane Cunde;	Ciência da informação	2013	Dissertação	1x	Exemplos de elementos presentes nas redes sociais para crianças.
15. Perspectivas e processos dos aprendentes do 1º ano do ensino médio ao produzirem narrativas transmidiáticas	GOMES, Eber Gustavo da Silva;	Matemática	2019	Tese	1x	Citação da BNCC.
16. A música popular em Aquarius: uma análise do uso de canções pré-existentes na narrativa fílmica;	ALVARENGA, Breno Mota;	Comunicação	2020	Dissertação	1x	Plataforma de músicas
17. Repensando o telejornalismo a partir da digitalização da TV: em busca de formatos interativos;	PEREIRA, Livia Cirne de Azevêdo	Comunicação	2014	Tese	1x	Exemplo de aplicativos de interação.
18. Heurística e leis de escala para um problema complexo: a distribuição da diversidade linguística na terra;	SANTOS, Maelyson Rolim Fonseca dos;	Física	2021	Dissertação	1x	Nos agradecimentos pessoais.

19. Modos de vida e formas de resistência de jovens homens homossexuais rurais no contexto escolar do semiárido alagoano;	SANTO S, Antonio César de Holanda ;	Psicologia	2020	Tese	1x	Uso de <i>playlists</i> em um momento do estudo.
20. Eficácia da governança de grandes e megaeventos: uma proposta para framework de análise	SANTO S, Claudine te de Fátima Silva Oliveira;	Administração		Disser tação	1x	Entrevis tado citou o uso de <i>playlist</i> .
21. Conhecimentos de professores: as articulações da geometria com as artes e culturas visuais por meio de simetrias;	SANTO S, Luciana Ferreira dos;	Matemática	2019	Tese	1x	Contido no endereço eletrônico de uma referência.
22. Audiências ativas no Brasil e Espanha: telejornalismo e colaboração.	ALVES, Kellyann e Carvalho.	Comunicação	2019	tese	1x	Entrevis tado citou o uso de <i>playlist</i> contida no site do jornal.

Total de pesquisas UFPE <b>22</b>				Áreas em que houve a menção ao termo <i>playlist</i> e sua respectiva quantidade de estudos:  <b>1) Administração - 1</b> <b>2) Ciência da informação - 2</b> <b>3) Comunicação - 8</b> <b>4) Design - 1</b> <b>5) Física - 1</b> <b>6) Letras - 3</b> <b>7) Matemática- 3</b> <b>8) Música - 1</b> <b>9) Psicologia - 2</b>  Quantidade de menções no corpo do texto: <b>52</b>			
<b>Biblioteca digital USP</b>	<b>Não encontramos nenhuma menção.</b>	-----	-----				-----
<b>Repositório</b>	<b>Títulos das pesquisas</b>	<b>Autores</b>	<b>Área</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Tipo de pesquisa</b>	<b>Menção</b>	<b>Motivo da menção</b>
Repositório UFMG	1. Remixagens midiáticas na cibercultura juvenil: interação e sociabilidade na constituição de uma rádio na internet;	Marcos Aurelio Junior;	Comunicação	2010	Dissertação	18x	Uso do gênero na interação;
	2. Consumo e informação: análise de práticas informacionais no contexto do comércio mobile a partir de aplicativos e redes sociais on-line;	Andre Fagundes F;	Ciência da informação	2018	Dissertação	14x	Cita como um aplicativo interativo.

	3. Práticas culinárias em atuais programas de receita: cozinhas do GNT e do YouTube;	Julia Ferreira Veado;	Letras/Linguística	2017	Dissertação	4x	<i>Playlists</i> do youtube, mas sem relação com a educação.
	4. Guia do centro de;	Muriel Reis dos Santos Machado	Artes	2019	Dissertação	1x	Nos agradecimentos pessoais.
	5. Argumentação: uma abordagem a partir da produção escrita de alunos de comunidades rurais de Itabira	Ivanildo Antônio de Souza;	Letras	2019	Dissertação	1x	Citação da BNCC.
	6. Processos e camadas da música em rede;	Felipe André Florentino Silva;	Música	2016	Dissertação	1x	Temática relacionada à música.
	7. BDSM em perspectiva: um olhar foucaultiano sobre a comunidade BDSM de Belo Horizonte;	Andressa Carolina do Nascimento Nunes;	Administração	2018	Dissertação	4x	Usado como metodologia para encantar um determi

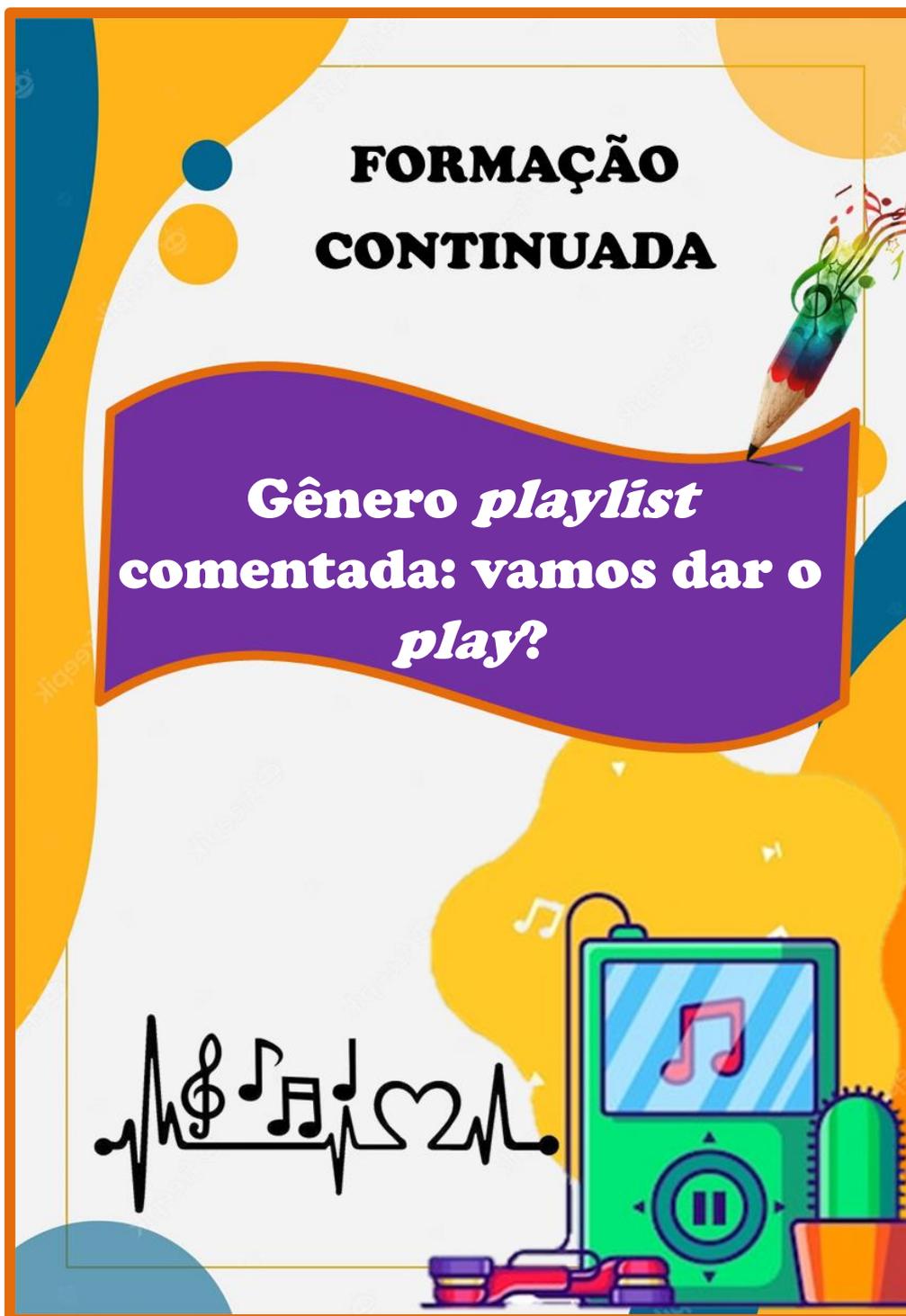
							nado público.
8.	tumblr.com/tagged/vaporwave: redes de sentidos articuladas pela hashtag vaporwave	Maiana Abisamara dos Santos Castro;	Comunicação	2017	Disser tação	1x	Exempl o de navega ção na rede.
9.	Socialidade e modos de subjetivação: as experiências musicais de jovens migrantes negros na cidade de Cali, Colômbia	Gober Maurício Gomez Llanos;	Comunicação	2014	Disser tação	1x	Temática relacionada à música.
10.	A apreciação do gênero poético em contexto não escolar: uma construção de saberes em uma pesquisa de ação colaborativa;	Adriane de Oliveira e Silva;	Educação	2012	Disser tação	1x	<i>Playlists</i> do youtube .
11.	Os spams e a polifonia informacional: práticas de indexação social e o comportamento linguageiro dos spammers em sites de compartilhamento de vídeos;	Priscila Oliveira da Mata;	Ciência da informação	2016	Disser tação	1x	Temática relacionada à música.

12.	A cena musical indie em Belo Horizonte: novos padrões de carreira no interior de uma cena local;	Rafael Sanzio Nunes Fonseca;	Sociologia	2011	Dissertação	1x	Temática relacionada à música.
13.	Debates orais no Supremo Tribunal Federal: um modelo de interação polêmica;	Daniel Monteiro Neve;	Letras/Linguística	2017	Tese	5x	<i>Playlists</i> do youtube .
14.	Fundamentos pragmáticos da teoria ator-rede para análise de ações comunicacionais em redes sociais online;	Tiago Barcelos Pereira Salgado;	Comunicação	2018	Dissertação	2x	Relação com as redes sociais.
15.	Ler e compartilhar na web: práticas informacionais de blogueiros literários;	Jessica Patricia Silva de Sa;	Ciência da informação	2018	Dissertação	1x	Relação com as redes sociais.
16.	Derivas do brega paraense: escutas em tempos e lugares múltiplos;	Rafael Jose Azevedo;	Comunicação	2019	Tese	1x	Temática relacionada à música.
17.	Caleidoscópios da memória: os jovens e a	André Magri Ribeiro de Melo;	Educação	2018	Dissertação	1x	<i>Playlists</i> de livros e músicas .

	literatura no sertão potiguar;						
	18. Paixão por preservar: acervos de imagem em movimento da Escola de Belas Artes; (UFMG), Museu da Imagem e do Som de Belo Horizonte e Arquivo Público Mineiro	Camila Cristina da Silva.	Artes	2017	Dissertação	1x	Temática relacionada à música.
<b>18</b>	Total de pesquisas UFMG:			<p>Áreas em que houve a menção ao termo <i>playlist</i> e sua respectiva quantidade de estudos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Administração – 1</li> <li>2) Artes - 2</li> <li>3) Ciência da informação - 3</li> <li>4) Comunicação – 5</li> <li>5) Educação - 2</li> <li>6) Letras - 3</li> <li>7) Música - 1</li> <li>8) Sociologia- 1</li> </ol> <p>Quantidade de menções no corpo do texto: 59</p>			

Fonte: criação da autora

## Apêndice B- Esboço dos encontros formativos



Prezado/a professor/a,

É com imensa alegria que recebemos você, neste momento tão especial, no qual iniciamos a nossa formação continuada “Gênero *playlist* comentada: vamos dar o *play*?”.

Primeiramente, gostaríamos de lhe agradecer por ter aceitado o nosso convite para participar dessa formação, que desde o título propõe dar *play*. E esse *play*, não é apenas no gênero que iremos apresentar, mas na proposta que preparamos pensando no processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita.

Como professora da Educação Básica, conhecemos um pouco dos desafios enfrentados na sala de aula, mas reconhecemos que eles são múltiplos, exatamente, por cada sala, cada estudante, ser único.

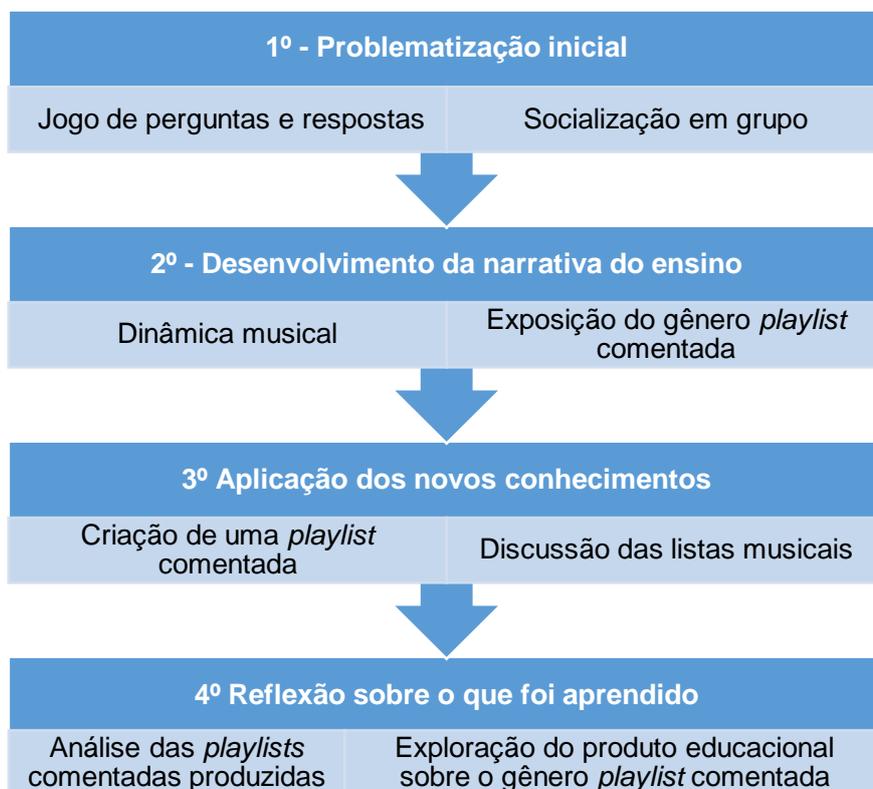
À vista disso, é que trazemos sugestões, as quais durante toda a nossa formação serão trabalhadas e analisadas, considerando, inicialmente, a nossa realidade, e posteriormente a de cada um de vocês.

Que esse momento seja proveitoso e enriquecedor para todos nós! Afinal, "aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende" (LEONARDO DA VINCI).

Daniella Ferreira

## Esboço da formação continuada

Nossa formação acontecerá em quatro encontros com duas atividades em cada um deles, conforme expomos a seguir:



Cada encontro será essencial para o alcance do nosso objetivo que é contribuir com o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, nos eixos da leitura e da escrita, através de uma sequência de ensino com o gênero *playlist* comentada.

Por isso, esteja sempre presente para não perder o ritmo!

Ao final dos encontros faremos uma pequena avaliação do momento,  
através da expectativa x realidade.

Contamos com você!

### **ENCONTRO I**

<b>EXPECTATIVA</b>

<b>REALIDADE</b>

Ao final dos encontros faremos uma pequena avaliação do momento, através da expectativa x realidade.

Contamos com você!

### **ENCONTRO II**

<b>EXPECTATIVA</b>

<b>REALIDADE</b>

Ao final dos encontros faremos uma pequena avaliação do momento,  
através da expectativa x realidade.

Contamos com você!

### **ENCONTRO III**

<b>EXPECTATIVA</b>

<b>REALIDADE</b>

Ao final dos encontros faremos uma pequena avaliação do momento,  
através da expectativa x realidade.

Contamos com você!

#### **ENCONTRO IV**

<b>EXPECTATIVA</b>

<b>REALIDADE</b>

## Avaliação final

1. Em sua opinião, a proposta apresentada nesta sequência de ensino contribuiu para a sua vida profissional?

- Discordo;
- Nem concordo, nem discordo;
- Concordo parcialmente;
- Concordo plenamente.

2. Você acredita que as atividades propiciaram desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma mais atrativa? Por quê?

- Discordo;
  - Nem concordo, nem discordo;
  - Concordo parcialmente;
  - Concordo plenamente.
- 
- 
- 

3. Você sentiu facilidade para realizar as atividades de leitura e escrita durante a etapa de aplicação de novos conhecimentos?

- Discordo;
- Nem concordo, nem discordo;
- Concordo parcialmente;
- Concordo plenamente.

4. Em sua opinião, o fato de estudar o gênero *playlist* comentada, permitiu a integração de novos conhecimentos? Justifique.

- Discordo;
- Nem concordo, nem discordo;
- Concordo parcialmente;
- Concordo plenamente.

---

---

---

5. Para você, o ambiente escolar, com as atividades propostas a partir do gênero *playlist* comentada, permitiu vislumbrar novas possibilidades de trabalhar a leitura crítica e a produção escrita?

- ( ) Discordo;  
( ) Nem concordo, nem discordo;  
( ) Concordo parcialmente;  
( ) Concordo plenamente.

6. Após essas atividades, você acredita que utilizar a internet e os gêneros contemporâneos possibilita a melhoria dos resultados em relação à leitura e à escrita na sala de aula? Justifique.

- ( ) Discordo;  
( ) Nem concordo, nem discordo;  
( ) Concordo parcialmente;  
( ) Concordo plenamente.
- 
- 
- 

7. Ao término do processo interventivo, você conseguiu compreender a importância de propostas diversificadas com gêneros que fazem parte do contexto do seu estudante? Por quê? Descreva essa importância:

- ( ) Discordo;  
( ) Nem concordo, nem discordo;  
( ) Concordo parcialmente;  
( ) Concordo plenamente.
- 
- 
- 

8. Destaque os pontos positivos e negativos desta proposta, para você:

Sequência de Ensino
---------------------

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS



# PROPOSTA EDUCACIONAL

Por Daniella Ferreira



**Sequência de ensino do  
Gênero**

***Playlist* comentada: No ritmo  
da leitura e da escrita**



# Sequência de ensino do gênero *Playlist* Comentada: no ritmo da leitura e da escrita



Um dia feliz  
Às vezes é muito raro  
Falar é complicado  
Quero uma canção  
Fácil, extremamente fácil  
Pra você, e eu e todo mundo cantar juntos

Jota Quest  
Fácil

Ah! Quem dera que as aulas de Língua Portuguesa fossem como diz a canção:

**Fácil, extremamente fácil.**

Porém, não precisa também ser:

**Difícil, extremamente difícil!**

Imagino que, agora, você esteja se perguntando: Mas como isso poderia ser diferente?

Simple! Melhor do que uma só música...  
A nossa sugestão é reunir várias músicas, ou seja, fazer uma *playlist*, e de preferência, comentada.

Provavelmente, isso deve ter te deixado curioso(a). Normal! Afinal, o ensino de Língua Portuguesa, principalmente nos eixos de leitura e escrita, tem preocupado muitos professores e estudiosos. E, se você está dentre esses docentes, eu tenho um convite: Que tal experimentar uma nova atividade, ou melhor, uma nova sequência de ensino para trabalhar a leitura e a escrita com seus estudantes?

Pois bem, caso esta ideia tenha chamado sua atenção, antes de tudo, precisamos te dizer que a proposta a qual estamos apresentando não é a solução para todos os problemas com a leitura e a escrita em sala de aula, mas uma possibilidade, um caminho, uma sugestão ou um exemplo prático de como vivenciar experiências que utilize um gênero contemporâneo, presente na vida social de docentes e/ou discentes, e que ainda contemple o uso das tecnologias digitais.



Sabendo disso, agora sim, chegou o momento de dar o play! Pode entrar no ritmo sem medo, afinal nossa proposta contempla todos os gostos musicais!

Então...

Não deixa de seguir e compartilhar. Porém, sobretudo, fique à vontade para tirar ou acrescentar aquilo que você achar pertinente. Afinal, cada turma é única!

Ah! E se você quiser saber mais sobre o que iremos abordar, basta acessar a tese de doutorado, intitulada “Ensinar a língua portuguesa por meio da playlist comentada: reflexões sobre a formação continuada de professores”, de autoria de Daniella Rafaelle do Nascimento Ferreira, sob a orientação da Profa. Dra. Rosiane Xypas, pois este produto educacional é parte integrante dela.



## Fundamentos do nosso trabalho

Nossa proposta foi desenvolvida sobre três pilares, os quais se tornaram indissociáveis à nossa discussão, são eles:

### Pilar da leitura

- Significado construído no ato;
- (Koch; Elias, 2012).

### Pilar da escrita

- Processo interacional;
- (Antunes, 2003).

### Pilar dos estudos de gênero

- Como entidades dinâmicas;
- (Bezerra, 2017).

### Algumas palavras acerca do gênero:

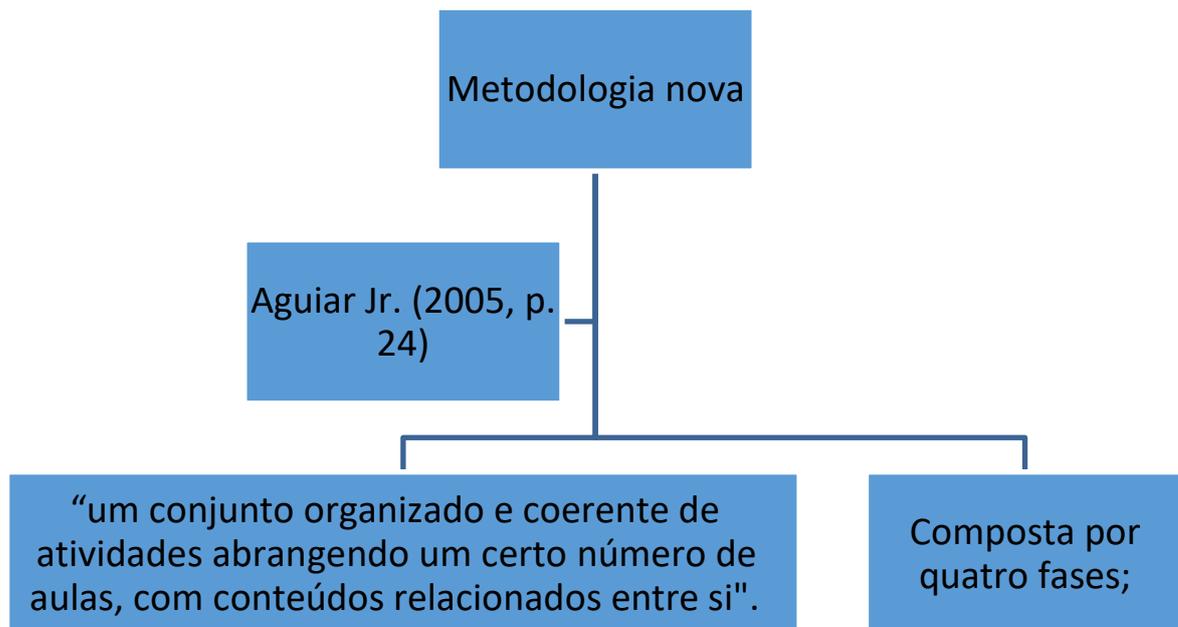
Até o ano de 2021, pouco se tinha falado a respeito do uso gênero *playlist* comentada para o ensino, apesar de já ter sido citado por grandes autoras, Rojo e Barbosa (2015), e estar presente dentre os gêneros recomendados para o ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular, as *playlists* ainda não tinham alcançado o seu espaço dentro da sala de aula.

Contudo, convém ressaltar que este cenário está em transformação desde a publicação “Da *playlist* comentada à resenha: o uso de gêneros em inter-relação no desenvolvimento da competência escrita dos estudantes do 9º ano”, a qual abordou esse gênero na perspectiva educacional. Logo a respeito dele temos:

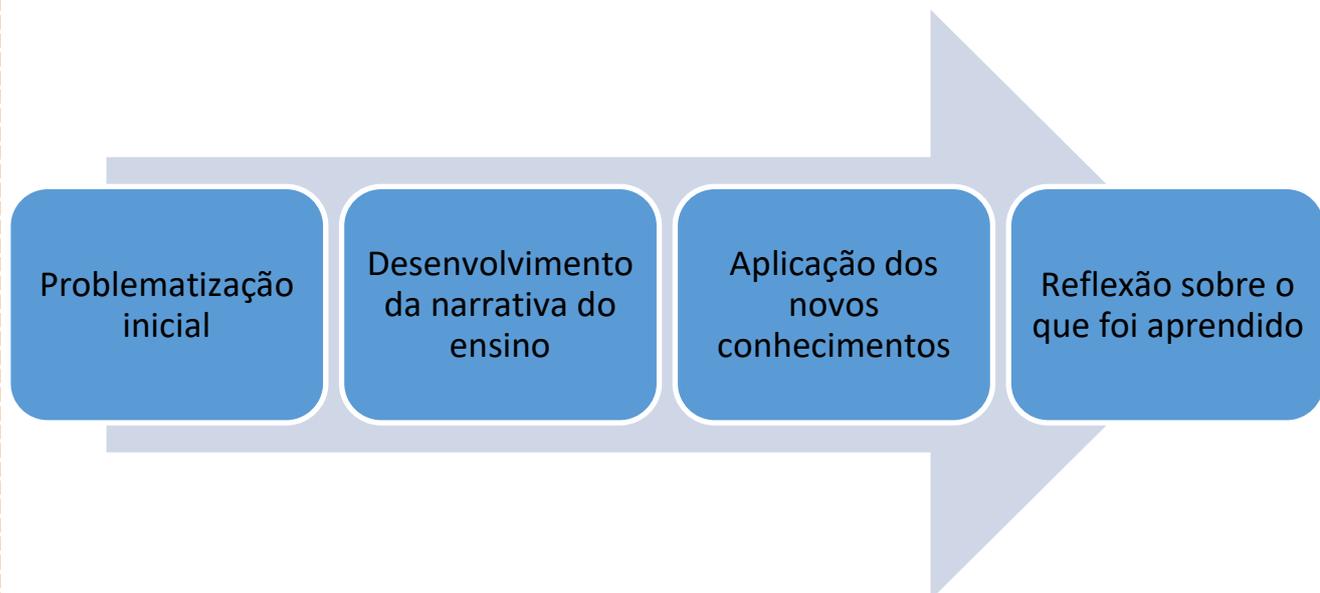
### *Playlist* comentada

- (Rojo; Barbosa, 2015);
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018);
- (Ferreira, 2021).

## Sobre a sequência de ensino



## Com propósitos distintos



## Para quem pode ser aplicada?

Recomenda-se para as turmas de 9º ano, podendo ser adaptada a outros anos.

## Conhecendo a *playlist* para melhor ensinar!

### Resgatando a ideia de gênero

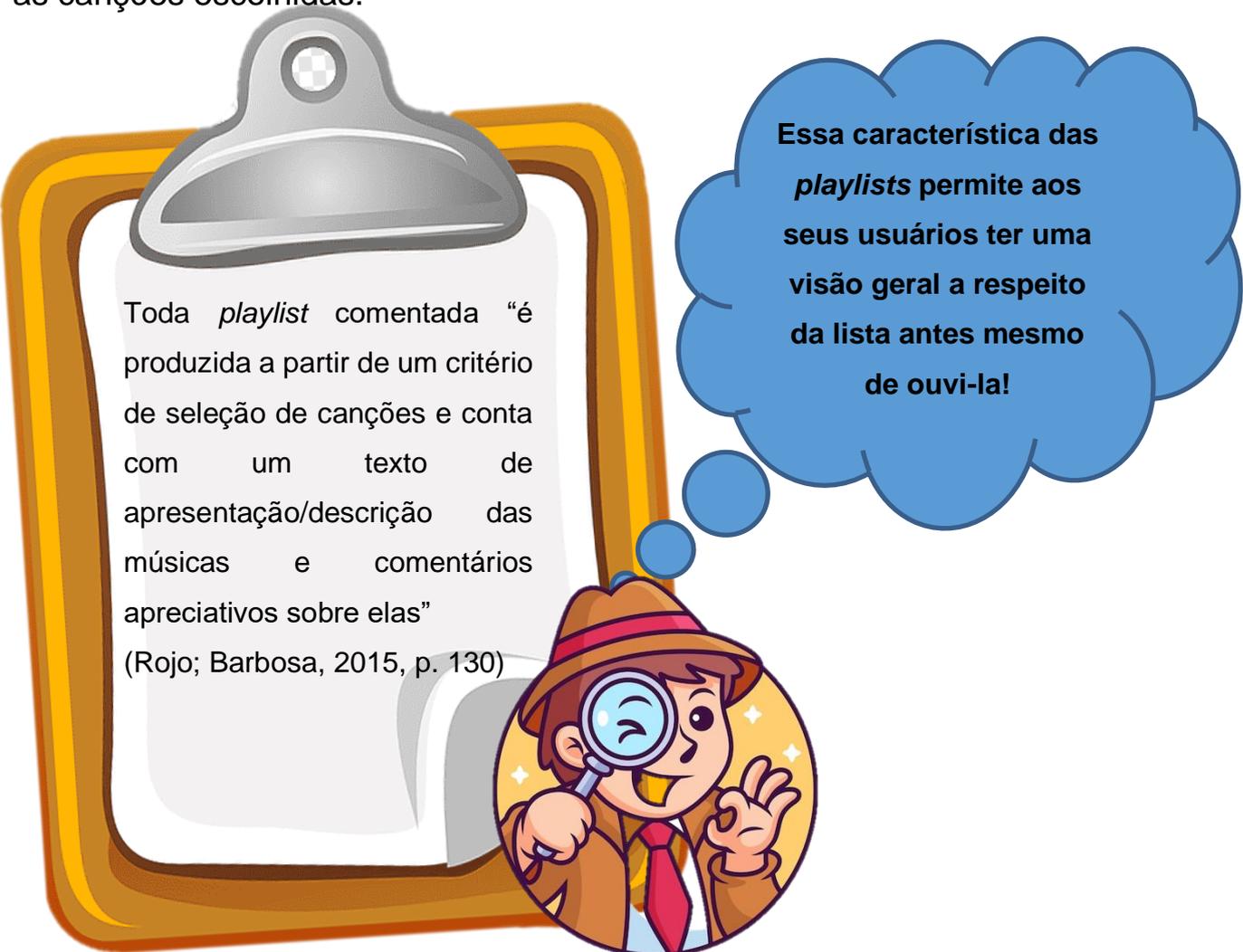
Em meio a tantas concepções que podemos encontrar, destacamos o discurso de Bezerra (2017, p. 48) quando afirma que os gêneros: “não devem ser tratados como entidades discretas, claramente distintas, prontas para serem ensinadas e aprendidas, mas como entidades complexas, dinâmicas, que se manifestam no mundo real e como parte da complexidade desse mundo”. A partir desta ideia, abordamos o gênero: *Playlist* comentada.



## Sobre a *playlist* comentada

De certo, você já ouviu falar de *playlist*. Isso mesmo, aquela lista de reprodução de músicas, geralmente encontrada nos aplicativos de canções. Mas, e da *playlist* comentada, você já ouviu falar?

Esse gênero nada mais é que uma nova modalidade do que você já conhece. Neste caso, o que a diferencia das demais *playlists* é que os critérios da seleção musical são explicitados, de forma a fazer uma apresentação e comentários sobre as canções escolhidas.



Toda *playlist* comentada “é produzida a partir de um critério de seleção de canções e conta com um texto de apresentação/descrição das músicas e comentários apreciativos sobre elas”

(Rojo; Barbosa, 2015, p. 130)

**Essa característica das *playlists* permite aos seus usuários ter uma visão geral a respeito da lista antes mesmo de ouvi-la!**

Se ainda tem dúvidas sobre o gênero, não se preocupe!  
Apresentamos a seguir alguns exemplos.

Ah! Outra informação importantíssima sobre as *playlists* comentadas que não poderíamos deixar passar, é que assim como as outras *playlists*, seu principal ambiente de circulação é o âmbito digital, uma vez que os autores deste gênero utilizam as plataformas mais acessadas a exemplo do *Spotify*, do *Deezer*, do Ouvir Música, do Vagalume.fm e do *Kboing* para obter as canções que compõem as seleções.

### **E agora, vamos ao play de verdade?**

A produção de uma playlist comentada envolve o conhecimento sobre as diferentes práticas de linguagem, as quais se manifestam na leitura, na produção de textos orais e escritos. Em nossa proposta, nos focaremos em duas dessas: leitura e produção escrita. Inicialmente, para conhecer mais do gênero, apresentaremos aspectos da escrita, para destacarmos os comentários.

Para entrar no clima, vamos explorar primeiro uma *playlist* comentada, que utiliza a forma de comentário menos usual: um para cada canção, apresentado a seguir:

Exemplo 1 - *Playlist* comentada: Cássia Eller, 50 anos



Expoente da década de 1990, Cássia Eller completaria 50 anos nesta segunda, 10

Se estivesse viva, **Cássia Eller** completaria 50 anos nesta segunda-feira, 10.

Dona de um timbre grave e áspero, a cantora carioca para a história da música brasileira com interpretações marcantes de artistas e compositores de vários gêneros e épocas, incluindo Beatles, Cazuza, Rita Lee e Nando Reis.

Para comemorar a data, o **Catraca Livre** reuniu alguns fãs da arte de Cássia Eller na redação para falar sobre suas faixas preferidas na voz da cantora.

Além da pequena playlist comentada, você pode conferir trechos de uma gravação que permaneceu inédita por 30 anos, a música "**A Flor do Sol**".

Confira.

A música 1º de julho foi escrita pelo Renato Russo e integrou o disco “A Tempestade”, do Legião Urbana. No Acústico MTV, Cássia Eller disse que a música foi escrita para ela quando estava grávida. A homenagem ao seu filho fica evidente quando ela finaliza o som com “Eu quero aprender com seu pequeno grande coração, meu amor, meu Chicão”. **Vinicius Santos / Universidades**

A nona faixa do disco “Ideologia” (1988), de Cazuza, ganhou ainda mais força com as possibilidades agressivas da voz de Cássia Eller que ao cantar, fervorosamente, os versos “vamos pedir piedade pra essa gente careta e covarde” faz uma crítica a uma sociedade que não luta por seus direitos ou que não dá voz a suas vontades e ideologias. **Camila Garófalo / Promoção**

“Levo o mundo E não vou lá..” uma canção de batidas, com a brasilidade das percussões, e que trata de uma profissão linda que leva a notícia e que também traz a carta de amor. Os carteiros rodam o mundo. Entregam cerca de 8,3 bilhões de objetos por ano e percorrem por dia cerca de 397 mil quilômetros, o equivalente a quase 10 voltas completas ao redor da Terra. Quem nunca precisou urgentemente de uma correspondência? **Kauira Grillo / Promoção**

Conheci a música da Cassia Eller aos 10 anos e desde então sou fã. Interprete que sabia dar vida as música, do rock ao samba. Complicado escolher a melhor música dela, mas um dos meus discos favoritos é o Veneno Vivo, meio difícil de achar por aí. Uma faixa dele? “Nada Vai Mudar Isso”, com participação especial de Paulinho Mosca. **Ellen Miranda / Redes Sociais**

Feita em parceria com Simone Saback, a canção “A Flor do Sol” foi um dos primeiros registros da cantora em estúdio, feito em 1982, quando a cantora ainda morava em Brasília. Aos 19 anos, ela estava longe de gravar um disco e fazer o sucesso que fez na década de 90.

Fonte: <https://catracalivre.com.br/criatividade/cassia-eller-50-anos-ouca-faixa-inedita-da-cantora-e-playlist-comentada-pela-redacao/>



**Acesse a versão completa!**



E agora, outro exemplo que é mais comum, um comentário mais geral para a *playlist* inteira, como na lista a seguir:

### Exemplo 2 - *Playlist* comentada: Friday Feeling



**Friday Feeling**

Friday Feeling  
Polydor Records

1	Jump Hi LION BABE, Childish Gambino	2:58
2	Indecision - Jungle Remix Shura, Jungle	3:20
3	I Can't Keep Up Tourist, Will Heard	4:31
4	Where Did The Love Go Bipolar Sunshine	3:39
5	No Flex Zone Rae Sremmurd	3:51
6	Bandolero - Break Remix Diztortion, Break	5:17
7	36 Redlight, Lotti	3:54

É sexta-feira, a semana finalmente acabou e você está pronto para o final de semana. Não importa quais sejam seus planos: sair com os amigos, fazer maratonas na Netflix, colocar a leitura em dia ou aproveitar dois dias inteirinhos de procrastinação, essa *playlist* é uma ótima companhia para qualquer uma dessas atividades. Cheias de músicas que prometem animar até mesmo aqueles que tiveram uma semana bem difícil e cansativa, *Friday Feeling*, criada pelo selo Polydor Records, mescla títulos tradicionais de pré-balada e faixas mais alternativas, transmitindo muito bem o sentimento de sexta-feira à noite.

Note que em ambos os exemplos é possível encontrar o material escrito, que demandou uma leitura crítica. Além disso, neste gênero, os autores utilizam, simultaneamente ou opcionalmente, algumas estratégias, as quais verificamos ocorrer com uma frequência considerável, na análise que realizamos do gênero *playlist* comentada e que apresentamos no quadro a seguir.

<b>Apresentar a <i>playlist</i></b>	<b>Descrever a <i>playlist</i></b>	<b>Avaliar a <i>playlist</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualização da obra;</li> <li>• Contextualização da origem da <i>playlist</i>/música;</li> <li>• Apresentação do criador;</li> <li>• Indicação de público em potencial;</li> <li>• Interação com o leitor/ouvinte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição da organização da lista;</li> <li>• Descrição das interpretações musicais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realce dos pontos específicos positivos da seleção musical;</li> <li>• Persuasão do leitor/ouvinte.</li> </ul>

Além disso, cabe evidenciar que as práticas de leitura e escrita trabalhadas no gênero *playlist* comentada ainda incluem diferentes possibilidades de contemplar diversos conteúdos indicados aos eixos citados, conforme elencamos no quadro a seguir.

### Leitura e escrita

- Exploração da multissemiótica, a partir da letra das canções e da própria música;
- Relação entre textos, nesse caso entre as composições musicais;
- Elementos estruturais/composicionais dos gêneros, os quais precisam estar marcados textualmente nas produções;
- Efeitos de sentido e recursos persuasivos em textos argumentativos, considerando a tipologia do gênero e o objetivo de convencimento;
- Inferência, tendo em vista que as canções que compõem a *playlist* não necessariamente devem tratar do tema, mas podem estabelecer a pertinência no discurso do autor.

### Análise linguística

- Recursos persuasivos, tipos de argumentos;
- Classes gramaticais utilizadas para persuadir;
- Figuras de linguagem;
- Expressões denotativas e conotativas, a depender do objetivo estabelecido previamente.

Ainda sobre os conteúdos citados, destacamos que a organização e consequentemente a exploração desses dependerá da proposta temática e foco que o docente pretende ao propor o gênero. Desse modo, tais possibilidades enfatizam as potencialidades do gênero *playlist* comentada e sua importância para ensino.

Por isso, destacamos que conhecendo melhor este gênero, você poderá explorá-lo com sua turma, e consequentemente estimular a produção deste na sala de aula.



Agora, que apresentamos o gênero que iremos trabalhar, chegou a hora de compreender os eixos de ensino de Língua Portuguesa que serão explorados. Para isso, segue a gente para o próximo tópico.

Por que trabalhar duas práticas de linguagem: a leitura e a produção de textos com o gênero *playlist* comentada?

Talvez, você esteja se perguntando: - Uma não seria o bastante?  
Não. Na nossa não se aplica.

Lembra que os gêneros devem ser vistos como “se manifestam no mundo real”?

Pois bem, no mundo real não lidamos com um gênero por vez, ou tampouco usamos leitura e escrita de modo fragmentado, mas somos desafiados a lidar com ambas, em uma relação de interdependência. Por este motivo, entendemos que quanto mais o/a professor/a tiver a oportunidade de trazer as vivências do mundo real para sua sala de aula, ele/ela estará proporcionando aos seus estudantes, experiências além de múltiplas, necessárias à vida.

Ademais, com essa atitude o/a professor/a não integra apenas as práticas de linguagem, mas os seus discentes a sua aula, principalmente porque envolve um gênero do seu cotidiano que utiliza tanto a leitura, quanto a escrita.

**E agora, preparados/as?**

## Primeiro passo - Entender sua turma

Já parou para pensar sobre, como seus estudantes veem o processo de leitura e escrita na escola? Caso não, este será o primeiro passo para iniciar esta sequência de ensino!

Para isto, propomos a seguinte entrevista para realizar com seus estudantes:

1. Socialmente, a leitura e a escrita são fundamentais, principalmente, para nos comunicarmos. Além disso, na escola, essas atividades são sempre recorrentes. Sobre essas práticas de linguagens no ambiente escolar, você se identifica com as atividades que geralmente são propostas? Justifique sua resposta.
2. Ainda sobre as atividades de leitura e de escrita na escola, você sente alguma dificuldade? Caso sim, qual seria a maior dificuldade? Como faz para ultrapassá-la?
3. Apesar de muito presente na escola, a leitura e a escrita não são exclusivas desse ambiente, visto que lemos e escrevemos em atividades cotidianas como conversar em um bate-papo ou até mesmo consumindo e produzindo conteúdos nas redes sociais. Das atividades citadas ou outras que não foram, com qual você mais se identifica para ler e escrever e por quê?
4. Muitas pessoas que usam a internet utilizam a leitura e a escrita no ambiente digital. Esses usuários conhecidos como *internautas* podem também ser chamados de leitores e escritores virtuais. Você se considera um?
5. Quando você utiliza a internet, onde e como você usa mais a leitura e a escrita?
6. Você acredita que realiza mais produções escritas na escola ou na internet?
7. Por que você produz mais no ambiente que você relatou acima?
8. Como têm sido as suas experiências de leitura e escrita na escola enquanto aluno?
9. Você acha que poderia melhorar? Se sim. Em quê?
10. Em sua opinião, a leitura e a escrita são importantes? Justifique sua resposta.

Tais indagações poderão ser realizadas utilizando o método tradicional, com papel e lápis, ou o professor/a poderá optar por fazer um formulário eletrônico, no próprio *Google Docs*, que é gratuito e simples de usar. Essa escolha fica a critério do profissional, que deverá escolher a melhor forma possível tanto para ele, como para seus alunos.

Ao final, guarde todas as informações, elas serão instrumentos que contribuirão para avaliação dos resultados a serem obtidos pelo/a professor/a.



**Isto feito, vamos à sequência!**

## Sequência de ensino

Cada professor/a conhece sua realidade, por isso ao apresentarmos esta proposta, enfatizamos a autonomia que o profissional tem em mudar, readaptar e inovar a proposta de sequência que apresentamos, a começar pelo tempo.

As quatro fases da sequência de ensino foram divididas em doze aulas, que o professor/a poderá redesenhar em sua turma. A seguir apresentamos algumas sugestões:

**Quadro - Sugestão do tempo para a aplicação**

SUGESTÃO 1	TEMPO TOTAL PARA APLICAÇÃO
Aplicação de um plano de aula por semana	12 semanas
SUGESTÃO 2	TEMPO TOTAL PARA APLICAÇÃO
Aplicação de dois planos de aula por semana	6 semanas
SUGESTÃO 3	TEMPO TOTAL PARA APLICAÇÃO
Aplicação de três planos de aula por semana	4 semanas

Fonte: criação da autora.

**Então, entra no ritmo!**

## 1ª fase - Problematização inicial

Nesta etapa, “a intenção é mais de fazer boas perguntas do que dar respostas a elas; ouvir as ideias e soluções dos alunos em lugar de dizer qual é a resposta certa” (AGUIAR JR. 2005, p. 28).

Se a intenção é fazer boas perguntas, não vamos discordar!

### Mundo digital

Objetivo :	Identificar os hábitos e comportamentos dos estudantes no ambiente virtual, além do contato com as <i>playlists</i> comentadas que eles possam ter produzido ou tido acesso.
---------------	--

Busque conhecer a opinião dos estudantes. Para isso, apresentamos agora, um questionário sobre os hábitos de uso e comportamento na *internet*, com perguntas a respeito das plataformas utilizadas para ouvir músicas e contato com as *playlists* comentadas que eles possam ter produzido ou tido acesso, a fim de conhecer as ideias dos estudantes.

Afinal, como iniciar o trabalho, sem conhecer estes aspectos?

## Questionário

Para responder esse questionário, marque com um X a opção escolhida.

**1. Você costuma usar a internet?**

SIM  NÃO

**2. Qual o equipamento utiliza para o uso da internet?**

computador

notebook

celular

tablet

outros (\_\_\_\_\_)

**3. Você utiliza a internet com que frequência?**

Sempre (todos os dias)

Frequentemente (quase todos os dias)

Razoavelmente (poucos dias na semana)

Não uso (nunca)

**4. Quando você usa a internet, quanto tempo em média você passa conectado?**

1 hora

Até 2 horas

De 3 a 5 horas

Mais de 5 horas

**5. Quais atividades você costuma fazer quando está na internet?**

acessar as redes sociais

jogar online

assistir vídeos/filme

ouvir músicas

ler textos (blogs e/ou sites de notícias, etc.)

fazer compras online

escrever textos (e-mails, blogs, etc.)

outros (\_\_\_\_\_)

**6. No que se refere a ouvir músicas, quais as plataformas que você mais utiliza?**

Spotify

Deezer

Google Play Música

YouTube

outros (\_\_\_\_\_)

**7. Ainda em relação às músicas, quais gêneros você costuma ouvir? (Pode marcar mais de uma opção):**

gospel

internacional

Samba

pagode

funk

forró

MPB

brega

rock

outros (\_\_\_\_\_)

**8. Você já teve acesso a alguma *playlist* comentada?**

Já, utilizo sempre.

Já, mas não gostei.

Não, mas sei o que é.

Não, e não faço ideia do que seja.

**9. Você acha que uma lista de músicas selecionadas para um determinado perfil, com indicações e comentários pode ser algo bom e produtivo?**

SIM  NÃO

Fonte: criação da autora.

Novamente, você, professor/a, poderá utilizar a ferramenta que melhor lhe convier.

Agora que você já conhece um pouco dos hábitos dos seus estudantes, vamos realizar um trabalho em grupo com eles?

## Gêneros musicais

Objetivo:	Sondar os conhecimentos e preferências dos estudantes a respeito dos gêneros musicais que circulam nos diferentes ambientes.
-----------	--

Com os estudantes já agrupados, solicite que eles indiquem os gêneros musicais que mais fazem sucesso na opinião deles.

Quadro dos gêneros musicais

Axé – Brega – Forró – Funk – Gospel – Internacional – Hip Hop – MPB – Pagode – Rap – Reggae – Rock – Samba – Sertanejo – Country – Reggae – Música clássica – Eletrônica – Pop – Rap		
Sucesso	Esquecidos	Nunca ouvidos

Fonte: criação da autora

Para problematizar a atividade, utilize para a discussão as questões norteadoras apresentadas logo a seguir:

- ✓ Em sua opinião, o que diferencia um gênero musical um dos outros?
- ✓ Você utiliza algum critério para escolher um gênero ou uma música? Se sim, qual? Se não, por quê?
- ✓ Vocês acham que a linguagem utilizada nas músicas devem ser levadas em consideração ao escolher uma canção? Por quê?
- ✓ Você tem curiosidade em conhecer outros gêneros musicais?
- ✓ Você acredita que há gêneros melhores que o outro?
- ✓ Por fim, qual sua opinião sobre os gêneros musicais serem trabalhados na escola?

**E a problematização não para por aí!**

## Indicação de músicas

Chegou o momento de indicar algo para alguém. Mas como isso acontecerá?  
Continua no ritmo para descobrir!

Objetivo:	Disponibilizar um espaço para os estudantes apresentarem as experiências quanto à indicação de músicas para outras pessoas, identificando as situações e formas de indicação.
-----------	---

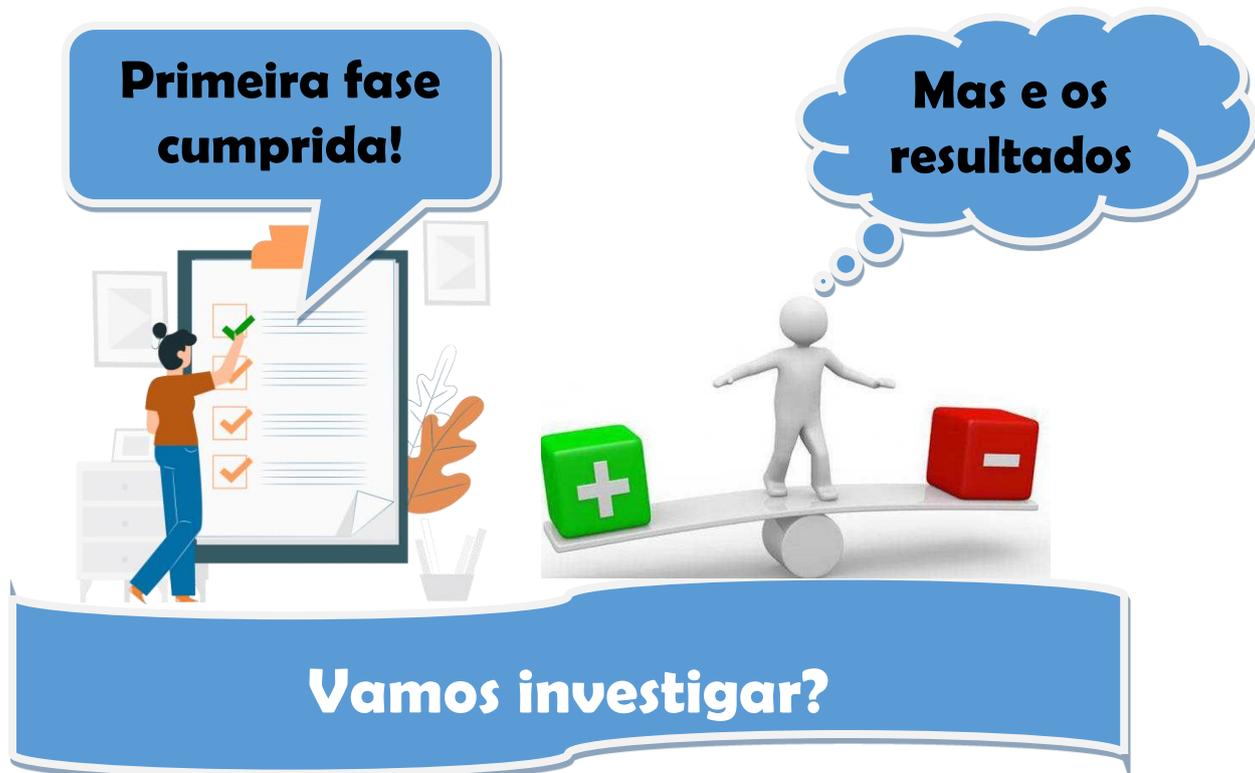
Você, professor/a, neste momento, poderá dividir novamente os estudantes em equipes, nas quais um grupo possa questionar o outro com a seguinte pergunta:

Você já fez a indicação de alguma música, que você gostou ou achou interessante, para alguém? Se sim, qual foi?



Esse é o último momento da problematização inicial, a proposta é disponibilizar um espaço para os estudantes falarem sobre suas experiências, identificando assim, a concepção que eles têm sobre indicação de canções, para iniciar a discussão sobre o gênero *playlist* comentada.

Lembrando: O professor não precisará trabalhar com outro gênero, a exemplo do relato de experiências, pois esse momento ocorrerá como uma discussão oral.



Ao final da primeira fase, espera-se que os estudantes exponham suas opiniões sobre os aspectos do mundo digital, o que por sua vez, inclui apresentar os seus próprios hábitos e também dos gêneros mais utilizados por eles, além de indicar o seu conhecimento sobre os gêneros digitais e especialmente a respeito do gênero *playlist* comentada. Dessa forma, para entender se isso aconteceu, o professor poderá refletir, respondendo algumas perguntinhas.

1. Após a aplicação das atividades da primeira fase, você conheceu o posicionamento de seus estudantes a respeito das práticas deles no âmbito digital?
2. Seus estudantes demonstraram conhecer os gêneros musicais que circulam nos diferentes ambientes, além de falarem sobre suas preferências?
3. Em relação à indicação e/ou compartilhamento de músicas, os estudantes compartilharam suas experiências? A indicação/compartilhamento foi algo comum?

Essas perguntas ajudarão a refletir sobre a fase aplicada, tendo em vista a relação existente entre as etapas, e a possibilidade de estar avaliando continuamente todo o processo.

## 2ª fase- Desenvolvimento da narrativa do ensino

A partir das ações de contextualização da etapa anterior, iniciaremos as atividades mais práticas, em que “há uma construção de conhecimentos por parte dos alunos, mas trata-se de uma construção dirigida, orientada, pelo professor” (AGUIAR JR. 2005, p.30) o que por sua vez, não retira o protagonismo dos estudantes.

Neste momento, você, professor/a poderá utilizar o laboratório de informática, caso a escola possua, não sendo possível, orientamos utilizar os smartphones dos estudantes.

OBS.: Conhecendo as limitações de algumas localidades, aconselhamos acordar previamente com os estudantes e/ou responsáveis o uso dos aparelhos, pois ainda que não haja a possibilidade de todos levarem seus smartphones, o trabalho poderá ser desenvolvido em duplas ou equipes.

### *Playlists* comentadas

Objetivo :	Conhecer os exemplos de <i>playlists</i> comentadas, a linguagem utilizada neste ambiente e as plataformas mais usuais.
---------------	---

Você, professor/a, agora, tem a oportunidade de apresentar o universo das *playlists* comentadas aos estudantes, ou poderá deixar esse momento ainda mais produtivo, dando autonomia aos estudantes para pesquisar a respeito do conteúdo.

Para isto, recomendamos, inicialmente, que você, professor/a oriente ou traga exemplos de *playlists* tradicionais, que apresentem apenas listas de músicas, para assim informar que toda seleção contém algum critério.

Em seguida, será a vez de incentivar ou apresentar as versões comentadas, a depender de qual método melhor se adequa ao seu ambiente escolar. Neste

momento, deve-se considerar a realidade da turma, bem como a importância do protagonismo na aprendizagem.

Por este motivo, trazemos abaixo alguns *links* que podem ser utilizados pelo professor e, também, por seus estudantes. A primeira relação para conhecer mais sobre as *playlists* comentadas, e a segunda para obter exemplos.

<https://oquee.com/playlist/>



<https://www.cenpec.org.br/oficinas/produzindo-uma-playlist-comentada>



<https://medium.com/r%C3%A1dio-guindaste/suave-na-piscina-playlist-comentada-8430602fdffa>



<https://celulapop.com.br/playlist-comentada-dj-da-consciencia-negra>



OBS: Esta atividade pretende a familiarização dos estudantes com as *playlists* comentadas, por este motivo, embora seja necessária a mediação do professor, é interessante que haja o protagonismo dos estudantes também, permitindo que eles conheçam e explorem este gênero.

## Trabalhando a leitura e a escrita na *playlist* comentada

Objetivo:	Compreender como a leitura e a escrita são aplicadas na produção do gênero <i>playlist</i> comentada.
-----------	---

Nesta aula, você, professor/a poderá propor aos estudantes a realização de um estudo, sobre como as pessoas geralmente elaboram *playlists*.

Um bom início para esta tarefa é questionar o seu discente:

Na era da informação, como as pessoas podem conhecer algo antes mesmo de ter tido contato?

Após problematizar este momento, você, professor/a pode apresentar situações em que conhecemos algo pela indicação, ou seja, pela curadoria, como ocorre na *playlist* comentada.

Essa ideia de curadoria irá introduzir a discussão sobre as práticas de linguagem que esse gênero utiliza, visto que há um movimento contínuo tanto da leitura, quanto da escrita na construção de *playlist* comentada.

Quer saber como? Vamos lá que você irá entender...



Certamente, você já ouviu falar que “para escrever é preciso ler”. Pois é, essa ideia não é aleatória, até porque só conseguimos falar com propriedade daquilo que já

conhecemos. Seguindo essa linha de pensamento “só conseguimos escrever sobre o que já lemos”.

E para produzir uma *playlist* comentada não é diferente. O autor do gênero precisa realizar uma leitura minuciosa das músicas para escrever os comentários sobre a sua produção.

Para que isso fique ainda mais compreensível, disponibilizamos um passo a passo:



Perceba como a leitura e a escrita caminham juntas na produção de uma *playlist* comentada. Em um primeiro momento, você irá ouvir e selecionar as canções. E no outro, será preciso analisar a letra de cada música, compreendendo a mensagem que essa passa e contrastando com o que você pretende passar com a sua seleção, para só então escrever os argumentos.

Por meio dessa atividade, o estudante poderá perceber o que é necessário na construção de gênero *playlist* comentada, ainda que o professor não traga a definição deste.

Respeito à opinião do outro: reflexão sobre o *cyberbullying* e as letras das músicas

Objetivo:

Refletir sobre o comportamento no mundo digital, destacando a existência do *cyberbullying* e a necessidade de combatê-lo, além da atenção que devemos ter em analisar as letras das canções, visto que essas muitas vezes reproduzem discursos alheios que precisam ser avaliados.

Como é importante a conscientização de que nossas atitudes devem ser pensadas. Por isso propomos, nesta aula, um momento de reflexão sobre o comportamento linguístico e social adequados na hora de expor opiniões, quer seja em sala ou na internet, trazendo à discussão a ideia de que opinião se expõe e não se impõe.

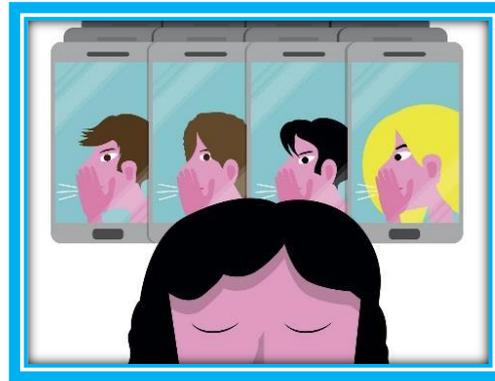
Além disso, é a partir desse discurso que pretendemos despertar a ideia de que as canções que consumimos e/ou reproduzimos ecoam mensagens que podem refletir de modo benéfico ou maléfico. Por isso, devemos ter atenção não só ao que dizemos como também ao que reproduzimos.

Nesse contexto, o trabalho com o *cyberbullying* ajudará a compreender que as atitudes do ambiente digital, o qual será utilizado durante este estudo, geram consequências, assim como no ambiente físico.

Para isto, você, professor/a poderá trazer exemplos e formas de comportamentos, conforme os apresentados a seguir, que serão debatidos pelos estudantes em um quadro como adequado ou não, a situações na internet.

Avalie os comportamentos abaixo:





## COMPORTAMENTOS



ADEQUADO



NÃO ADEQUADO

Ainda sobre o *cyberbullying* e a importância de combatê-lo, sugerimos alguns vídeos, a partir dos *links* a seguir, para aprender sobre a temática:

Vídeos que retratam o cyberbullying:

<https://www.youtube.com/watch?v=mWQoikd72A4>



<https://www.youtube.com/watch?v=M8I-SvrdV0g>

Após essa discussão, o professor poderá mostrar como essas situações podem ocorrer, também, nas letras das canções. Isso porque, diante da diversidade de músicas que se encontram em circulação, é necessário refletir a mensagem que está sendo propagada através daquela letra, a fim de não causar situações desagradáveis.

### Final da segunda fase. Vamos investigar?

Ao final da segunda fase, espera-se que os estudantes conheçam as *playlists* comentadas e compreendam como a leitura e a escrita são trabalhadas a partir dela. Além disso, os estudantes terão refletido acerca dos comportamentos na hora de expor opiniões e a importância do respeito com o outro. Dessa forma, para entender se isso aconteceu, o/a professor/a poderá refletir, respondendo algumas perguntinhas.

1. Seus estudantes, após acessar os links indicados, apontaram compreender o que é e como é estruturada uma *playlist* comentada?
2. Em relação à leitura e à escrita, os estudantes demonstraram perceber como essas são necessárias à produção do gênero *playlist* comentada?
3. Considerando que na produção do gênero *playlist* comentada podemos utilizar diversas formas para persuadir o outro, sem esquecer da importância de respeitar a todos, você acredita que essa informação foi compreendida por seu estudante?
4. Após o trabalho com o *cyberbullying* e as letras das canções, você acredita que os estudantes passarão a refletir sobre as mensagens presentes nas músicas?

Analise cada informação com atenção, afinal isso vai te ajudar a seguir com a proposta!

### 3ª Fase - Aplicação dos novos conhecimentos

Nesta fase, “a organização da sala de aula e as atividades devem oferecer múltiplas oportunidades para que os estudantes possam falar e escrever usando as linguagens das ciências e das artes” (AGUIAR JR. 2005, p. 30).

#### Hora dos estudantes produzirem!

Criando *playlists* comentadas

Objetivo:

Montar uma *playlist* comentada, a partir de critérios estabelecidos durante o estudo.

Para este momento, divida a turma por equipes, cada uma delas terá a tarefa de montar uma *playlist* comentada, a partir de critérios estabelecidos, considerando o ambiente escolar.

Não precisa ser algo cansativo, mas conscientizador!

Enfatize que não são interessantes conteúdos que contenham aspectos, como:

Caráter imoral

Preconceituoso

Discriminador

Se necessário, você, professor/a poderá mostrar exemplos do que seriam os três casos citados.

Além disso, para a escolha dos temas, o professor levará em conta a sua realidade, podendo explorar temáticas sociais pertinentes ou escolher dentre as sugestões a seguir, temas que possibilitem o entrosamento e a participação efetiva da turma.

Sugestões:

Canções que falam sobre o meio ambiente, a infância, o romance, o nosso país, a família, entre outros. Além também de músicas voltadas para a realização de atividades cotidianas como limpeza da casa, estudos, treino e até a hora de dormir.

Após estabelecer e discutir estes aspectos quanto à temática, as equipes deverão utilizar os seus smartphones para selecionar as músicas que irão compor a *playlist*, e após essa seleção deverão tecer comentários a respeito de cada música ou ainda comentar a *playlist* por completa.

*Playlists* comentadas – foco na leitura

Objetivo:	Refletir as características do gênero trabalhado a partir da escolha das temáticas das <i>playlists</i> comentadas, discutindo sobre os aspectos da leitura para a seleção das canções.
-----------	---

Vamos trabalhar a leitura!

Primeiro, é ideal que os estudantes reúnam as canções e revisem as produções das listas, juntamente com o/a professor/a, a fim de que eles reflitam sobre a letra das músicas e a coerência com a temática das *playlists* comentadas previamente decidida.

Após esta atividade, você, professor/a poderá propor as apresentações das seleções na própria sala de aula, para os outros estudantes. Assim, os próprios discentes divididos em equipes poderão opinar sobre a coerência das listas uns dos outros.

Neste momento, é importante que as considerações e avaliação sejam realizadas de forma oral, e apenas posteriormente de forma escrita.

É nesta aula que os estudantes poderão se apropriar das habilidades de leitura previstas ao gênero trabalhado.

Para isto, o/a professor/a poderá realizar as seguintes perguntas:

Durante as apresentações das *playlists*, foi possível estabelecer relação das músicas com a temática?

Vocês mudariam algo na seleção do outro grupo? Se sim, o que mudaria e por quê?

Destaque algo que você achou interessante na *playlist* do outro.

O professor poderá expor essas perguntas, antes mesmo da apresentação, buscando despertar nos estudantes um olhar mais crítico sob os aspectos citados.

Essas reflexões contribuirão para que os estudantes reflitam a leitura a partir da letra das canções.

## Escrevendo os comentários das *playlists*

Objetivo:	Produzir o texto de apresentação/avaliação das <i>playlists</i> comentadas a partir da temática e da seleção musical.
-----------	---

### Hora de produzir!

A partir da apresentação das produções das *playlists*, juntamente com a avaliação (oral) das listas uns dos outros, os estudantes poderão, em grupo, elaborar o texto de apresentação/avaliação das *playlists*, considerando as características do gênero, a opinião dos colegas, além do respeito ao outro.

Nesse momento, o professor poderá utilizar os passos apresentados no início da sequência de ensino (pág. 11) para orientar a escrita dos comentários. Sempre considerando os seguintes aspectos:

1. A *playlist* precisa ser apresentada;
2. Para isso, além de deixar claro sobre o que a lista fala, é necessário descrever alguns aspectos, como a contextualização da obra, a indicação, e a interação com o leitor/ouvinte;
3. Além disso, é necessário descrever a *playlist* comentada;
4. Por fim, não se esqueça de se posicionar avaliando sua produção, e realçando os pontos positivos.

Após a elaboração dos comentários, os estudantes irão apresentar suas produções para a turma e o professor terá a primeira versão da produção do gênero.



Não sai do ritmo, estamos chegando na última fase!

## Mas antes... Vamos investigar?

Ao término da terceira fase, os estudantes já terão produzido *playlists* comentadas, pondo em prática as habilidades de leitura e de escrita, além de demonstrar se realmente compreenderam como o gênero se efetiva. Nesse sentido, para entender se isso aconteceu, o/a professor/a poderá refletir, respondendo algumas perguntinhas.

1. Os estudantes demonstraram alguma dificuldade no processo de montagem da *playlist* comentada?
2. Sobre os temas escolhidos, você acredita que eles foram contemplados de forma coerente, ou seja, há relação entre a temática e as canções escolhidas?
3. Em sua opinião, houve uma leitura crítica das músicas selecionadas para compor a lista?
4. No tocante à escrita, você acredita que contemplou os aspectos esperados para uma apresentação/avaliação da lista musical?
5. A reação dos estudantes durante a produção das *playlists* comentadas transpareceu positivamente, sendo realizada como uma atividade interessante ou como uma obrigatoriedade?

Após a reflexão, vamos à quarta fase.

## 4ª fase - Reflexão do que foi aprendido

O professor fará a reflexão do que foi aprendido, “sistematizando e formalizando os conhecimentos desenvolvidos de modo a refletir deliberadamente sobre eles” (AGUIAR JR. 2005, p. 32).

Chegamos à última etapa!

Reescrita das playlists comentadas

Objetivo:	Refletir sobre as produções das <i>playlists</i> comentadas construídas na sala de aula, reajustando o conteúdo, conforme for necessário.
-----------	---

Após a produção das *playlists*, o professor poderá socializar os comentários produzidos entre os estudantes, assim como foi realizado com as listas das músicas, fazendo com que eles possam refletir sobre suas produções.

Desse modo, os estudantes poderão revisar e/ou reescrever os comentários, adicionando ou retirando informações, conforme julguem necessário.

Nesta atividade, podem ser feitas perguntas motivadoras à reflexão, como:

Em sua opinião, você conseguiu escrever um texto que atendesse as ações mais comuns ao gênero?

Lembrando que tanto as canções, como os comentários deverão ser coerentes com o tema das *playlists*!

## Divulgação do trabalho das “*playlists* comentadas”

Objetivo:	Divulgar o trabalho “produção das <i>playlists</i> comentadas” nas redes sociais, buscando valorização e exposição das produções em outros espaços.
-----------	---

Após a exploração e revisão da leitura e da escrita na produção do gênero *playlist* comentada, é chegado o momento que o professor poderá reforçar a ideia de que o conhecimento adquirido deve ser aplicado e divulgado, tendo em vista que aprendemos na escola e levamos para vida.

Por isso, planeje junto aos estudantes estratégias para divulgar as *playlists* comentadas nas redes sociais da escola, dos estudantes e até nas plataformas nas quais circulam o gênero, para que outras pessoas possam conhecer, divulgar e comentar essas produções.

Esse momento será muito importante para que o gênero cumpra sua função social, e principalmente para que a escola desconstrua a ideia que a leitura e a escrita na escola servem apenas para que o professor avalie o estudante.

Afinal, a leitura e a escrita são práticas de linguagem necessárias à vida, e por consequência à escola, e não o inverso. Desse modo, é essencial que possamos enfatizar isso, a partir das atividades desenvolvidas no âmbito escolar e com os gêneros contemporâneos como acontece com a *playlist* comentada.

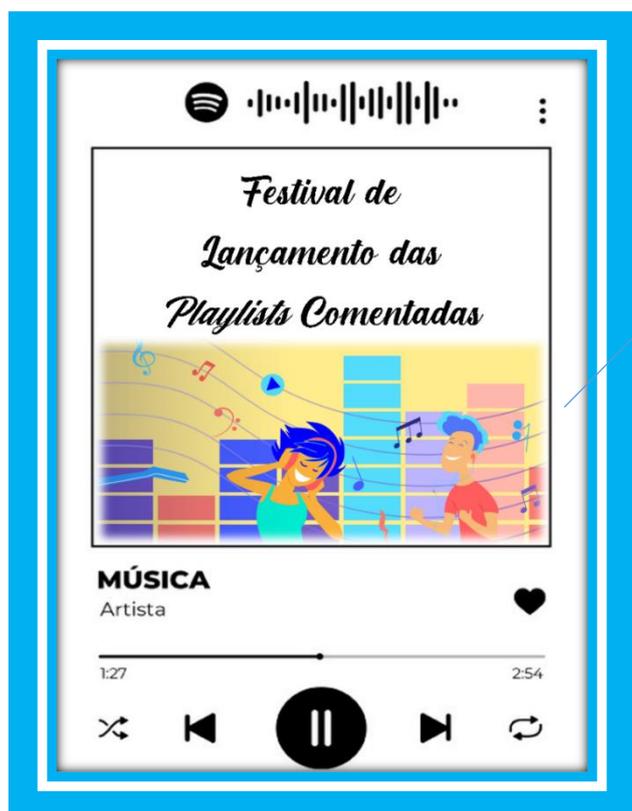
## Festival de lançamento das *playlists* comentadas

Objetivo:	Propor um festival de lançamento das <i>playlists</i> comentadas na escola para serem tocadas em um momento de culminância.
-----------	---

### Chegou o momento final!

É ideal que este momento seja acordado previamente com os estudantes e demais instâncias escolares. Nossa proposta é que além de divulgar nas redes sociais, os discentes tenham suas *playlists* comentadas sendo vista por toda a escola. Já imaginou como eles se sentiriam?

Pois bem, para deixar esse momento ainda mais emocionante que tal convidar familiares dos estudantes e representantes da Secretaria Municipal de Educação? Veja a possibilidade de mobilizar os professores da escola. Envolve os estudantes das outras turmas! Faça um momento em que eles, não apenas se sintam, mas que sejam os protagonistas de suas experiências contemporâneas de linguagem!



E não se esqueça!  
Prepare os estudantes para as atividades que serão realizadas no dia do “Festival de Lançamento das *Playlists* comentadas”.

Para isso, informe que após abertura, podendo ser feita pela direção ou por você professor/a, serão iniciadas as apresentações das *playlists* por equipe.

Essas terão um tempo de comunicação oral, que será utilizado para mostrar a sua lista, apresentando apenas os títulos das canções ou trechos e os comentários sobre sua seleção para a comunidade escolar.

Isso porque, após as equipes se apresentarem, todas as listas seriam reproduzidas na escola, o que por sua vez, faria do evento um momento festivo de descontração e comemoração das práticas contemporâneas de linguagem dos estudantes.

A etapa final de reflexão pretende ressignificar para os estudantes o processo de produção textual, visando alcançar os objetivos propostos a cada etapa e plano de ensino, bem como possibilitar “conectar um tópico de estudos a outros no currículo, garantindo uma continuidade da narrativa do ensino para além daquela sequência de ensino” (AGUIAR JR. 2005, p.32), visto que este produto possibilita ampliar e recriar atividades com o propósito semelhante ao nosso: uma aprendizagem significativa.

## Hora de investigar!

Ao término da quarta fase, acreditamos que os estudantes tenham a percepção e a autonomia para refletir sobre as suas *playlists* comentadas, reajustando, quando necessário, pontos que comprometam a sua produção. Além disso, é nessa etapa que poderemos ver o protagonismo estudantil ao divulgar suas *playlists* comentadas em espaços extraescolares.

Vamos refletir?

Para isso, vamos instigar com algumas perguntas:

1. Houve mudanças nas produções realizadas na fase 3?
2. Você percebeu atitudes de reflexão sobre as produções?
3. Os estudantes demonstraram autonomia durante o processo de divulgação das produções?
4. As mobilizações durante o evento permitiram que o estudante protagonizasse o processo?
5. Durante o festival proposto como atividade final, houve engajamento dos estudantes?
6. Houve diferença em relação à receptividade dos estudantes durante a proposta de produção do gênero em contraste com as demais atividades de leitura e produção escrita realizadas na escola?



## Avaliação Geral

Assim, concluída a aplicação das quatro fases da sequência de ensino, o professor poderá dedicar-se à avaliação dos resultados, realizando uma análise qualitativa por meio de observações e levantamentos dos dados coletados.

Nesse sentido, propomos a aplicação de um questionário final, disponibilizado no plano de avaliação, o qual indicará a possível evolução dos estudantes.

Ao longo da sequência de ensino, visamos o protagonismo dos estudantes, por este motivo, ao término das atividades não poderíamos deixar de considerar a opinião dos estudantes sobre as atividades e avanços obtidos. Contudo, ainda, enfatizamos que, este questionário não será o único instrumento de análise dos resultados. Como instrumento de análise desta sequência o professor poderá, e aconselhamos que assim o faça, utilizar as produções realizadas no processo inicial para serem contrastadas com as produções finais, buscando descrever os avanços obtidos durante a proposta, com a avaliação disponibilizada ao término de cada fase e após a conclusão de todas as atividades.

### Quadro - Plano de avaliação

#### Questionário final

Para responder esse questionário, marque com um X a opção escolhida, além de discorrer sobre as questões que pedem justificativa:

- Discorda - representa que você não está de acordo;
- Nem concordo, nem discordo - representa a imparcialidade;
- Concordo parcialmente - representa que concorda com alguns aspectos;
- Concordo plenamente - representa que concorda com todas as informações.



<p>1. Em sua opinião, a proposta apresentada nesta sequência de ensino contribuiu para a sua aprendizagem?</p> <p>I. ( ) Discordo          II. ( ) Nem concordo, nem discordo          III. ( ) Concordo parcialmente          IV. ( ) Concordo plenamente</p> <p>2. As aulas do projeto tornaram a leitura e a produção escrita mais atrativa? Por quê?</p> <p>I. ( ) Discordo;          II. ( ) Nem concordo, nem discordo;          III. ( ) Concordo parcialmente;          IV. ( ) Concordo plenamente.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. Você sentiu facilidade para ler e escrever durante a etapa de aplicação de novos conhecimentos?</p> <p>I. ( ) Discordo;          II. ( ) Nem concordo, nem discordo;          III. ( ) Concordo parcialmente;          IV. ( ) Concordo plenamente.</p> <p>4. Na sua opinião, o fato de incluir o gênero digital <i>playlist</i> comentada, permitiu a integração de novos conhecimentos? Justifique.</p> <p>I. ( ) Discordo;          II. ( ) Nem concordo, nem discordo;          III. ( ) Concordo parcialmente;          IV. ( ) Concordo plenamente.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>5. O ambiente escolar, com as atividades propostas, que incluíam o uso do gênero digital <i>playlist</i> comentada, facilitou o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita?</p> <p>I. ( ) Discordo;          II. ( ) Nem concordo, nem discordo;          III. ( ) Concordo parcialmente;          ( ) Concordo plenamente.</p> <p>6. Você acha que utilizar a internet e o gênero digital possibilita a melhoria dos resultados em relação à leitura e à escrita na sala de aula? Justifique.</p> <p>I. ( ) Discordo;          II. ( ) Nem concordo, nem discordo;          III. ( ) Concordo parcialmente;          IV. ( ) Concordo plenamente.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>7. Ao término do processo interventivo, você conseguiu compreender a importância da leitura e escrita? Por quê? Descreva essa importância:</p> <p>I. ( ) Discordo;          II. ( ) Nem concordo, nem discordo;          III. ( ) Concordo parcialmente;          IV. ( ) Concordo plenamente.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>8. Destaque os pontos positivos e negativos desta proposta, para você:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th colspan="2">Sequência de Ensino</th> </tr> <tr> <th>PONTOS POSITIVOS</th> <th>PONTOS NEGATIVOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 100px;">S</td> <td style="height: 100px;">S</td> </tr> </tbody> </table>	Sequência de Ensino		PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS	S	S
Sequência de Ensino							
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS						
S	S						

Fonte: criação da autora.

Assim, esperamos que essa proposta seja compreendida como um suporte que contribua para o trabalho pedagógico dos professores, auxiliando nas dificuldades de leitura e da escrita encontradas em seu percurso escolar.



Vivenciando o mundo real na escola!

## REFERÊNCIAS

AGUIAR JR, Orlando. Módulo 2 O Planejamento do Ensino. **Cartilha PDP**. Projeto Escola Referência, SEE/MG. 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. Série Aula. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta] teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

FERREIRA, Daniella Rafaelle do Nascimento. **Da playlist comentada à resenha: o uso de gêneros em inter-relação no desenvolvimento da competência escrita dos estudantes do 9º ano**. Mestrado Profissional em LETRAS. Instituição de Ensino: Universidade de Pernambuco. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues.; BARBOSA, Jacqueline Perreira. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

## ANEXOS

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa *Playlist comentada e o ensino de língua portuguesa: uma proposta interventiva para professores*, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Daniella Rafaelle do Nascimento Ferreira, **Rua Edite Bernardino da Silva nº65, Alto da Fé, Ribeirão-PE, daniellanascimento2805@gmail.com, (81) 98440-3356**, e está sob a orientação de: Rosiane Maria Soares da Silva. Telefone: ((81) 99140-2483 e-mail rosiane.mariasilva@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

**Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** Este projeto justifica-se pela necessidade de discutir propostas para a formação do professor que possibilitem o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no ensino de Língua Portuguesa, através de gêneros da atualidade, a exemplo do gênero *playlist* comentada. Nesse contexto, temos como objetivo contribuir para o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa nos eixos da leitura e da escrita, através de uma proposta interventiva com o gênero *playlist* comentada, direcionada para a formação de professores de língua. Para tanto o voluntário participará de entrevistas e de uma formação pedagógica que será realizada por meio de oito encontros quinzenais. Essa participação será presencial e ocorrerá durante os encontros, os quais terão uma duração em média de 2 horas. Ao participante será solicitado que realize as atividades da sequência de ensino propostas durante os

encontros. A sequência de ensino a ser utilizada será composta de quatro fases. São elas: a problematização inicial; o desenvolvimento da narrativa do ensino; a aplicação dos novos conhecimentos e a reflexão sobre o que foi aprendido. Na fase da problematização inicial, o voluntário poderá participar de um jogo de perguntas e respostas e da socialização em grupo. Durante a fase dois, no desenvolvimento da narrativa do ensino haverá a dinâmica musical e a exposição do gênero *playlist* comentada. Em sequência, na aplicação dos novos conhecimentos, teremos a criação de uma *playlist* comentada, além da discussão das listas musicais. Por fim, na reflexão sobre o que foi aprendido, faremos a análise das *playlists* comentadas produzidas, bem como exploremos o produto educacional sobre o gênero *playlist* comentada.

**RISCOS:** entenderemos que pode existir a possibilidade de os voluntários sentirem alguma timidez, ou sentimento de constrangimento pelo uso de suas produções escritas em sala. Esses riscos serão minimizados com uso de recortes que preservem a identidade do participante, evitando expô-lo a críticas de seus próprios colegas de sala, garantindo assim a total preservação de sua identidade, ou de publicações escritas e apresentações dos resultados. Para efeitos de análise, as produções das *playlists* comentadas serão identificadas por um nome fictício. Garantiremos que se os voluntários demonstrarem algum incômodo físico ou emocional inesperado no decorrer das atividades previstas, estas serão imediatamente interrompidas. Faremos questão de deixar claro que o voluntário tem o direito de não dar o consentimento ou de retirá-lo a qualquer momento; assim como também, tem o direito de não participar de todas as atividades propostas.

**BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: os resultados poderão contribuir para que os docentes tenham o conhecimento e o domínio de um novo gênero, a *playlist* comentada, além do acesso ao material que possibilita trabalhar esse gênero, em sala de aula, para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de leitura e escrita de seus discentes. Ademais, o pesquisador pretenderá, de posse dos resultados da pesquisa, divulgar seu estudo em eventos acadêmicos/congressos com publicação de material impresso e digital, que poderão ser acessados e utilizados por professores de língua portuguesa que se interessarem pela proposta de intervenção.



Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa serão gravações e entrevistas, que ficarão armazenados no computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

\_\_\_\_\_  
(assinatura do pesquisador)

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo *Playlist comentada e o ensino de língua portuguesa: uma proposta interventiva para professores*, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Impressão  
digital

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.** (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura: