



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



VALCIRLEY SILVA OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO 5º ANO: CONHECENDO E PROMOVENDO A
VALORIZAÇÃO DO PARQUE NACIONAL DAS EMAS POR MEIO DE UM
PROJETO DE ENSINO**

**Uberlândia-MG
2025**

VALCIRLEY SILVA OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO 5º ANO: CONHECENDO E PROMOVENDO A
VALORIZAÇÃO DO PARQUE NACIONAL DAS EMAS POR MEIO DE UM
PROJETO DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientador(a): Profa. Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda

**Uberlândia-MG
2025**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

O48 Oliveira, Valcirley Silva, 1980-
2025 PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO 5º ANO [recurso eletrônico]
: CONHECENDO E PROMOVENDO A VALORIZAÇÃO DO PARQUE
NACIONAL DAS EMAS POR MEIO DE UM PROJETO DE ENSINO /
Valcirley Silva Oliveira. - 2025.

Orientadora: Flávia Danielle Sordi Silva Miranda.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Letras.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.301>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Miranda, Flávia Danielle Sordi
Silva, 1987-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Pós-graduação em Letras. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras			
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional			
Data:	23 de abril de 2025	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:
Matrícula do Discente:	12312MPL014			
Nome do Discente:	Valcirley Silva Oliveira			
Título do Trabalho:	Práticas de letramentos no 5º ano: conhecendo e promovendo a valorização do Parque Nacional das Emas por meio de um Projeto de Ensino			
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos			
Linha de pesquisa:	Estudos da Linguagem e Práticas Sociais			
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Letramentos Acadêmicos na universidade contemporânea: formação de professores-pesquisadores de escrita e divulgação científica			

Reuniu-se, remotamente, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Profa. Dra. Giovana Siqueira Príncipe, Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Profa. Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, apresentou a Comissão Examinadora e a candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/05/2025, às 12:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/05/2025, às 18:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Giovana Siqueira Príncipe, Usuário Externo**, em 20/05/2025, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
[https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?
acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6343602** e o código CRC **BC4B4398**.

Referência: Processo nº 23117.025726/2025-18

SEI nº 6343602

A PEDRA

*O distraído, nela tropeçou,
o bruto a usou como projétil,
o empreendedor, usando-a construiu,
o campônio, cansado da lida,
dela fez assento.
Para os meninos foi brinquedo,
Drummond a poetizou,
Davi matou Golias...
Por fim;
o artista concebeu a mais bela escultura.
Em todos os casos,
a diferença não era a pedra.
Mas o homem.*

Pereira (2013, p. 19)

AGRADECIMENTOS

No caminho do mestrado, encontrei muitas pedras. Algumas foram obstáculos que desafiam minha trajetória, outras serviram de alicerce para meu crescimento. Algumas precisei remover, outras aprendi a contornar, e muitas delas transformaram-se em degraus, impulsionando-me a seguir adiante.

A primeira e maior rocha de sustentação foi Deus, que me deu forças nos momentos mais difíceis e luz para enxergar além das dificuldades. A Ele, toda a minha gratidão.

À minha família — meu esposo Carlos José, meus filhos Carlos Eduardo e Eduarda, alicerce de minha vida, agradeço por todo o apoio, amor e compreensão. Aos meus pais e irmãos, em especial, à minha mãe, Divina Maria (*in memoriam*), cujo incentivo inabalável aos estudos fez com que eu os enxergasse como um caminho para o crescimento e a emancipação. Mesmo sem ter tido muitas oportunidades educacionais, ela compreendia o valor do conhecimento e, com seu exemplo, me ensinou a perseverar.

Aos meus colegas de trabalho, agradeço o apoio e incentivo ao longo dessa jornada. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, agradeço o suporte financeiro, essencial para que este projeto se tornasse realidade.

Aos professores da Turma 9 do Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Federal de Uberlândia, que tanto contribuíram para minha formação acadêmica, expresso minha mais profunda gratidão. Também agradeço aos meus colegas mestrandos pelo companheirismo, pela troca de experiências e pelo apoio inestimável. De modo especial, à minha professora orientadora, Flávia Sordi, por sua paciência, dedicação e generosidade ao compartilhar conhecimentos valiosos, fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos meus alunos da minha escola, do ano de 2024, que, com suas curiosidades, energias e questionamentos, deram sentido a este trabalho, agradeço. Cada dúvida levantada, cada descoberta compartilhada e cada momento de aprendizado coletivo fizeram desta experiência algo único e inesquecível. A cada um de vocês, minha sincera gratidão por terem feito parte desse percurso de aprendizado mútuo.

Por fim, agradeço ao gestor da escola, por sua atuação e apoio à educação, tornando possível um ambiente propício para o desenvolvimento deste trabalho.

A cada pessoa que, direta ou indiretamente, foi pedra fundamental nesta caminhada, meu sincero muito obrigada. Que este trabalho seja mais um passo na construção do conhecimento e na valorização da educação como instrumento de transformação.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo desenvolver práticas de letramentos articuladas à temática do Parque Nacional das Emas, que promovam a ampliação dos conhecimentos e dos usos sociais da língua materna por uma turma de alunos do 5º ano. Inserida no campo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), que compreende a linguagem em uso, situada em contextos históricos, sociais e culturais, a pesquisa se pauta teoricamente na concepção dos letramentos como práticas sociais (Kleiman, 1995, 2005, 2008; Street, 2003, 2013, 2014) e nos gêneros do discurso como enunciados concretos por meio dos quais os indivíduos interagem (Bakhtin, 2003, 2011). Nesse sentido, este estudo aborda a importância de se trabalhar o ensino de gêneros discursivos por meio de ações e interações sociais concretas (Bazerman, 2021), ao mesmo tempo em que enfatiza a multimodalidade dos textos (Ribeiro, 2021). Dessa forma, a linguagem é compreendida como um meio pelo qual representamos, vivenciamos e (re)criamos cultura (Hall, 1997, 2016). A abordagem metodológica adotada é qualitativa, com pesquisação (Thiollent, 1992), e envolve a observação participante da pesquisadora ao longo do desenvolvimento de um projeto de ensino com os participantes da pesquisa, que são seus alunos. Os resultados indicam que um projeto de ensino pautado em práticas de letramentos situadas contribui para a ampliação dos conhecimentos e dos usos sociais da língua materna por uma turma de alunos do 5º ano. A análise dos dados permitiu a identificação de quatro categorias principais: (i) percepção dos alunos sobre o funcionamento dos gêneros discursivos nas práticas sociais, evidenciando compreensão sobre suas finalidades e contextos de uso; (ii) percepção sobre aspectos linguísticos no uso dos gêneros, com avanços na reflexão sobre adequação e análise linguística durante as produções de texto; (iii) percepção sobre a multimodalidade nos gêneros, favorecendo construção de conhecimentos sobre a articulação de diferentes recursos semióticos e (iv) percepção sobre a construção de conhecimentos e valorização do Parque Nacional das Emas, desenvolvendo maior engajamento e sentimento de pertencimento em relação ao patrimônio local.

Palavras-chave: Letramentos sociais; ensino de gêneros; multimodalidade; Parque Nacional das Emas.

ABSTRACT

This master's research aims to develop literacy practices connected to the theme of the Emas National Park, promoting the expansion of knowledge and the social uses of the mother tongue among a 5th-grade class. Framed within the field of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), which understands language as situated in historical, social, and cultural contexts, the study is theoretically grounded in the concept of literacy as social practice (Kleiman, 1995, 2005, 2008; Street, 2003, 2013, 2014) and in discourse genres as concrete utterances through which individuals interact (Bakhtin, 2003, 2011). In this sense, the study addresses the importance of teaching discourse genres through concrete social actions and interactions (Bazerman, 2021), while also emphasizing the multimodality of texts (Ribeiro, 2021). Thus, language is understood as a means through which we represent, experience, and (re)create culture (Hall, 1997, 2016). The methodological approach is qualitative, following the principles of action research (Thiollent, 1992), and involves participant observation by the researcher throughout the development of a teaching project with the research participants, who are her students. The results indicate that a teaching project grounded in situated literacy practices contributes to the expansion of knowledge and social uses of the mother tongue among a 5th-grade class. Data analysis led to the identification of four main categories: (i) students' perceptions of how discourse genres function in social practices, showing understanding of their purposes and contexts of use; (ii) perceptions of linguistic aspects in the use of genres, with advances in reflection on appropriateness and linguistic analysis during text production; (iii) perceptions of multimodality in genres, enhancing knowledge construction through the articulation of different semiotic resources and (iv) perceptions related to the construction of knowledge and appreciation of the Emas National Park, fostering greater engagement and a sense of belonging toward the local heritage.

Keywords: Social literacies; genre-based teaching; multimodality; Emas National Park.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Resumo das oficinas realizadas no projeto de ensino “Conhecendo e valorizando o Parque Nacional das Emas por meio de práticas de letramentos”.....	52
Quadro 2 – Dados gerados e incorporados ao corpus da pesquisa.....	54
Quadro 3 – Declarações dos participantes em relação a seus contatos com o gênero questionário	58
Quadro 4 – Perguntas formuladas inicialmente pelos participantes e modificadas coletivamente em discussão mediada pela pesquisadora	66
Figura 1 – Grupo Tucano, analisando e selecionando modelos de questionário.....	55
Figura 2 – Questionário produzido pelo grupo Onça-pintada	61
Figura 3 – Questionário produzido pelo grupo Tamanduá-bandeira	63
Figura 4 – Modelos de gráficos observados e a versão final criada pelos participantes do grupo Jaguatirica	69
Figura 5 – Momento de finalização do Questionário: digitação com projeção na TV	72
Figura 6 – Termo de autorização produzido pelo grupo Tamanduá-bandeira	75
Figura 7 – Devolutiva do grupo Emas ao grupo Tamanduá-bandeira	75
Figura 8 – Termo de autorização produzido pelo grupo Lobo-guará	77
Figura 9 – Devolutiva do grupo Onça-pintada ao grupo Lobo-guará	78
Figura 10 – Gráfico utilizado como modelo para a produção dos alunos	81
Figura 11 – Gráfico produzido pelo grupo Tamanduá-bandeira.....	81
Figura 12 – Gráfico produzido pelo grupo Tamanduá-bandeira	82
Figura 13 – Divulgação dos gráficos na entrada da escola	84
Figura 14 – <i>Folder</i> manuscrito do grupo Emas (acima, parte externa e abaixo, parte interna)	86
Figura 15 – Versão final do <i>folder</i> do grupo Emas, produzido no <i>Canva</i> (acima, parte externa e abaixo, parte interna)	87
Figura 16 – Parte externa (acima) e parte interna (abaixo) do <i>folder</i> produzido pelo grupo Tucano	91
Figura 17 – Parte externa (acima) e parte interna (abaixo) do <i>folder</i> pelo aluno A20, do grupo Tucano	93
Figura 18 – <i>Print</i> da publicação do vídeo dos <i>folders</i> no <i>Instagram</i> da escola.....	95
Figura 19 – Relato feito por A2 após o passeio no PNE	97
Figura 20 – Trecho do relato feito por A20 após o passeio no PNE	98

Figura 21 – Exemplos de gêneros discursivos com os quais os alunos interagiram durante o passeio ao PNE	99
Figura 22 – Distribuição dos <i>folders</i> e divulgação do PNE em outras turmas pelo grupo Lobo-guará	103
Figura 23 – Distribuição dos <i>folders</i> e divulgação do PNE em outras turmas pelo grupo Onça-pintada	103

SUMÁRIO

1	REFLEXÕES INICIAIS	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1	Linguística aplicada e letramentos como práticas sociais no ensino da língua materna	20
2.2	O ensino de gêneros na perspectiva dos letramentos	27
2.3	Ensino de gêneros e (re) criação de cultura.....	33
2.4	Multimodalidade e ensino da língua materna: uma interação necessária	38
3	METODOLOGIA	46
3.1	Contexto e participantes da pesquisa	46
3.2	Pressupostos e procedimentos metodológicos	48
3.3	Proposta de intervenção didática.....	50
3.4	Instrumentos de geração de dados e constituição do <i>corpus</i>	53
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA POR MEIO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS EM CONTEXTO SITUADO	56
4.1	Percepção dos alunos sobre o funcionamento dos gêneros nas práticas sociais	57
4.2	Percepção dos alunos sobre aspectos linguísticos no uso dos gêneros	71
4.3	Percepção dos alunos sobre a multimodalidade nos gêneros discursivos.....	79
4.4	Percepção dos alunos sobre a construção de conhecimentos e valorização do PNE	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICES.....	113
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM RELAÇÃO AO PARQUE NACIONAL DAS EMAS	114
	APÊNDICE B – VERSÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO PRODUZIDO COLETIVAMENTE PELOS ALUNOS.....	115
	APÊNDICE C – VERSÃO FINAL DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS ALUNOS PARA O PASSEIO NO PNE.....	116
	APÊNDICE D – RELAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	117
	APÊNDICE E – CADERNO DO PROFESSOR	114

ANEXOS	146
ANEXO A - PRIMEIRA PÁGINA DO PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (CEP/UFU).....	147
ANEXO B – ÚLTIMA PÁGINA DO PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (CEP/UFU).....	148
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR INDIVÍDUO COM IDADE INFERIOR A 18 ANOS (TCLE)	149

1 REFLEXÕES INICIAIS

O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor. [...] Logo, a escola não deve ser a oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, em uma situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica (Westbrook; Teixeira, 2010, p. 49-50).

As afirmações presentes na citação que abre esta seção, dos escritores Robert Westbrook e Anísio Teixeira, estão ancoradas nos pensamentos do filósofo e pedagogo americano John Dewey e foram escolhidas para introduzir este trabalho porque, desde criança, muito antes de pensar em me tornar professora, eu procurava refletir sobre a finalidade daquilo que me era ensinado na escola. Essa reflexão me acompanha até os dias atuais, quando estou exercendo a função de professora de Língua Portuguesa, pois acredito que, assim como eu, na época de aluna do Ensino Básico, meus alunos também devem se questionar sobre a utilidade das atividades escolares para suas vidas.

A educação, de acordo com o pensamento de Westbrook e Teixeira (2010), baseado em Dewey, é um processo interativo entre o indivíduo e o mundo ao seu redor, no qual o ambiente, as experiências e atuações em práticas sociais concretas desempenham um papel crucial no desenvolvimento do conhecimento que contribui para a formação de cidadãos ativos e conscientes. Nessa direção, esta pesquisa articula-se a essa concepção de educação ao propor o desenvolvimento de práticas de letramentos com uma turma de estudantes, entendendo a sala de aula como espaço privilegiado de atuação social e construção de sentidos (Kleiman, 1995).

Antes de me formar em Letras, concluí minha primeira graduação em Pedagogia, em 2003. Iniciei minha carreira como professora após ser aprovada em dois concursos públicos. Inicialmente, atuei na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Após três anos, busquei me especializar no ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de lecionar esse componente curricular nas séries finais, completando uma especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e a Licenciatura em Letras entre 2010 e 2013.

Em 2022, desmotivada pelo desinteresse dos alunos e insatisfeita com minha prática pedagógica, descobri o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). A partir dessa descoberta, ingressei no programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional da Universidade Federal de Uberlândia (PROFLETRAS-UFU), em 2023, apesar da distância entre o polo universitário e minha cidade, Mineiros (GO), situada a 530 quilômetros, e das dificuldades

logísticas. A experiência no mestrado foi transformadora, pois possibilitou uma ressignificação das minhas práticas pedagógicas.

Minha trajetória acadêmica e profissional sempre se caracterizou por reflexões sobre o papel da educação na formação de cidadãos conscientes. Ao longo dos 17 anos de profissão, percebo o crescente desinteresse dos alunos à medida que avançam nas séries escolares, especialmente quando não conseguem estabelecer conexões entre o conteúdo acadêmico e suas vivências fora da escola.

Diante disso, considero essencial que nós, enquanto professores de língua materna, reflitamos constantemente sobre nossa prática pedagógica, nos questionando sobre como abordar os conteúdos de maneira que façam sentido para os alunos, tanto no contexto escolar quanto em suas experiências fora da escola.

Colocar essa reflexão em prática não é uma tarefa difícil, pois, como seres sociais, estamos constantemente envolvidos em práticas comunicativas (Bakhtin, 2011), independentemente de sermos alunos ou professores. Esse entendimento demanda um modelo de ensino no qual os alunos sejam participantes ativos na construção do próprio saber, em vez de meros receptores de conhecimento (Freire, 2011). Nesse sentido, de acordo com estudos de Kleiman (1995), é essencial que a escola proporcione oportunidades para que os alunos criem, construam e reconstruam seus conhecimentos, valorizando sua autonomia e participação no processo de aprendizagem.

Dessa forma, é fundamental considerar que o contexto social em que vivemos está em constante transformação, trazendo inovações que exigem a compreensão e o uso das práticas de linguagem em diferentes situações sociais e culturais. Nessa abordagem, Kleiman (1995) destaca que a linguagem não pode ser vista apenas como um sistema de regras, mas como uma prática social, situada e dinâmica. Assim, para a autora, o papel da escola e dos professores, especialmente os de Língua Portuguesa, é criar oportunidades para que os alunos ampliem e desenvolvam suas práticas comunicativas em contextos situados de uso da língua, promovendo a construção de significados e a participação ativa na sociedade.

Além disso, conforme estudos de Mendonça (2006), ao propor práticas sociais de letramentos na escola, cria-se também um espaço propício para a análise linguística. Essa perspectiva alinha-se também ao que propõe Geraldi (1997), para quem a reflexão sobre a linguagem não deve estar dissociada do seu uso social, mas sim integrada às práticas discursivas vivenciadas pelos estudantes. Desse modo, eles têm a oportunidade de refletir sobre os efeitos de sentido, os recursos linguísticos e as escolhas feitas em suas produções textuais, ampliando sua consciência sobre o funcionamento da linguagem.

Assim, acredito que os alunos devem vivenciar, dentro da escola, experiências de ensino em que as práticas de leitura e escrita sejam contextualizadas com situações significativas e motivadoras. Nesse sentido, Freire (1981) destaca que a educação deve estar relacionada à vivência dos estudantes, possibilitando uma leitura crítica do mundo. Semelhante a isso, Street (2014) defende que os indivíduos estão constantemente imersos em ambientes letrados e desempenham diferentes papéis sociais que envolvem o uso da escrita. Para o autor, a leitura e a escrita não são habilidades neutras, mas sim práticas sociais moldadas pelas vivências de quem as utiliza.

Como argumentava Freire (1981), a leitura da realidade precede a leitura das palavras, evidenciando que o entendimento da linguagem está intimamente relacionado às experiências vividas. Nessa abordagem freiriana, a compreensão do mundo e a interpretação da palavra estão em um processo contínuo, pois linguagem e realidade se interconectam de forma dinâmica. Perspectiva semelhante é adotada por Street (2014), ao criticar a concepção de que a escrita consiste apenas na transmissão direta de significados por meio das palavras, destacando, em vez disso, seu caráter social. Em sua análise, a escrita é sempre influenciada pelo contexto social e cultural, mostrando que o sentido das palavras não é fixo, mas sim moldado pelas práticas sociais nas quais estão inseridas (Street, 2014).

Partindo dessa visão social da linguagem e inserida no contexto de um mestrado profissional, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, optei por criar e desenvolver um projeto de ensino que se fundamentasse na prática social da leitura e da escrita (Street, 2014), com ênfase na valorização de um patrimônio natural brasileiro, o Parque Nacional das Emas (PNE). Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN¹), o PNE foi criado pelo Decreto nº 49.874, de 11 de janeiro de 1961, e posteriormente revisto pelo Decreto nº 70.375, de 6 de abril de 1972. A área do parque, com aproximadamente 132 mil hectares, é distribuída entre os municípios de Mineiros, Chapadão do Céu e Serranópolis (em Goiás) e Costa Rica (no Mato Grosso do Sul)².

Além disso, o PNE é considerado uma das mais importantes unidades de conservação do bioma cerrado e é atravessado por rios de relevância para algumas das principais bacias hidrográficas do Brasil, como a do Paraguai e a do Tocantins. Devido à sua importância ambiental, o PNE foi reconhecido pela UNESCO como Patrimônio Mundial, em 2001 (IPHAN,

¹ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Parque Nacional das Emas (GO/MS/MT). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1672>. Acesso em: 18 mar. 2024.

² Para mais informações, imagens e atualizações sobre o Parque Nacional das Emas, acesse a página oficial disponível em: <https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/unidade-de-conservacao/unidades-de-biomas/cerrado/lista-de-ucs/parna-das-emas>. Acesso em: 20 mai. 2025.

s/d). Logo, abordá-lo em um projeto de ensino se justifica pela responsabilidade social da escola em envolver os alunos em práticas que possibilitem o uso significativo e social da linguagem, aproximando-os do local geográfico em que se situam.

Essa abordagem está em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino de Língua Portuguesa a partir da articulação entre a linguagem e as práticas sociais, promovendo os letramentos de maneira significativa. O documento enfatiza a necessidade de práticas de leitura e escrita inseridas em contextos sociais, possibilitando aos alunos apropriarem-se dos gêneros discursivos de maneira integrada ao desenvolvimento das habilidades linguísticas (Brasil, 2018). A BNCC também destaca a importância de que os estudantes utilizem a linguagem de forma reflexiva e autônoma, mobilizando diferentes gêneros discursivos em situações diversas (Brasil, 2018).

Essa perspectiva sugere que a apropriação dos gêneros discursivos ocorre de forma simultânea ao desenvolvimento da leitura e da escrita, à medida que os alunos planejam e produzem textos relacionados a temas de interesse social, pesquisam informações em diversas fontes e as organizam conforme o propósito comunicativo. Além disso, um trabalho que relaciona a temática do PNE às práticas sociais de letramentos proporciona experiências comunicativas significativas, que não apenas ampliam os conhecimentos linguísticos dos estudantes, mas também favorecem a consciência ambiental e a valorização do patrimônio natural por parte deles. Assim, a pesquisa dialoga com os princípios da BNCC ao promover o ensino da Língua Portuguesa de maneira contextualizada e socialmente relevante.

Dessa forma, este estudo se justifica pelo entendimento de que proporcionar experiências de letramentos, por meio de um projeto de ensino desenvolvido com uma turma do 5º ano de uma escola municipal de Mineiros, Goiás — município que abriga grande parte da área do Parque Nacional das Emas —, favorece a conscientização dos estudantes sobre a importância da preservação desse bem e estimula a atuação social.

Essa abordagem está alinhada também à Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), que estabelece a educação ambiental como um componente essencial e permanente da educação nacional. A lei determina que a educação ambiental deve ser integrada em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma interdisciplinar, com o objetivo de promover uma cidadania consciente e responsável em relação ao meio ambiente.

Apesar da importância do PNE, é comum perceber, em conversas com moradores de Mineiros, cidade onde nasci e moro, que esse parque natural, localizado na região, é pouco admirado e valorizado. Acredito que esse desinteresse esteja relacionado à falta de conhecimento sobre o que o PNE representa. Nesse contexto, conjecturei que uma pesquisa que

envolvesse o desenvolvimento de práticas sociais de letramentos com alunos do 5º ano, associada à temática do PNE, pudesse ser fundamental para analisar de que maneira essas práticas impactam o conhecimento e a valorização do PNE entre os estudantes, podendo, por consequência, reverberar na comunidade local.

Além disso, este estudo contribui diretamente para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Colabora, especialmente, para o “ODS 15 - Vida Terrestre”, ao promover a proteção e conscientização sobre o uso sustentável dos ecossistemas terrestres. Ainda, ao propor uma abordagem didática voltada para um patrimônio natural, a pesquisa também se alinha aos princípios do “ODS 4 - Educação de Qualidade” e do “ODS 13 - Ação Contra a Mudança Global do Clima”. Dessa forma, este trabalho auxilia no cumprimento de metas globais para o desenvolvimento sustentável.

Diante do exposto, a presente pesquisa pretendeu buscar respostas para a seguinte pergunta de pesquisa: Como o desenvolvimento de um projeto de ensino pautado em práticas sociais de letramentos pode contribuir para que alunos do 5º ano ampliem seus conhecimentos e usos sociais da língua materna, ao mesmo tempo que promovem a valorização do Parque Nacional das Emas? Assim, este estudo teve como objetivo desenvolver um projeto de ensino pautado em práticas sociais de letramentos com uma turma de alunos do 5º ano, promovendo a ampliação dos conhecimentos e dos usos sociais da língua materna, bem como a valorização do Parque Nacional das Emas. Em prol desse objetivo maior, estão os seguintes objetivos específicos:

- a) Desenvolver atividades que integrem práticas de letramentos em contextos sociais, articulando a temática do PNE e gêneros discursivos em práticas situadas;
- b) Desenvolver atividades de leitura e escrita que estimulem o trabalho em equipe, a pesquisa e a criação de conteúdos sobre o PNE;
- c) Identificar possíveis mudanças nas percepções e conhecimentos dos alunos sobre o PNE durante suas participações nas práticas de letramentos desenvolvidas ao longo do projeto de ensino.

Para isso, a metodologia adotada nesta pesquisa se pauta na abordagem qualitativa com pesquisa-ação que, de acordo com Thiolent (1992), é um tipo de pesquisa social que se baseia em observações práticas e é desenvolvida em estreita colaboração com ações ou resoluções de problemas coletivos, envolvendo os pesquisadores e os participantes de forma colaborativa.

Com o intuito de orientar a leitura e apresentar a estrutura desta dissertação, organizei o trabalho nas seguintes seções, depois dessa primeira: 2) Fundamentação Teórica, que discute os conceitos que embasam a pesquisa, com destaque para os estudos sobre letramentos como

práticas sociais, gêneros discursivos, análise linguística, multimodalidade e a linguagem como ferramenta de (re) construção cultural; 3) Metodologia, que descreve o contexto da investigação, os participantes, os instrumentos utilizados e os princípios da pesquisa-ação; 4) Análise de Dados, em que são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir do desenvolvimento do projeto de ensino, à luz dos referenciais teóricos; 5) as Considerações finais, que retomam os objetivos propostos, destacam as contribuições da pesquisa e apontam possíveis desdobramentos e, por fim, as Referências Bibliográficas, que reúnem as obras consultadas ao longo do estudo, além de apêndices e anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Linguística aplicada e letramentos como práticas sociais no ensino da língua materna

Este estudo adentra no campo da Linguística Aplicada, doravante LA, o qual, segundo Moita Lopes (2006), surgiu na década de 1940, no período da Segunda Guerra Mundial, quando países em conflito viram a necessidade de se ensinar línguas estrangeiras em curto espaço de tempo para fins militares. Rajagopalan (2021) nos conta que, após a Segunda Grande Guerra, as pesquisas linguísticas foram influenciadas pelas expectativas em relação às maneiras como poderiam ser aplicadas. Em outras palavras, foram direcionadas e influenciadas para objetivos que a sociedade necessitava naquele determinado momento, ou seja, ensinar língua estrangeira aos combatentes.

No Brasil, de acordo com Moita Lopes (2006), a LA tomou força no final do século XX. Durante um longo período, segundo estudos do autor, o campo foi percebido como sendo exclusivamente dedicado à aplicação das teorias linguísticas. No entanto, desde muito cedo, essa visão foi refutada por linguistas que se dedicavam a pesquisas na área. Cavalcanti (1986, p. 9) afirma, ainda no século XX, que “A LA é abrangente e multidisciplinar em sua preocupação com questões de uso da linguagem. Ela tem um objetivo de estudo, princípios e metodologia próprios, e já começou a desenvolver seus modelos teóricos”. A partir dessa definição, comprehende-se que a LA se revelava como área autônoma, que pode beber na fonte de outros campos do conhecimento, inclusive da Linguística, mas que durante essas travessias vai construindo teorias próprias.

Nesse sentido, Moita Lopes (2009, p. 20) destaca que “não quer dizer que prescindamos de teorizações sobre linguagem, mas que elas podem não vir do campo de estudos linguísticos ou que tais teorizações possam ser construídas nos entrecruzamentos disciplinares”. Assim, a interação entre diferentes áreas do conhecimento, nos estudos em LA, muitas vezes, é inevitável, visto que as investigações nesse campo são contextualizadas, levando em conta a vida sociocultural, política e histórica das pessoas.

Quando Cavalcanti (1986) menciona que a preocupação da LA estava voltada para questões de uso da linguagem, compreendo que as pesquisas nessa área ultrapassam os muros da escola, pois a comunicação está presente em todos os domínios da sociedade (escola, igreja, família, relações profissionais etc.). Partindo desse entendimento, ou seja, de uma LA comprometida com a vida social, Moita Lopes (2006) apresenta como ponto fundamental para

seus pesquisadores, o entendimento de que a LA é um campo *indisciplinar*, pois grande parte das pesquisas nesse campo buscam investigar aspectos de uso da linguagem em contextos específicos e que impactam a vida sócio-histórica e cultural das pessoas.

Ao enfatizar a preocupação com o uso da linguagem na sociedade, a LA amplia sua interface com os estudos sobre letramento, especialmente quando se entende que a leitura e a escrita não são apenas habilidades individuais, mas práticas sociais situadas (Street, 2014). Como destacam Ribeiro e Coscarelli (2023), a LA busca compreender como a linguagem é adquirida e utilizada para resolver problemas e situações da vida cotidiana, o que se aproxima das concepções contemporâneas de letramentos como práticas sociais.

Dessa forma, conforme defendido por Kleiman (1995), o ensino de língua materna deve incorporar práticas que aproximem os alunos das demandas de comunicação em diferentes esferas sociais. A escola, por sua vez, deve atuar como um espaço de letramentos, promovendo a inserção dos alunos em práticas de leitura e escrita que lhes permitam compreender e interagir criticamente com o mundo.

Sobre o termo letramento, segundo Soares (2012), ele surgiu na segunda metade da década de 1980, resultante da tradução da palavra inglesa *literacy*, que tem origem no latim *littera* (letra) com o sufixo *-cy*, que indica qualidade, condição ou estado. Assim, *literacy* refere-se ao estado ou condição de quem aprende a ler e escrever. Soares (2012) informa que essa palavra foi registrada no *Oxford English Dictionary*, no final do século XIX. Esse registro, segundo a autora, “representa uma mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las” (Soares, 2012, p. 14).

Nesse contexto, Soares (2012) destaca que países desenvolvidos como Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha passaram a realizar discussões acerca dos usos da leitura e da escrita em práticas sociais. Assim, de acordo com a autora, surge a compreensão de que já não bastava que o indivíduo dominasse a habilidade de codificar e decodificar letras, ou seja, não bastava ser alfabetizado; era preciso saber utilizar a leitura e a escrita conforme as necessidades que as práticas sociais exigissem. A partir de então, o que passa a ser considerado pelos países desenvolvidos

é a avaliação do nível de letramento da população, não o índice de alfabetização, e frequentemente buscam esse nível pela realização de censos por amostragem em que, por meio de numerosas e variadas questões, avaliam o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais de leitura e de escrita de que se apropriaram (Soares, 2012, p. 15).

Como apresentado no trecho acima, Soares (2012) destaca uma mudança de foco nos países que valorizam o desenvolvimento educacional e social. Tradicionalmente, a alfabetização, ou seja, a capacidade básica de ler e escrever, era o principal indicador usado para medir o progresso educacional da população. No entanto, a autora aponta que os países desenvolvidos passaram a avaliar o nível de alfabetismo dos indivíduos, considerando não apenas a decodificação de palavras, mas também sua capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma funcional em diferentes contextos sociais.

Embora essa abordagem contribua para uma visão ampliada do ensino da leitura e da escrita, Kleiman (1995, 2005) aprofunda essa discussão ao adotar uma perspectiva sociocultural do letramento, fundamentada nos Novos Estudos do Letramento (NEL), conforme proposto por Street (2014). Para a autora, o letramento não se resume a um conjunto de habilidades individuais, mas deve ser compreendido como uma prática social situada, influenciada pelos contextos socioculturais e pelas relações de poder. Assim, mais do que assegurar que os indivíduos saibam ler e escrever para atender a demandas funcionais, é fundamental que eles compreendam os usos da escrita em diferentes esferas sociais e possam interagir criticamente por meio dela.

Street (2014), partindo da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (NEL), afirma que o letramento não é uma prática neutra, mas sim uma prática social, moldada por contextos socioculturais específicos e influenciada por relações de poder e ideologias. Segundo Street,

O que veio a ser denominado “Novos Estudos de Letramento” (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) representa uma nova tradição na consideração da natureza do letramento, concentrando-se não na aquisição de habilidades, como nas abordagens dominantes, mas pensar no letramento como uma prática social (Street, 1985). Isto implica o reconhecimento de letramentos múltiplos, variáveis no tempo e no espaço, mas também contestados nas relações de poder (Street, 2003, p. 77, tradução nossa)³.

Street (2003) argumenta que o letramento deve ser entendido dentro dos contextos sociais, culturais e históricos em que ocorre, pois é influenciado e moldado por eles. Tal visão amplia a compreensão do papel da leitura e da escrita na sociedade, permitindo analisar a diversidade de práticas e os diferentes significados que o letramento assume em distintos contextos. Assim, o letramento não é uniforme, mas se transforma conforme o tempo, o espaço

³ No original: “What has come to be termed the ‘New Literacy Studies’ (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power”.

e as condições socioculturais. A partir dessa perspectiva, Street (2014) destaca que diferentes comunidades desenvolvem distintas formas de letramento, todas elas legítimas dentro de seus próprios contextos.

Além disso, Street (2003) ressalta que os diferentes tipos de letramento não são apenas diversos, mas também atravessados por relações de poder, que influenciam sua valorização social. Dessa forma, certos letramentos são privilegiados enquanto outros são desvalorizados, dependendo das dinâmicas sociais e políticas vigentes. Por exemplo, o letramento escolar, associado à norma culta da língua e ao domínio da escrita formal, costuma ser socialmente valorizado, enquanto práticas de letramento vinculadas à oralidade popular ou a variedades linguísticas não padrão são frequentemente marginalizadas.

Sendo o letramento uma prática social que varia conforme o significado atribuído em determinado contexto, Street (2014) considera inadequado utilizar o termo “letramento” no singular, optando, em vez disso, por empregar “práticas de letramentos” para se referir tanto aos comportamentos quanto às concepções sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e da escrita. Esse conceito se relaciona com a noção de "eventos de letramento", termo cunhado por Heath (1983), que definiu esses eventos como “qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (Heath, 1983, p. 93 *apud* Street, 2013, p. 55).

Street (2014) opõe-se à concepção de letramento como uma habilidade neutra e universal, argumentando que a leitura e a escrita estão sempre inseridas em práticas sociais, carregadas de significados culturais e ideológicos. Em seus estudos, o autor defende que a abordagem da leitura e da escrita deve ocorrer em práticas sociais, em meio a seus respectivos significados. Trata-se, portanto, de uma perspectiva contrária a uma visão em que a linguagem é concebida de forma prescritiva e idealizada.

Seguindo os princípios dos Novos Estudos dos letramentos, Kleiman (1995, p. 18) conceitua o termo letramento como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em sua concepção, letramento é um conceito criado para se referir aos usos da língua escrita dentro e fora da escola, visto que, essa prática está presente no cotidiano das pessoas. A autora afirma que letramento não é alfabetização, mas que esses conceitos têm uma forte ligação. Desse ponto de vista, considera que, se as instituições sociais utilizam a língua escrita de formas e em práticas diferentes, na escola, a alfabetização representa uma “prática de letramento” existente nessa instituição (Kleiman, 1995).

A autora cita que prática de letramento é um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e as competências necessárias à sua realização” (Kleiman, 2005, p. 12). Embora afirme que letramento não é equivalente à alfabetização, a autora ressalta que os dois se relacionam intimamente na medida em que o processo de alfabetizar representa uma das muitas práticas de letramentos existentes no meio social e de fundamental importância para que o indivíduo possa participar plenamente das demais existentes.

No entanto, segundo Kleiman (1995), a maioria das práticas escolares de uso da escrita se apoiam em um modelo de letramento nomeado por Street (2014) de *modelo autônomo*. Nesse modelo, as práticas de escrita a serem ensinadas são consideradas as responsáveis por influenciar as habilidades cognitivas dos indivíduos. Essa perspectiva, conforme estudos de Street (2014), considera que a exposição de diferentes grupos a uma mesma forma de letramento é capaz de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas desejadas e que, a partir disso, serão adquiridas competências relacionadas à leitura e escrita que, teoricamente, proporcionarão aos indivíduos acesso a melhores oportunidades de emprego, à liberdade individual, à ascensão social, ao progresso etc. Isso é pensado, independentemente das reais condições de vida do aprendiz, pois nesse modelo, “o maior esforço, então, consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais” (Street, 2014, p. 10).

Considerando que os indivíduos participam de interações sociais específicas, em que diversas ideologias e dinâmicas de poder influenciam, especialmente quando se leva em conta os contextos culturais locais, questões de identidade e interações entre diferentes grupos sociais, Street (2014) propõe o *modelo ideológico* de letramento para contrapor ao *modelo autônomo*. Referenciando Street (1984), Kleiman (1995) afirma que esse modelo sugere que os significados que as práticas de letramentos representam para um grupo social estão imbricadas com aspectos sociais e culturais do contexto em que foram adquiridas. Nessa perspectiva, segundo Kleiman (1995), o letramento não representa um promotor do desenvolvimento cognitivo e social de maneira autônoma, e não há separação entre oralidade e letramento. Pelo contrário, o modelo ideológico considera e verifica pontos de interação entre práticas orais e práticas letradas.

De acordo com Kleiman (1995), a partir das premissas do modelo ideológico de letramento, a escola, enquanto principal *agência de letramento* (Kleiman, 1995), deve planejar suas práticas compreendendo que

um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não pelas diferenças formais mas pelas semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (Kleiman, 1995, p. 30).

A visão proposta por Street (2014) e Kleiman (1995) nos sugere, enquanto professores de língua materna, a superar a dicotomia entre oralidade e escrita, substituindo-a por uma abordagem que reconheça a complementaridade e a continuidade entre essas modalidades. Kleiman (1995) destaca que a escola emerge como um espaço onde a aquisição da escrita é vista não como um processo de ruptura com a linguagem oral, mas sim como uma extensão natural do desenvolvimento linguístico das crianças. A partir dessa perspectiva, é possível refletir sobre como essa abordagem pode contribuir para o planejamento curricular e para práticas de avaliação que valorizem a diversidade linguística, social e cultural dos alunos, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa.

Sobre o papel da escola, na perspectiva dos letramentos, Kleiman (2005) enfatiza que

Na escola, é possível: ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para a inserção e participação social; ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer; criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas (Kleiman, 2005, p. 18).

Nas palavras de Kleiman (2005), para promover os letramentos, é essencial que a escola não se dedique apenas a propostas que visem o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, mas que também ofereça oportunidades para que os alunos pratiquem e desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita tanto dentro quanto fora dela, preparando-os não apenas como leitores e escritores, mas também como cidadãos capazes de compreender e participar ativamente das práticas sociais de letramentos.

As discussões acerca da origem do termo letramento(s) e a apresentação de uma nova abordagem introduzida pelos *Novos Estudos do Letramento* nos levam a perceber uma evolução na compreensão sobre a função da leitura e da escrita na sociedade e sugerem novas formas de (re) pensar o ensino da língua materna no ambiente escolar. Nesse cenário, Kleiman (2005) ressalta que a escola tem um papel crucial ao não se preocupar apenas em ensinar habilidades de leitura e escrita, mas também ao criar e recriar situações que permitam aos alunos utilizarem efetivamente essas práticas. Essa perspectiva, conforme defendido pela autora, permite que os estudantes utilizem a leitura e a escrita de forma significativa e contextualizada, promovendo uma inserção mais plena e consciente nas dinâmicas sociais.

Considerando a perspectiva de Street (2014), ao discutir os letramentos como práticas sociais, comprehendo que a escrita e a leitura não são apenas habilidades técnicas, mas sim processos que ocorrem em contextos específicos e carregam implicações culturais e sociais. Nesse sentido, pesquisas têm demonstrado como práticas de letramentos podem ser promovidas para promover reflexões e mudanças em contextos sociais.

Um exemplo é o estudo de Gomes (2013), intitulado *O discurso sobre educação ambiental em cartilhas quadrinizadas: uma análise a partir da abordagem dialógica do discurso*, que analisa a relação entre os discursos sobre Educação Ambiental presentes em Cartilhas Quadrinizadas (CQs) e os documentos oficiais que tratam do tema. O autor constatou que as CQs utilizam diferentes tipologias textuais para garantir a credibilidade da informação e incentivar mudanças de comportamento nos leitores. Esse estudo reforça a visão de que práticas de letramentos devem estar inseridas em contextos sociais, pois a apropriação da leitura e da escrita ocorre de forma mais significativa quando vinculada a situações práticas de uso.

A pesquisa de Santos (2023) também corrobora essa perspectiva ao propor atividades de leitura e interpretação de gráficos estatístico-matemáticos nas aulas de Língua Portuguesa. O estudo demonstrou que é viável explorar diferentes gêneros discursivos no ensino de língua materna, ampliando o repertório dos alunos e proporcionando letramentos mais abrangentes, que inclua elementos não apenas verbais, mas também gráficos estatísticos. Assim, a proposta de Santos (2023) dialoga com a noção de que práticas de letramentos não se limitam ao ensino convencional da leitura e escrita, mas abarcam diversas formas de representação textual.

Esses estudos exemplificam como o ensino de Língua Portuguesa pode promover práticas de letramentos mais amplas, conectadas às realidades sociais, garantindo que a leitura e a escrita sejam mobilizadas em situações de interação e comunicação Kleiman (1995).

Considerando a perspectiva de Kleiman (1995), é possível afirmar que as práticas de letramentos na escola não devem ocorrer isoladamente, mas se concretizarem por meio dos gêneros discursivos, que estruturam a comunicação e a produção textual em diferentes esferas da sociedade. Dessa forma, discutir o ensino de gêneros sob a ótica dos letramentos amplia a compreensão sobre como as práticas de leitura e escrita podem ser trabalhadas de forma significativa na sala de aula, conforme será discutido na próxima subseção.

2.2 O ensino de gêneros na perspectiva dos letramentos

Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2003), são formas relativamente estáveis de enunciado que se organizam historicamente nas diferentes esferas da vida social. Para o autor, cada esfera de atividade humana — científica, jornalística, familiar, jurídica, educacional — desenvolve seus próprios gêneros, que variam conforme o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *forma composicional*. O estudioso defende que esses gêneros não são estruturas fixas, mas formas de linguagem moldadas pelas necessidades comunicativas e pelas relações sociais de cada contexto. Nessa perspectiva, compreender os gêneros é compreender os modos pelos quais interagimos com o outro no mundo.

Ao considerar os gêneros discursivos como construções sociais e históricas, com base em Bakhtin (2003), percebo que seu ensino não pode se restringir a uma abordagem meramente formal, voltada apenas a estruturas linguísticas. Ensinar gêneros, conforme destacado por autores, como Bazerman (2021), implica reconhecer que eles são instrumentos de ação social e, portanto, devem ser trabalhados em situações significativas para os alunos. Nessa direção, se insere a perspectiva dos letramentos, a qual entende os gêneros como práticas sociais e propõe que sua aprendizagem ocorra em contextos que façam sentido para os alunos, conforme defende Kleiman (1995).

Segundo Bazerman (2021, p. 19), “é na sala de aula que os educadores de letramento têm a oportunidade de trabalhar e de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da maioria dos membros da sociedade”. Para o educador, é no ensino que professores colocam seus conhecimentos a serviço da sociedade, através de práticas educacionais que auxiliam os estudantes a se tornarem agentes sociais efetivos. Nessa perspectiva, o autor afirma que o ensino de gêneros vai além de um constructo formal com foco em formas linguísticas, pois “como resultado, gênero dá forma a nossas ações e intenções. É um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras” (Bazerman, 2021, p. 21). Esse pensamento corrobora com um modelo de ensino de línguas, como a materna, em que as ações de professores e alunos ocorrem de forma contextualizada com a vida além do ambiente escolar.

Para Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 28) “os textos não são todos iguais, não só porque têm conteúdos diferentes, mas porque se configuram como gêneros textuais⁴ diversos; estes são entendidos como uma categoria que orienta a atenção para o mundo social”.

⁴ Empreguei, neste trecho, a denominação “gêneros textuais” por ter sido a adotada pelas referidas autoras na obra *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

As autoras afirmam que uma ampla variedade de gêneros, tanto falados quanto escritos, surgem, mudam e desaparecem para atender às diversas necessidades de interação verbal da sociedade e que eles se adaptam às demandas sociais relacionadas a diferentes eventos de letramentos em que a linguagem escrita é usada.

Assim como Kleiman (1995), Santos, Mendonça e Cavalcanti (2007) veem a escola como a principal responsável por promover o letramento. No entanto, reconhecem que esta instituição ainda está em fase de busca por uma proposta pedagógica que conte com a diversidade de gêneros discursivos⁵ como um conjunto de manifestações históricas e culturais que merecem ser compreendidas, apreciadas, recriadas e valorizadas, a partir de um processo contínuo e gradual que envolve o aprendizado dos gêneros em práticas sociais nas quais são utilizados.

Ao pensar o ensino da língua contextualizado em aspectos socioculturais, é necessário que o professor comprehenda que esse sistema de interação “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2003, p. 261). Para Bakhtin (2003), esses enunciados são revelados conforme o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, e são determinados pela particularidade de determinado campo de comunicação. O autor considera que cada enunciado tem a sua particularidade e individualidade, mas ressalta que cada campo produz seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominou de *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2003).

Propor um ensino na concepção de gêneros do discurso implica assumir o caráter dialógico da linguagem (Bakhtin, 2003). A perspectiva bakhtiniana considera que todo enunciado usado para se referir a um objeto ou conceito não é neutro, mas sim impregnado de significados, interpretações e valores que são construídos pela sociedade e pelas práticas discursivas, ou seja, o significado de uma palavra/enunciado não é fixo, pois é moldado pelas interações sociais e pelos contextos em que são utilizados. Alinhado à concepção de Bakhtin (2003) sobre a natureza social dos gêneros discursivos, é possível considerar que, ao trabalhar com o ensino de gêneros, o professor não deve se preocupar apenas com as características formais de um determinado gênero, mas principalmente com o contexto social, histórico e

⁵ Assumo esta denominação por concordar com o conceito de Bakhtin, segundo o qual “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos Gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262) [...] e cada enunciado ser “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 272). Adoto, portanto, a concepção de que o gênero discursivo não é uma forma estática de texto, pois é constituído na interação verbal, a qual envolve aspectos culturais e histórico-sociais de seus interlocutores.

cultural em que ele surge e é utilizado, de forma que os alunos desenvolvam práticas de interação de forma ativa e consciente.

Para o desenvolvimento dessas ações, Dionísio (2011) ressalta que é fundamental a presença dos gêneros discursivos na escola, pois de acordo com a autora, eles possibilitam articular os objetos escolares de ensino às práticas sociais, especialmente no que se refere ao domínio da produção de textos orais e escritos. Semelhante a isso, referindo-se ao trabalho na escola, Cerutti-Rizzatti (2012) defende que o objetivo maior não deve ser trabalhar os gêneros, mas trabalhar a língua conforme ela acontece nas práticas sociais. Nessa visão, os gêneros do discurso “não podem ser o foco do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, mas meio para que ela se dê” (Cerutti-Rizzatti, 2012, p. 254). Nessa perspectiva, desenvolver uma proposta de ensino que envolve os gêneros do discurso como uma forma de promover a participação dos alunos em práticas sociais de utilização da língua materna, coaduna-se com o *modelo ideológico de letramento* proposto por Street (2014), no qual os letramentos são compreendidos em termos de práticas sociais.

Conforme Bazerman (2021), os gêneros discursivos não são apenas formas textuais, mas instrumentos que estruturam a ação e a comunicação na sociedade. A partir dessa perspectiva, entendemos que a abordagem dos gêneros discursivos em sala de aula possibilita aos alunos não apenas conhecê-los, mas principalmente reconhecê-los em situações práticas de uso, compreendendo-os como ferramentas que lhes permitem agir socialmente. Esse ensino, conforme a perspectiva de Bazerman (2021), também os auxilia a considerar um interlocutor específico em uma situação comunicativa que extrapola o contexto escolar, favorecendo e orientando suas escolhas linguísticas na produção textual.

Seguindo essa linha de raciocínio, Marcuschi (2005, p. 22) menciona que os “gêneros textuais⁶ se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Complementando essa definição, observa que “mais do que uma forma, o gênero é uma ‘ação social tipificada’, que se dá na recorrência de situações que tornam o gênero reconhecível (Marcuschi, 2011, p. 19).

Sobre o ensino de gêneros na perspectiva dos letramentos, muito se tem estudado e pesquisado. Nesse contexto, é relevante citar as contribuições de Oliveira, Tinoco e Santos (2014), no livro *Projetos de letramento e formAÇÃO de professores de língua materna*, em

⁶ Utilizo essa denominação por ter sido a empregada por Marcuschi (2005) e conforme ele justifica em: “Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2005, p. 22-23).

que analisam como projetos de letramento podem redimensionar o ensino da língua materna, de forma que a leitura e a escrita sejam trabalhadas “como uma prática sociocultural, situada, voltada, particularmente, para agir no mundo” (Oliveira, Tinoco e Santos, 2014, p. 6). Nesse estudo, as autoras discutem a prática pedagógica de três professoras, os diferentes estilos de ensino e aprendizagem, bem como suas concepções de linguagem no contexto do letramento escolar. Além disso, apontam as dificuldades, as dúvidas e anseios que muitos professores apresentam em romper com o ensino tradicional compartmentado, que geralmente começa e termina em sala de aula, sem nenhum significado para a vida do aluno.

Ocorre que não é fácil fazer diferente porque o tempo, o espaço e a organização dos saberes escolares estão conformados dentro dessa lógica de compartmentalização há séculos. Todavia, será que podemos conceber o nosso trabalho na educação formal do século XXI da mesma forma que os educadores do século XVI o fizeram? (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 19).

Ao mesmo tempo que reconhecem a dificuldade dos professores de se desligarem da tradição escolar, de um ensino cristalizado há muitos anos, as pesquisadoras lançam um questionamento que nos leva a refletir sobre o papel, a função social da atual prática docente. Dessa forma, “é necessário que cada professor reflita sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula e, constatando que elas representam ações que têm início e fim nelas próprias, perceba que, na vida, nossas ações se destinam a um fim ou a vários” (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 70).

Nesse sentido, destacam que os projetos de letramento representam uma alternativa capaz de ressignificar a prática do professor e também do aluno diante do processo ensino-aprendizagem da língua materna. As autoras declararam que esses projetos partem da prática social, por meio da qual são acionadas leituras e escritas de gêneros discursivos. Em suma, nas discussões de Oliveira, Tinoco e Santos (2014), a implementação de projetos de letramento pode ser vista como uma estratégia transformadora que conecta as atividades escolares ao contexto social mais amplo, promovendo, por meio de interações desenvolvidas através de gêneros discursivos, um ensino mais significativo tanto para os professores quanto para os alunos.

Um exemplo prático dessa abordagem pode ser encontrado na dissertação de Silva (2018), *Letramentos na escola e na vida: o ensino-aprendizagem da língua portuguesa centrado nos gêneros discursivos/textuais*, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), que teve

como objetivo investigar oficinas de letramento para promover o ensino da língua como prática social, por meio de um projeto de letramento, voltado para a formação de alunos leitores e escritores em uma turma de 6º ano. A conclusão do estudo resultou das análises dos dados coletados durante a aplicação de um projeto de letramento envolvendo a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão, contexto em que vivem e estudam os participantes da pesquisa.

Em “notas conclusivas, Silva (2018) afirma que é possível transformar as práticas de leitura e escrita na escola de maneira que os alunos não apenas atendam às exigências curriculares da Língua Portuguesa, mas também desenvolvam práticas de leitura e escrita que sejam úteis para a vida além do ambiente escolar, incluindo sua participação em diferentes práticas sociais. Segundo o autor, essas ações são essenciais para que os alunos tenham sucesso em suas práticas sociais, usando a leitura e a escrita de forma proficiente em diversos contextos da vida. Por destacar a importância do trabalho com práticas de letramentos, por meio dos projetos e oficinas de letramento, que incluem gêneros discursivos/textuais⁷ diversos, o pesquisador declara que o estudo foi bem-sucedido. Para concluir, salienta “a importância de criarmos mais pontes do que barreiras, pois os letramentos da escola e da vida se integram no momento em que o aluno considera que os saberes linguísticos sistematizados na/pela escola sustentam o uso da leitura e da escrita enquanto práticas sociais (Silva, 2018, p. 146-147).

Dando continuidade à apresentação de pesquisas sobre gêneros discursivos na perspectiva dos letramentos, destaco também a pesquisa de Ramalho (2017), *Em busca dos tesouros de Ceará-Mirim: re (escrevendo) histórias, valorizando culturas*, que exemplifica como a escrita pode ser trabalhada como prática social, promovendo a valorização do patrimônio cultural local. Nesse trabalho, alunos do 9º ano criaram, como produto final, entre várias outras atividades de letramentos, um roteiro turístico em formato audiovisual sobre patrimônios culturais locais. Nas conclusões, a pesquisadora destaca que trabalhar com a escrita de maneira contextualizada, produzindo gêneros discursivos de acordo com as necessidades identificadas pelos estudantes nas situações comunicativas vivenciadas, levou-os a perceber a escrita como parte integrante da vida social.

Além disso, é importante destacar que o trabalho com gêneros discursivos em contextos situados possibilita a análise linguística⁸ como parte constitutiva dos processos de letramentos

⁷ Utilizo o termo “gêneros discursivos/textuais, porque foi essa a denominação adotada por Silva (2018) ao longo de toda a sua dissertação.

⁸ Geraldi emprega a expressão Análise linguística para abordar tanto questões tradicionais de gramática quanto “questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale citar: coesão, coerência interna do texto; adequação do

(Mendonça, 2006). Essa análise, no entanto, conforme destaca Geraldi (1997), deve estar a serviço da construção de sentidos, e não restrita à correção de desvios gramaticais descontextualizados.

Nesse contexto, partindo de uma perspectiva discursiva da linguagem, Geraldi (1997) afirma que o ensino da escrita deve estar centrado no aluno e em sua prática de linguagem. Para o autor, o “ensino gramatical” (Geraldi, 1997, p. 74) só tem sentido quando contribui efetivamente para o desenvolvimento da capacidade de expressão dos estudantes, devendo, portanto, partir do texto produzido por eles.

Na concepção do autor, a análise linguística não corresponde ao domínio de terminologias descontextualizadas, mas sim a um trabalho reflexivo que colabora para a compreensão dos mecanismos da linguagem no interior de práticas sociais. A escrita, nesse processo, não é entendida como produto final, mas como um processo interativo, dialógico e contínuo, em que a revisão e a reescrita ocupam lugar de destaque.

Mendonça (2006), com base em Geraldi (1997), também comprehende a análise linguística como um meio para promover a consciência crítica sobre os usos da linguagem. Assim, a autora defende que “a aquisição de linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada; ocorre, portanto, do macro para o micro” (Mendonça, 2006, p. 203).

Como estratégias didáticas, Mendonça (2006, p. 215) sugere o uso da avaliação entre colegas, da comparação entre textos e da reescrita de trechos como formas de aprofundar a análise linguística em contexto, sempre com mediação do professor. Nessa perspectiva,

A análise linguística deve ser complementar às práticas de leitura e produção de texto, uma vez que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos nos momentos de ler/escutar ou de produzir textos” (Mendonça, 2006, p. 225).

Essa concepção fortalece a visão de ensino que integre práticas de letramentos e reflexão linguística, favorecendo uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e voltada à formação de sujeitos ativos e conscientes dos efeitos de sentido que produzem em suas práticas de linguagem.

Nesse contexto, trabalhar gêneros discursivos na perspectiva dos letramentos implica também trabalhar a análise linguística de forma contextualizada (Mendonça, 2006), uma vez

texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos [...] organização e inclusão de informações etc.” (Geraldi, 1997, p. 74, em nota de rodapé).

que, como defende Geraldi (1997), a reflexão sobre a linguagem precisa ocorrer em situações concretas de leitura e produção de texto, com foco na construção de sentidos em textos de autoria dos alunos. Nessa perspectiva, Geraldi (1997) destaca que analisar linguisticamente um texto não significa apenas localizar “erros”, mas compreender as escolhas discursivas que produzem efeitos de sentido.

Dessa forma, partindo das reflexões de Bazerman (2021), Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), Dionísio (2011), Kleiman (1995), Bakhtin (2003), Cerutti-Rizzatti (2012), Geraldi (1997), Mendonça (2006) e das conclusões apresentadas nos estudos de Oliveira, Tinoco e Santos (2014), Silva (2018) e Ramalho (2017), depreendemos que a escola tem um grande potencial para promover um ensino de língua materna que seja significativo tanto para o professor quanto para os alunos, sendo que isso se torna possível ao se integrar a linguagem com ações sociais concretas. Essa integração permite que os alunos desenvolvam práticas de leitura e escrita que vão além do ambiente escolar, tornando-se protagonistas perante a própria aprendizagem.

Portanto, ao contextualizar o ensino de gêneros discursivos com a vida social, histórica e cultural dos alunos, compreendemos que é possível formar cidadãos preparados para vivenciar as mais diversas situações que lhes exigirão diferentes usos da leitura e da escrita.

2.3 Ensino de gêneros e (re) criação de cultura

A partir da perspectiva abordada no parágrafo anterior, considero que a adoção de uma concepção pedagógica, na qual o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros discursivos seja abordado na perspectiva dos letramentos como práticas sociais, conforme propõe Kleiman (1995), possibilita a (re)criação e a manutenção de culturas.

Hall (2016) concebe a cultura como o compartilhamento de significados entre indivíduos de uma comunidade ou sociedade. Esses significados, segundo o autor, dependem de que seus participantes interpretem o que acontece ao seu redor e “deem sentido” às coisas de forma semelhante. Nessa perspectiva, o autor afirma que “acima de tudo, os significados culturais não estão só na nossa cabeça – eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e consequentemente geram efeitos reais e práticos” (Hall, 2016, p. 20).

Para Hall (2016), a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um sistema simbólico, constituído de significados culturais e sociais que influenciam a compreensão do mundo. Segundo o autor, utilizamos signos e símbolos na linguagem - como

sons, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos - para comunicar e representar nossos conceitos, ideias e sentimentos a outras pessoas. Dessa forma, Hall (2016, p.18) afirma que a linguagem se torna um dos “meios” pelos quais os pensamentos, ideias e sentimentos são expressos e compartilhados em uma cultura.

Ao definir cultura e linguagem, Hall (2016) se refere à primeira como “Saberes compartilhados” (Hall, 2016, p. 17) e define a segunda como “um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura” (Hall 2016, p. 18). Relacionando à área das ciências sociais e da antropologia, Hall (2016) se refere ao termo cultura como “tudo o que seja característico do ‘modo de vida’ de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social [...] ‘valores compartilhados’ de um grupo ou de uma sociedade” (Hall, 2016, p.20).

As concepções de cultura e linguagem apresentadas por Hall (2016) contribuem para o entendimento de que a valorização (ou não) de um bem cultural depende dos significados e das interpretações sobre esse bem que os indivíduos atribuem e compartilham por meio da linguagem. Sendo assim, a forma com que um grupo social a utiliza diante de uma determinada temática ou objeto produz sensações, sentimentos, valores e representações culturais sobre eles. Nesse sentido, Hall (2016) afirma que

concedemos sentido às coisas pela maneira como a representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como a classificamos e criamos, enfim, os valores que nelas embutimos (Hall, 2016, p. 21).

Ao argumentar que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um sistema simbólico que organiza e regula práticas sociais, influenciando significativamente nossa compreensão do mundo e nossas interações nele, Hall (2016) enfatiza que os significados culturais são construídos e compartilhados através da linguagem, moldando nossas percepções, valores e comportamentos. Essa visão remete ao pensamento de Freire (1967) sobre as relações entre homem e realidade, compreendidas como

resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão

se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (Freire, 1967, p. 43).

Diante das afirmações citadas acima, comprehendo que Freire (1967) e Hall (2016) oferecem perspectivas complementares sobre a dinâmica das relações humanas, pois ambos os autores reconhecem os indivíduos como sujeitos ativos diante de suas realidades sociais e culturais, e que participam ativamente na construção de significados, na criação de culturas. Essa compreensão favorece reflexões sobre diferentes temáticas sociais que precisam estar inseridas na cultura de um povo, de uma comunidade, como por exemplo, questões ligadas ao meio ambiente e à valorização de patrimônios naturais – assuntos envolvidos neste trabalho e que vêm se tornando cada vez mais presentes em discussões da contemporaneidade.

Nesse contexto, de acordo com Veiga-Neto (2004), a escola representa uma importante instituição instigadora de práticas sociais que podem re (criar) culturas, pois, segundo o autor, o mundo social e cultural está intimamente ligado ao currículo, sendo a escola a mediadora dessa relação.

A formação cultural, conforme Hall (2016), ocorre por meio do compartilhamento de saberes, os quais estão imbricados nas práticas sociais dos indivíduos. Dessa forma, entendo que um saber, a valorização de um patrimônio ou uma ação a ser incorporada à cultura de um povo ou comunidade precisa ser ensinada e partilhada. Concordando com essa visão, Paraquett (2010) afirma que

a identidade de um indivíduo se vincula aos bens patrimoniais que pertencem à sua comunidade cultural. Isso implica que esse indivíduo precisa aprender normas, valores, costumes, o que só pode acontecer no contato com o outro, porque, isoladamente, ninguém pode apreender o que se faz socialmente (Paraquett, 2010, p. 143).

Paraquett (2010) reforça a ideia de que a identidade de um indivíduo está profundamente ligada aos elementos culturais compartilhados por sua comunidade. Esses incluem normas, valores, costumes e práticas que são transmitidos e mantidos pela sociedade ao longo do tempo. O conhecimento cultural não pode ser construído de forma isolada; ele é aprendido por meio do contato e da participação social.

Contextualizando a formação de identidades e a participação social no âmbito do ensino escolar, no componente curricular Língua Portuguesa e ensino de gêneros discursivos especificamente, concordo com o pensamento de Bazerman (2021), quando afirma que “cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que solicitamos aos nossos alunos

produzirem” (Bazerman, 2021, p. 40). O autor considera que os gêneros discursivos são como ferramentas para definir desafios que levarão os alunos a explorarem novos domínios que ainda não haviam sido explorados por eles. Nesse sentido, os gêneros discursivos representam recursos por meio dos quais podemos levar nossos alunos a desenvolverem e compartilharem conhecimentos no que se refere à construção de identidades e culturas.

Ao tratar da relação entre identidade e cultura, Hall (1997) argumenta que toda prática social está intrinsecamente ligada ao significado, implicando que a cultura é crucial para a existência dessas práticas. Dessa forma, afirma que todas elas têm uma dimensão cultural e possuem uma natureza discursiva. Ao trazer essa concepção para o ensino da Língua Portuguesa, comprehendo que propostas vinculadas a práticas sociais concretas colaboram para a (re) construção de culturas de valorização de temáticas sociais promovendo a educação patrimonial, que é definida por Horta, Gruberg e Monteiro (1999) como

processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 4).

Nesse sentido, cultura é vista como um processo em constante transformação, passado de uma geração para outra, aprendido dos antepassados e constantemente renovado no dia a dia, à medida que as pessoas lidam com os desafios cotidianos, tanto individuais quanto coletivos. Ao se referir à cultura, Motta-Roth (2011) a conceitua como “um conjunto de processos sociais dinâmicos e sujeitos a mudança, pois não são fixos dentro de fronteiras sociais, econômicas ou nacionais” (Motta-Roth, 2011, p. 159).

Concordando com essa ideia de cultura como um sistema ativo e amparada na concepção de Kleiman (1996) de que a escola é considerada como a mais importante agência de letramento, considero ser possível, por meio de um projeto de ensino, envolvendo gêneros discursivos, contribuir positivamente para formação linguística e cultural dos alunos no que se refere ao conhecimento e à valorização de um patrimônio natural local.

Adoto, portanto, a concepção de que os gêneros discursivos estabelecem “uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos

enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem” (Fiorin, 2011, p. 66).

No entanto, apesar do potencial que os gêneros discursivos têm para articular o ensino da língua às práticas sociais, sabemos que os professores de Língua Portuguesa enfrentam desafios significativos para efetivar essa abordagem. Porém, ainda que os currículos escolares estejam saturados, Horta, Gruberg e Monteiro (1999) ressaltam que

os objetos patrimoniais, os monumentos, sítios e centros históricos, ou o patrimônio natural são um recurso educacional importante, pois permitem a ultrapassagem dos limites de cada disciplina, e o aprendizado de habilidades e temas que serão importantes para a vida dos alunos (Horta; Gruberg; Monteiro, 1999, p. 34).

Nesse sentido, de acordo com as autoras, os elementos culturais, citados no trecho acima, podem ser utilizados como estímulos em qualquer área do currículo, facilitando a conexão entre áreas que aparentemente são distantes no processo de ensino e aprendizagem.

Ao trazer essa concepção para o ensino da Língua Portuguesa, podemos compreender que propostas vinculadas a práticas sociais concretas colaboram para a (re)construção de culturas de valorização de temáticas sociais, promovendo a educação patrimonial, que é definida por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) como um processo ativo de conhecimento e apropriação cultural.

Nesse sentido, retomo o estudo de Ramalho (2017), que exemplifica essa abordagem ao desenvolver um projeto de ensino no qual alunos do 9º ano criaram um roteiro turístico em formato audiovisual sobre os patrimônios culturais do município de Ceará-Mirim. A pesquisa evidenciou que a escrita pode ser um instrumento de valorização da cultura local, levando os estudantes a se perceberem como agentes de preservação e transformação social. Dessa forma, ao integrar os gêneros discursivos ao ensino de cultura e identidade, a escola promove um espaço significativo de interação entre a linguagem e a vida social.

Pautando-se nos pensamentos de Bakhtin, Fiorin (2011) afirma que sempre nos comunicamos por meio de gêneros em uma determinada esfera de atividade humana específica, de forma que o gênero proporciona uma ligação entre a linguagem e a vida social. No âmbito dessa perspectiva, Miller (1984, p. 165, tradução nossa)⁹ menciona que, “para o aluno, os gêneros servem como chaves para compreender a como participar das ações de uma comunidade”. Na direção desse pensamento, Marcuschi (2011) menciona que quando

⁹ “For the students, genres serve as Keys to understanding how to participate in the actions of a Community”.

ensinamos uma ação por meio do gênero ensinamos uma forma socio discursiva de atuar numa determinada cultura.

Essa perspectiva sugere que a adoção de uma abordagem pedagógica focada nos gêneros discursivos como práticas sociais é fundamental para a inserção dos alunos nas práticas culturais de uma comunidade. No contexto do ensino de Língua Portuguesa, essa perspectiva permite que os alunos conheçam e se apropriem - por meio de ações desenvolvidas com foco na prática social - de diferentes gêneros discursivos. Assim, ao ensinar a língua materna por meio dos gêneros, podemos contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e interpretação de textos ligadas a situações concretas e significativas, as quais considero essenciais para a formação cidadã e crítica dos estudantes.

Dessa maneira, refletir sobre as novas formas de produção de sentidos, que envolvem diferentes recursos além da linguagem verbal, mostra-se igualmente necessário. É nesse contexto que se insere a discussão sobre a multimodalidade, considerando os diferentes modos semióticos presentes nos textos contemporâneos.

2.4 Multimodalidade e ensino da língua materna: uma interação necessária

Segundo Bazerman (2021), o ensino dos gêneros na escola possibilita que os alunos compreendam a linguagem em suas diversas funções sociais. No entanto, conforme destacado por Kress e Van Leeuwen (2006), na contemporaneidade, a comunicação não se dá apenas por meio da linguagem verbal, mas integra múltiplos recursos semióticos, como imagens, sons e movimentos. Dessa forma, conforme defendido por ambos os autores, o ensino deve acompanhar a realidade comunicativa atual, considerar a multimodalidade e a diversidade de linguagens que compõem os textos contemporâneos.

Partindo do princípio de que o trabalho com a linguagem no ambiente escolar deve ser desenvolvido por meio de práticas de letramentos associadas aos gêneros discursivos (Bakhtin, 2003), entendemos que ele deve abranger, com igual importância, os gêneros mais diversos, constituídos por diferentes linguagens. Isso se deve ao fato de que, na contemporaneidade, as formas de comunicação se tornaram cada vez mais variadas, incorporando múltiplos recursos linguísticos e semióticos. Nesse contexto,

A importância de ler textos multimodais vem se ampliando, conforme os textos circulam de diversas formas em nossa sociedade. Conhecer seus modos de produção, reprodução e circulação tem relação direta com saber lê-los com mais perícia e menos ingenuidade (Ribeiro, 2021, p. 32).

Conforme afirma Ribeiro (2021), compreender os processos de produção, disseminação e recepção dos textos multimodais possibilita uma leitura mais crítica, evitando uma postura ingênua diante dos discursos midiáticos e digitais. Dessa forma, o ensino da língua materna deve considerar a multimodalidade como parte essencial das práticas de letramentos, garantindo aos alunos ferramentas para interpretar e interagir com os diversos gêneros discursivos presentes no cotidiano.

Nessa perspectiva, recorro a Rojo e Barbosa (2015) para definir o conceito de texto multimodal, que o caracterizam como

aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como principalmente, nas mídias analógicas e digitais (Rojo; Barbosa, 2015, p. 108).

De acordo com Rojo e Barbosa (2015), a multimodalidade é uma questão crucial para a leitura e produção de textos na atualidade, pois, “os textos e gêneros estão cada vez mais multimodais e multi ou hipermidiáticos” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 109). Nesse contexto, sendo a escola uma importante agência para a promoção do letramento, esses textos precisam fazer parte das atividades propostas aos alunos.

Nessa perspectiva, endossando o pensamento de Kress e Leeuwen (1998), Ribeiro (2021) declara que, embora alguns textos apresentem um nível maior de multimodalidade, como os infográficos, por exemplo, ela está presente em todos eles: no diálogo entre amigos ou em uma palestra, que envolvem a modalidade gestual e a modalidade visual, e até na formatação de um texto escrito, que também é uma forma de expressão.

Além disso, a autora afirma que, assim como não é fácil compreender a composição multimodal dos textos, também não é fácil pensar no trabalho com a linguagem. No entanto, defende que, apesar dos desafios, enquanto professores de língua materna, devemos pensar e tentar. Isso significa que é necessário refletir sobre as transformações nos modos de comunicação e buscar estratégias pedagógicas que incorporem a multimodalidade de maneira significativa no ensino (Ribeiro, 2021).

A partir disso, acredito que levar os estudantes a compreenderem, interpretarem e produzirem textos na atualidade envolve auxiliá-los a desenvolver estratégias de leitura e escrita

de textos multimodais, que sejam eficazes nas diversas situações de interação comunicativa. Isso pode se tornar possível a partir do desenvolvimento de propostas de ensino que contemplam práticas de letramentos inseridas em situações concretas de uso da língua portuguesa.

Na visão de Ribeiro (2021), a leitura de textos multimodais, que circulam de maneiras diversas na sociedade contemporânea, vem ganhando crescente importância. Segundo a autora, a compreensão dos modos de produção, reprodução e circulação desses textos é crucial para uma interação crítica e menos passiva perante suas leituras. Nessa abordagem,

Sempre que se precisa compor um texto, considerando-se aqui todas as linguagens que poderiam ser chamadas para essa composição, é importante pensar em seu *design* e na “costura” entre linguagens e recursos (lingüísticos, imagéticos, gráficos) (Ribeiro, 2016, p. 34).

Em acordo com a afirmação da pesquisadora, assumo que produzir textos, levando em conta as múltiplas linguagens disponíveis atualmente, exige cuidado na combinação e organização dos diferentes recursos comunicativos, para que trabalhem juntos de forma coerente e eficaz. Essa integração é o que garante que a mensagem seja compreendida pelo interlocutor e cumpra seu objetivo.

Ao adotar essa perspectiva, acredito que os professores podem ser levados a refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa, considerando seu papel como mediadores na construção de práticas de letramento que vão além do contexto escolar. Nesse sentido, compreender os gêneros discursivos como instrumentos de comunicação presentes no cotidiano das interações sociais (Bakhtin, 2003) implica, consequentemente, o desenvolvimento de projetos de ensino que contemplam textos multimodais nas práticas sociais. Afinal, de acordo com a abordagem de Kleiman (1995) sobre letramentos, é nesse cenário que o aprendizado sobre a língua realmente se concretiza.

A multimodalidade foi um dos temas analisados na década de 1990, quando dez educadores, conhecidos como *New London Group* (Grupo de Nova Londres - NLG), se reuniram em Nova Londres, nos Estados Unidos para discutir sobre a condição da pedagogia dos letramentos¹⁰. De acordo com Cazden *et al* (2021), os participantes desse grupo ou já haviam trabalhado juntos, ou tinham se nutrido de seus respectivos trabalhos. Os principais

¹⁰ “Tradicionalmente, a pedagogia do letramento tem significado ensinar e aprender a ler e a escrever as formas padronizadas e oficiais das línguas nacionais destinadas à página impressa. Em outros termos, a pedagogia do letramento tem sido um projeto cuidadosamente restritivo — restrito às formas de linguagem padronizadas, monolingüais, monoculturais e sujeitas a regras” (Cazden *et al.*, 2021, p. 13).

campos de interesse compartilhados ou adicionais entre o grupo abrangiam “a tensão pedagógica entre abordagens de ensino explícitas e imersivas; o desafio da diversidade linguística e cultural; a recente proeminência dos modos e tecnologias da comunicação; e as mudanças nos usos dos textos em espaços de trabalho reestruturados” (Cazden *et al* 2021, p. 15). Diante dessas considerações, podemos entender que as discussões do Grupo de Nova Londres abordaram a diversidade cultural e linguística, cada vez mais presente na sociedade, e suas implicações para as práticas pedagógicas escolares.

De acordo com Cazden *et al* (2021), o grupo decidiu que os resultados das discussões poderiam ser “encapsulados” em uma palavra: multiletramentos¹¹, que segundo os autores, descreve dois argumentos importantes para a abordagem das crescentes ordens cultural, institucional e global: a diversidade de canais de comunicação e mídia e a emergente relevância da diversidade cultural e linguística. Assim, elaboraram um manifesto¹² intitulado “Pedagogia dos multiletramentos”. Esse documento declara que uma pedagogia dos multiletramentos “concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos” (Cazden *et al* 2021, p.18).

No manifesto, conforme dito por Cazden *et al* (2021), ao buscarem ampliar a compreensão de letramento e sua inserção no processo ensino-aprendizagem, com intuito de integrar relações de múltiplos discursos, o grupo destacou dois pontos principais: o de que a pedagogia do letramento levasse em conta 1) o contexto cultural e 2) linguístico das sociedades, ou seja, as interações entre as diferentes culturas e diversidade de textos que circulavam em um contexto cada vez mais globalizado e sustentavam “que uma pedagogia do letramento precisa dar conta agora da crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia” (Cazden *et al*, 2021, p. 13).

Entre os autores que compuseram o Grupo de Nova Londres, estava Gunther Kress, um importante e famoso estudioso da multimodalidade. Para esse pesquisador, “o mundo da comunicação mudou e continua a mudar; e as razões para isso residem numa vasta rede de

¹¹ Multiletramento, na visão do Grupo de Nova Londres, pode ser definido como uma abordagem educacional que integra diversos canais de comunicação e valoriza a diversidade cultural e linguística, com o intuito de promover uma pedagogia que vai além do ensino tradicional da língua, que visa ampliar formas de expressão e comunicação. Ressalto que esse não é um conceito a ser ampliado ou explorado neste trabalho.

¹² Manifesto é “uma declaração pública de princípios e intenções, que objetiva alertar um problema ou fazer a denúncia pública de um problema que está ocorrendo, normalmente de cunho político. O manifesto destina-se a declarar um ponto de vista, denunciar um problema ou convocar uma comunidade para uma determinada ação”. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Manifesto#:~:text=Um%20manifesto%20%C3%A9%20um%20texto,ocorrendo%20normalmente%20de%20cunho%20pol%C3%ADtico>. Acesso em: 4 jul. 2024.

mudanças sociais, econômicas e tecnológicas entrelaçadas” (Kress, 2010, p. 5, tradução nossa)¹³. Ele contribuiu significativamente para a pedagogia dos multiletramentos ao incluir nas discussões da equipe a importância de se trabalhar a multimodalidade dos textos, que em sua maioria “envolve agora uma interação complexa de texto escrito, imagens e outros elementos gráficos ou sonoros, concebidos como entidades coerentes” (Kress e Van Leeuwen 2006, p. 17).

No entanto, Kress e Van Leeuwen (2006) afirmam que, embora a interação com textos multimodais seja constante na contemporaneidade, seu ensino ainda não é devidamente abordado nas escolas. Os autores acrescentam que, no que se refere à multimodalidade, a instituição escolar acaba por formar “analfabetos”. Essa ausência de abordagem da multimodalidade no ensino pode resultar em desafios significativos para os alunos no mundo contemporâneo. Nesse sentido, os autores argumentam que

Se as escolas devem equipar adequadamente os alunos para a nova ordem semiótica, se não devem produzir pessoas incapazes de usar os novos recursos de representação de forma ativa e eficaz, então as antigas fronteiras entre o modo de escrita, por um lado, e as “artes visuais”, por outro, precisam ser redefinidas. A primeira tinha sido tradicionalmente aquela forma de letramento sem a qual as pessoas não poderiam atuar adequadamente como cidadãos ou trabalhadores; a segunda tinha sido ou um assunto marginal para os especialmente talentosos, ou um assunto com aplicações limitadas e especializadas, como no “desenho técnico”. A área recentemente definida terá que envolver as tecnologias das “novas telas” - as tecnologias eletrônicas e de comunicação de informação que agora são centrais para a paisagem semiótica. Mas, acima de tudo, tal currículo depende crucialmente de ter os meios de análise, os meios para falar sobre o “novo letramento”, sobre o que fazemos quando produzimos e lemos imagens (Kress; Van Leeuwen 2006, p. 34, tradução nossa)¹⁴.

Diante dessa necessidade de reformulação no ensino da linguagem, a escola deve estar atenta às formas como a comunicação ocorre fora do contexto da sala de aula. Nesse sentido, Dionísio (2014, p. 41-42) destaca que “se o professor guiar as atividades de forma a dar cor,

¹³ No original: “the world of communication has changed and is changing still; and the reasons for that lie in a vast web of intertwined social, economic, cultural and technological changes”.

¹⁴ No original: “If schools are to equip students adequately for the new semiotic order, if they are not to produce people unable to use the new resources of representation actively and effectively, then the old boundaries between the mode of writing on the one hand, and the visual arts on the other, need to be redrawn. The former had traditionally been that form of literacy without which people could not adequately function as citizens or as workers; the latter had been either a marginal subject for the specially gifted, or a subject with limited and specialized applications, as in technical drawing. The newly defined area will have to involve the technologies of the 'new screens'- the electronic and communication, technologies of information central now to the semiotic landscape. But above all, such a curriculum is crucially dependent on having the means of analysis, the means for talking about the new literacy, about what it is we do when we produce and read image”.

movimento, textura e perfume aos textos, certamente estará fomentando estratégias que possibilitam aos aprendizes perceberem a vida dos gêneros textuais, favorecendo assim a construção do conhecimento”.

Assim sendo, desenvolver um trabalho significativo com a linguagem consiste em oferecer aos alunos propostas que reflitam sobre os usos dos gêneros discursivos, conforme eles ocorrem nas práticas sociais e em suas multimodalidades. Dessa forma, ao ampliar as estratégias de ensino, a escola não apenas tornará os textos mais dinâmicos e envolventes, mas também assume um papel ativo na busca por “novas formas de pensar e ensinar sobre a linguagem, diante de um cenário novo e cambiante” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 54).

Rojo (2012), assim como os demais autores referenciados nesta seção, ressalta que os textos contemporâneos são compostos por múltiplas linguagens e que, por isso, “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo, 2012, p. 19). Dessa forma, para a autora, os textos multimodais exigem do autor/receptor novas práticas de produção e análise textual, ou seja, requerem o desenvolvimento de multiletramentos.

Considerando esse contexto, é oportuno mencionar, a partir de Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), que, embora gênero e texto estejam intimamente relacionados, não são equivalentes, pois conforme contribuições de Bakhtin (2003), gêneros são modelos relativamente estáveis de enunciados – orais ou escritos – que de acordo com o campo da atividade humana, refletem conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional determinados.

Os textos, de acordo com Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), se realizam por meio dos gêneros discursivos, uma vez que a textualidade se manifesta em gêneros específicos. Com base nos estudos das autoras, comprehendo que os gêneros discursivos servem como referenciais para a produção textual, sendo materializados conforme o contexto de comunicação. Desse modo, no ensino da língua materna, a multimodalidade do texto deve ser analisada a partir do gênero a que ele pertence, pois cada gênero tem suas próprias formas de organização e de combinação da linguagem.

Dito isso, convém mencionar que vários estudos dentro do campo da Linguística Aplicada têm contribuído para a compreensão da inserção dos gêneros discursivos multimodais no contexto do ensino da educação básica, a fim de contribuir com a fundamentação teórica de práticas pedagógicas eficientes. Em “Debate oral, multimodalidade e escola: problemáticas e possibilidades no ensino de gêneros orais por meio do modelo da sequência didática”, por exemplo, Miranda e Principe (2017) discutem a abordagem dos gêneros discursivos na sala de

aula a partir do desenvolvimento de um trabalho didático com o gênero oral debate deliberativo com alunos de Ensino Técnico Integrado ao Médio. No estudo, dois questionamentos apresentados pelas autoras refletem, a meu ver, inquietações que deveriam fazer parte do dia a dia dos professores de língua materna, a saber:

como estruturar um estudo de gêneros para se trabalhar com alunos nos diferentes anos e contextos de ensino? Como abordar os gêneros em sala de aula, levando em conta seus contextos reais de produção sem ficcionalizá-los, visto que foram transpostos para a escola, ou seja, extrapolados de seus usos? (Miranda; Príncipe, 2017, p. 1091).

Amparadas na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004), as autoras sustentam naquele trabalho, que os gêneros orais devem ser valorizados e podem ser ensinados no contexto escolar. No estudo realizado considerou-se o caráter multimodal que compõe os gêneros discursivos, naquele caso o debate deliberativo, a partir de uma prática situada. Miranda e Príncipe (2017) constataram que, apesar de haver algumas problemáticas ao se didatizar os gêneros no ambiente da sala de aula, há fortes possibilidades de se desenvolver trabalhos relacionados ao ensino da língua materna de forma contextualizada, partindo de uma situação real. Ainda em suas conclusões, as autoras enfatizam a importância do aspecto multimodal para descrever o debate oral no contexto de um projeto de letramento.

Outro estudo relevante é o de Alves (2020), *O gênero multimodal meme: uma proposta de leitura e construção de sentidos no ensino de língua portuguesa*, que analisou os dados coletados durante a aplicação de um projeto de letramento desenvolvida por meio de oficinas de leitura envolvendo gêneros multimodais, especialmente o *meme*. Conforme conclusões apresentadas pelo pesquisador, os resultados obtidos foram positivos, pois observei que os alunos apresentaram melhorias nas práticas de leitura e compreensão dos textos, bem como segurança e interesse em lidar com gêneros multimodais. Além disso, Alves (2020) frisa que o conhecimento do gênero *meme* auxiliou os estudantes a se posicionarem e se tornarem mais críticos, tanto no contexto da sala de aula quanto em práticas sociais extraescolares.

Dessa forma, fica evidente que, a multimodalidade tem se tornado um elemento central na produção e interpretação dos textos contemporâneos. No entanto, o trabalho situado com esses textos na escola ainda é limitado, muitas vezes restringindo-se a abordagens que não exploram plenamente suas potencialidades. Ribeiro (2016) destaca essa lacuna levando-nos a refletir sobre o fato de que

a maior parte das atividades apresentadas nos livros que adotamos nas escolas não aborda questões de leitura e produção textual que considerem, de um modo interessante, a imagem ou os textos multimodais. Isso não parece um tanto desalinhado em relação ao que vimos acontecer na circulação social dos textos? (Ribeiro, 2016, p. 30).

Essa reflexão ressalta a necessidade de um ensino que vá além do foco exclusivo nos textos predominantemente verbais, incorporando estratégias que promovam a leitura e a produção consciente de textos multimodais. À medida que os alunos se deparam com diferentes formas de comunicação – como infográficos, vídeos, memes, reportagens ilustradas e postagens em redes sociais, *folders* entre outros –, torna-se essencial que a escola ofereça oportunidades para que eles compreendam e utilizem essas linguagens de maneira situada. Como enfatiza a autora, os textos multimodais circulam amplamente na sociedade e cabe à escola proporcionar aos estudantes as ferramentas necessárias para interpretar e produzir esses discursos de forma autônoma, crítica e significativa.

Nesta pesquisa, comprehendo as práticas de letramentos como conjuntos de eventos nos quais a leitura e a escrita são mobilizadas de maneira situada, ou seja, vinculadas a contextos sociais de uso da linguagem e a propósitos comunicativos que tenham significado social, assim como definido por Kleiman (1995). Essas práticas não se restringem ao domínio de conteúdos escolares trabalhados de forma fictícia, mas refletem os usos sociais da linguagem que circulam nas diferentes esferas da vida.

Considerando o exposto, enfatizo que é fundamental que propostas voltadas para o ensino da Língua Portuguesa incorporem práticas de letramentos que reconheçam e valorizem a diversidade de gêneros discursivos. Os textos multimodais, que combinam diversas linguagens (verbal, gestual, sonora, visual entre outras), são essenciais para o desenvolvimento do protagonismo social dos alunos. Assim, percebo que a escola, enquanto uma importante agência de letramento (Kleiman, 1995) precisa não apenas reconhecer, mas ativar a integração da multimodalidade dos textos em suas práticas pedagógicas, proporcionando aos aprendizes oportunidades de interação social e reflexiva com a linguagem em todos os seus modos de manifestação. Esse pensamento coaduna com perspectivas de Ribeiro (2021, p.38), ao afirmar que “conhecer a composição dos textos é fundamental para a formação de leitores contemporâneos, que dispõem de tantas ferramentas e modos de ler”.

3 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, que envolvem o desenvolvimento de práticas de letramentos articuladas à valorização do Parque Nacional das Emas, foi elaborado um projeto de ensino baseado na metodologia da pesquisa-ação (Thiolent, 2011). Desse modo, apresento, a seguir, o contexto e os participantes da pesquisa, bem como os procedimentos adotados para a realização do estudo.

3.1 Contexto e participantes da pesquisa

O projeto de ensino, intitulado “*Conhecendo e valorizando o Parque Nacional das Emas por meio de práticas de letramentos*”, foi desenvolvido com uma turma de 35 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal. No entanto, para a pesquisa, apenas os registros de 32 alunos foram considerados na análise dos dados, pois seus responsáveis autorizaram a participação. A escola onde a pesquisa foi conduzida está localizada em uma área urbana, centralizada e atende cerca de 1.000 alunos nos períodos matutino e vespertino, abrangendo estudantes de diferentes classes sociais. A instituição oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e conta com um coordenador pedagógico para cada série ofertada. Atualmente, há 32 turmas distribuídas nos dois turnos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola é de 7,2¹⁵, superior à média municipal, que é de 6,6, e à média nacional, que é de 6,0.

O prédio da instituição é dividido em térreo e primeiro andar. São dezesseis salas de aula amplas e climatizadas. Além disso, a escola dispõe de uma biblioteca com um acervo variado, uma quadra poliesportiva coberta, cozinha, secretaria, sala do gestor, dos professores e duas salas destinadas à coordenação pedagógica. Há dois banheiros amplos para os alunos (masculino e feminino) e dois para os professores. No entanto, não há laboratório de informática, nem espaços ao ar livre para recreação.

No período em que a pesquisa foi realizada, houve alta rotatividade de professores em algumas turmas. A turma na qual a pesquisa foi desenvolvida, foi conduzida por dois docentes: um responsável por ministrar os componentes curriculares Língua Portuguesa, História e Geografia (no caso, eu, pesquisadora) e outro por Matemática, Ciências e Arte. Esse segundo

¹⁵ Informações disponíveis em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 13 mar. 2025.

professor foi substituído quatro vezes durante o ano letivo, o que, a meu ver, comprometeu a continuidade do trabalho pedagógico e a rotina escolar dos alunos. Composta por alunos com idades entre 10 e 11 anos, incluindo uma aluna diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) e dois alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a turma contou com o suporte de uma profissional de apoio à inclusão.

É importante destacar que, na turma, havia diferenças significativas entre os alunos quanto às suas habilidades de leitura e escrita. Enquanto alguns liam e escreviam com autonomia e fluidez, outros estavam desenvolvendo a decodificação de palavras, a compreensão de textos ou estruturação da escrita. Essa diversidade pode estar relacionada a diversos fatores, incluindo possíveis impactos do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, visto que, durante esse período, os alunos-participantes cursaram todo o 1º ano do Ensino Fundamental de forma remota e o primeiro semestre do 2º ano sem aulas presenciais, vivenciando diferentes experiências de aprendizagem.

Nesse contexto, muitas famílias enfrentaram dificuldades como a falta de acesso a computadores, *internet* instável e ambientes inadequados para o estudo. Essas condições podem ter influenciado o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, resultando em trajetórias variadas entre os estudantes, especialmente entre aqueles que estavam em processo de alfabetização. Contudo, todos os alunos participaram do projeto de ensino, vivenciando e desenvolvendo atividades de letramentos em interação com os colegas e comigo, em minha atuação como professora e pesquisadora.

Como a pesquisa envolveu a participação direta dos estudantes, foi fundamental assegurar o cumprimento de todos os procedimentos éticos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), os quais serão detalhados a seguir. Para garantir essa conformidade ética, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), via Plataforma Brasil, sendo aprovado¹⁶ em 07 de abril de 2024. Posteriormente, realizei uma reunião no dia 14 de junho de 2024, em sala de aula, com os responsáveis pelos alunos, tendo em vista que se tratava de uma turma em que todos os estudantes eram menores de idade. O objetivo dessa reunião era apresentar um breve resumo da pesquisa para as famílias e coletar assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo C), autorizando a

¹⁶ CAAE: 76991923.6.0000.5152. A página inicial do parecer de aprovação consta na seção Anexos – Anexo A.

participação dos alunos na pesquisa, conforme determinação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU).

Por meio dessa reunião, os responsáveis pelos participantes ficaram cientes do objetivo, contexto, métodos, riscos e benefícios aos quais estariam expostos os participantes da pesquisa. No entanto, nem todos puderam comparecer, mas, posteriormente, foram esclarecidos via mensagens de *WhatsApp*. Dessa forma, na semana seguinte, compareceram para assinar o termo de autorização.

Para garantir a confidencialidade dos participantes, cada aluno recebeu um código alfanumérico. A relação completa com idade e sexo dos participantes está disponível no Apêndice D.

Os participantes foram inicialmente organizados em sete grupos — cada um composto por cinco integrantes — por meio de sorteio para trabalharem no decorrer das atividades planejadas. Posteriormente, permitiu trocas de participantes entre os grupos, desde que houvesse acordo mútuo entre eles.

A seguir, apresento os pressupostos e procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.2 Pressupostos e procedimentos metodológicos

A metodologia adotada nesta pesquisa é qualitativa, com enfoque na pesquisa-ação, conforme proposto por Thiollent (1992). Essa escolha se justifica pela necessidade de compreender as práticas de letramentos em um contexto escolar, envolvendo a participação ativa dos alunos.

Segundo Thiollent (1992), a pesquisa-ação é definida como

um tipo de pesquisa social com base empírica [...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1992, p. 14).

Para o autor, a abordagem na pesquisa-ação integra conhecimento e ação para abordar problemas sociais e técnicos importantes cientificamente, envolvendo tanto pesquisadores, membros envolvidos na situação-problema quanto outros interessados na resolução desses problemas. Trata-se de “um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar

conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos” (Thiollent, 2011, p. 8). O autor afirma que, nessa perspectiva, os pesquisadores têm o papel de elaborar conceitos e adquirir conhecimentos sobre as situações em estudo, enquanto os participantes têm a função de agir, compreender, promover mudanças e aprimorar essas situações.

Diferentemente de outras abordagens qualitativas, a pesquisa-ação não se limita à observação e análise, mas busca intervir no contexto pesquisado, promovendo mudanças significativas, enquanto o estudo é conduzido (Thiollent, 2011). Assim, esta pesquisa não apenas investigou, mas também possibilitou aos alunos vivenciarem práticas de letramentos de maneira transformadora.

Nessa perspectiva, este estudo se inseriu na pesquisa-ação, a partir do momento em que propôs aos alunos participantes, a conscientização em relação a problemática do desinteresse dos moradores locais pelo PNE, ao mesmo tempo em que promoveu a participação ativa desses participantes no desenvolvimento de ações que poderiam transformar positivamente tal realidade.

Em segundo lugar, a escolha dessa metodologia se deve também ao fato do Profletras ser um programa de mestrado profissional em que

os professores de educação básica entram em diálogo com professores pesquisadores que os orientam a desenvolver um trabalho de caráter teórico/prático aplicado em sala de aula. E nesse movimento entre ensino e aprendizagem, as metodologias são construídas para marcar o caminho a ser trilhado (Giovani, 2022, p. 13).

Por meio dessa metodologia, desenvolvi um projeto de ensino organizado em dez oficinas pedagógicas, com duração de cinquenta a cento e cinquenta minutos cada uma,¹⁷ as quais eram compostas por atividades envolvendo eventos de letramentos e a temática do PNE. Assim, as práticas de letramentos vivenciadas por alunos do 5º ano em um projeto de ensino constituíram meu objeto de pesquisa.

Com base na perspectiva freiriana de educação, comprehendo o projeto de ensino como uma abordagem pedagógica que promove a construção ativa do conhecimento por meio da participação dos alunos em práticas significativas. Essa concepção dialoga com a perspectiva de Dewey (2002), que enfatiza a aprendizagem baseada na experiência, na interação social e a

¹⁷ O tempo previsto para cada oficina, conforme consta especificado no projeto de ensino, foi definido de acordo com as atividades a serem desenvolvidas. Algumas, como rodas de conversas e entrevista com guia turístico, podem ser mais breves, outras como a produção de *folders*, por exemplo, podem ser mais longas. Ressalto, porém, que o tempo indicado para cada oficina foi estabelecido de forma aproximada, podendo variar para mais ou menos.

necessidade de conectar o ensino às vivências dos estudantes. Nessa mesma direção, Hernández (1998) denomina essa abordagem de *projetos de trabalho*, concebendo-a como uma estratégia metodológica capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e de estimular, nos alunos, um envolvimento crítico e reflexivo com os conteúdos escolares. Nesse contexto, o autor destaca que:

Os projetos de trabalho são estratégias metodológicas que permitem reorganizar o currículo escolar de maneira significativa, transformando o ensino em um espaço de construção ativa do conhecimento, no qual os alunos aprendem a partir da investigação e da interação com diferentes fontes e situações reais (Hernández, 1998, p. 89).

Dessa forma, ao estruturar um projeto de ensino com base nas práticas sociais de letramentos, busquei criar situações autênticas de aprendizagem, nas quais os alunos pudessem interagir com gêneros discursivos em contextos situados de comunicação.

Como parte integrante da metodologia adotada nesta pesquisa, elaborei um Caderno (apêndice E) destinado a professores do Ensino Fundamental. Esse material não apenas documenta as oficinas realizadas, mas também oferece orientações didáticas, fundamentadas nas experiências vivenciadas durante o projeto. Sua elaboração visa facilitar a adaptação e ressignificação da proposta em outros contextos educacionais. Além disso, reflete o compromisso com a pesquisa-ação, uma vez que transforma uma experiência prática, fundamentada teoricamente, em recurso didático para outros professores.

Dito isso, a seguir, discorro brevemente sobre o aporte teórico-metodológico que o fundamenta e, logo após, apresento um quadro-resumo com informações sobre as oficinas desenvolvidas no projeto de ensino.

3.3 Proposta de intervenção didática

Para o desenvolvimento do projeto de ensino, adotei a metodologia de oficinas pedagógicas, conforme proposta por Paviani e Fontana (2009), que as compreendem como espaços de reflexão e construção da aprendizagem, nos quais os participantes interagem, compartilham experiências significativas e desenvolvem conhecimentos para a vida. Esses autores definem oficinas pedagógicas como

uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a

metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (Paviani; Fontana, 2009, p. 78).

Com isso, as oficinas pedagógicas possibilitam a conexão entre teoria e prática, promovendo a vivência de experiências situadas e a construção coletiva de conhecimentos aplicáveis à realidade dos alunos, conforme afirmam Paviani e Fontana (2009).

No campo do ensino de Língua Portuguesa, conforme já apresentado nas reflexões iniciais deste estudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que a leitura, a escrita e a oralidade devem ocorrer em práticas sociais significativas e contextualizadas, permitindo aos alunos compreenderem e refletirem sobre temas relevantes para a sociedade (Brasil, 2018). Assim, o ensino da língua pode integrar questões como sustentabilidade e valorização do patrimônio natural, promovendo uma abordagem interdisciplinar que associa o desenvolvimento da linguagem à formação cidadã.

Dessa forma, o projeto de ensino desenvolvido nesta pesquisa se alinha às diretrizes da BNCC, ao propor práticas de letramentos que dialogam com a realidade dos alunos e ampliam sua participação ativa na sociedade. Além disso, a proposta dialoga com os princípios da “Competência Geral 7” da BNCC, no que se refere à promoção da consciência socioambiental e do consumo responsável, incentivando os alunos a refletirem sobre a preservação do Parque Nacional das Emas e sua valorização pela comunidade local.

Somado a isso, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) determina que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis de ensino, promovendo sensibilização e construção de conhecimentos que incentivem atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente. Assim, o trabalho desenvolvido com os alunos nesta pesquisa está em conformidade com essa legislação, pois articula práticas de letramentos à valorização do Parque Nacional das Emas (PNE), proporcionando uma experiência educativa que fortalece o senso de pertencimento e o engajamento na preservação ambiental. Cabe destacar que essa proposta também se alinha aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), conforme já mencionado na introdução deste estudo, reforçando a importância da educação na promoção da consciência socioambiental.

As atividades pensadas para o desenvolvimento das oficinas pedagógicas foram baseadas principalmente nos pressupostos teóricos dos letramentos sociais (Street, 2014; Kleiman, 1995), da abordagem dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2003; Bazerman, 2021), da Multimodalidade (Kress, 2010; Ribeiro, 2021) entre outros, já apresentados na seção teórica.

No decorrer das atividades, foram trabalhados, com maior destaque, os gêneros discursivos questionário, gráfico, termo de autorização e *folder*. A seguir, apresento o quadro-resumo com informações sobre as oficinas realizadas, incluindo seus temas, datas, duração e uma breve descrição.

Quadro 1 – Resumo das oficinas realizadas no projeto de ensino “Conhecendo e valorizando o Parque Nacional das Emas por meio de práticas de letramentos”¹⁸

OFICINA	TEMA	DATA	DURAÇÃO	DESCRIÇÃO
Oficina 1	Apresentando a proposta para a turma e identificando os conhecimentos prévios sobre o PNE	15/08/2024	1 aula de 50 min	Apresentação do projeto PNE e levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos por meio de um questionário .
Oficina 2	Produção de um questionário para investigar o conhecimento de familiares, vizinhos e amigos sobre o PNE	29/08/2024; 03/09/2024; 06/09/2024; 17/09/2024 e 18/09/2024.	5 aulas de 50 min	Os alunos analisaram exemplares de questionários e escolheram um modelo como referência. Em grupos, produziram suas próprias versões e, em seguida, trocaram os questionários entre si para realizar observações e dar devolutivas escritas.
Oficina 3	Sistematização e organização dos dados da pesquisa em gráficos	19/09/2024; 20/09/2024; 24/09/2024 e 25/09/2024.	4 aulas de 50 min	Os participantes fizeram a apuração dos dados da pesquisa e produziram gráficos sistematizando-os.
Oficina 4	Planejamento e produção do termo de autorização	26/09/2024; 27/09/2024; 30/09/2024 e 01/10/2024.	4 aulas de 50 min	Os participantes analisaram exemplares e produziram, em grupos, um termo de autorização para o passeio no PNE para ser assinado pelos seus responsáveis
Oficina 5	Roda de conversa: objetivos e regras do passeio no PNE	04/10/2024	1 aula de 50 min	Dialogamos sobre os objetivos do passeio ao PNE, que, além do lazer e da exploração, deveria incluir o registro de imagens para compor o folder que seria produzido nas aulas seguintes.
Oficina 6	Visita ao PNE	08/10/2024	Uma manhã e uma tarde	Os alunos exploraram o ambiente, observando a fauna, a flora e as

¹⁸ Para fins de organização e clareza, os principais gêneros discursivos abordados em cada oficina foram destacados em negrito, de modo a facilitar a visualização das práticas desenvolvidas no decorrer do projeto de ensino.

				paisagens. Além disso, registraram imagens desses elementos naturais.
Oficina 7	Explorando o gênero folder : apresentação, análise e produção manuscrita.	18/10/2024; 22/10/2014; 28/10/2024 e 29/10/2024.	4 aulas de 50 min.	Os alunos manusearam exemplares de folders e observaram suas características. Em seguida, em grupos, produziram versões manuscritas de seus próprios folders sobre o PNE
Oficina 8	Produção do folder na plataforma <i>Canva</i>	07/11/2024; 08/11/2024; 12/11/2024 a 15/11/2024 e 19/11/2024.	7 aulas de 50min.	A partir do folder manuscrito, os alunos produziram, também em grupos, uma versão digital utilizando a plataforma <i>Canva</i> .
Oficina 9	Distribuição dos folders impressos	29/11/2024	1 aula de 50 min	Os participantes distribuíram os folders impressos (versão digital) para outras turmas da escola, professores e funcionários. Além disso, levaram alguns exemplares para casa, entregando-os aos familiares e às pessoas que participaram da pesquisa realizada na oficina 2.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Para analisar os efeitos dessa proposta na aprendizagem dos participantes, adotei instrumentos que possibilitaram registrar como ocorreu a interação dos alunos com as atividades planejadas, bem como de suas percepções ao longo do processo. A seguir, apresento os instrumentos utilizados na geração de dados desta pesquisa e a constituição do *corpus*.

3.4 Instrumentos de geração de dados e constituição do *corpus*

A fase de geração de dados, essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, ocorreu no segundo semestre de 2024, entre setembro e novembro. As aulas destinadas à execução da proposta aconteceram de uma a duas vezes por semana, haja vista que outros conteúdos curriculares continuaram sendo trabalhados nesse período.

Durante as oficinas, os dados foram gerados a partir da observação participante, na qual “o pesquisador se insere no grupo pesquisado e participa das atividades do grupo [...]” (Paiva,

2024, p. 46). Para documentar minhas observações, utilizei um diário de campo, onde registrei comportamentos, comentários dos alunos, dificuldades e *insights* que emergiram ao longo das oficinas, entre outros aspectos. Além disso, fiz registros fotográficos tanto dos alunos durante as atividades quanto dos textos por eles produzidos.

Além disso, utilizei mais dois instrumentos, que demandaram a colaboração dos alunos participantes:

a) Questionário inicial (Apêndice A): com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios e as percepções iniciais dos alunos em relação ao PNE;

b) Diário de bordo: redigido pelos participantes durante as atividades desenvolvidas. Esse instrumento foi utilizado tanto para registros livres, conforme as necessidades e interesses dos alunos ao longo das atividades, quanto para atividades dirigidas de leitura e produção escrita de gêneros discursivos trabalhados nas oficinas.

Dessa forma, os seguintes dados foram gerados para compor o *corpus* da pesquisa: notas de campo da pesquisadora, respostas dos estudantes no questionário inicial, textos produzidos pelos participantes ao longo das oficinas pedagógicas e registros dos alunos em seus diários de bordo. Para melhor contextualizar essa etapa da pesquisa, apresento no quadro a seguir, os instrumentos de coleta, os dados gerados, a quantidade total de dados obtidos e a quantidade efetivamente analisada.

Quadro 2 – Dados gerados e incorporados ao *corpus* da pesquisa

Instrumento de coleta de dados	Dados Gerados	Quantidade Total	Quantidade analisada
Notas de campo	Registros das observações da pesquisadora	24	24
Questionário inicial	Respostas dos estudantes	27	27
Produções dos alunos	Gêneros produzidos pelos alunos ao longo das oficinas (questionário, gráfico, termo de autorização e <i>folder</i>)	07	07
Diário de bordo	Reflexões individuais dos alunos	31	22 ¹⁹

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A partir dos dados gerados, foi possível analisar o desenvolvimento das práticas de letramentos propostas no projeto de ensino, observando como os alunos interagiram com os

¹⁹ Nove diários de bordo foram desconsiderados na análise. Dois pertenciam a alunos infrequentes, cujos registros evidenciavam pouco ou nenhum envolvimento com o projeto. Os outros sete não foram considerados por não apresentarem informações pertinentes aos critérios estabelecidos para a análise, como comentários sobre os gêneros discursivos explorados, reflexões sobre os usos sociais da linguagem ou percepções relacionadas às atividades de letramento desenvolvidas ao longo do projeto.

gêneros discursivos em contextos situados de comunicação. Além disso, os registros possibilitaram investigar de que maneira as atividades desenvolvidas promoveram práticas de leitura e escrita em situações significativas, envolvendo pesquisa, reflexões, trabalho em equipe e a criação de conteúdos sobre o PNE.

Por fim, a análise desses dados permitiu compreender como a prática social da leitura e da escrita impactou o conhecimento e a percepção dos alunos em relação ao Parque Nacional das Emas, conectando o ensino da língua materna a um contexto autêntico e socialmente relevante para os estudantes, conforme defendem Freire (2011) e Hernández (1998).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA POR MEIO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS EM CONTEXTO SITUADO

Nesta seção, apresento a análise dos dados gerados durante o desenvolvimento do projeto de ensino “Conhecendo e valorizando o Parque Nacional das Emas por meio de práticas de letramentos”. A investigação focalizou as práticas de letramentos dos alunos, — compreendidas aqui como práticas sociais situadas (Street, 1995; Kleiman, 1995) — com o PNE, os resultados de um trabalho de ensino com base na perspectiva dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2003; Bazerman, 2021), e da multimodalidade, entendida como a integração de diferentes recursos semióticos na construção de sentidos (Kress; Van Leeuwen, 2006; Ribeiro, 2021).

A análise dos dados foi realizada com base em categorias construídas a partir do referencial teórico adotado e da observação dos registros produzidos durante o desenvolvimento do projeto de ensino. Essas categorias emergiram a partir da identificação de aspectos recorrentes nas falas, produções escritas e atividades realizadas pelos alunos, que revelaram diferentes formas de apropriação e percepção dos gêneros discursivos trabalhados ao longo das oficinas.

Para a definição das categorias, foram considerados os objetivos da pesquisa e os eixos que a fundamentam, como as práticas sociais de letramento, o ensino dos gêneros no contexto escolar, a multimodalidade e a relação entre linguagem e cultura. Além disso, levei em conta padrões observados nos registros do diário de campo e dos diários de bordo dos alunos, bem como as recorrências identificadas nos aspectos que se destacaram nos gêneros discursivos, devido à sua importância para a construção de sentido nesses textos. Assim, as categorias construídas — apresentadas logo abaixo — refletem os focos centrais do trabalho e permitiram organizar e interpretar os dados de forma coerente com a proposta investigativa:

- a) Percepção dos alunos sobre o funcionamento dos gêneros nas práticas sociais;
- b) Percepção dos alunos sobre aspectos linguísticos no uso dos gêneros;
- c) Percepção dos alunos sobre a multimodalidade nos gêneros e
- d) Percepção dos alunos sobre a construção de conhecimentos e valorização do PNE.

Nessa mesma ordem, apresento, a seguir, a análise detalhada em cada uma dessas categorias, discutindo como os alunos experienciaram as práticas de letramentos no projeto e quais aprendizados foram observados por mim, pesquisadora, no decorrer das oficinas pedagógicas.

4.1 Percepção dos alunos sobre o funcionamento dos gêneros nas práticas sociais

Ao longo do projeto de ensino desenvolvido com os participantes, especialmente nas oficinas dois e três (conferir seção metodológica), bem como na etapa de envio do termo de autorização aos responsáveis pelos alunos para o passeio ao PNE, foi possível perceber que os estudantes reconheceram que a comunicação ocorre por meio dos gêneros discursivos e que esses estão presentes nas práticas sociais (Bakhtin, 2003). Essa vivência dos alunos por meio dos gêneros discursivos, em contexto significativo, ou seja, associada à temática local do PNE, contribuiu para ampliar as compreensões deles sobre o funcionamento das práticas de letramentos.

Para analisar os dados referentes a esta subseção, selecionei falas dos alunos registradas durante a roda de conversa sobre o gênero questionário (oficina 2), observações registradas em meu diário de campo e produções escritas dos estudantes – dois questionários e um gráfico. Esses recortes se justificam, porque são dados que evidenciam como os alunos passaram a reconhecer a comunicação por meio dos gêneros discursivos e sua presença nas práticas sociais. A roda de conversa permitiu captar percepções espontâneas dos estudantes sobre suas experiências anteriores com o gênero questionário, enquanto as produções escritas possibilitaram observar, na prática, como eles incorporaram essas compreensões na construção dos próprios textos.

Na oficina dois, cujo objetivo principal era planejar, produzir e aplicar um questionário de pesquisa para familiares, amigos e/ou vizinhos, os alunos passaram a reconhecer a presença desse gênero nas interações sociais. Inicialmente, poucos estudantes conseguiram associá-lo a situações do cotidiano, mas, ao longo do desenvolvimento da roda de conversa realizada em sala de aula, foram recordando momentos em que haviam respondido a questionários em contextos diversos.

Para iniciar as atividades que envolviam o gênero questionário, organizei uma roda de conversa com a turma, tomando como introdução a atividade da aula anterior, em que dialogamos sobre o projeto de ensino e na qual cada aluno aplicou um questionário a um colega para identificar os conhecimentos prévios da turma. Essa estratégia de considerar os saberes preexistentes dos estudantes como ponto de partida para a construção do aprendizado é uma abordagem defendida por Freire (1981), ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Semelhante a isso, Kleiman (1995) enfatiza que a aprendizagem da língua escrita deve ocorrer em contextos significativos, nos quais a leitura e a escrita façam sentido para os alunos e estejam conectadas às suas vivências e práticas sociais.

Assim, durante a roda de conversa, dei continuidade ao diálogo sobre o gênero questionário com os alunos e perguntei qual era a percepção deles sobre os conhecimentos que seus familiares, vizinhos ou amigos tinham a respeito do Parque Nacional das Emas. As respostas foram variadas, revelando incertezas e diferentes expectativas. Diante desse cenário, sugeri que discutíssemos maneiras de obter essas informações de forma assertiva e documentada. Assim, em meio à atividade dialogada, surgiu a ideia de utilizarmos um questionário para obter tais informações. Após essa decisão coletiva, perguntei aos alunos se em algum momento de suas vidas, desconsiderando atividades escolares, já haviam tido contato com o gênero questionário. A princípio, de forma geral, a resposta foi “Não”. No entanto, após o participante A7 mencionar que conhecia o gênero, outros repensaram suas respostas e mudanças de posicionamento foram observadas. No quadro a seguir, apresento alguns excertos de declarações registradas por mim em diário de campo:

Quadro 3 – Declarações dos participantes em relação a seus contatos com o gênero questionário

PARTICIPANTE	DECLARAÇÃO
A7	<i>“Eu já respondi para entrar na escolinha de futebol. Lá perguntava a idade, o nome dos pais, se tinha problemas de saúde e outras coisas”.</i>
A12	<i>“Ah! Quando eu estudava na minha antiga escola, minha mãe e eu precisamos preencher um questionário sobre quantas pessoas da minha família iriam a uma festa e se alguém tinha alergia de algum alimento”.</i>
A25	<i>“Já preenchi questionário para me matricular no ‘Projeto Bombeiro-Mirim’ e no ‘Grupo dos Escoteiros’.</i>
A16	<i>“Respondi um questionário no celular para instalar um aplicativo”.</i>
A23	<i>“Preenchi um questionário, junto com minha mãe, para fazer um exame no hospital”.</i>

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2024.

Conforme podemos observar nas declarações apresentadas no quadro 3, a roda de conversa promoveu o compartilhamento de experiências entre os alunos, resultando em um processo de rememoração que revelou aos estudantes que o gênero questionário está presente em muitas interações e atende a diferentes necessidades comunicativas do cotidiano. Esse movimento de reconhecimento e troca de experiências se alinha à perspectiva de Bakhtin (2003) sobre gêneros discursivos, a qual ressalta a relação entre eles e a vida em sociedade. Além disso, as diferentes finalidades dos questionários apresentados pelos participantes reforçaram o conceito de que os gêneros moldam nossas ações e intenções, como afirma Bazerman (2021).

Ao compartilharem suas experiências com o gênero questionário, os alunos perceberam que há uma conexão entre as práticas escolares de letramento e as práticas sociais externas. Esse reconhecimento ocorreu, principalmente, por meio do processo de rememoração na roda de conversa, durante a qual, ao serem questionados, inicialmente afirmaram não ter contato com questionários fora da escola. No entanto, a partir do momento em que um colega relatou uma experiência com questionário ao se matricular em uma escola de futebol, outros estudantes foram se lembrando de situações semelhantes em que também tinham utilizado o gênero. Esse momento de diálogo e descobertas com os participantes ilustra as teses de Street (2014) e Kleiman (1995), que ressaltam o caráter situado das práticas de letramentos, sempre atreladas aos contextos culturais e sociais dos indivíduos.

Após as discussões na roda de conversa, solicitei aos estudantes que trouxessem exemplares de questionários para a aula seguinte. Com eles em mãos, incluindo alguns que levei, a tarefa proposta foi de que cada grupo escolhesse um ou mais modelos que considerasse adequado para a construção de um questionário destinado a coletar as informações sobre pessoas do seu convívio em relação aos seus conhecimentos sobre o PNE. A partir dessa escolha, cada grupo deveria elaborar sua própria versão de questionário como sugestão. A imagem a seguir registra o momento em que o grupo Tucano analisa os modelos disponíveis e inicia a elaboração de sua própria versão de questionário.

Figura 1 – Grupo Tucano, analisando e selecionando modelos de questionário



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Antes de iniciarem a atividade, orientei os participantes a refletirem sobre a finalidade, o público-alvo e a organização das questões e/ou alternativas, que facilitariam tanto o trabalho deles, quanto pesquisadores, quanto o das pessoas que responderiam aos questionários. Para auxiliá-los em suas escolhas e decisões, antecipei a informação de que em atividades futuras o resultado da pesquisa deveria ser quantificado. Assim, em primeiro lugar, deveriam discutir, entre o grupo, os perfis de seus interlocutores (vizinhos, amigos ou familiares), a fim de adequar o estilo da linguagem, a quantidade e formato das perguntas entre outros aspectos discursivos.

Nesse contexto, os alunos foram instigados a pensar sob a perspectiva do gênero como enunciado socialmente situado (Bakhtin, 2003). A atividade evidenciou que os gêneros discursivos não são apenas formas estruturais, mas práticas discursivas que emergem em situações concretas de interação, nas quais os sujeitos mobilizam conhecimentos sobre linguagem, contexto e interlocutores para construir sentido.

Durante a aula, discutimos, por exemplo, como a escolha entre perguntas dissertativas ou de múltipla escolha poderia impactar as respostas obtidas: as últimas poderiam facilitar a análise dos dados quantitativos, enquanto as primeiras permitiriam maior detalhamento e expressão dos respondentes. Da mesma forma, dialogamos sobre a importância de adequarmos a linguagem conforme os interlocutores, de forma que esses compreendessem plenamente o que lhes estava sendo solicitado.

Assim, os alunos perceberam que não só a forma composicional do gênero é suficiente para se comunicar com plenitude, mas também e principalmente o contexto, a situação comunicativa, a intencionalidade e o perfil dos interlocutores, uma vez que nenhum enunciado possui um significado fixo e seus sentidos são construídos socialmente (Bakhtin, 2003).

Desse modo, dois grupos desenvolveram questionários compostos apenas por perguntas dissertativas, um optou por um formato misto e quatro construíram questionários exclusivamente com perguntas de múltipla escolha. Para ilustrar o desenvolvimento da atividade, apresento, a seguir, o questionário produzido pelo grupo Onça-pintada, constituído apenas por questões objetivas:

Figura 2 – Questionário produzido pelo grupo Onça-pintada

Grupão B		
1 - "Você" conhece o Parque Nacional das Emas?		
a) Sim	b) Já ouvi falar	c) Não
2 - Você sabe acha do Parque Nacional das Emas?		
a) É um ótimo lugar.	b) Tudo que ainda não é um lugar muito bonito.	c) Tudo que ainda não sei.
3 - "Você" já foi ao Parque Nacional das Emas?		
a) Sim	b) Tenho vontade de ir, "mas" ainda não.	c) Não
4 - "Você" já viu algum dos animais do Parque Nacional das Emas?		
a) Sim, são lindos.	b) Não, mas nunca viu.	c) Não.
5 - "Você" gosta, acha que é legal?		
a) Os animais	b) Os cupins	c) A paisagem
1. Você conhece o Parque Nacional das Emas?		
a. () Sim		
b. () Não		
c. () Já ouvi falar		
2. O que você acha do Parque Nacional das Emas?		
a. () É um ótimo lugar.		
b. () É um lugar muito bonito.		
c. () Não fui ainda.		
3. Você já foi ao Parque Nacional das Emas?		
a. () Sim		
b. () Não		
c. () Tenho vontade de ir, "mas" ainda não.		
4. Você já viu algum dos animais do Parque Nacional das Emas?		
a. () Sim, são lindos.		
b. () Não, pois nunca fui.		
5. Se você foi, o que viu de legal?		
a. () Os animais		
b. () Os cupins		
c. () A paisagem		

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

O questionário produzido pelos participantes do grupo Onça-pintada evidencia como os gêneros discursivos moldam as ações e intenções comunicativas, conforme destacado por Bazerman (2021), pois, ao elaborar as perguntas e definir as alternativas de resposta, os alunos demonstraram que a escolha dos enunciados não se dá de maneira neutra, mas sim orientada

por um propósito comunicativo específico, refletindo suas compreensões sobre o tema e seu público-alvo. Esse aspecto pode ser observado na progressão das perguntas, que levam o respondente a um percurso reflexivo sobre sua relação com o PNE, estruturando uma sequência lógica, desde o reconhecimento do local até a experiência de visitação.

Além disso, a escolha por um formato tradicional de múltipla escolha, sem elementos gráficos, evidencia a intenção de clareza e objetividade, o que pode influenciar a recepção das perguntas pelos respondentes. Nesse contexto, as alternativas de resposta, em sua maioria, direcionam a percepção do entrevistado para uma visão positiva do parque, reforçando a intencionalidade da construção discursiva, visto que os textos são sempre influenciados pelas escolhas e intenções de seus produtores (Bazerman, 2021).

Ademais, a análise que apresento deste exemplar de questionário confirma a ideia de que, embora o gênero em questão evidencie estruturas recorrentes, como a presença de perguntas, por exemplo, os gêneros não são estruturas fixas (Bakhtin, 2003), o que se evidencia também na versão produzida pelo grupo Tamanduá-bandeira, que apresento e analiso a seguir:

Figura 3 – Questionário produzido pelo grupo Tamanduá-bandeira

1 - Você já foi ao Parque das Emas?		
() sim		
() não		
2 - O que você ouviu falar sobre o Parque das Emas? Justifique.		
3 - Você já ouviu falar sobre o Parque das Emas? Justifique.		
4 - Qual o seu nível de preocupação com os animais que estão em extinção no Parque das Emas?		
5 - Você acha importante o Parque das Emas? Se sim, justifique sua resposta.		
6 - O parque das Emas é um meio bom para os animais? Justifique.		
7 - O que você já ouviu falar sobre os animais do Parque Nacional das Emas?		
8 - O parque das Emas é muito afetado pelas queimadas?		
9 - Você acha o Parque das Emas interessante? Justifique.		
10 - Você acha o Parque das Emas importante para a sociedade? Justifique.		
11 - Se você fosse ao Parque Nacional das Emas, qual animal gostaria de ver?		
1. Você já foi ao Parque Nacional das Emas?		
() sim		
() não		
2. O que você mais gostou no Parque Nacional das Emas? Justifique.		
3. Você já foi ou tem vontade de conhecer o Parque das Emas?		
4. Qual o seu nível de preocupação com os animais que estão em extinção no Parque das Emas?		
5. Você acha importante o Parque das Emas? Se sim, justifique sua resposta.		
6. O parque das Emas é um meio bom para os animais? Justifique.		
7. O que você já ouviu falar sobre os animais do Parque Nacional das Emas?		
8. O Parque das Emas é muito afetado pelas queimadas?		
9. Você acha o Parque Nacional das Emas Interessante? Justifique.		
10. Você acha o Parque das Emas importante para a sociedade? Justifique.		
11. Se você fosse ao Parque Nacional das Emas, qual animal gostaria de ver?		

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

É relevante analisar o questionário acima para comparar as diferentes percepções dos alunos acerca da finalidade comunicativa do gênero abordado no projeto. No exemplo anterior (Figura – 3), podemos observar que os participantes priorizaram o aspecto imediato do questionário, concentrando-se na coleta de dados sobre o PNE. No entanto, este grupo não

considerou as implicações das etapas seguintes, que exigiriam a quantificação e interpretação das respostas obtidas. Isso se evidencia no fato de terem formulado predominantemente perguntas discursivas, sem prever o trabalho adicional necessário para organizar e analisar essas informações, o que indica uma compreensão parcial, por parte dos alunos, do funcionamento e da finalidade do gênero naquela situação.

Assim, o questionário, em análise, pode refletir tanto avanços quanto desafios na apropriação do gênero pelos participantes. Por um lado, essa versão demonstra uma compreensão de sua função social, ao buscar coletar informações dos respondentes a respeito do PNE, como na pergunta “Você já foi ao Parque Nacional das Emas?”, e promove diálogo por meio de perguntas dissertativas, como “O que você já ouviu falar sobre os animais do Parque Nacional das Emas?”. Isso se alinha à perspectiva de Bakhtin (2003) sobre a interação discursiva, uma vez que o questionário não se limita a uma coleta mecânica de informações, mas cria um espaço de enunciação no qual os respondentes podem expressar suas percepções, experiências e conhecimentos sobre o PNE.

Diante das diversas escolhas de formato e conteúdo feitas pelos participantes, na formulação das perguntas dos questionários, propus aos alunos uma análise coletiva e dialogada das versões produzidas, a fim de refletirmos sobre elas e sintetizá-las em uma única versão para ser usada na coleta de dados.

Durante as discussões, os discentes perceberam que perguntas abertas, como “Que animal do parque você gostaria de ver?”, poderiam gerar uma variedade de respostas, dificultando a quantificação, organização e análise dos dados. Esse reconhecimento emergiu da interação entre os alunos, evidenciando um processo de construção coletiva do discurso (Bakhtin, 2003) sobre a adequação do questionário aos objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, a fala de A26, registrada no diário de campo – “Mas existem muitos animais lá. Só se a gente colocar alguns animais para as pessoas escolherem!” – revela como o grupo mobilizou sua percepção discursiva para reformular a pergunta, buscando um equilíbrio entre liberdade de resposta e viabilidade de análise. Esse movimento de ajuste reflete a perspectiva de Bakhtin (2003), segundo a qual os gêneros discursivos como construções sociais dinâmicas, moldadas pelo contexto e pelas intenções comunicativas dos interlocutores.

Além disso, a negociação também ocorreu na exclusão de perguntas que levavam a respostas óbvias, como “*O Parque das Emas é um meio bom para os animais*”. Ao identificarem que a formulação induzia uma resposta previsível, os alunos demonstraram uma compreensão de que o questionário, enquanto gênero, deveria possibilitar a construção de significados mais variados e informativos. Esse processo reforça a visão de Bazerman (2021)

de que os gêneros discursivos não são apenas estruturas formais, mas sim formatadores de ações e intenções comunicativas. Assim, a reformulação e exclusão de perguntas no questionário não se deu de forma arbitrária pelos participantes, mas foi fruto de um processo dialógico, no qual os alunos analisaram criticamente a função e os efeitos das escolhas linguísticas no gênero produzido.

Além disso, algumas questões, como “Você conhece o PNE?”, foram reformuladas para melhor atender ao contexto comunicativo do questionário. Durante as discussões, A10 alertou: “Essa pergunta pode confundir a pessoa que vai responder o questionário, porque não dá pra saber se a pessoa conhece de visitar ou conhece de ouvir falar”. A preocupação do aluno evidenciou a importância da clareza na formulação das perguntas, considerando o interlocutor e as possíveis interpretações que ele poderia fazer. Quando questionei sobre como tornar a pergunta mais objetiva, A5 sugeriu a versão: “Você já visitou o Parque Nacional das Emas?”.

Esse processo de reformulação demonstra que os alunos começam a reconhecer a situação de produção do gênero, compreendendo que ele não é um simples conjunto de perguntas, mas uma prática discursiva que deve ser adequada ao público-alvo e ao objetivo da pesquisa (Bakhtin, 2003; Kleiman, 1995). A necessidade dos participantes de tornar a pergunta mais específica pode refletir maior consciência sobre a relação entre linguagem e contexto, alinhando-se à concepção de letramentos como práticas sociais situada, defendida por Street (2014).

Ademais, a reformulação da pergunta pela aluna A5, do grupo Lobo-guará, ilustra a percepção de que o questionário, enquanto gênero discursivo, naquela situação e com aquele objetivo, exigia objetividade para evitar ambiguidades e precisão numérica para facilitar a análise dos dados, reforçando, assim, sua função comunicativa. Esse movimento dos alunos também se aproxima da perspectiva de Kleiman (1995), ao evidenciar que os letramentos não se resumem ao domínio da escrita, mas envolvem a compreensão de como os textos funcionam em diferentes contextos e práticas sociais.

Ao revisar a formulação da pergunta em tela, os alunos demonstram que estão se apropriando do questionário não apenas como um modelo formal, mas como um gênero discursivo que deve ser ajustado às necessidades sociais da comunicação (Bakhtin, 2003; Kleiman, 1995). Esse processo permitiu identificar padrões entre os questionários produzidos pelos alunos, uma vez que algumas perguntas se repetiam em diferentes grupos e outras apresentavam estruturas semelhantes. A partir dessa análise, com as contribuições dos alunos ajustadas sob minha mediação, foi possível sistematizar e modificar as questões, tornando-as mais objetivas e eficazes para a obtenção dos dados.

Para visualizar essas mudanças de forma clara, apresento o quadro a seguir, que compara algumas perguntas originais, tal como foram formuladas pelos participantes nos questionários, com suas versões modificadas, as quais compuseram a versão final do questionário (Apêndice B). Além disso, o quadro explicita os motivos discutidos para as alterações realizadas.

Quadro 4 – Perguntas formuladas inicialmente pelos participantes e modificadas coletivamente em discussão mediada pela pesquisadora

PERGUNTA ANTES DAS REFLEXÕES E MODIFICAÇÕES	PERGUNTA MODIFICADA	MOTIVO DA MODIFICAÇÃO
<p>1.“O que você pensa sobre o Parque Nacional das emas?</p> <p>() Penso que é um lugar bonito! () Imagino que seja um lugar cheio de animais! () Eu não penso nada sobre ele! () “um lugar ótimo, para um passeio em família ou em amigos!” (Grupo Jaguatirica)</p>	<p>1.Você se interessa pela preservação do parque?</p> <p>() Sim. Tenho interesse. () Não tenho interesse () Tenho pouco interesse</p>	Simplificação e foco na preservação.
<p>2.“Qual a sua preocupação com o Parque das Emas?</p> <p>() Muito preservado, então não tenho quase nenhuma preocupação. () Preocupado até demais. () extremamente preocupado. () N. D. A” (Grupo Tucano)</p> <p>3.“Qual seu nível de preocupação com os animais que estão em extinção no Parque das Emas?” Resposta discursiva. (Grupo Tamanduá-bandeira)</p>	<p>2. Qual é seu nível de preocupação com a preservação do parque nacional das emas?</p> <p>() Muito preocupado (a) () Extremamente preocupado (a) () Nem um pouco preocupado (a)</p>	Clareza e objetividade no nível de preocupação
<p>4.“Você já viu algum dos animais do Parque Nacional das Emas?</p> <p>A) Sim, são lindos. B) Não, pois nunca fui.” (Grupo Onça-pintada)</p>	Perguntas eliminadas: a primeira, por permitir uma grande diversidade de respostas; a segunda, por sugerir resposta óvia.	Possibilidade de muitas respostas diferentes
<p>5.“Você acha que as mudanças climáticas extremas afetam a vida dos animais no Parque das Emas?”</p> <p>() Sim, afeta muito. () Sim, afeta um pouco () Não afeta” (Grupo Emas)</p>		Resposta óvia
<p>6.“Você já foi ao Parque Nacional das Emas?</p> <p>() Sim () Não () Tenho vontade de ir, mas ainda não” (Grupo Onça-pintada)</p>	<p>3.Você já visitou o parque nacional das emas?</p> <p>() sim () não</p>	Foco em “se já visitou”.
<p>7.“Você já foi quantas vezes ao Parque das Emas? Por quê?</p> <p>Resposta discursiva. (Grupo Arara-azul)</p>	<p>4.O que você acha do parque nacional das emas?</p> <p>() um bom lugar () um lugar ruim () não conheço ou não sei responder</p>	
<p>8.“Se você nunca o conheceu, tem vontade de conhecer? Por quê?</p> <p>() Não tenho vontade de conhecer o parque. () Sim, tenho interesse em visitar para conhecer os animais.</p>		

(<input type="checkbox"/>) Sim, tenho interesse, porque imagino que seja muito divertido. (<input type="checkbox"/>) Outro motivo: _____ " (Grupo Jaguatirica)	5.Se você não conhece o Parque Nacional das Emas, tem vontade de conhecer? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Não sei responder	Mais objetividade nas alternativas.
--	---	-------------------------------------

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Durante as discussões, alguns alunos comentaram que, inicialmente, acreditavam que suas perguntas estavam adequadas, mas perceberam a necessidade de ajustes ao ouvirem diferentes perspectivas, especialmente aqueles que formularam questões abertas, como podemos observar na primeira coluna da tabela, nas perguntas 3 e 7. Essa reflexão evidencia a dimensão dialógica da linguagem (Bakhtin, 2003), pois a clareza das perguntas não depende apenas da intenção do autor, mas da forma como o interlocutor as comprehende no contexto. Além disso, a necessidade de reformulação dos questionários reforça a concepção de letramentos como práticas sociais situadas (Kleiman, 1995; Street, 2014), demonstrando que a escrita não é um processo isolado, mas negociado coletivamente, conforme o objetivo.

Isso reflete a perspectiva de Bakhtin (2003), ao demonstrar que os gêneros discursivos são enunciados constituídos em situações comunicativas concretas e possuem características relativamente estáveis que permitem sua adaptação para diferentes finalidades. Logo, a interação com os exemplares dos grupos, abrangendo todos os participantes, oportunizou aos alunos uma compreensão mais aprofundada do caráter dinâmico e funcional do gênero questionário.

Além disso, seguindo a ideia de Bazerman (2021), os alunos vivenciaram o gênero como “instrumento social”, percebendo que sua construção não deveria ser aleatória, mas orientada pela necessidade de atender a um propósito específico — nesse caso, coletar informações dos cidadãos sobre o PNE de maneira sistematizada.

Na etapa seguinte, a construção de gráficos para sistematizar os dados obtidos nos questionários – Oficina 3 – possibilitou aos alunos refletirem sobre o uso dos gêneros discursivos em diferentes contextos sociais. Inicialmente, durante uma roda de conversa, ao serem questionados sobre onde já haviam visto ou utilizado gráficos, a maioria os associou a componentes curriculares escolares como Matemática e Geografia, o que indicou uma percepção inicial dos gêneros discursivos como algo restrito ao espaço formal da escola.

No entanto, conforme o diálogo e reflexões se desenvolviam em nossa roda de conversa (Oficina 3), os participantes passaram a mencionar que já haviam visto gráficos em jornais, na televisão, revistas, livros e na *internet*, demonstrando um avanço na compreensão de que os

gêneros circulam em diferentes esferas da atividade humana (Bakhtin, 2003). A exemplo, o aluno A29 sintetizou essa percepção ao afirmar: “*No jornal, na TV, em revistas, livros, na internet...*”²⁰. Esse reconhecimento, impulsionado pela mediação docente (Freire, 2011), fortaleceu a noção de que os gráficos não são apenas conteúdos matemáticos, mas também formas de comunicação utilizadas para apresentar informações de maneira visual e acessível.

Além disso, a função dos gráficos, discutida na roda de conversa, e o papel dos produtores desse gênero permitiram que os alunos percebessem a relação entre a produção textual e a identidade social de quem o produz, como propõe Bazerman (2021). Por isso, quando questionados pela pesquisadora sobre a finalidade do gráfico que estavam prestes a produzir, os alunos inicialmente hesitaram em dizer, até que A1 respondeu: “*Para colocar o resultado da pesquisa dos questionários*”.²¹

Diante disso, ao serem levados por mim a refletirem sobre quem desempenha essa função, muitos reconheceram que, naquele momento, estavam assumindo o papel de pesquisadores. Esse momento evidencia um aspecto essencial do ensino de gêneros discursivos: não basta conhecer a estrutura dos gêneros; é fundamental compreender suas funções sociais e os papéis que ele atribui aos sujeitos que o produzem.

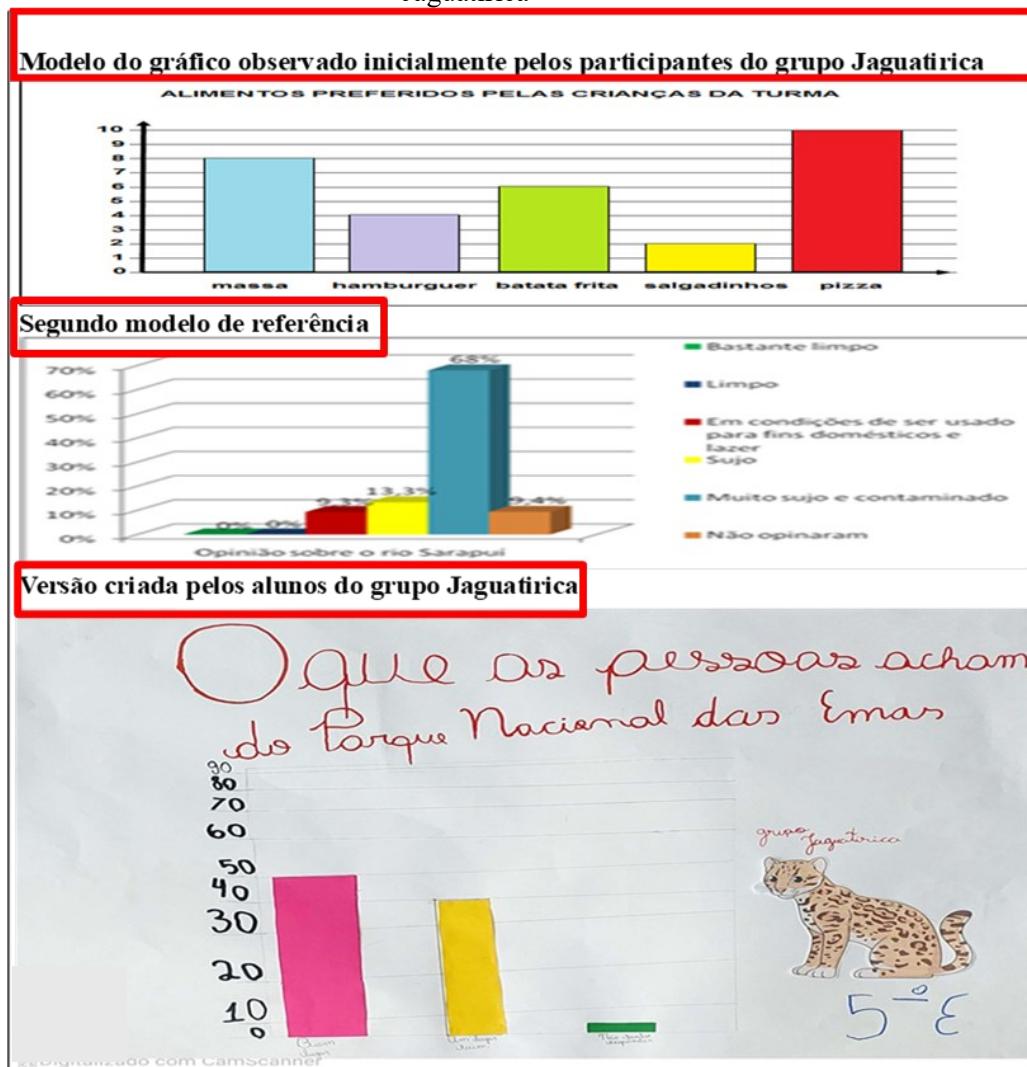
Essa percepção também se relaciona à ideia de letramentos como práticas sociais, defendida por Kleiman (1995) e Street (2014). O fato de os alunos perceberem que os gráficos são produzidos e utilizados por diferentes agentes sociais demonstra que a escrita (neste caso, dos gráficos) não ocorre de forma neutra, mas está sempre vinculada a situações reais de interação e aos propósitos comunicativos de quem a produz. Uma confirmação disso está no apontamento de A15, que mencionou ter visto um gráfico no *Instagram* sobre os alimentos mais consumidos por crianças e relacionou essa experiência à circulação cotidiana desse gênero, para além do ambiente acadêmico.

A seguir, apresento uma imagem que reúne os modelos de gráficos observados pelos alunos do Grupo Jaguatirica, ilustrando o processo de construção desse gênero por esses participantes:

²⁰ Registro no diário de campo da pesquisadora (mestranda), em 19/09/2024.

²¹ Registro no diário de campo da pesquisadora (mestranda), em 19/09/2024

Figura 4 – Modelos de gráficos observados e a versão final criada pelos participantes do grupo Jaguatirica²²



Fonte: Figura organizada pela pesquisadora.

O momento de produção do gráfico pelo Grupo Jaguatirica fortaleceu a compreensão de seus participantes de que os gêneros discursivos possuem modelos relativamente estáveis, mas, ao mesmo tempo, são dinâmicos (Bakhtin, 2003). Isso se evidencia na decisão de alterarem a escala numérica do eixo vertical em relação ao primeiro modelo observado.

Inicialmente, observei que pretendiam numerar de 1 em 1 até 90, representando a totalidade dos respondentes da pesquisa feita pela turma. No entanto, a aluna A8 percebeu que,

²² Fontes dos gráficos incluídos na Figura 4 – Modelos de gráficos observados e a versão final criada pelos participantes do grupo Jaguatirica: Modelo de gráfico inicialmente observado pelos participantes: disponível em Ensinando Matemática. Disponível em: <https://www.ensinandomatematica.com/tratamento-da-informacao-nos-anos-iniciais>. Acesso em: 18 set. 2024. Segundo modelo de referência:.. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Grafico-Opiniao-dos-alunos-sobre-a-Saude-Ambiental-do-rio-Sarapui_fig3_335731377. Acesso em: 18 set. 2024. Versão final criada pelos participantes: Grupo Jaguatirica – Acervo da pesquisadora (2024).

para isso, precisariam de mais uma cartolina, já que a contagem ocuparia um espaço maior do que o disponível.

Quando o grupo me solicitou outra cartolina e explicou sua justificativa, apresentei um segundo modelo de referência que utilizava uma escala numérica diferente. A partir dessa mediação, A8 e sua equipe optaram por reorganizar o gráfico, apagando a numeração inicial e recomeçando a contagem em intervalos de 10 em 10.

Essa reformulação possibilitou não apenas a adequação ao espaço disponível, mas também a compreensão de que a estrutura de um gráfico não é fixa e pode ser ajustada conforme a necessidade e contexto comunicativo (Bakhtin, 2003).

A experiência com os gráficos, por fim, fez com que os alunos se apropriassem desse gênero discursivo, reconhecendo-o não apenas como um recurso didático, mas como uma forma legítima de comunicação em diferentes domínios sociais. Isso pode ser notado no gráfico acima, produzido pelos alunos do Grupo Jaguatirica, ao observarmos que eles conseguiram sistematizar os dados obtidos em uma pesquisa real, realizada com a participação deles e que seria divulgada posteriormente.

Além da construção dos gráficos, outro momento significativo sobre o trabalho com gêneros discursivos, no âmbito do projeto, foi o de produção e envio do termo de autorização aos responsáveis pelos alunos para a visita ao PNE. Ao informar os estudantes sobre a necessidade de haver um documento oficial para autorizar a participação deles no passeio, perguntei em quais situações eles já haviam necessitado de um termo de autorização. Aos poucos, citaram experiências como a participação na Festa Junina, competições esportivas e outros eventos escolares. A18 disse: “Lembro que precisei para participar da Copinha”.²³ A2 mencionou: “Para participar da sua pesquisa, professora”.²⁴ Já A11 se lembrou que precisou para participar da culminância do Projeto Literário.

Esse momento reforça a compreensão de que trabalhar os gêneros na perspectiva discursiva possibilita aos alunos perceberem que todo texto, independentemente do gênero em que se materializa, tem uma função social e é constituído por aspectos discursivos, e não apenas por elementos textuais (Bakhtin, 2003). Nesse sentido, a mediação do professor (Freire, 2011) pode favorecer um ensino que leve os alunos a desenvolverem práticas de interação mais conscientes e ativas, ampliando suas percepções sobre o funcionamento da linguagem nas práticas sociais.

²³ Fonte: Diário de campo da pesquisadora

²⁴ Fonte: Diário de campo da pesquisadora

4.2 Percepção dos alunos sobre aspectos linguísticos no uso dos gêneros

Durante o desenvolvimento das atividades propostas nas oficinas pedagógicas, por meio do trabalho com gêneros discursivos, como apresentado na subseção anterior, observei que as questões linguísticas emergiram de maneira situada, ou seja, inseridas nos contextos de uso, conforme a concepção de letramento como prática social de (Kleiman, 1995), o que me suscitou observar aspectos de análise linguística (Geraldi, 1997).

Essas reflexões foram mais evidentes nas atividades de produção do questionário (oficina 2), dos gráficos (oficina 3) e dos termos de autorização (oficina 4), nas quais os alunos não apenas produziram textos, mas também negociaram sentidos e adequaram a linguagem conforme os interlocutores e propósitos comunicativos.

Após a finalização coletiva do questionário, materializado em versão manuscrita (oficina 2), dois representantes de cada grupo contribuíram com a digitação do texto, enquanto o restante da turma acompanhava a projeção na TV. Apesar da limitação de recursos tecnológicos digitais, pois havia apenas um aparelho *notebook* disponível, os alunos se mostraram bastante motivados com a atividade. Assim, surgiram reflexões sobre ortografia, segmentação de palavras e análise sobre a relação oralidade e escrita, evidenciando a atenção dos alunos para aspectos de funcionamento da língua portuguesa.

Um exemplo foi a discussão, que registrei no diário de campo, sobre a grafia da palavra “preocupado”. Enquanto A13 a digitava, o aluno A15 comentou: “Não está escrito errado? É preOcupado, não preUcupado.” Esse questionamento provocou discussão coletiva, na qual alguns diziam que a escrita estava correta e outros afirmavam que não estava, levantando uma análise dos estudantes.

Estudos sobre o ensino da língua portuguesa e produção textual, como Geraldi (1997), destacam que a escrita não deve ser vista apenas como um conjunto de regras normativas, mas como um espaço de significação em que o sujeito negocia sentidos e comprehende o funcionamento da língua. Nessa perspectiva, a diferença entre a pronúncia e a grafia de palavras como “preocupado” não deve ser vista como um “erro” ortográfico, mas como um reflexo do processo de apropriação da escrita, pois associar a oralidade à linguagem escrita é muito comum na etapa acadêmica em que os alunos se encontram. Dessa forma, planejar atividades em que os estudantes possam refletir sobre essa questão é fundamental para que consigam ampliar e/ou aprimorar suas práticas letradas, uma vez que, conforme destaca Geraldi (1997), o ensino da língua deve estar centrado em situações concretas de leitura e produção de textos, que façam sentido para os sujeitos.

Diante dessa situação, considerei oportuno explicar aos estudantes que a ortografia segue convenções próprias, nem sempre correspondentes à fala, incentivando-os a refletirem sobre o funcionamento da língua para além da simples memorização de regras. A imagem, abaixo, ilustra dois alunos do grupo “Tucano”, colaborando na digitação da versão final do questionário, enquanto outro aluno acompanha o processo com o intuito de contribuir com possíveis ajustes e, principalmente provocar reflexões linguísticas coletivas de forma a possibilitar o aprendizado cooperativo sobre a linguagem escrita. Dessa forma, a análise linguística do texto em produção acontece de forma assistemática (Geraldi, 1997). Segue a imagem, registrada na Oficina 2, que ilustra o momento em que os estudantes digitam o questionário final elaborado de forma coletiva.

Figura 5 – Momento de finalização do Questionário: digitação com projeção na TV



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Essa interação demonstrou como trabalhar com gêneros discursivos promove reflexões sobre as relações entre oralidade e escrita, o que se alinha aos estudos dos letramentos (Kleiman, 1995, 2005). Nesse viés, a autora defende que a escola deve ser um espaço onde a aquisição da escrita não seja vista como uma ruptura com a linguagem oral, mas como uma extensão natural do desenvolvimento linguístico das crianças.

Além das discussões sobre ortografia e a relação entre oralidade e escrita, outras reflexões surgiram durante o trabalho com os gêneros abordados durante o desenvolvimento do projeto de ensino. Uma delas aconteceu na atividade de construção dos gráficos (oficina 3), em que os alunos precisaram se formular e reformular títulos para o gráfico produzido, explorando possibilidades para representar adequadamente os dados apresentados no texto.

Um grupo, por exemplo, nomeou seu gráfico como “*Quantidade de pessoas que já visitaram o Parque Nacional das Emas*”. Com o intuito de provocar reflexões, questionei se o gráfico apresentava dados apenas sobre quem já visitou o PNE ou se também incluía aqueles que nunca o haviam visitado. Essa intervenção levou o grupo a reformular o título para “Moradores de Mineiros que já visitaram e que não visitaram o Parque Nacional das Emas” já que eram essas as informações indicadas pelas colunas do gráfico. Esse processo de reflexão e reescrita do título permitiu aos alunos compreenderem que a escolha desse elemento estrutural do gráfico deve estar coerente com os dados apresentados e com a intencionalidade do enunciado. Esse movimento concretiza concepções teóricas de Geraldi (1997) e Mendonça (2006) de que a análise da língua, para ser significativa e contribuir para o desenvolvimento linguístico do aluno, deve ocorrer a partir da análise e reescrita de textos produzidos pelos próprios estudantes.

Para dar continuidade às análises desta categoria, é importante refletir sobre a oficina destinada à produção do termo de autorização (oficina 4), que suscitou questionamentos sobre a adequação linguística do texto em produção, bem como sobre ortografia. Enquanto construíam o texto, perguntei à turma quem seria o remetente. O aluno A17 respondeu: “Tia Val!”. Imediatamente, a aluna A2 interveio: “Não, os alunos também, porque nós queremos ir!”. Ao questioná-los se o termo “Tia Val” poderia ser empregado no texto, alguns alunos disseram que não haveria problema, mas grande parte destacou que o gênero exigia uma linguagem formal. Assim, com base nos modelos de termos disponíveis, sugeriram, coletivamente, que o remetente fosse identificado como “Alunos do 5º ano E, professora Valcirley e equipe gestora”.

Nesse contexto, é possível perceber que a fala de A12 destacou seu reconhecimento e posicionamento como coautora daquele texto. Além disso, a discussão sobre a adequação linguística possibilitou que os alunos compreendessem que a produção textual exige escolhas linguísticas apropriadas ao gênero e ao contexto de comunicação. Esses episódios ilustraram como a produção do termo de autorização exigiu que os alunos refletissem sobre o interlocutor, a intencionalidade e as convenções do gênero. Ao questionarem a adequação do termo “Tia Val” e proporem uma reformulação, demonstraram compreender que os interlocutores desse documento não era apenas a professora ou a turma, mas também a equipe gestora da escola e os responsáveis pelos alunos.

Somado a isso, ao optarem por uma formulação mais formal, reconheceram a necessidade de adequação linguística de acordo com as convenções do gênero. Assim, a escrita se configurou como uma prática discursiva que exigiu escolhas conscientes, como destaca Geraldi (1997). Para esse autor, a escrita não pode ser reduzida a um exercício mecânico, mas

deve ser vista como uma prática discursiva que exige reflexão sobre o interlocutor, a intencionalidade e as convenções do gênero em questão.

Outro ponto interessante, foi a escolha do vocativo para o termo de autorização. Um dos grupos optou por “Queridos pais...”, expressão que também estava presente em alguns modelos analisados previamente. Essa escolha demonstra que os alunos não produziram o texto de forma aleatória, mas se basearam em gêneros já circulantes no contexto escolar, pois como ressalta Bakhtin (2003), os gêneros discursivos possuem uma relativa estabilidade e se constroem historicamente, refletindo as práticas comunicativas dos contextos em que são utilizados.

Apesar disso, penso que a escolha dos vocativos poderia ter sido mais problematizada por mim, considerando a variação dentro do próprio gênero. Embora “Queridos pais” seja recorrente em termos de autorização que circulam na escola, em textos administrativos mais formais, costuma-se utilizar vocativos igualmente formais, como, por exemplo, “Senhores responsáveis” e “Prezados responsáveis”. Dessa forma, conforme Geraldi (1997), o trabalho escolar com escrita de textos não deve ser apenas a reprodução de modelos, mas um exercício de reflexão sobre as escolhas linguísticas e seus efeitos discursivos. Essa perspectiva se manifestou quando os alunos refletiram e decidiram sobre os remetentes do termo de autorização. No entanto, o uso de “Queridos pais” para o vocativo foi aceito sem maiores questionamentos, o que revela que, naquele momento, a turma reproduziu um modelo já familiar, indicando uma reflexão parcial na produção do gênero trabalhado. De qualquer forma, reconheço que, como professora e pesquisadora, cabia a mim instigar os estudantes a uma reflexão mais aprofundada.

A seguir, apresento um dos termos de autorização produzidos pelos alunos do grupo Tamanduá-bandeira, no qual é possível observar a adequação da linguagem ao gênero e ao contexto comunicativo. Essa versão representa apenas uma das criadas pelos grupos, que, apesar de seguirem um mesmo propósito discursivo, fizeram escolhas distintas em termos de vocabulário e estrutura.

Após a produção dos termos de autorização, redistribuí os textos entre os grupos para que cada equipe analisasse a produção de outra e elaborasse uma devolutiva por escrito, como, por exemplo, a feita pelo grupo Emas ao grupo Tamanduá-bandeira, apresentada logo abaixo do termo de autorização analisado. Para facilitar a leitura e o acompanhamento da análise, disponibilizo também a versão digitada, tanto do termo de autorização quanto da devolutiva, mantendo integralmente a estrutura e os conteúdos produzidos pelos alunos.

Figura 6 – Termo de autorização produzido pelo grupo Tamanduá-bandeira

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS
Identificamos que a professora Valcirley está realizando um projeto no Parque Nacional das Emas (PNE). Nesse projeto, os alunos irão visitar o PNE e realizar atividades de campo. A saída da escola está prevista para às 7:30 e o retorno está previsto para às 17:30 ou às 16:30. Poderá levar comidas e lanches (opcional), mas também haverá almoço. Será necessário levar mochila para colocar os pertences que serão utilizados no Parque, como repelente, protetor solar, celular/câmera e muita água. As vestimentas da parte de cima serão o uniforme e da parte de baixo será sua escolha (Opcional).

Autorizo
 Não autorizo

Nome do aluno: _____
Assinatura do responsável: _____

Escola *****

Mineiros, 26 de setembro de 2024.
SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS,
Queridos pais ou responsáveis, a professora Valcirley está trabalhando em um projeto do Parque Nacional das Emas (PNE). NO dia 08/10/24 iremos fazer uma vista ao Parque Nacional das Emas (PNE). Sairemos da escola por volta das 7:30 e retornaremos às 17:30 ou às 16:30. Poderá levar comidas e lanches (opcional), mas também terá almoço. Será necessário mochila para colocar os pertences que serão utilizados no Parque, como repelente, protetor solar; celular/câmera e muita água. As vestimentas da parte de cima serão o uniforme e embaixo será sua escolha (Opcional).

() Autorizo
() Não autorizo

Nome do aluno: _____
Assinatura do responsável: _____

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 7 – Devolutiva do grupo Emas ao grupo Tamanduá-bandeira

“Começou falando Senhores pais ou responsáveis e depois no começo falou denovo.
Nosso grupo teve dificuldade na letra, mas depois viu que o formato ficou muito bom, o jeito ficou legal!”

“Começou falando Senhores pais ou responsáveis e depois no começo falou denovo.
Nosso grupo teve dificuldade na letra, mas depois viu que o formato ficou muito bom, o jeito ficou legal!”

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

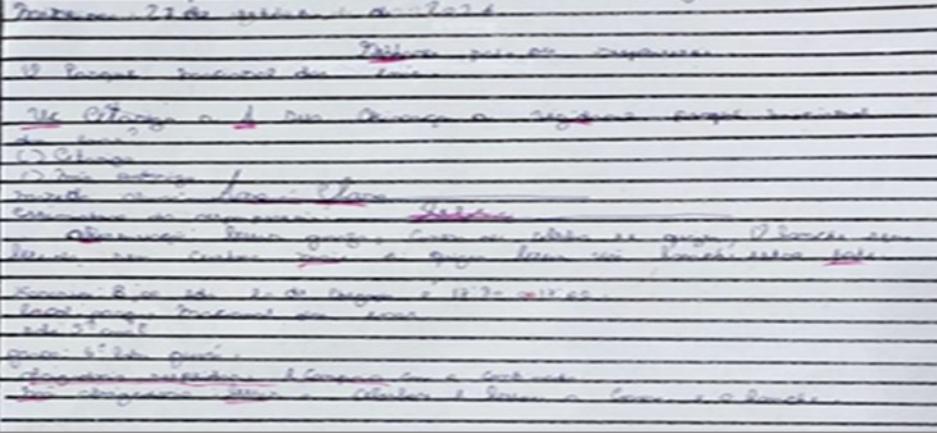
Ao analisar linguisticamente o texto produzido pelo grupo Tamanduá-bandeira, o grupo “Emas” identificou expressões repetitivas em “Senhores Pais ou Responsáveis” – nas saudações – seguido de “Queridos pais ou responsáveis” – no início do corpo do texto. O uso dessas expressões pode indicar que os alunos, autores do termo de autorização, buscaram seguir o

padrão de formalidade do gênero. No entanto, esse aspecto foi considerado como equivocado pelo grupo avaliador, demonstrando como o distanciamento do próprio texto e a leitura analítica da escrita alheia favorecem uma percepção e a reformulação de elementos que estabelecem sentidos ao texto. Esse processo reflete a perspectiva de Geraldi (1997), segundo a qual a produção textual deve ser concebida como um espaço de reflexão, no qual a escrita e a reescrita desempenham um papel central na construção da autoria.

A percepção dos alunos do grupo Emas, durante a análise do texto produzido por outro grupo, de que se deve evitar repetições desnecessárias na produção escrita vai ao encontro do que defende Mendonça (2006), ou seja, de que a análise linguística na escola deve possibilitar que os alunos compreendam não apenas a estrutura dos textos, mas também como os elementos linguísticos se articulam para construir sentido e garantir a coesão e coerência textual.

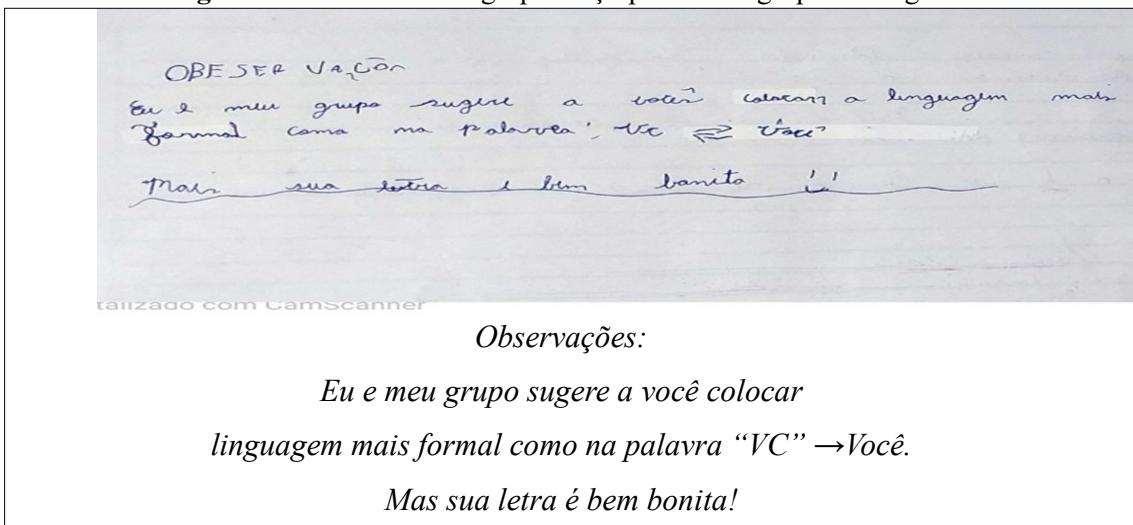
A seguir, apresento mais um termo de autorização e outra devolutiva, produzidos por outros grupos de participantes, evidenciando diferentes escolhas linguísticas e estruturais em relação ao termo anteriormente apresentado, assim como um foco diferenciado na avaliação:

Figura 8 – Termo de autorização produzido pelo grupo Lobo-guará

	
<p><i>Mineiros, 27 de setembro de 2024.</i></p> <p><i>O Parque Nacional das Emas</i></p> <p><i>VC autoriza sua criança a visitar o Parque Nacional das Emas?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Autorizo</p> <p><input type="checkbox"/> Não autorizo</p> <p><i>Nome do aluno:</i> _____</p> <p><i>Assinatura dos responsáveis:</i> _____</p> <p><i>Observação: levar garrafa, câmera ou celular se quiser. O lanche será levado sem custos, mas se quiser levar um lanche extra, pode.</i></p> <p><i>Horário: 8:00 ida e o de chegada 17 ou 17:30.</i></p> <p><i>Local Parque Nacional das Emas</i></p> <p><i>Sala 5º ano E</i></p> <p><i>Obrigado a respeitar e cumprir com os combinados.</i></p>	

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 9 – Devolutiva do grupo Onça-pintada ao grupo Lobo-guará



Fonte: Grupo Onça-pintada

A devolutiva feita pelo grupo Onça-pintada ao grupo Lobo-guará evidencia que os alunos analisadores reconheceram a necessidade de adequação da linguagem ao contexto formal do termo de autorização, sugerindo a substituição de “VC” por “Você”. No entanto, não perceberam se o pronome “Você” caracterizava informalidade naquela situação. Isso reforça a necessidade de um trabalho contínuo de reflexão sobre a linguagem em diferentes produções escritas dos alunos (Geraldi, 1997).

Além disso, alguns aspectos importantes do termo produzido pelos alunos do grupo Onça-pintada não foram mencionados na devolutiva feita pelo grupo Lobo-guará. A estrutura geral do texto, por exemplo, apresenta-se desconectada e a pergunta direta, logo no início, não esclarece o objetivo do documento. Observei também que algumas informações aparecem deslocadas no texto, como, por exemplo, “Local: Parque Nacional das Emas” e “Sala: 5º ano E”, suscitando a necessidade de refletir sobre a organização das informações e a progressão textual – um aspecto essencial no ensino de análise linguística, como defende Mendonça (2006). Para a autora, a organização dos enunciados e a estruturação do discurso são elementos fundamentais para garantir a inteligibilidade do texto e sua adequação ao propósito comunicativo, algo que os alunos ainda estão desenvolvendo nesse processo de escrita e revisão.

A análise dos termos de autorização e devolutivas acima evidenciam que os alunos começam a compreender que a produção textual não é apenas uma prática escolar isolada, mas algo que se conecta a diferentes situações da vida cotidiana. Dessa forma, conforme defende Dionísio (2011), é possível articular os objetos escolares de ensino às práticas sociais, especialmente no que se refere ao domínio da produção de textos orais e escritos.

Para chegarmos à única versão final do termo de autorização (Apêndice – C) analisei todos os textos, procurando identificar, em cada um deles, as contribuições relevantes em relação ao conteúdo, à estrutura, à adequação ao gênero, à intencionalidade comunicativa e aos aspectos linguísticos. Essa etapa de compilação das diferentes versões das produções escritas em uma só, em virtude do tempo que já era restrito, foi realizada por mim, integrando o máximo possível das produções dos alunos.

Meu objetivo foi preservar as principais contribuições de cada grupo, garantindo que todos pudessem reconhecer sua participação e contribuição na versão final que foi projetada na TV da sala, quando fizemos uma leitura coletiva e reflexiva (oficina 4). Na ocasião, perguntei aos alunos, por exemplo, “Qual grupo se direcionou ao interlocutor utilizando tal expressão?” ou “Qual grupo incluiu tais informações no texto produzido?”. Como destaca Geraldi (1997), a escrita deve ser compreendida como um processo e não apenas como um produto final. Assim, o foco dessa atividade não estava na obtenção de um documento perfeito, mas no percurso de reflexão e reformulação realizado pelos alunos.

Os processos de análise, reflexão e reformulação das produções escritas indicadas nesta categoria também estão alinhados à abordagem proposta por Mendonça (2006) sobre a análise linguística na escola. A autora ressalta que não basta ensinar os alunos a escreverem, mas é fundamental fazê-los refletir sobre suas próprias escolhas linguísticas, compreendendo os efeitos discursivos que produzem no texto e no interlocutor. Além disso, o momento de revisão coletiva da versão final do termo de autorização permitiu que os alunos compreendessem que o aprimoramento textual (revisão) faz parte das práticas de letramentos, e não é apenas um momento de correção sem significado.

4.3 Percepção dos alunos sobre a multimodalidade nos gêneros discursivos

Na etapa do projeto de ensino destinada à produção e apresentação dos gráficos, bem como em todas as fases de elaboração dos *folders*, os alunos vivenciaram desafios, momentos de reflexão e a necessidade de integrar recursos multimodais. Elementos como escrita, imagens, disposição na página, tamanhos, cores, formas e espaçamentos foram explorados, permitindo que percebessem o papel de cada um na construção do significado e na efetividade da comunicação (Ribeiro, 2016).

Como aponta Ribeiro (2016), produzir textos levando em conta as múltiplas linguagens disponíveis atualmente, exige cuidado na combinação e organização dos diferentes recursos comunicativos, para que eles trabalhem juntos de forma coerente e eficaz.

Partindo dessa concepção, optei por apresentar a análise dos processos de produção dos gráficos (oficina 3) e *folders* (oficinas 7 e 8), por considerar que esses gêneros discursivos envolveram a integração de múltiplos recursos semióticos e demandaram dos alunos reflexões sobre organização textual, escolha de imagens, uso de cores, disposição dos elementos e impacto comunicativo (Ribeiro, 2016).

A escolha desse recorte se justifica pela relevância desses gêneros dentro do projeto de ensino, pois, embora todo texto seja, em alguma medida, multimodal (Ribeiro, 2021), nos gráficos e *folders* essa característica tende a se evidenciar de forma mais acentuada, visto que articulam imagens, cores, escrita e elementos tipográficos na construção de sentidos. Ambos os gêneros mobilizaram, por parte dos alunos, uma atenção consciente aos diferentes modos semióticos envolvidos.

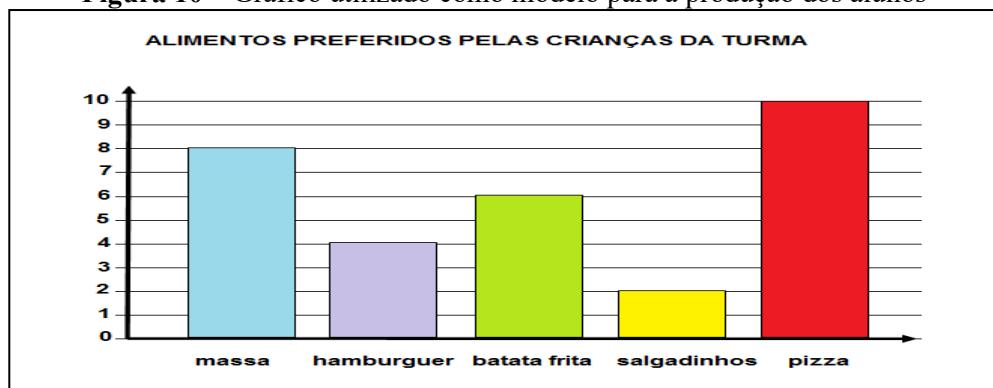
Além disso, para a análise, foram priorizadas situações que evidenciaram desafios enfrentados pelos grupos, como a necessidade de adequação dos gráficos aos dados coletados e as discussões sobre a função persuasiva dos *folders*. Esses momentos foram especialmente significativos, pois demonstraram como os alunos passaram a compreender a importância da multimodalidade na construção dos sentidos e na efetividade da comunicação.

No momento da elaboração dos rascunhos dos gráficos (oficina 3), uma situação interessante ocorreu com os grupos Arara azul e Lobo-guará, que tentavam reproduzir a mesma quantidade de colunas presente no modelo escolhido, apesar de essa quantidade não corresponder aos dados que precisavam apresentar. Para conduzir a reflexão, reuni-me com os dois grupos e perguntei por que estavam usando aquelas quantidades. A aluna A4 respondeu “Porque é a quantidade que tem no modelo que escolhemos.” (Diário de campo, 2024). Questionei também sobre o que representava cada uma das colunas. O aluno A25, do grupo Lobo-guará, respondeu que representava quem tinha e quem não tinha interesse de conhecer o PNE. A1 do grupo Arara-azul disse que representava quem tinha interesse, quem não tinha interesse e quem tinha pouco interesse em conhecer o parque.

A partir disso, perguntei quantas colunas precisariam, ressaltando que a quantidade de colunas deveria representar as respostas possíveis no questionário de pesquisa. Com base nessa interação, percebi que os alunos compreenderam a função das colunas na construção dos gráficos, ao ajustarem o número de colunas de acordo aos dados que queriam expor.

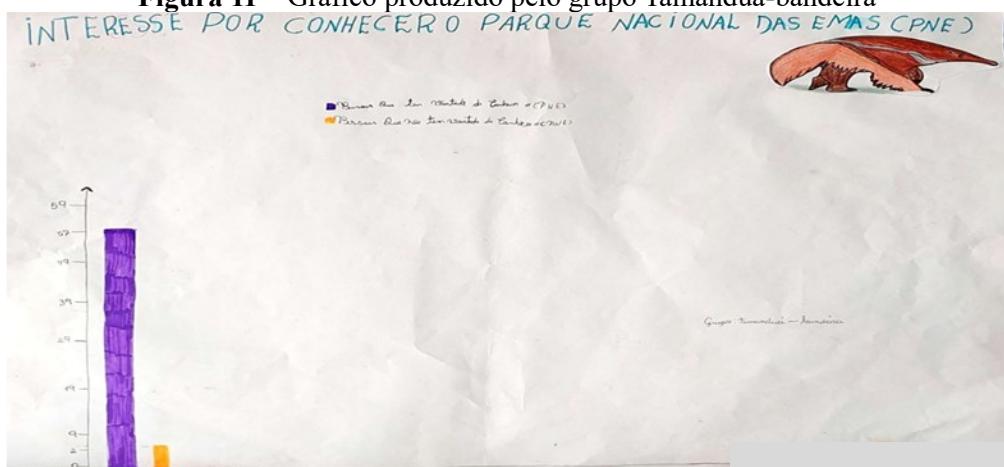
A seguir, apresento um dos gráficos utilizados como modelo na produção dos grupos. Esses materiais foram disponibilizados principalmente por mim, pois, apesar de eu ter solicitado que os alunos trouxessem exemplares, poucos conseguiram atender à solicitação. Durante a aula, alguns relataram que não encontraram gráficos impressos para trazer. Entre os modelos disponíveis em sala para consulta e escolha, este foi selecionado pela maioria dos grupos como referência para a produção de seus próprios gráficos. Logo após, disponibilizei as produções dos grupos Tamanduá-bandeira e Tucano, respectivamente:

Figura 10 – Gráfico utilizado como modelo para a produção dos alunos



Fonte: Ensinando matemática, 2025.²⁵

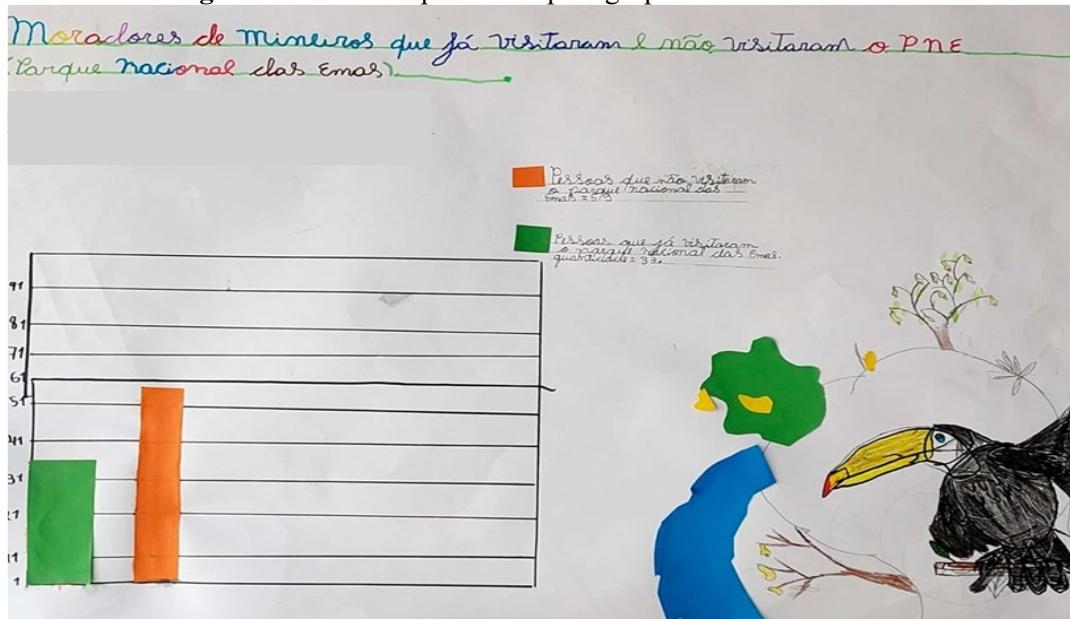
Figura 11 – Gráfico produzido pelo grupo Tamanduá-bandeira



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

²⁵ Disponível em: https://www.ensinandomatematica.com/wp-content/uploads/2017/05/grafico_alimentos.bmp - Acesso em: 26 fev. 2025.

Figura 12 – Gráfico produzido pelo grupo Tamanduá-bandeira



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

A seguir, retomo a análise de cada um desses gráficos, destacando os desafios enfrentados pelos grupos em sua produção, as reflexões geradas e as estratégias utilizadas ao longo do processo de construção desse gênero.

Após finalizarem os gráficos, os grupos os apresentaram à turma (oficina 3). Alguns escolheram um representante para conduzir a apresentação oral do trabalho, enquanto outros dividiram a tarefa entre os integrantes. Depois de cada exibição, os demais grupos tiveram a oportunidade de comentar e/ou tirar dúvidas sobre o trabalho apresentado, promovendo discussões enriquecedoras. No diálogo inicial com a turma, que antecedeu às exposições orais, enfatizei que zelassem pelo respeito e a valorização do esforço alheio, orientando-os a apontarem aspectos positivos e possíveis melhorias após cada gráfico ser compartilhado.

Durante as apresentações, os alunos descreveram o processo de elaboração dos gráficos e destacaram as escolhas feitas em relação aos elementos visuais (cores escolhidas para as colunas, cores e formatos das letras etc.). Esse momento possibilitou que refletissem sobre a materialidade do gênero gráfico e sua função discursiva. Como apontam Kress e Van Leeuwen (2006), a comunicação contemporânea exige que os produtores de texto façam escolhas estratégicas entre os modos semióticos disponíveis para alcançar seus objetivos comunicativos.

A aluna A32 do grupo Tamanduá-bandeira, por exemplo, justificou a escolha das cores roxo e laranja para as colunas, argumentando que chamariam a atenção dos leitores (Figura 11). No entanto, reconheceu que poderiam ter ampliado a largura das colunas e o tamanho da legenda, observando que “sobrou muito espaço em branco na cartolina” (Diário de campo,

2024). Nesse sentido, a aluna percebeu que, embora as cores tivessem um apelo visual, outros recursos semióticos precisavam ser ajustados para melhorar sua legibilidade. A composição de textos multimodais envolve desafios, mas é por meio da experimentação e da incorporação gradual da multimodalidade no ensino dos gêneros (Ribeiro, 2021) – como observado nessas produções analisadas – que os alunos desenvolvem estratégias mais eficazes de leitura e escrita de textos multimodais.

O trabalho do grupo Tucano (Figura 12) foi bastante elogiado pelo capricho e organização. Apesar disso, a aluna A31, do grupo Onça-pintada, apontou que o desenho de um Tucano ao lado dos dados apresentados ficou muito bonito, mas que chamou mais a atenção do que as informações a serem transmitidas. Esse apontamento demonstra compreensão sobre a necessidade de equilibrar elementos verbais e não verbais para preservar o foco comunicativo do texto (Dionísio, 2014). Nesse caso, a predominância da ilustração do tucano pode ter gerado um efeito estético marcante, mas comprometeu a função informativa do texto. Uma alternativa, sugerida por alguns alunos durante a apreciação do trabalho, seria reduzir o tamanho do desenho ou substituí-lo pela linguagem verbal – ou seja, apenas escrever Tucano –, uma vez que sua função no gráfico era apenas nomear o grupo autor do texto. No entanto, devido ao tempo disponível para a finalização da atividade, essas alterações não foram realizadas.

Ainda assim, a reflexão sobre o equilíbrio entre os diferentes modos semióticos — como a linguagem verbal, imagens, cores, organização espacial e tipografia — foi promovida, o que pode contribuir, futuramente, para que os alunos possam tomar decisões mais estratégicas quanto ao uso desses recursos semióticos. Essa reflexão é essencial, considerando que a comunicação, especialmente no contexto contemporâneo, demanda que os produtores de texto façam escolhas conscientes entre diferentes formas de expressão para garantir que sua mensagem seja efetivamente compreendida (Kress; Van Leeuwen, 2006).

Os exemplos citados remetem ao pensamento de Dionísio (2014), sobre o professor dever guiar as atividades de forma dinâmica, de modo que os estudantes percebam a vida dos gêneros discursivos. Essa abordagem dialógica e interativa, também no projeto de ensino, permitiu que os alunos percebessem que a multimodalidade não se restringe ao uso de diferentes linguagens, mas envolve a intencionalidade das escolhas feitas na composição textual (Dionísio, 2014).

Após a apresentação dos gráficos por todos os grupos, foi levantada a questão sobre o local mais adequado para a sua afixação na escola, considerando a circulação e a visibilidade do material. Diversas sugestões foram apresentadas pelos alunos, incluindo as paredes do

corredor e da quadra poliesportiva. No entanto, o grupo Arara-azul argumentou que, nesses locais, havia o risco de que outros estudantes pudessem danificar os materiais expostos.

Em meio às discussões, o aluno A14 sugeriu que os gráficos fossem afixados em uma parede na entrada principal da escola, uma área externa e coberta, localizada de frente para a secretaria. Esse espaço foi destacado por outros participantes como um ponto estratégico que, além de protegido, é frequentado por pais e responsáveis que aguardam a abertura do portão para a entrega e busca dos alunos. Assim, a sugestão foi bem recebida pelos demais e o local foi escolhido coletivamente para a exposição dos gráficos, permitindo maior alcance da comunidade escolar – alunos, pais, professores e outros funcionários da escola. Essa experiência evidencia a participação ativa dos estudantes não apenas na produção dos gráficos, mas também na tomada de decisões sobre sua circulação, demonstrando uma compreensão mais ampla da função social do gênero naquele contexto. Afinal, refletir sobre como os textos são produzidos, para quem e onde eles circulam contribui diretamente para uma leitura mais crítica e consciente (Ribeiro 2021).

A imagem a seguir, registrada na entrada principal da escola, mostra o momento em que os estudantes afixam os gráficos produzidos, com o objetivo de compartilhar com a comunidade escolar os dados coletados e analisados durante o projeto. Essa ação concretiza o uso social da linguagem e promove a circulação dos saberes construídos ao longo do processo.

Figura 13 – Divulgação dos gráficos na entrada da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

A decisão coletiva dos alunos de exibir os gráficos na entrada principal da escola reforça a dimensão social da atividade e a intencionalidade comunicativa na escolha do local. Ao justificarem que o espaço seria visualizado por alunos, pais e funcionários, os estudantes demonstraram preocupação com a disseminação das informações e com o impacto visual dos gráficos para alcançar o máximo de interlocutores possíveis.

A prática social com gráficos evidenciou que, embora os alunos já tivessem tido contato com esse gênero em outros componentes curriculares, foi na vivência prática do projeto – ao construírem e apresentarem seus trabalhos, bem como ao interagirem com as contribuições dos colegas – que surgiram desafios e reflexões mais profundas. Essa experiência evidenciou como o aprendizado sobre textos multimodais se efetiva no uso social, contribuindo para que os alunos ampliem suas percepções sobre o papel da multimodalidade na construção de sentidos, pois desenvolver um trabalho significativo com a linguagem consiste em oferecer aos alunos propostas que refletem sobre os usos dos gêneros discursivos, conforme eles ocorrem nas práticas sociais e em suas multimodalidades (Dionísio, 2014).

Como parte das atividades de letramentos propostas no projeto de ensino, os alunos produziram *folders* com o intuito de divulgar o Parque Nacional das Emas, experienciando o uso social da escrita em um gênero de circulação pública. Ao longo desse processo, tiveram a oportunidade de explorar a construção de sentidos por meio da interação entre diferentes recursos semióticos, como textos verbais, imagens, cores, disposição na página e organização dos elementos visuais, o que está em consonância com a abordagem da multimodalidade desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (2006).

Além disso, desenvolveram habilidades relacionadas à esfera digital ao utilizarem o *Canva*²⁶ na elaboração dos materiais. Com o objetivo principal de motivar os interlocutores a visitarem o Parque, os grupos inicialmente organizaram suas ideias em um rascunho, definindo os conteúdos que desejavam incluir, para depois iniciarem a produção manuscrita. Para essa etapa, conforme combinado com os alunos na aula anterior, disponibilizei as imagens impressas que eles me enviaram, previamente, por meio do *WhatsApp*, um processo que envolveu tanto fotografias feitas pela turma durante a visita ao parque quanto imagens pesquisadas na *internet*.

Antes de os alunos iniciarem suas produções, exibi um vídeo explicativo sobre a utilização do aplicativo *Canva*. Nesse vídeo²⁷, assim como em nossa oficina, o locutor fez primeiro um rascunho, explicando e enumerando as páginas do *folder* que, como no nosso caso, eram seis. Essa explicação foi fundamental para que na versão final, ao serem dobrados, as páginas estivessem na ordem correta.

Durante a fase de produção manuscrita dos *folders*, dentre os sete grupos participantes, percebi que quatro estavam construindo textos com um propósito mais informativo do que

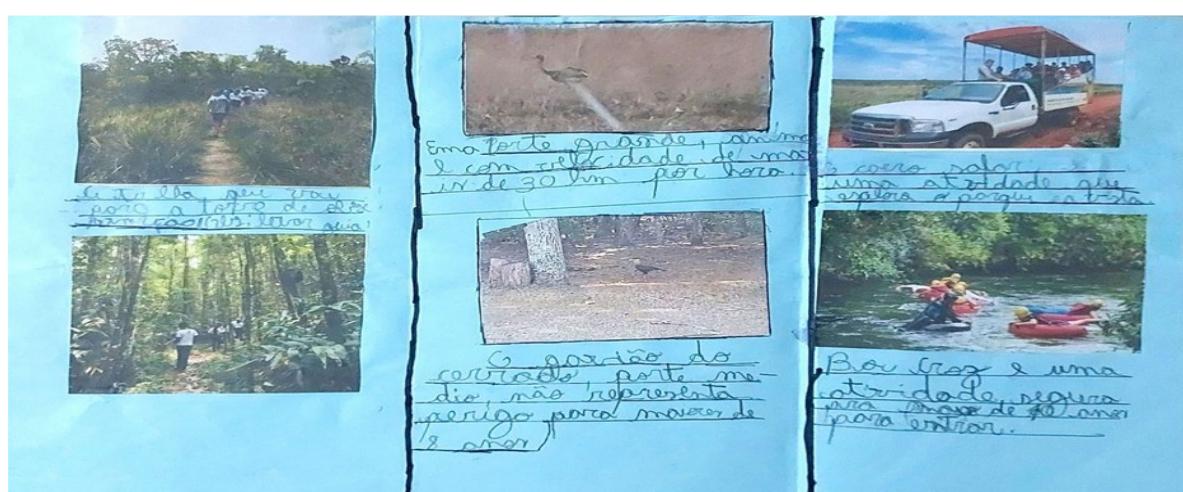
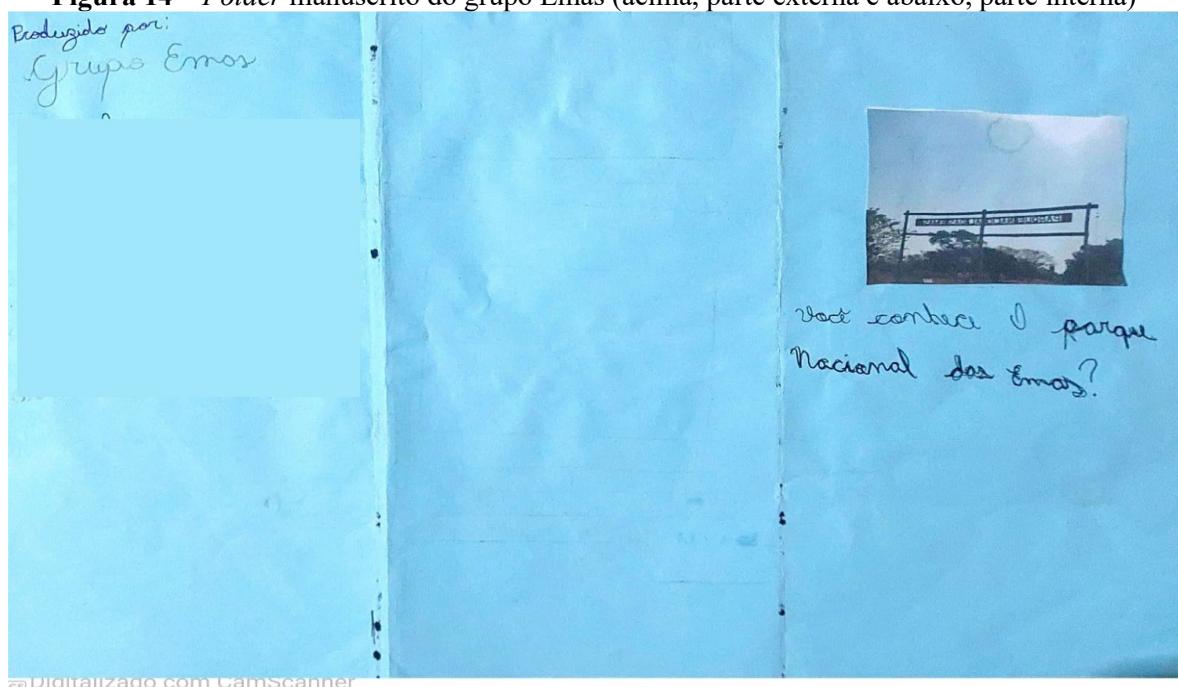
²⁶ Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criarem gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/. Acesso em: 10 mar. 2025.

²⁷ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AdEm8PDIKgg>. Acesso em: 10 mar. 2025

persuasivo. Observando isso, dialoguei com esses alunos, relembrando o objetivo principal daquela produção: motivar a comunidade a conhecer o PNE presencialmente, ou seja, visitá-lo. Para tanto, deveriam pensar em frases e textos que ressaltassem uma visão positiva do parque, que provocassem o interesse das pessoas em visitá-lo.

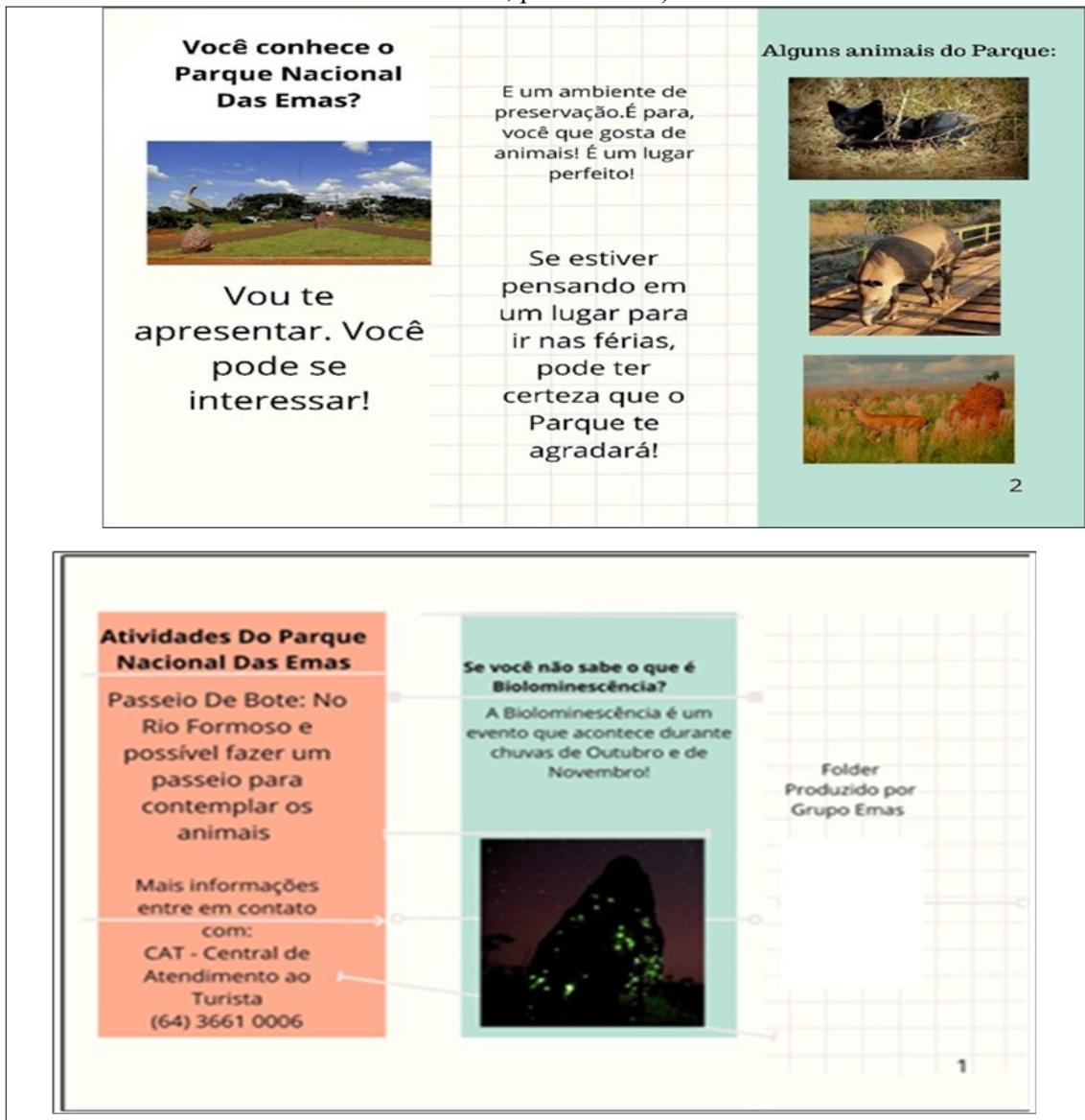
Com isso, esses alunos demonstraram compreensão diante das ressalvas e declararam que fariam as devidas adequações ao produzirem o *folder* digital. Dessa forma, embora não tenham utilizado as mesmas imagens da versão manuscrita, conseguiram realizar as adaptações necessárias na versão digital, conforme podemos analisar as produções a seguir (Figura 14 e Figura 15), elaboradas pelo grupo Emas.

Figura 14 – Folder manuscrito do grupo Emas (acima, parte externa e abaixo, parte interna)



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 15 – Versão final do *folder* do grupo Emas, produzido no *Canva* (acima, parte externa e abaixo, parte interna)



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Ao observarmos a versão manuscrita (Figura 14), é possível perceber seu caráter predominantemente informativo. Na parte interna, o grupo utilizou imagens bastante interessantes sobre o PNE, como a atividade ecoturística de Boia-Cross, por exemplo. No entanto, a linguagem verbal referente à imagem apenas descreve e explica o que foi apresentado visualmente, sem estabelecer uma relação persuasiva com o leitor.

Apesar disso, ainda nessa versão, é possível notar, na página 1, uma tentativa de engajamento do leitor por meio da imagem do portal de entrada no PNE acompanhada da frase “Você conhece o Parque Nacional das Emas?”. Esse uso indica que os alunos, inicialmente, demonstravam uma compreensão do objetivo comunicativo do *folder*. No entanto,

possivelmente devido à falta de familiaridade com o gênero naquele momento, não conseguiram manter a intencionalidade ao longo de toda a produção.

Já na versão digital (Figura 15), esse aspecto foi visivelmente aprimorado. Isso pode ser observado na resposta – “Vou te apresentar, você pode se interessar!” – à pergunta feita anteriormente, bem como no uso de imagens do parque e da linguagem apelativa em trechos como: “É um lugar de preservação. É para você que gosta de animais. É um lugar perfeito.” e “Se você estiver pensando em um lugar para ir nas férias, pode ter certeza de que o parque te agradará.”. Percebemos que a combinação entre linguagem escrita, imagens e sua disposição foi mais bem explorada, tornando o material mais atrativo e persuasivo. Dessa forma, os alunos começaram a compreender que os textos multimodais, de acordo com o que se pretende comunicar, demandam do autor/receptor novas formas de produção e análise textual (Rojo, 2012).

Diferentemente dos demais, o grupo Emas não se atentou às instruções do vídeo explicativo sobre a produção de *folders*, exibido antes do início das produções na plataforma *Canva*. O vídeo orientava a elaborar as páginas na seguinte ordem (considerando o material aberto): 3, 6 e 1 na parte externa, e 2, 4 e 5 na parte interna. Dessa forma, ao ser dobrado, o *folder* apresentaria uma sequência coerente, conforme o planejamento feito. No entanto, os participantes do grupo Emas elaboraram suas páginas nesta sequência 1, 2 e 3 na parte externa, e 4, 5 e 6 na parte interna. O equívoco só foi percebido pelos alunos quando o material já estava impresso, no momento de dobrá-lo o que gerou grande frustração entre o grupo.

Diante disso, os orientei a testarem uma maneira diferente de dobra que mantivesse o máximo possível de coerência na disposição do conteúdo. Após algumas tentativas, perceberam que, ao dobrar o *folder* no formato “sanfonado”, favoreceria a construção de sentido e facilitava a navegação pelo conteúdo. A solução foi muito comemorada pelo grupo. Dessa forma, ao experimentarem diferentes maneiras de ordenar as páginas do *folder*, o “Poder semiótico”²⁸ dos alunos, foi ampliado, visto que eles experienciaram diferentes formas de comunicar algo. Nesse sentido, Ribeiro (2016) declara que as pessoas precisam desenvolver intimidade com as linguagens disponíveis. Seja por meio de palavras ou imagens, sons ou gestos; utilizando cores ou escolhas vocabulares, com ou sem o auxílio de computadores e ferramentas de edição de texto e imagem.

Esses movimentos de (re)formulação e reflexão sobre a produção do *folder* reforça a importância de promovermos, enquanto professores de Língua Portuguesa, atividades que

²⁸ Termo apresentado originalmente por Kress (2003) e utilizado por Ribeiro (2016).

possibilitem aos alunos a elaboração de textos em práticas situadas. Além disso, evidencia a necessidade de que eles explorem a combinação de diferentes linguagens e recursos disponíveis na composição textual, para a construção de sentidos, considerando, assim, a multimodalidade como parte essencial das práticas de letramentos (Ribeiro, 2021).

Outro momento relevante, registrado no diário de campo, foi o comentário do aluno A13 sobre o formato de fonte a ser utilizada no questionário para a realização da pesquisa com moradores. Durante a produção do gênero, na fase de digitação (oficina 2), ele sugeriu o uso da letra “bastão” para que aluna A27 conseguisse acompanhar o processo e posteriormente pudesse realizar a pesquisa com autonomia. A27 é portadora do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, naquele momento, lia apenas textos escritos com letras em caixa alta. A observação de A13 revelou para a turma que a prática discursiva envolve não apenas a escolha de palavras e estruturação do texto, mas também a adequação ao interlocutor e às necessidades comunicativas do contexto. Como aponta Kleiman (1995, 2005), os letramentos são práticas sociais situadas e a escrita deve ser compreendida em suas funções significativas de comunicação.

Esse episódio também evidencia a importância da multimodalidade no processo de construção do texto, pois a comunicação escrita não se dá exclusivamente pelo código verbal, mas envolve múltiplos modos semióticos, como o *design* gráfico, a tipografia e a formatação do texto, que contribuem para a construção de significados (Kress, 2010). Nesse sentido, a sugestão da fonte “bastão” por A13 não foi apenas uma decisão estética ou aleatória, mas uma estratégia que ampliou a acessibilidade e possibilitou a participação de A27 no processo de letramentos.

Além das decisões relacionadas à organização visual e à acessibilidade, os alunos enfrentaram desafios na etapa digital do trabalho, especialmente no uso da ferramenta *Canva*. O primeiro contato com a plataforma foi desafiador para a maioria deles, pois apenas dois tinham experiência com o recurso digital. No entanto, até a terceira aula, a turma já demonstrava familiaridade com a plataforma. Para superar as dificuldades iniciais, a professora de apoio à inclusão e eu, com o auxílio dos dois alunos mais experientes, apoiamos todos os grupos. Além disso, muitos estudantes superaram os desafios explorando o aplicativo de forma autônoma. Como aconteceu, por exemplo, com o aluno A12 ao descobrir o “Texto mágico” (recurso que produz conteúdos por meio de Inteligência Artificial – IA). Desse modo, os alunos foram se familiarizando com a ferramenta até o momento em que todos os grupos conseguiram concluir a proposta de produção dos *folders*.

Por conta de um dos seus integrantes precisar se ausentar das aulas por dois dias consecutivos, o grupo Tucano combinou com esse aluno, A20, que ele colaborasse pesquisando

por sugestões, em casa, e depois as repassasse para o grupo via *WhatsApp*. No entanto, o aluno optou por elaborar o *folder* completo e o enviou para os colegas, o que desencadeou uma discussão acerca dos propósitos comunicativos das duas versões em questão, já que os outros componentes do grupo já estavam com uma versão praticamente finalizada. Apesar disso, A20 insistiu muito para que seu material fosse acatado pelo grupo, pois segundo ele, sua produção apresentava muitas informações importantes sobre o PNE e estava “mais completo”.

Diante do impasse, a aluna A2 solicitou minha presença e expôs a situação. Ao me aproximar, A14 veio logo dizendo “Tia, muita gente não vai querer ler esse do A20, tem muito texto e as pessoas têm preguiça. Principalmente crianças. E adultos também. O nosso tem mais imagens, chama mais a atenção” (Diário de campo, 2024). Minha primeira intervenção foi dizer que os dois *folders* estavam muito bem elaborados, mas que expressavam objetivos diferentes. A partir dessa fala, os orientei a refletirem, em grupo, sobre qual das produções estava de acordo com o que foi proposto inicialmente, ou seja, motivar, incentivar as pessoas a visitarem o PNE. Dizendo isso, me ausentei e pedi que, assim que entrassem em um acordo, me chamassem novamente.

Após alguns minutos, fui novamente chamada pelo grupo, que disse ter encontrado uma solução para o conflito. Então, me perguntaram se poderiam distribuir os dois *folders* juntos, pois haviam chegado à conclusão de que o feito em sala atendia melhor ao objetivo de motivar as pessoas a visitarem o PNE, enquanto o outro estava “mais informativo”, porém apresentava informações relevantes sobre o parque. Assim, decidimos que o Grupo Tucano entregaria dois *folders* diferentes.

Situações, como a descrita anteriormente, revelam claramente a ampliação dos conhecimentos dos alunos em relação à multimodalidade. Levam-nos à compreensão de que a escolha dos elementos verbais e/ou não verbais na produção de textos está intimamente ligada ao objetivo que se pretende alcançar. Essa visão se alinha ao pensamento de Ribeiro (2016), que afirma que saber as relações e escolher as representações mais adequadas para a construção de um texto multimodal é responsabilidade do redator ou escritor. Ademais, que é essencial elaborar, planejar, selecionar recursos, conhecer linguagens e modos de dizer, sem se desviar dos efeitos de sentidos almejados.

Nesse cenário, emergem dois *folders*, que apresento a seguir, nos quais é possível observar como as escolhas feitas pelos alunos em relação à multimodalidade refletem sua compreensão da intencionalidade do gênero naquela situação comunicativa. Cada produção evidencia a relação entre os recursos selecionados e os sentidos que se pretendia construir no texto:

Figura 16 – Parte externa (acima) e parte interna (abaixo) do *folder* produzido pelo grupo Tucano



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

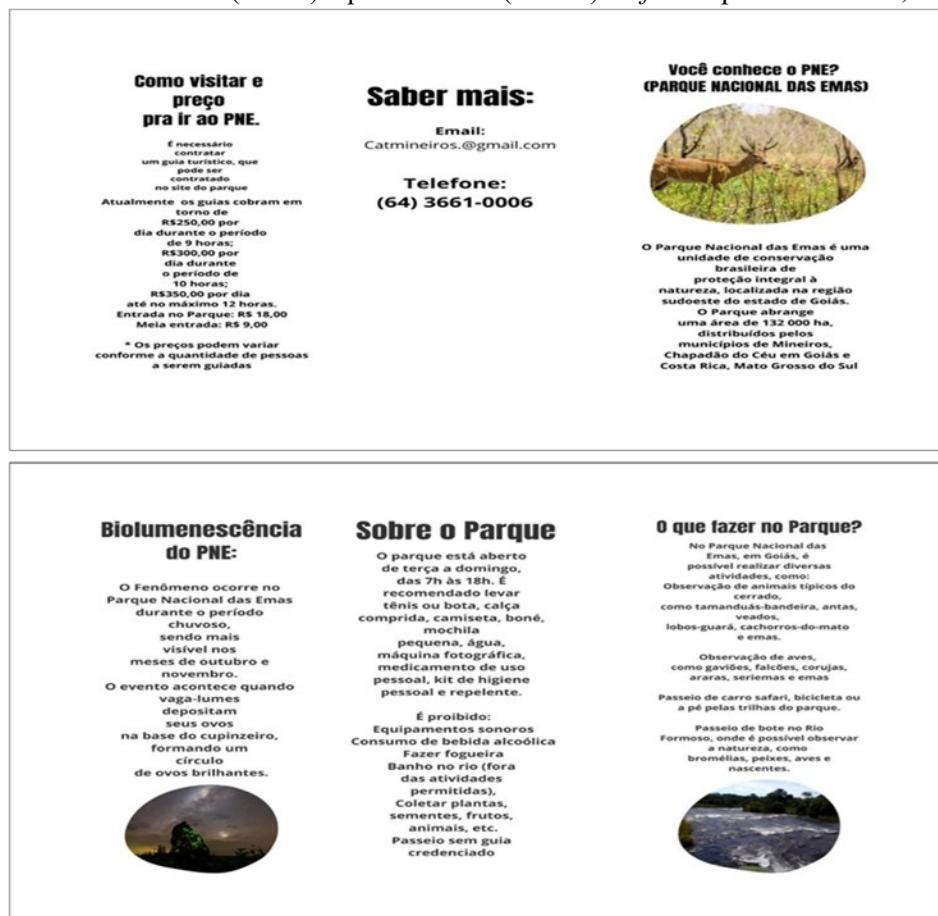
No *folder* acima, os alunos demonstram uma compreensão bastante desenvolvida sobre o uso da multimodalidade como estratégia de comunicação efetiva, visto que combinaram imagens e informações de forma a captar a atenção e instigar um comportamento específico do leitor: visitar o Parque Nacional das Emas. O questionamento, logo na primeira página, utilizando apenas a sigla e não seu significado, não foi uma escolha aleatória. Durante a produção, sugeri ao grupo que colocasse o nome completo do parque, mas A2, evidenciando plena segurança, argumentou que a sigla motivaria o leitor a abrir o *folder* e lê-lo na íntegra. Isso comprova que essa decisão foi estrategicamente pensada, pois a organização dos elementos visuais, como *layout*, cores e disposição das informações, não apenas estrutura o texto, mas também influencia a construção do discurso presente (Ribeiro, 2016).

Além disso, as informações essenciais — como o *e-mail* e o telefone para contato — foram apresentadas de forma sucinta, junto aos nomes das atividades ecoturísticas, e acompanhadas por pequenas imagens de animais que vivem no PNE, evitando sobrecarregar as páginas. O uso do termo “Cupim brilhante”, sugerindo uma linguagem clara e objetiva para se referir ao fenômeno da bioluminescência, torna-se mais atrativo para o leitor considerado para aquela leitura. Além disso, o fundo de cor verde está intimamente ligado à temática de um parque natural. Para finalizar, a última página do *folder* apresentando a imagem de uma ema com o convite sobreposto: “Venha me visitar!”, reforça a ideia de proximidade e incentiva o leitor a conhecer o PNE.

A análise da construção desse *folder* esclarece como os alunos utilizaram a multimodalidade para potencializar a comunicação com o público-alvo, por meio de escolhas estratégicas de cores, imagens e organização textual. Essa abordagem vai ao encontro do que Dionísio (2014) ressalta ao afirmar que, quando os textos ganham cor, movimento e textura, eles se tornam mais dinâmicos e instigantes para os leitores. Nesse sentido, ao estruturarem os textos, os alunos mobilizaram diferentes recursos para tornarem sua leitura mais atrativa e envolvente, o que favoreceu a construção do conhecimento por meio da interação entre diferentes linguagens.

A seguir, analiso os efeitos dessas escolhas na construção do *folder* produzido individualmente por A20, integrante do grupo Tucano:

Figura 17 – Parte externa (acima) e parte interna (abaixo) do *folder* pelo aluno A20, do grupo Tucano



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Como podemos observar na imagem acima, ao produzir seu *folder*, A20 zelou pela estética e pela informatividade do trabalho. Os títulos em negrito, destacando informações importantes sobre o PNE, foram pensados, provavelmente, como uma forma de guiar o leitor. A escolha da fonte preta sobre fundo branco confere um tom mais sério e formal ao texto, o que talvez não fosse a intenção principal do autor, já que a proposta sugeria algo mais descontraído, alinhado à ideia de lazer, aventura e diversão.

Além disso, nota-se pouco investimento em imagens e uma supervalorização da informação no formato verbal. Ainda assim, fica evidente o engajamento de A20 na elaboração do *folder*, ao se atentar, por exemplo, à formatação do texto, zelando pela ocupação consciente do espaço disponível e selecionando criteriosamente os conteúdos a serem apresentados. Vale destacar que, embora as imagens não chamem muito a atenção do leitor, elas se relacionam com a linguagem escrita nos trechos onde foram utilizadas.

A questão central, aqui, não é avaliar se o texto ficou bom ou ruim, certo ou errado; e sim se ele atende ao seu objetivo principal e se a multimodalidade, isto é, a articulação entre diferentes modos de linguagem (Kress e Van Leeuwen, 2006), foi utilizada de maneira eficaz

para expressar as intenções do autor naquele momento. Afinal, conforme apontam Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), cada gênero possui formas próprias de organização e de combinação da linguagem, e sua análise deve considerar como essas características se articulam no processo de produção de sentidos.

Ao analisar as produções dos *folders* anteriores, percebo como os diferentes modos semióticos utilizados em cada um reforçam seus propósitos comunicativos. Enquanto um *folder* busca sensibilizar o público para conhecer o Parque Nacional das Emas (Figura 16), o outro se aprofunda nas informações sobre o local (Figura 17), evidenciando o processo reflexivo dos alunos na adaptação das linguagens e conteúdos sobre o PNE. Essas produções refletem a materialização das intenções e decisões tomadas pelos participantes no processo de planejamento e produção textual e, ao envolverem a multimodalidade, evidenciam a capacidade dos alunos de tomar decisões sobre as linguagens e seus efeitos comunicativos (Rojo, 2012).

Após serem impressos, os *folders* foram distribuídos para a comunidade escolar e para as pessoas entrevistadas na pesquisa feita pelos alunos. Além disso, os participantes optaram por fazer divulgações nas redes sociais da escola e dos familiares deles, utilizando os mesmos *folders*, só que em arquivos digitais (PDF e JPGE). No entanto, durante o momento em que estávamos dobrando esses materiais para distribuição, o aluno A10 levantou a seguinte questão “Professora, como vamos colocar o *folder* no *Instagram* e no *WhatsApp*? Dobrado?” (Diário de campo, 2024). No momento, apenas disse a ele que era uma boa pergunta. Na verdade, eu não havia pensado sobre essa questão. Então, começamos uma discussão sobre como faríamos a publicação dos *folders* por meio da *internet*.

A aluna A18 sugeriu que tirássemos fotos deles abertos, frente e verso e fizéssemos a publicação. Porém, a aluna A6 rebateu dizendo que as pessoas iriam ler as páginas fora da ordem. Em seguida, A16 disse “A gente pode fazer um vídeo abrindo o *folder* na ordem correta e compartilhar” (Diário de campo, 2024). A ideia foi discutida, mas A23 comentou que ficaria “sem graça”.

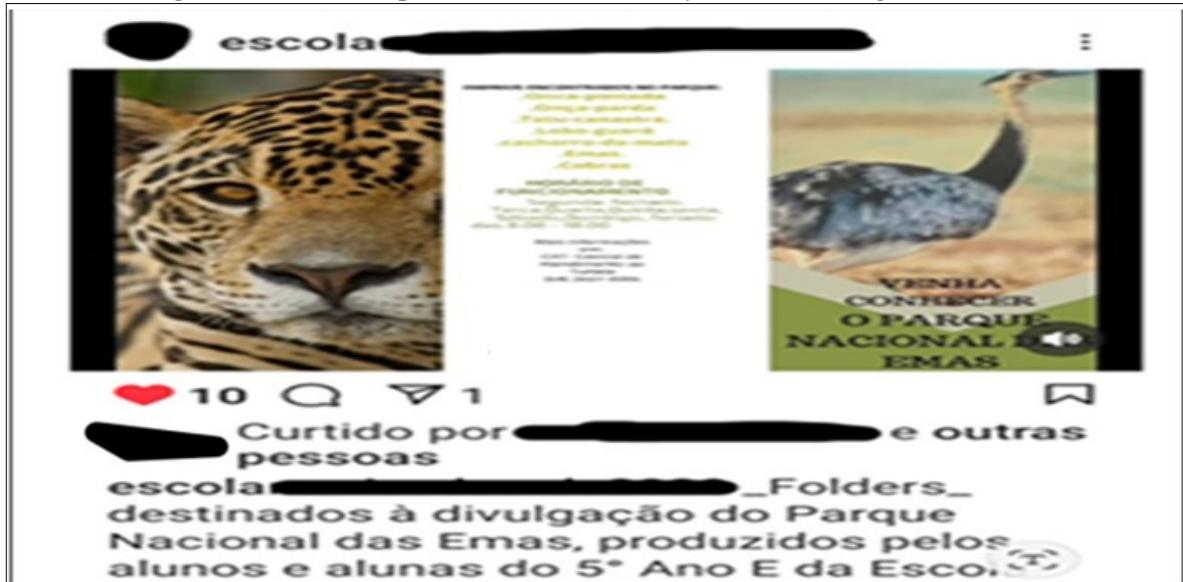
A questão gerou muitas discussões e reflexões. Por fim, A8 sugeriu fotografar as páginas dos *folders* separadamente e montar um vídeo que as exibisse na ordem correta. Essa sugestão foi bem aceita pela turma e, assim, foi feito. Mas, devido à proximidade das avaliações finais e a outros projetos escolares, a execução do trabalho acabou sendo realizada por mim e posteriormente exibida aos alunos na sala de aula, utilizando a TV.

Apesar disso, o debate provocado por A10 promoveu discussões riquíssimas entre os estudantes, que interromperam o processo de dobraduras dos *folders* para repensar formas de adaptar um material impresso para divulgação digital. Dessa forma, os alunos mobilizaram seus

conhecimentos sobre multimodalidade, explorando a integração de diferentes recursos comunicativos no processo de adaptação (Ribeiro, 2016).

O vídeo produzido foi publicado no *instagram* da escola, ampliando o alcance do material e tornando acessível o resultado do trabalho dos alunos. A imagem a seguir ilustra essa publicação.

Figura 18 – Print da publicação do vídeo dos *folders* no *Instagram* da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Ao buscarem por uma solução para a adaptação de uma publicação impressa para uma digital, certamente os alunos se questionavam: “Mas em que medida os textos, um para impresso e outro para a *web*, deveriam se parecer ou se distanciar?” (Ribeiro, 2016, p. 16). Com base nas ideias dessa autora, enquanto os estudantes discutiam palavras, frases e combinações de imagens para um *folder* que seria, futuramente, impresso, exploravam algumas camadas da produção e edição de textos. Ao perceberem que ambientes distintos exigiam planejamentos e produções igualmente distintas, se aprofundaram ainda mais na seara da multimodalidade.

4.4 Percepção dos alunos sobre a construção de conhecimentos e valorização do PNE

A realização das atividades propostas no projeto “Conhecendo e valorizando o Parque Nacional das Emas por meio de práticas de letramentos” proporcionou aos alunos a oportunidade de construir conhecimentos sobre o PNE, permitindo que se apropriassem de informações sobre sua importância ambiental, histórica e turística. Esse processo refletiu uma

mudança significativa na forma como os alunos passaram a enxergar o parque, promovendo neles uma transformação cultural (Hall, 2016).

Ao compartilharem seus pensamentos, sentimentos e conhecimentos adquiridos sobre o PNE, os alunos perceberam que podiam contribuirativamente para a valorização e a conscientização sobre o PNE, estimulando um processo de reconfiguração cultural coletiva (Hall, 2016). Hall (2016) concebe a cultura como o compartilhamento de significados entre indivíduos de uma comunidade, que se sustenta na capacidade de seus membros compreenderem os acontecimentos ao seu redor e atribuírem significados de maneira compartilhada. Assim, conforme defende o autor, os sentidos culturais não existem apenas no plano individual – eles estruturam e orientam as práticas sociais, moldam comportamentos e, assim, produzem impactos concretos.

Nesse sentido, considerando o contexto desta pesquisa, é possível promover mudanças culturais positivas em uma determinada comunidade por meio do desenvolvimento de atividades práticas de letramentos em contextos situados. As atividades do projeto possibilitaram que os alunos assumissem um papel ativo na transformação cultural e social (Hall, 2016; Freire, 2011), ampliando o conhecimento dos participantes sobre temáticas que, embora relevantes, ainda não recebem a devida valorização pela comunidade local.

No cenário específico deste projeto, os alunos participantes desempenharam um papel fundamental para a valorização do PNE, atuando como multiplicadores dos conhecimentos adquiridos à medida que se apropriavam de diferentes gêneros discursivos. A experiência proporcionada pelas atividades desenvolvidas, como a produção e distribuição de *folders*, permitiu que compartilhassem novos saberes e perspectivas sobre o parque com a comunidade escolar. Essa dinâmica está alinhada à visão de Hall (2016), que destaca a linguagem como um dos “meios” pelos quais pensamentos, ideias e sentimentos são expressos e compartilhados em uma cultura, moldando nossas percepções, valores e comportamentos, organizando e regulando nossas práticas sociais.

Nesse sentido, a execução do projeto evidenciou esse processo, especialmente durante as etapas de construção, distribuição e compartilhamento dos *folders* sobre o Parque Nacional das Emas. A interação dos alunos com seus familiares, vizinhos, outros alunos e funcionários da unidade escolar promoveu a ressignificação de percepções sobre o parque, possibilitando a adoção de novas atitudes e comportamentos, contribuindo para a formação de novos multiplicadores dessas ações.

Os relatos da aluna A2 e do aluno A20, registrados nos Diários de Bordo, após a visita ao PNE – apresentados abaixo – evidenciam a apropriação de conhecimentos adquiridos e o

fortalecimento do vínculo afetivo com esse patrimônio natural. Da mesma forma, as apresentações orais feitas pelos alunos A2, A25 e A32 durante a entrega dos *folders* revelaram a internalização de informações importantes sobre o PNE, bem como a conscientização sobre sua importância e valorização. Vejamos:

Figura 19 – Relato feito por A2 após o passeio no PNE

Carta ilustrada foi a melhor porque? Porque, fomos ao PNE (Parque Nacional das Emas). Os principais aprendizados foram conhecer a natureza.

Nós confrontamos muitas dificuldades por exemplo o calor no transporte etc. E para enfrentar por exemplo o calor abriguei a janela.

Tudo foi muito legal tirar os alguns problemas que também foram resolvidos.

Por fim em acho que meu grupo e todos os outros se saíram muito bem. O que eu aprendi nessa atividade em acho que me ajudaria quando crescer ser uma bióloga ou médica veterinária ou mesmo só para saber.

Enfim achei tudo muito bom no geral. Todas as coisas são lindas.

zado com CamScanner

Essa última foi a melhor por quê? Porque, fomos ao PNE (Parque Nacional das Emas).

Os principais aprendizado foram conhecer a natureza.

Tudo foi muito legal, tirando alguns problemas que também foram resolvidos.

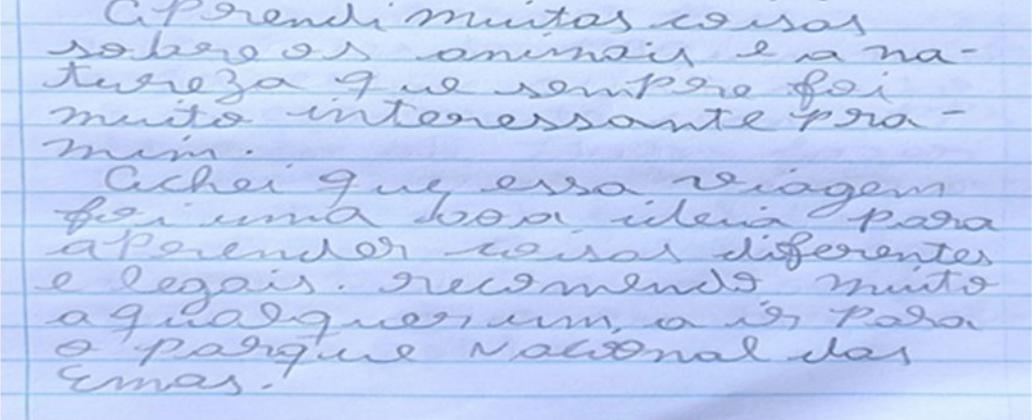
Por fim, acho que meu grupo e todos os outros se saíram muito bem.

O que eu aprendi nessa atividade acho que me ajudaria quando crescer, ser uma bióloga ou uma médica veterinária ou mesmo só para saber.

Enfim, achei tudo muito bom no geral. Todas as coisas são lindas.

Fonte: Diário de bordo da participante A2.

Figura 20 – Trecho do relato feito por A20 após o passeio no PNE



Aprendi muitas coisas sobre os animais e a natureza que sempre foi muito interessante pra mim.

Achei que essa viagem foi uma boa ideia para aprender coisas diferentes e legais. Recomendo muito a qualquer um a ir para o Parque Nacional das Emas.

Aprendi muitas coisas sobre os animais e a natureza que sempre foi muito interessante pra mim.

Achei que essa viagem foi uma boa ideia para aprender coisas diferentes e legais. Recomendo muito a qualquer um a ir para o Parque Nacional das Emas.

Fonte: Diário de bordo da participante A20.

Os relatos dos alunos A2 e A20 evidenciam como a experiência vivida no PNE foi significativa, não apenas no aspecto cognitivo, mas também na construção de sentidos e na atribuição de valores à natureza. De acordo com Hall (2016), a cultura é constituída pelo compartilhamento de significados, os quais organizam e regulam práticas sociais, influenciando nossa forma de compreender e interagir com o mundo.

No primeiro relato, observa-se que o aluno destaca a experiência prática como fator determinante para sua aprendizagem: “Os principais aprendizado foram conhecer a natureza”. Essa afirmação revela que o contato direto com o meio ambiente gerou um processo de significação, no qual o aprendizado deixou de ser apenas teórico para se tornar vivenciado. Essa perspectiva dialoga com a ideia de Hall (2016) de que concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos e narramos, ou seja, a experiência no parque se transformou em um saber compartilhado entre os alunos.

A oficina realizada no PNE teve caráter exploratório e buscou proporcionar aos alunos uma vivência concreta e significativa com o local, favorecendo a ampliação de seu repertório sobre a biodiversidade do parque. Embora o foco principal tenha sido o conhecimento do espaço a ser posteriormente divulgado para a comunidade, é possível afirmar que, mesmo de forma pontual e espontânea, ocorreram práticas de letramentos durante a visita. Assim, alguns alunos

realizaram registros no diário de bordo, registrando suas impressões e observações; outros interagiram com os textos presentes no local, como placas informativas e legendas de imagens de animais e plantas expostas no memorial localizado logo na entrada do parque. Essas situações evidenciam momentos de leitura e escrita situadas, em que a linguagem foi mobilizada, contribuindo para a construção de sentidos e a apropriação de conhecimentos de maneira significativa.

As imagens a seguir ilustram alguns dos gêneros discursivos com os quais os alunos interagiram durante a visita ao PNE, como placas multilíngues de orientação, advertência e despedida:

Figura 21 – Exemplos de gêneros discursivos com os quais os alunos interagiram durante o passeio ao PNE



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Esses gêneros discursivos, distribuídos em diferentes pontos do parque, promoveram práticas de leitura, reforçando a proposta de articulação entre linguagem e prática social.

Além disso, essa experiência também se alinha ao que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), que ressalta a importância da vivência e da interação

com o meio ambiente para a construção de conhecimentos significativos. De acordo com a legislação, a educação ambiental deve ser interdisciplinar e incentivar uma relação mais próxima dos alunos com a natureza, possibilitando a compreensão dos processos ecológicos e culturais de forma integrada. Assim, a visita ao Parque Nacional das Emas não apenas proporcionou um aprendizado concreto sobre a biodiversidade local, mas também contribuiu para o desenvolvimento de uma percepção mais crítica e engajada sobre a importância da preservação ambiental.

No segundo relato, a valorização do PNE por A20 como um espaço de aprendizado e pertencimento cultural fica evidente: “Aprendi muitas coisas sobre os animais e a natureza, que sempre foi muito interessante para mim”. Esse trecho indica que o aluno já possuía um interesse prévio pelo tema, mas a experiência reforçou e aprofundou esse vínculo. Segundo Hall (2016), a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um sistema simbólico que influencia a maneira como interpretamos e interagimos com o mundo. Assim, ao expressar que a viagem foi uma oportunidade para “aprender coisas diferentes e legais”, o estudante revela que atribuiu um novo significado à experiência, demonstrando como a cultura e o aprendizado se constroem a partir da interação social.

A recomendação feita pelo aluno – “Recomendo muito a qualquer um a ir para o Parque Nacional das Emas” – também é um indicativo de que o significado atribuído ao local extrapolou o âmbito individual, tornando-se um valor a ser compartilhado com outros. Esse fenômeno reforça a ideia de Hall (2016) sobre a cultura como um processo coletivo, no qual os significados são criados, reproduzidos e disseminados socialmente.

Dessa forma, ambos os relatos demonstram como as práticas pedagógicas associadas à vivência e à interação social são capazes de transformar a relação dos alunos com o conhecimento e com o meio em que estão inseridos (Freire, 2011; Hall, 2016). Nesse sentido, a experiência no PNE não apenas gerou novos conhecimentos, inclusive linguísticos, mas também contribuiu para a formação das consciências ambiental e cultural nos alunos.

As atividades realizadas durante o desenvolvimento do projeto de ensino, despertaram nos alunos uma sensação de pertencimento e responsabilidade em relação ao parque. Muitos expressaram o desejo de visitá-lo novamente com suas famílias e compartilhar as informações conhecidas, indicando que a proposta atingiu seu objetivo de promover a valorização do parque para além da escola, conforme ilustram os relatos transcritos.

A apropriação de conhecimentos e a valorização do PNE ocorreu de forma gradual, à medida que os estudantes se envolviam em práticas sociais de leitura e escrita: elaboraram questionários para investigar o conhecimento da população sobre o parque. Atividade essa que

revelou o pouco conhecimento da comunidade local a respeito desse patrimônio, o que levou os alunos a refletirem sobre a necessidade de valorização e divulgação dele. Alinhado a isso, Hall (2016), defende que a linguagem é um dos principais meios pelos quais atribuímos sentido às experiências e organizamos nossa percepção do mundo. Assim, ao formularem perguntas e interpretarem as respostas, os estudantes não apenas acessaram informações, mas participaram ativamente do processo de construção de significados sobre o PNE.

A tabulação dos dados coletados na pesquisa realizada pelos alunos com seus familiares, vizinhos e amigos provocou espanto, pois identificaram que, considerando o quantitativo de participantes, a maioria nunca havia visitado o parque, o que reforçou o propósito de conscientização por meio dos *folders*. Esse dado, mais do que uma informação estatística, tornou-se um elemento significativo na ressignificação do PNE dentro do imaginário dos alunos.

Como afirma Hall (2016), a cultura é construída a partir das formas como representamos e compartilhamos significados. Dessa forma, ao perceberem a baixa visitação ao parque, os estudantes passaram a percebê-lo não apenas como um local geográfico, mas como um bem cultural que precisava ser promovido e reconhecido, em um processo ativo de conhecimento e valorização da herança cultural (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999).

A produção dos *folders* representou uma etapa desafiadora e enriquecedora. Os alunos precisaram refletir cuidadosamente sobre como organizar e apresentar as informações de forma clara e atrativa, utilizando recursos verbais e não verbais que alcançassem o propósito comunicativo de divulgação do PNE para a comunidade local. Essa abordagem sintoniza-se aos pensamentos de Hall (2016), que comprehende a linguagem não apenas como um meio de comunicação, mas como um sistema simbólico que estrutura e regula práticas sociais, influenciando a forma como as informações são organizadas e interpretadas dentro de uma cultura.

A vivência *in loco*, proporcionada pela visita ao parque teve um impacto profundo nos alunos, ampliando suas percepções sobre a importância da conservação ambiental. Muitos relataram que a experiência mudou suas visões sobre o parque e despertou o desejo de compartilharem os conhecimentos construídos. O contato direto com a biodiversidade e a riqueza natural do local fez com que passassem a enxergá-lo não apenas como um ponto turístico, mas como um patrimônio ambiental e cultural que deve ser preservado. Relatos como “eu não imaginava que tinha tanta coisa bonita aqui” demonstram como essa experiência contribuiu para a valorização do parque. Essa ressignificação evidencia o que Hall (2016)

discute sobre o papel da linguagem e da cultura na forma como os indivíduos interpretam e representam o mundo ao seu redor.

Além disso, essa vivência com o projeto analisado está diretamente relacionada ao ODS 15 (Vida Terrestre), que visa proteger e restaurar ecossistemas, e ao ODS 4 (Educação de Qualidade), ao promover a conscientização ambiental por meio de práticas pedagógicas significativas. Ao perceberem a importância da conservação do Parque Nacional das Emas, os alunos não apenas ampliaram seu repertório cultural e ambiental, mas também se tornaram agentes multiplicadores desse conhecimento dentro de suas comunidades.

A etapa de distribuição dos folders foi um momento significativo no desenvolvimento das práticas de letramentos dos alunos, além de favorecer o fortalecimento de atitudes de pertencimento e valorização do PNE. A empolgação da turma foi demonstrada desde o momento em que receberam os *folders* impressos para dobrá-los, até a entrega nas outras turmas e demais departamentos da escola.

Para garantir uma entrega organizada, os alunos foram orientados a planejar como iriam proceder: decidiram se todos falariam ou apenas alguns, o que seria dito e como se apresentariam. O sorteio foi utilizado para definir as turmas de entrega, resultando na distribuição dos *folders* em quinze salas, além dos funcionários da escola. Cada aluno também levou exemplares para distribuir entre familiares, amigos e vizinhos, ampliando o alcance do projeto para além do ambiente escolar.

Durante a entrega dos *folders*, foram observadas diferentes reações entre os alunos. Alguns demonstraram nervosismo e timidez ao falar em público, como o aluno A28, que apresentou brevemente informações básicas, como os horários de visita e a fauna do PNE. Por outro lado, outros se mostraram mais à vontade, como as alunas A4 e A8, que buscaram interagir com as turmas que receberiam os *folders*, fazendo perguntas como: “Vocês já ouviram falar ou já visitaram o PNE?”, “Sabem o que tem lá?”, “Gostariam de conhecer?” e “Vocês sabem o que é a Bioluminescência?”.

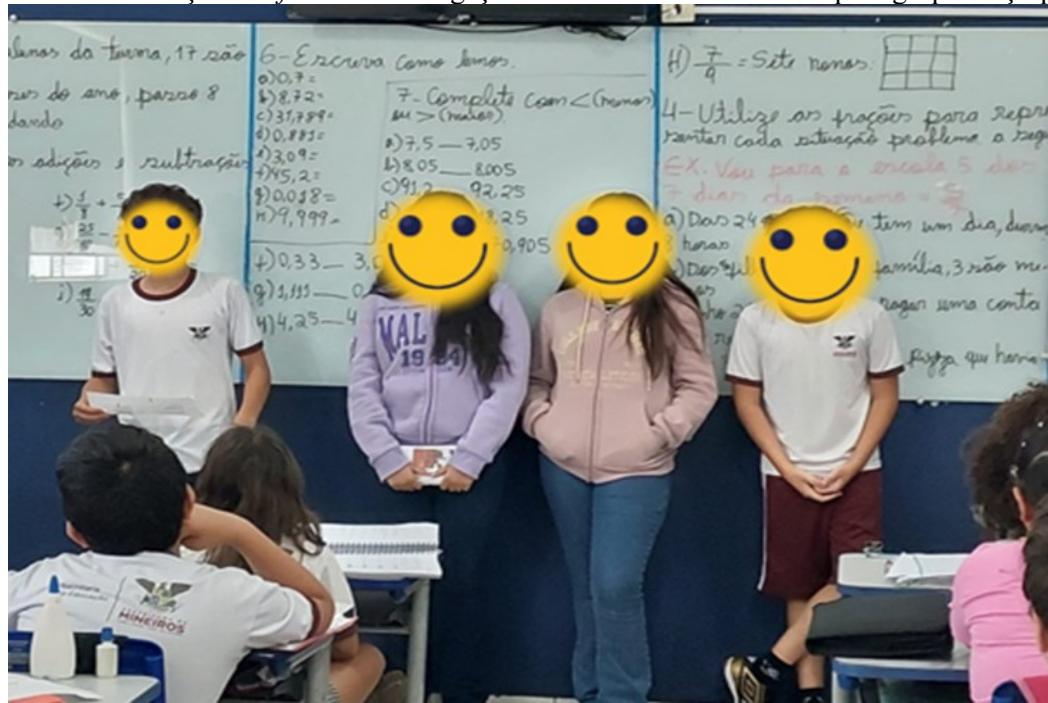
As imagens a seguir ilustram o momento de distribuição dos *folders* e divulgação do PNE nas outras turmas da escola:

Figura 22 – Distribuição dos *folders* e divulgação do PNE em outras turmas pelo grupo Lobo-guará



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 23 – Distribuição dos *folders* e divulgação do PNE em outras turmas pelo grupo Onça-pintada



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Um aspecto que chamou bastante a atenção foi a participação ativa de alunos que, em sala de aula, não costumavam interagir, como A24 e A32. Esses estudantes assumiram o papel de porta-vozes de seus grupos, demonstrando protagonismo e desenvoltura. Esse resultado evidencia como atividades que envolvem práticas de letramentos podem estimular a

comunicação e contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos (Freire, 1981; Kleiman, 1995).

Além disso, essa experiência permitiu aos alunos compreenderem o papel social dos gêneros discursivos (Bazerman, 2021). Eles perceberam que seus *folders* não eram apenas uma atividade escolar, mas um instrumento concreto de conscientização e divulgação do Parque Nacional das Emas. Assim, o projeto contribuiu para a ampliação do repertório de gêneros discursivos dos alunos, além de fortalecer sua conexão com a temática ambiental e a comunidade.

Dessa forma, a entrega dos *folders* consolidou a aprendizagem dos alunos tanto em relação à produção e circulação de um gênero discursivo específico, quanto ao conhecimento sobre o PNE. Ao interagirem com o público, os estudantes perceberam a necessidade de adaptarem sua comunicação oral conforme os interlocutores abordados, sugerindo, assim, a importância de uma abordagem contextualizada do ensino da leitura e da escrita, que aproxime as atividades desenvolvidas na escola de outras práticas de letramentos que ocorrem fora dela (Kleiman, 1995).

Todo esse processo de apropriação e ressignificação de conhecimentos remete ao pensamento de Freire (1967), que destaca a relação ativa entre o indivíduo e a realidade, na medida em que cria, recria e decide sobre o mundo ao seu redor. Durante as diversas etapas do projeto, os alunos não apenas receberam informações, mas participaram ativamente da construção e ressignificação de conhecimentos sobre o Parque Nacional das Emas ao mesmo tempo que desenvolviam práticas sociais de oralidade e escrita.

Assim, a experiência permitiu que se tornassem indivíduos socialmente ativos, promovendo reflexões na comunidade escolar sobre a valorização do patrimônio natural, o que coaduna com a visão de Hall (2016), que comprehende a linguagem como um instrumento fundamental na construção dos significados culturais e sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto “Conhecendo e valorizando o Parque Nacional das Emas por meio de práticas de letramentos” possibilitou que eu acompanhasse de perto a vivência dos alunos (participantes) em diferentes práticas de leitura e escrita inseridas em um contexto situado, nesta pesquisa. A interação dos participantes com gêneros discursivos e o desenvolvimento de atividades significativas permitiram que eu observasse avanços na compreensão dos estudantes sobre o funcionamento da linguagem para a valorização do Parque Nacional das Emas como patrimônio natural e cultural, atingindo, assim, o objetivo geral desta pesquisa.

Ao longo da etapa de geração de dados, identifiquei quatro categorias centrais de análise em torno de “percepções”: (i) a percepção dos alunos sobre o funcionamento dos gêneros discursivos nas práticas sociais; (ii) a percepção dos alunos sobre aspectos linguísticos no uso dos gêneros; (iii) a percepção dos alunos sobre a multimodalidade nos gêneros e (iv) a percepção dos alunos sobre a construção de conhecimentos e valorização do Parque Nacional das Emas.

As atividades desenvolvidas por meio do projeto do ensino permitiram que os alunos compreendessem os gêneros discursivos como elementos constitutivos das interações sociais, e não apenas como formas textuais fixas (Bakhtin, 2003). Esse avanço ficou evidente, por exemplo, na produção e análise dos questionários, quando os estudantes passaram a reconhecer que os textos escritos cumprem diferentes funções em suas vidas cotidianas (Bazerman, 2021), em consonância com o objetivo específico de integrar diferentes gêneros discursivos a práticas sociais relacionadas ao PNE.

A experiência dialógica em sala, mediada pela roda de conversa e pelo compartilhamento de vivências, levou os alunos a ressignificarem suas percepções sobre os gêneros trabalhados, compreendendo sua funcionalidade em contextos concretos de comunicação. Essa apropriação reflete a concepção de letramentos como prática social (Kleiman, 1995; Street, 2014), demonstrando que a linguagem não pode ser ensinada de forma descontextualizada, mas deve ser trabalhada em sua dimensão social e discursiva.

A pesquisa evidenciou que os aspectos formais da língua não precisam ser ensinados de maneira isolada, mas a partir das necessidades emergentes no processo de elaboração textual dos alunos (Geraldi, 1997). Questões ortográficas, segmentação de palavras e adequação da linguagem ao contexto comunicativo foram discutidas em grupos, durante produções de textos sobre o PNE, sem imposição de regras mecânicas, por meio da reflexão crítica sobre a

linguagem, contemplando, assim, o objetivo específico que propõe o estímulo ao trabalho em equipe e à produção de conteúdos sobre o PNE.

Além disso, percebi que, ao refletirem sobre a multimodalidade durante as atividades de produção, os alunos compreenderam a necessidade de equilibrar os recursos semióticos. Isso foi observado, por exemplo, durante a elaboração dos gráficos e *folders*, quando os estudantes se depararam com questões desafiadoras, como a seleção e organização das informações, bem como a articulação de diferentes linguagens para atingir o propósito comunicativo dos textos, fortalecendo o olhar crítico para a presença e o papel da multimodalidade na comunicação contemporânea (Kress; Van Leeuwen, 2006).

Para além disso, a experiência dos alunos com a adaptação dos *folders* para divulgação digital gerou questionamentos importantes sobre a transposição de textos físicos para formatos digitais. O processo de discussão sobre como reorganizar as informações para a publicação do material produzido no *Instagram* e *WhatsApp* demonstrou que os alunos passaram a compreender que diferentes suportes exigem diferentes combinações de recursos semióticos (Kress; Van Leeuwen, 2006; Rojo; Barbosa, 2015), o que abre possibilidades para o aprofundamento desse tema em futuras pesquisas.

Por outro lado, este estudo possibilitou a construção de conhecimentos e a valorização do Parque Nacional das Emas pelos alunos. A realização da pesquisa com familiares e a tabulação dos dados obtidos impactaram os estudantes, ao perceberem que grande parte da comunidade local desconhecia o parque. Essa descoberta impulsionou a produção dos *folders* e motivou os alunos a atuarem como multiplicadores do conhecimento adquirido, evidenciando que a linguagem pode ser um instrumento de transformação social e cultural (Hall, 2016). Além disso, a visita ao PNE contribuiu para esse aprendizado, proporcionando um contato direto com a biodiversidade local e construindo vínculo valorativa dos alunos com o parque, permitindo o alcance do objetivo específico de identificar mudanças nas percepções e conhecimentos dos alunos sobre o PNE.

Nesse contexto, os resultados obtidos na pesquisa reforçam a importância do trabalho com a leitura e a escrita em situações situadas de uso, permitindo que os alunos vivenciem a função social da linguagem (Kleiman, 1995). Ademais, o estudo também mostra que, ao participaremativamente da construção do conhecimento, os alunos puderam perceber a escola não como um espaço de mera transmissão de saberes, mas como um ambiente de interação e preparação para a vida (Freire, 1981).

Como forma de replicar os achados deste estudo, elaborei um caderno para professores, com o objetivo de possibilitar a reprodução do projeto de ensino em outros contextos. Esse

material oferece orientações didáticas sobre as atividades desenvolvidas e permite que professores adaptem a proposta conforme suas realidades, ampliando, assim, o alcance das práticas sociais de letramento promovidas nesta pesquisa.

Diante do exposto, podemos concluir que esta pesquisa demonstrou que um projeto de ensino fundamentado em práticas de letramentos em um contexto situado, que faça sentido para os alunos, é um caminho produtivo para ampliar a percepção deles sobre o funcionamento dos gêneros discursivos, para desenvolver a consciência linguística, para promover o uso da multimodalidade na comunicação e para fortalecer o vínculo com temas de relevância social, como a valorização de patrimônios locais e a preservação ambiental, por exemplo.

Ademais, esta pesquisa evidenciou que o ensino da língua materna pode ultrapassar os limites da sala de aula, inserindo os estudantes em práticas sociais de interação, nas quais a leitura e a escrita se tornam meios para interagir, compreender e transformar uma realidade.

Concluo, portanto, que o ensino de língua portuguesa, quando ancorado em práticas sociais significativas, não apenas contribui para a apropriação dos gêneros discursivos, mas também fortalece a consciência crítica dos alunos, desenvolve sua autonomia na produção textual e a percepção da linguagem como um elemento fundamental na construção da realidade. Dessa maneira, acredito que iniciativas como esta podem servir como referência para outras práticas pedagógicas que busquem aproximar a leitura e a escrita da vida dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e transformadora.

Dito isso, sugiro o desenvolvimento de futuras pesquisas que investiguem de que forma propostas semelhantes à realizada nesta podem ser implementadas em outros contextos e com diferentes temáticas, ampliando o diálogo entre o ensino de gêneros discursivos, as práticas de letramentos e temas relevantes para as comunidades nas quais estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, I. A. **O gênero multimodal *meme*:** uma proposta de leitura e construção de sentidos no ensino de língua portuguesa. 110f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, PB, 2020.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os Gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-281.
- BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.). **Gênero, agência e escrita.** 2. ed. Recife: Pipa Comunicação; Campina Grande: EDUFCG, 2021. p. 39–55.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 29 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.
- CAVALCANTI, M. C. A. A propósito da linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 7, 1986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020>. Acesso em: 29 out. 2024.
- CAZDEN *et al.* Uma pedagogia dos multiletramentos. In: RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. **Desenhandando futuros sociais.** (org.) Trad. Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teóricos-metodológicas: os gêneros discursivos na <i>aula de português</i> e <i>a aula (de português)</i> como gênero discursivo. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4968>. Acesso em: 21 jun. 2024. <https://doi.org/10.1590/S1981-57942012000100011>
- DEWEY, J. **A escola e a sociedade; a criança e o currículo.** Trad. Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.
- DIONISIO, A. P. **Multimodalidade e leituras:** funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa comunicação, 2014.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137–150.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIOVANI, F. (org.) **Metodologias de pesquisa do PROFLETRAS em perspectiva**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.94371>

GOMES, G. L.; SILVA, T. A; GABI, W. J. T. O romance gráfico Jeremias Pele como instrumento didático para prática social de ensino. **Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem**. Pouso Alegre/MG, ano 8, n. 17, p.168-182, jan-jun. 2023.

GOMES, R. **O discurso sobre educação ambiental em cartilhas quadrinizadas**: uma análise a partir da abordagem dialógica do discurso. 127f. 2013. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas, Fundação Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2013.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, V22, N2, p. 15-46, jul.-dez. 1997.

HALL, S. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. PUC Rio: Brasília, 2016.

HEATH, S. B. **Ways with words**: language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORTA, M. L; GRUBERG, E.; MONTEIRO, A. **Guia básico de educação patrimonial**. Rio de Janeiro: Museu Imperial/Iphan/MinC, 1999.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Parque Nacional das Emas (GO/MS/MT)**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1672>. Acesso em: 18 mar. 2024.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** - Cefiel - Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação, 2005.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KRESS, G; VAN LEEUWEN. T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London & New York: Routledge, 2006. <https://doi.org/10.4324/9780203619728>

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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 Editorial, 2011.

MENDONÇA, M. **Análise Linguística na escola**: um caminho para o letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MILLER, C. R. Genre as Social Action. **Quarterly Journal of Speech**, p. 151-67, 1984.
<https://doi.org/10.1080/00335638409383686>

MIRANDA, F. D. S. S.; PRINCIPE, G. S. Debate oral, multimodalidade e escola: problemáticas e possibilidades no ensino de gêneros orais por meio do modelo da sequência didática. **Revista Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 33, n. 4, 2018. DOI: 10.1590/0102-445076053913104446. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/DTDKp7dDLBN4XnMdKBR6j4K/?lang=pt#>. Acesso em: 5 jul. 2024. <https://doi.org/10.1590/0102-445076053913104446>

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

MOITA LOPES, L. P. **Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar**. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada**: um caminho com muitos acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOTTA-ROTH, D. **Metodologia em análise de gêneros**. In: MARCUSCHI, L. A. et al. Gêneros textuais: reflexões e ensino. Organização de Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka e Karim Siebeneicher Brito. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S.; GOETTENAUER, E. M. C. (org.). **Espanhol**: ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2010. v. 16, p. 137-156.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. Caxias do Sul: Conjectura, 2009.

PEREIRA, A. **Essência**. Clube de autores (*E-book*), 2013. Disponível em: <https://clubedeautores.com.br/livro/essencia-2>. Acesso em: 18 mar. 2025.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

- RAMALHO, M. J. S. **Em busca dos tesouros de Ceará-Mirim:** (re)escrevendo histórias, valorizando culturas. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais:** leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. **Linguística aplicada:** ensino de português. São Paulo: Contexto, 2023.
- RODRIGUES, M. G. N. **A constituição dos sentidos a partir do gênero multimodal tira.** 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** [recurso eletrônico]. São Paulo: Parábola, 2020.
- SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (org.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, F. A. Atividades de leitura de gráficos estatístico-matemáticos em aulas de língua portuguesa a partir das concepções sociocognitiva e de gêneros discursivos. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 17, e1750, 2023. <https://doi.org/10.14393/DLv17a2023-50>
- SILVA, R. R. **Letramentos na escola e na vida:** o ensino-aprendizagem da língua portuguesa centrado nos gêneros textuais. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assu, 2018.
- SOARES, M. **Letramento - Um tema em três gêneros.** Belo horizonte: Autêntica, 2012.
- STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em:
https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf. Acesso: 3 jul. 2024.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cedes/v33n89>. Acesso em: 19 mar. 2025.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2011.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo...: nos porões da escola, a (in)disciplina e a estratégia como tática. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Trad. José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Pensadores).

APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO SOBRE OS CONHECIMENTOS
PRÉVIOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM RELAÇÃO AO
PARQUE NACIONAL DAS EMAS**

Data: ____ / ____ / ____

Código do participante: _____ **idade:** _____

1. Você conhece ou já ouviu falar sobre o Parque Nacional das Emas? Se sua resposta for sim, diga através de quem/do que você recebeu informações sobre o Parque?

2. O que você acha que é o Parque Nacional das Emas?

3. Em sua opinião, ele é importante? Justifique?

4. O que podemos encontrar ou fazer no Parque Nacional das Emas?

5. Você sabe por que ele foi criado? Justifique.

6. Você gostaria de conhecer ou aprender um pouco mais sobre o Parque Nacional das Emas? Esse assunto desperta interesse, curiosidade em você? Por quê?

APÊNDICE B – VERSÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO PRODUZIDO COLETIVAMENTE PELOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	
ESTE QUESTIONÁRIO TEM COMO OBJETIVO IDENTIFICAR SEUS CONHECIMENTOS EM RELAÇÃO AO PARQUE NACIONAL DAS EMAS. PARA CADA PERGUNTA, ESCOLHA A ALTERNATIVA QUE MELHOR REPRESENTA O QUE VOCÊ SABE OU PENSA SOBRE O PARQUE.	
NOME (OPCIONAL): _____ IDADE: _____	
1 - VOCE JÁ VISITOU O PARQUE NACIONAL DAS EMAS?	
<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
2 - O QUE VOCE ACHA DO PARQUE NACIONAL DAS EMAS?	
<input type="checkbox"/> UM BOM LUGAR <input type="checkbox"/> UM LUGAR RUIM <input type="checkbox"/> NÃO CONHEÇO OU NÃO SEI RESPONDER	
3 - SE VOCÊ NÃO CONHECE O PARQUE NACIONAL DAS EMAS, TEM VONTADE DE CONHECER?	
<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> NÃO SEI RESPONDER	
4 - VOCÊ SE INTERESSA PELA PRESERVAÇÃO DO PARQUE?	
<input type="checkbox"/> SIM. TENHO INTERESSE. <input type="checkbox"/> NÃO TENHO INTERESSE <input type="checkbox"/> TENHO POUCO INTERESSE	
5 – QUAL É SEU NÍVEL DE PREOCUPAÇÃO COM A PRESERVAÇÃO DO PARQUE NACIONAL DAS EMAS?	
<input type="checkbox"/> MUITO PREOCUPADO (A) <input type="checkbox"/> EXTREMAMENTE PREOCUPADO (A) <input type="checkbox"/> NEM UM POUCO PREOCUPADO (A)	
AGRADECemos SUA COLABORAÇÃO!	

**APÊNDICE C – VERSÃO FINAL DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS ALUNOS
PARA O PASSEIO NO PNE**

Escola

Mineiros, 01 de outubro de 2024.

Termo de autorização para uma visita ao Parque Nacional das Emas

Prezados, pais ou responsáveis,

Informamos que a turma do 5º ano E, sob a orientação da professora Valcirley, está desenvolvendo um projeto envolvendo a disciplina de Língua portuguesa e o Parque Nacional das Emas. Para enriquecer esse projeto, será realizada uma visita ao parque no dia 8 de outubro de 2024. Nesta visita, seus filhos (as) poderão conhecer mais sobre a natureza, aprender sobre a fauna e flora do cerrado, e criar memórias inesquecíveis.

Informações sobre a visita:

Horário e local de Saída: 7h da Escola X.

Horário e local de chegada: aproximadamente 17h na Escola X.

Alimentação: A escola fornecerá almoço e lanche; os alunos poderão levar um lanche extra, se desejarem.

O que levar? Mochila, repelente, protetor solar, boné ou chapéu, garrafa com água, celular ou câmera (apenas para fotos, mas não é obrigatório levar) e vestimenta apropriada (uniforme escolar e calça comprida).

Supervisão: Haverá guia turístico e duas professoras acompanhando os alunos.

Cordialmente,

Alunos do 5º ano E, professora e equipe gestora.

Marque e assine abaixo para autorizar ou não a participação do seu filho (a) na visita ao Parque Nacional das Emas.

- () Autorizo meu (minha) filho (a) a participar da visita ao Parque Nacional das Emas.
 () Não autorizo meu (minha) filho (a) a participar da visita ao Parque Nacional das Emas.

Nome do aluno (a): _____

Assinatura (por extenso) do responsável: _____

**APÊNDICE D – RELAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES
DA PESQUISA**

Identificação	Idade	Sexo
A. 01	10 anos	Feminino
A. 02	10 anos	Feminino
A. 03	10 anos	Feminino
A. 04	10 anos	Feminino
A. 05	10 anos	Feminino
A. 06	11 anos	Feminino
A. 07	11 anos	Masculino
A. 08	11 anos	Feminino
A. 09	10 anos	Masculino
A. 10	10 anos	Masculino
A. 11	11 anos	Masculino
A. 12	10 anos	Masculino
A. 13	10 anos	Masculino
A. 14	10 anos	Masculino
A. 15	10 anos	Masculino
A. 16	11 anos	Masculino
A. 17	10 anos	Masculino
A. 18	10 anos	Feminino
A. 19	11 anos	Masculino
A. 20	10 anos	Masculino
A. 21	10 anos	Masculino
A. 22	11 anos	Feminino
A. 23	10 anos	Feminino
A. 24	10 anos	Feminino
A. 25	10 anos	Masculino
A. 26	10 anos	Feminino
A. 27	10 anos	Feminino
A. 28	10 anos	Masculino
A. 29	10 anos	Masculino
A. 30	11 anos	Masculino
A. 31	10 anos	Feminino
A. 32	10 anos	Feminino

APÊNDICE E – CADERNO DO PROFESSOR

Caderno do Professor

PROJETO DE ENSINO:

**“CONHECENDO E
VALORIZANDO O PARQUE
NACIONAL DAS EMAS POR
MEIO DE PRÁTICAS DE
LETRAMENTOS”**



Cara professora, caro professor,

Este caderno pedagógico foi criado para auxiliar docentes das séries iniciais do Ensino fundamental a desenvolverem um projeto de ensino baseado em práticas de letramentos. A proposta nasceu a partir dos meus estudos no Mestrado Profissional em Letras – Profletras e da minha pesquisa com alunos do 5º ano, utilizando como tema o Parque Nacional das Emas²⁹, um patrimônio natural de grande importância, localizado no município de Mineiros-GO, porém ainda pouco conhecido e valorizado pela comunidade mineirenses. Nesse sentido, você poderá ressignificá-la para o seu contexto, escolhendo um local relevante para a comunidade dos alunos — pode ser um espaço natural ou um patrimônio histórico e cultural que faça parte do contexto em que os alunos vivem, mas que, apesar da sua importância, ainda é pouco conhecido e valorizado pela comunidade local.

O principal objetivo deste material é articular o ensino da língua portuguesa às práticas sociais de letramentos (Kleiman, 1995), permitindo que os alunos compreendam e utilizem gêneros discursivos em contextos situados (Bakhtin, 2003). Ou seja, por meio dele, pretendemos que os estudantes leiam e escrevam efetivamente imersos em práticas sociais, experimentando e refletindo sobre os usos da linguagem no cotidiano. Dessa forma, a leitura e a escrita deixam de ser apenas exercícios escolares e passam a fazer sentido dentro de interações autênticas e significativas para os estudantes (Kleiman, 1995).

Além disso, esta proposta tem um grande potencial para transformar a percepção dos alunos sobre o lugar onde vivem. A ideia é que eles reconheçam e valorizem aspectos importantes da sua comunidade e se tornem disseminadores desse conhecimento, incentivando outras pessoas a também valorizarem o que é culturalmente e ambientalmente relevante. A linguagem desempenha um papel essencial nesse processo, pois, é por meio dela, que a memória e os saberes de uma comunidade são construídos e compartilhados (Hall, 2016). Assim, este projeto também poderá contribuir para o reconhecimento da cultura local e para a valorização das identidades dos alunos e de suas comunidades.

²⁹ Mais informações disponíveis em: <https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/unidades-de-conservacao/unidades-de-biomas/cerrado/lista-de-ucs/parna-das-emas/informacoes-sobre-visitacao-2013-parna-das-emas>. Acesso em 31 mar 2025.

Outro ponto importante desta proposta é o trabalho com a multimodalidade dos textos que, caracteriza a combinação de diferentes recursos semióticos – escrita, imagens, gráficos, cores e outros – que contribuem para a construção de sentido (Kress; Van Leeuwen, 2006; Ribeiro, 2021). Os alunos serão incentivados a trabalhar com diferentes gêneros, como questionário, gráfico, termo de autorização e folder, compreendendo-os como aqueles que organizam diferentes propósitos comunicativos (Bakhtin, 2003).

O material está organizado em nove oficinas, todas planejadas para serem ressignificadas em sala de aula, considerando as especificidades de cada turma e o contexto sociocultural dos estudantes. Cada oficina foi organizada em um modelo estruturado que favorece seu desenvolvimento em sala de aula, trazendo objetivos definidos, sugestões de atividades e orientações sobre como conduzir cada etapa.

As atividades deste projeto de ensino se baseiam em concepções de letramentos dos Novos Estudos de Letramentos e ensino de gêneros discursivos em práticas sociais (Kleiman, 1995; 2005), com fundamentação no conceito de gêneros discursivos (Bakhtin, 2003, de multimodalidade (Kress e Van Leeuwen, 2006; Ribeiro, 2016; 2021) e ensino de gêneros (Bazerman, 2021). A proposta busca proporcionar um aprendizado significativo, no qual a leitura e a escrita sejam trabalhadas de forma integrada às práticas sociais, ultrapassando os limites da sala de aula e possibilitando que os alunos experimentem o uso da linguagem em contextos significativos.

Dessa forma, os letramentos são compreendidos em sua dimensão social e ideológica, como destaca Street (2014), ou seja, não se limitam à decodificação da escrita, mas estão diretamente ligados às práticas sociais e culturais de cada comunidade.

Além de promover práticas sociais de leitura e escrita, a proposta também se articula com a educação ambiental, ao incentivar a valorização do território local e o reconhecimento de patrimônios naturais e culturais pouco explorados pelos alunos e pela comunidade à qual pertencem. Nesse sentido, contribui diretamente para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) — da Organização das Nações Unidas (ONU) —, especialmente os de número 4 (Educação de Qualidade), 13 (Ação contra a mudança global do clima) e 15 (Vida terrestre), ao promover ações educativas voltadas para a preservação e valorização do meio ambiente. Essa abordagem está em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental, que estabelece a educação ambiental como um componente essencial e permanente da educação

nacional, devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades de ensino (Lei nº 9.795/1999). A proposta também dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), ao considerar as práticas de linguagem em contextos situados (Bakhtin, 2003), a partir de temas contemporâneos e do trabalho com diferentes gêneros discursivos, favorecendo o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, escrita, oralidade e análise linguística de forma integrada (BRASIL, 2018).

Espero que este material seja útil para você e que possa enriquecer suas aulas, tornando a leitura e a escrita práticas vivas e significativas para seus alunos.

Professora: Valcirley

OFICINA 1: Apresentação do projeto para a turma e identificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática escolhida.

DURAÇÃO: 1 aula de 50 minutos.

OBJETIVO: Apresentar um resumo do projeto de ensino para a turma e identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema que contextualiza o projeto.

MATERIAIS E RECURSOS:

Lousa, pincel para quadro branco e questionários impressos (um para cada estudante).

PROCEDIMENTOS:

- Organize uma **roda de conversa** com a turma, dispondo as mesas e cadeiras em formato circular.
- Escreva na lousa, com letras grandes, o nome do tema que contextualiza o projeto de ensino.
- Estimule os alunos a compartilharem o que sabem sobre o tema apresentado.

Para conduzir o diálogo, utilize perguntas como:

- “*O que vocês sabem sobre o tema (lugar)?*”;
- “*Vocês já o visitaram?*”.

Incentive a participação de todos os estudantes, acolhendo opiniões, dúvidas e experiências relacionadas ao tema (lugar). Em seguida, oriente os alunos a se reorganizarem em duplas para utilizarem o questionário como instrumento de coleta de dados. Um dos alunos fará a leitura das perguntas — previamente elaboradas por você — e registrará as respostas do colega por escrito. Depois, os papéis se invertem. Essa atividade permite vivenciar o uso do questionário como gênero discursivo utilizado em situação de pesquisa.

Finalize a oficina apresentando brevemente as principais atividades previstas no projeto, destacando que algumas delas serão definidas coletivamente, com a participação dos próprios alunos.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Esta oficina tem como objetivo engajar os alunos desde o início do projeto, valorizando os saberes que já possuem e promovendo um espaço de diálogo, onde todos se sintam ouvidos e respeitados. A roda de conversa é uma estratégia potente para criar vínculo e aproximar os alunos do tema. Ao mediar a discussão, evite avaliar as respostas como “certas” ou “erradas”; busque acolher, registrar ideias e estimular o pensamento crítico.

A proposta de utilização do questionário em duplas estimula a escuta, a oralidade, a leitura e a escrita, ao mesmo tempo em que favorece uma interação significativa entre os alunos. Dessa forma, ao recorrer a uma atividade que faz uso de um gênero discursivo em um contexto situado, ancoramos na concepção de linguagem como prática social (BAKHTIN, 2003), em que a linguagem se concretiza na relação com o outro.

Além disso, essa proposta pode funcionar como um momento diagnóstico, oferecendo pistas importantes sobre o repertório da turma em relação ao local escolhido como tema do projeto de ensino.

OFICINA 2: Produção de um questionário para investigar o conhecimento de familiares, vizinhos e amigos sobre o PNE.

DURAÇÃO: 5 aulas de 50 minutos

OBJETIVO: Planejar e elaborar um **questionário**, de forma colaborativa, com a finalidade de investigar o que familiares, vizinhos e amigos dos estudantes sabem sobre a temática (local) abordada (o) no projeto de ensino.

MATERIAIS E RECURSOS:

Exemplares do gênero questionário. Pedir, previamente, para que os alunos pesquisem em casa e tragam esses exemplares para sala de aula.

PROCEDIMENTOS:

⇒ **Aula 1: Reflexão sobre o conhecimento da comunidade e introdução ao gênero questionário.**

Em uma roda de conversa, retome a atividade desenvolvida na Oficina 1.

Lembre os alunos de que, na aula anterior, eles utilizaram um questionário para levantar os conhecimentos prévios dos colegas sobre o tema (lugar). Inicie a reflexão a partir das seguintes questões: *“E as pessoas com quem vocês convivem? O que será que seus pais, vizinhos e/ou amigos sabem sobre esse tema? Será que já visitaram esse lugar?”* Essas perguntas visam estimular a curiosidade dos alunos para investigarem o que essas pessoas sabem sobre o tema/lugar em questão. Permita e estimule todos os alunos a expressarem suas ideias e opiniões. Depois, pergunte:

- *“Como poderíamos descobrir o que essas pessoas sabem sobre o tema? O que podemos fazer para obter essas informações?”* Nesse momento, os alunos podem sugerir diferentes formas, como entrevistas ou conversas informais. Caso a ideia de utilizar um questionário não surja dos próprios estudantes, faça provocações que os levem a chegar a essa opção. Pode propor reflexões como: *“As pesquisas eleitorais, pesquisas sobre qual a rede social que as pessoas mais utilizam são*

feitas de que forma?” Ou “O que nós utilizamos para saber o que cada um de vocês sabia sobre o tema na oficina 1?” Dessa forma, estimulando a reflexão da turma, logo, espera-se que surgirá a ideia do questionário.

Após a turma considerar o questionário para a realização da pesquisa com as pessoas de seu convívio, será o momento de continuar a roda de conversa com intuito de saber se eles já tiveram contato com gênero fora do contexto escolar. Faça questionamentos como:

- *“Quem de vocês já respondeu a um questionário ou já presenciou alguém da família fazendo uso desse gênero?”*. No primeiro momento, os alunos podem responder que não, mas incentive-os a lembrarem de situações em que eles ou um familiar precisou preencher um questionário. Caso eles não se lembrem, você, professora ou professor, pode narrar situações em que você precisou utilizar esse gênero para fornecer informações em um determinado contexto. Dessa forma, estimulará os alunos a recuperarem possíveis experiências, percebendo que esse gênero está inserido nas práticas sociais.

Atividade para casa:

Peça para os alunos pesquisarem e trazerem modelos de questionários na próxima aula.

⇒ **Aulas 2 e 3: Análise de exemplares, planejamento e produção de questionários**

Divida a turma em grupos de quatro ou cinco participantes. Informe a eles que a partir desta oficina, todas as atividades a serem desenvolvidas no projeto, serão feitas com essa organização, ou seja, os mesmos grupos com os mesmos componentes até o final da proposta.

Peça aos participantes que compartilhem os questionários trazidos de casa com seu respectivo grupo e, em seguida, que pensem no objetivo e no público-alvo que responderá à pesquisa. Reflitam sobre:

- *“Quais estilos de perguntas — múltipla escolha ou discursiva — são mais adequadas nesse contexto?”;*
- *“Qual dos estilos de perguntas agiliza a pesquisa e pode trazer dados numéricos?”;*

- Explique a diferença entre questões discursivas (respostas livres) e de múltipla escolha (alternativas predefinidas).
- Pergunte: “*Que tipo de pergunta torna mais fácil contar e organizar as respostas, já que vamos usar esses dados numéricos, na próxima oficina?*”
- Para auxiliar os alunos a realizarem essa análise, cite exemplos de uma mesma questão na modalidade de múltipla escolha e na discursiva. Dessa forma, chegarão à conclusão de que a primeira opção é a mais adequada. Em seguida, oriente que cada grupo elabore uma versão de questionário, contendo de 5 a 10 perguntas de múltipla escolha. Reforce que eles poderão se inspirar em um ou mais dos modelos pesquisados anteriormente. Explique que o objetivo da pesquisa é descobrir se as pessoas já visitaram o local, se sabem o que ele é, como funciona, qual é sua finalidade e para que serve, entre outras informações relevantes.

⇒ **Aula 4:** Construção coletiva do questionário.

Peça que cada grupo apresente suas perguntas para a turma e, a cada exposição, instigue os demais a comentarem se fizeram a atividade de forma semelhante, se acham que é uma boa questão ou não, entre outros.

Por meio do diálogo, conduza o compartilhamento e a revisão coletiva das questões produzidas pelos grupos, promovendo cortes, acréscimos e a fusão de perguntas semelhantes. Esse é um momento importante para levar os alunos a refletirem sobre o que já foi produzido. Não dê respostas prontas: atue como mediador, incentivando-os a reler, revisar e aprimorar o questionário, em colaboração com você e os colegas, de acordo com o contexto de produção do gênero. Veja um exemplo de ajuste feito pela minha turma:

A questão “*Você conhece o Parque Nacional das Emas?*”, após reflexões coletivas, tornou-se: “*Você já visitou o Parque Nacional das Emas?*” (evitando confusão entre “ouvir falar” e “conhecer pessoalmente”).

Conduza esta atividade de modo que, ao final, seja elaborado um único questionário coletivo, com cinco a dez perguntas bem estruturadas.

Na minha turma, por exemplo, a partir de sete questionários produzidos pelos grupos (cada um com cerca de dez perguntas), construímos juntos uma versão final com cinco questões, selecionadas e reformuladas coletivamente.

•

⇒ **Aula 5:** Finalização do questionário: etapa de digitação.

Convide os alunos para irem ao laboratório de informática — caso sua escola tenha esse recurso — e organize-os, em duplas, para digitarem a versão produzida coletivamente na aula 4 e que, posteriormente, será impressa, para realização da pesquisa. Serão dois alunos por computador/*notebook* — um pode ditar enquanto o outro digitar, por exemplo.

Caso sua escola não tenha computadores suficientes, como foi com a minha, use apenas um equipamento e conecte-o à TV. Dessa forma, você poderá convidar uma dupla de alunos de cada grupo para realizar essa etapa da produção, enquanto os demais acompanham o processo na tela da TV — cada dupla digita uma questão, por exemplo.

Após, envie o arquivo para a impressão e entregue de 2 a 5 questionários para cada aluno realizar a pesquisa com seus familiares, amigos ou vizinhos.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR

Professor, nesta oficina os alunos vivenciam o uso de um gênero discursivo, ao produzirem um questionário com um propósito social: investigar o que a comunidade sabe sobre o tema do projeto. Dentro da perspectiva discursiva dos gêneros (Bakhtin, 2003), o foco está na linguagem em uso — por isso, é essencial que os estudantes compreendam para quem escrevem, com que finalidade e em qual situação. Ao analisar e construir coletivamente o questionário, eles poderão desenvolver reflexões sobre os sentidos que os textos podem assumir em diferentes contextos. Valorize a escuta, o diálogo e as decisões do grupo, pois é nesse processo que a linguagem se torna uma prática social.

OFICINA 3: Sistematização e organização dos dados da pesquisa em gráficos.

DURAÇÃO: 4 aulas de 50 minutos

OBJETIVO: Sistematizar os dados obtidos na pesquisa realizada com familiares, vizinhos e amigos dos alunos, organizando essas informações por meio de **gráficos**.

MATERIAIS E RECURSOS:

Cartolinhas, papel A4, régua, lápis, borracha, canetinhas, modelos de gráficos pesquisados pelos alunos e/ou levados pelo professor, questionários respondidos, lousa, pincel para quadro branco.

PROCEDIMENTOS:

⇒ **Aula 1: Quantificação das respostas da pesquisa**

Organize os alunos em grupos, conforme definido anteriormente na oficina 2.

Solicite que cada grupo reúna os questionários respondidos por seus integrantes e conte o total de participantes da pesquisa.

Em seguida, oriente os alunos a quantificarem as respostas de cada pergunta, identificando o número de pessoas que marcaram cada alternativa.

Anote, na lousa, as possibilidades de resposta de cada pergunta e, com a participação da turma, some os totais de cada grupo para obter os dados gerais da pesquisa.

Promova um momento de diálogo com os alunos para discutir possíveis dificuldades que eles enfrentaram durante o momento em que realizaram a coleta de dados utilizando o gênero do questionário — se as perguntas foram bem compreendidas, se as pessoas demonstraram interesse em responder entre outras.

Atividade para casa: Solicite que os alunos pesquisem em jornais impressos, revistas, livros de recortes ou na *internet*, e tragam exemplares de gráficos para a próxima aula.

⇒ **Aula 2:** Interagindo com o gênero gráfico e elaboração de rascunhos

Peça aos alunos que, reunidos em seus respectivos grupos, compartilhem os modelos de gráficos pesquisados por eles.

Inicie um diálogo abordando perguntas como:

- “Os gráficos que vocês trouxeram foram pesquisados onde?”
- “Em que suporte (livro, revista impressa, jornal impresso, *internet...*)?”
- “Desconsiderando essa atividade de pesquisa, onde vocês já viram gráficos?”
- “Já precisou construir um?”
- “Quem são os profissionais que utilizam esse gênero com frequência e para quê?” — aguarde que os alunos exponham seus entendimentos sobre o assunto e vá fazendo mediações, de forma que os alunos concluam que diversos profissionais fazem uso de gráficos.

Oriente os alunos a analisarem e escolherem um modelo de gráfico, que na visão do grupo, seria o mais adequado para apresentar os dados levantados na pesquisa que eles realizaram.

Explique que será necessário elaborar um gráfico para cada pergunta do questionário — e indique ou faça um sorteio da pergunta que cada grupo irá representar.

No primeiro momento, solicite que elaborem o gráfico em papel sulfite A4 para que posteriormente, na próxima aula, ele seja transposto para uma cartolina. Diga aos alunos que este gráfico será produzido a partir do modelo escolhido por eles, mas que adequações poderão ser necessárias, como por exemplo, o título, quantidade de barras, colunas, setores, cores, tamanho, disposição das informações entre outras.

⇒ **Aula 3:** Produção dos gráficos na cartolina

Oriente os alunos a revisarem seus rascunhos antes de transpô-los para a cartolina. Incentive-os a refletirem sobre as cores e tamanhos das letras, bem como sobre a escala numérica ideal a ser usada no eixo horizontal/vertical.

⇒ **Aula 4:** Apresentação e exposição dos gráficos

Na própria sala de aula, peça que cada grupo apresente sua produção para a turma.

Após cada apresentação, abra espaço para comentários dos colegas e incentive o grupo apresentador a fazer uma breve avaliação tanto do resultado final quanto do processo de construção do gráfico — do que gostaram, quais foram os desafios enfrentados etc.

Promova um ambiente respeitoso de troca, onde os alunos possam destacar pontos positivos e/ou negativos, sempre instigando-os a considerarem os destinatários, a finalidade e a adequação linguística do gênero naquele contexto de produção.

Ao final das apresentações, proponha que a turma escolha, coletivamente, um local, na escola, para expor os cartazes, de modo a compartilhar os resultados da pesquisa com a comunidade escolar. Instigue os alunos a escolherem um espaço que alcance o maior no número de pessoas, afinal, a intenção é fazer uma divulgação.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, esta oficina fortalece a articulação entre linguagem, pesquisa e representação gráfica, permitindo que os alunos experimentem, de forma significativa, o uso social do gênero gráfico, conforme orienta Kleiman (1995).

Ao organizar os dados da pesquisa e transformá-los em gráficos, os alunos desenvolvem conhecimentos em relação a planejamento, revisão e comunicação, ao mesmo tempo em que refletem sobre o contexto de produção dos textos produzidos. Nessa prática, o aprendizado sobre a linguagem acontece a partir da análise de suas próprias produções, em um movimento de reflexão que dá sentido ao uso social da língua. Essa perspectiva está em sintonia com Geraldi (1997), que defende o trabalho com a linguagem como atividade discursiva, onde se aprende a língua na e pela interação.

É importante destacar que os gráficos utilizam diferentes recursos, como palavras, números, formas, cores e legendas, todos organizados de maneira a construir sentidos perante as informações apresentadas. Por isso, incentive os alunos a refletirem sobre a organização desses elementos e como cada um deles contribui para a leitura e interpretação do gráfico.

Ao exporem seus trabalhos para a comunidade escolar, os estudantes vivenciam um uso social da linguagem — ampliando o sentido do que aprendem e produzindo significados relevantes no contexto em que vivem.

OFICINA 4: Produção do termo de autorização

DURAÇÃO: 4 aulas de 50 minutos.

Planejar e produzir, em grupos, um termo de autorização a ser enviado às famílias, com o objetivo de solicitar permissão para que os alunos participem de uma visita ao local relacionado à temática do projeto de ensino.

MATERIAIS E RECURSOS:

Exemplares de termos de autorização já utilizados na escola, agendas dos alunos/caderno de recados aos responsáveis, papel, canetas, lousa, TV/projetor, computador.

PROCEDIMENTOS:

⇒ **Aula 1: Interação com o gênero e início da produção**

Explique aos alunos que, para realizar o passeio proposto, será necessário enviar um termo de autorização às famílias.

Promova uma roda de conversa sobre outras situações em que os responsáveis assinam esse tipo de documento.

Solicite que localizem modelos anteriores em suas agendas/cadernos de recados e analisem os exemplos disponíveis.

Realize a leitura coletiva de um dos modelos, parágrafo por parágrafo, fazendo perguntas como: “O que é dito aqui?”, “Devemos incluir isso no nosso documento?”

Promova reflexões sobre quem é/são autor/autores do texto, quem são as pessoas que irão receber, se o gênero exige uma linguagem mais formal ou mais descontraída (informal), quais informações não poderão faltar entre outras.

Divida os alunos em seus respectivos grupos e oriente-os a iniciarem a elaboração do termo de autorização, com base nos exemplares observados e reflexões feitas acerca do contexto de produção.

Durante este trabalho, visite cada grupo para que consiga perceber possíveis desafios e auxiliá-los na realização da tarefa, sempre fazendo mediações, questionamentos, que levem os alunos a participarem ativamente da construção do próprio conhecimento.

⇒ **Aula 2: Análise dos termos de autorização entre os grupos**

Após a finalização da primeira versão, oriente a troca dos textos entre os grupos para uma leitura crítica e colaborativa.

Peça que os grupos escrevam, em papel à parte, pontos positivos observados nas produções, bem como sugestões de melhorias, relacionadas a:

- Clareza das informações;
- Organização;
- Coerência;
- Uso adequado da linguagem formal;
- Inclusão de informações importantes, considerando o contexto de produção.

Reforce a importância do respeito e da escuta durante esse processo, orientando os alunos a fazerem devolutivas construtivas.

Após receberem as devolutivas, permita que os grupos façam uma autoavaliação (oral) com base nos comentários recebidos.

Para a próxima aula, reúna as versões produzidas pelos alunos e condense-as em uma única versão, que será encaminhada às famílias. Para isso, selecione aspectos de cada uma das produções, de modo que, ao interagirem com o texto final, os alunos reconheçam suas contribuições.

⇒ **Aula 3: Construção da versão final e leitura coletiva**

Explique ao alunos que você uniu todos os termos de autorização produzidos por eles em uma versão final, reunindo as contribuições de cada grupo.

Projete o texto final na TV ou no quadro digital e faça uma leitura coletiva.

A cada parágrafo lido, questione os alunos: “Qual grupo usou esse termo?”, “Quem apresentou essa informação?”, “De que forma esse trecho contribui para o texto final?”.

Caso surjam sugestões de última hora (como ajustes ou acréscimos), discuta com a turma e finalizem o documento de forma coletiva.

Após, enviem o texto para impressão para que possam solicitar a autorização de seus responsáveis para a realização do passeio.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, esta oficina oferece aos alunos uma vivência autêntica da linguagem em um contexto situado, ao planejar e produzir um termo de autorização com finalidade social. Ao compreenderem as características formais do gênero e participarem de todas as etapas — da escrita à revisão — os alunos se posicionam como sujeitos ativos em práticas situadas de letramento.

O trabalho com o termo de autorização também envolve múltiplos conhecimentos: planejamento, escrita colaborativa, leitura crítica, argumentação e uso da linguagem adequada ao contexto. A produção ganha ainda mais sentido quando ultrapassa os muros da escola e recebe uma resposta concreta, inserindo os alunos em práticas significativas de comunicação

Esse tipo de atividade reforça o valor da escrita na vida cotidiana e evidencia que os gêneros discursivos não são apenas conteúdos escolares, mas instrumentos de participação social. Ao serem trabalhados em práticas situadas, com sentido para os alunos, os gêneros permitem que se compreenda a linguagem em sua dimensão social, histórica e ideológica, como discutido por Street (2014) e Kleiman (1995; 2005).

OFICINA 5: Roda de conversa sobre os objetivos e regras do passeio

DURAÇÃO: 1 aula de 50 minutos

MATERIAIS E RECURSOS:

Espaço organizado em roda (sala de aula ou outro ambiente adequado), quadro e pincel para anotações

OBJETIVO:

Dialogar com os alunos sobre os objetivos do passeio ao local escolhido no projeto, compreendendo que, além do lazer, a visita tem uma finalidade: registrar imagens e informações para compor um gênero (*folder*) a ser produzido nas aulas seguintes.

PROCEDIMENTOS:

Organize a turma em roda para favorecer a escuta, a troca de ideias e o diálogo coletivo.

Inicie explicando que o passeio proposto no projeto tem múltiplos objetivos: conhecer o lugar, aprender com as informações que serão apresentadas e registrar imagens e observações para a produção de um material informativo.

Apresente brevemente, por meio de exemplares, alguns *folders* impressos e diga que esse será o próximo gênero a ser produzido após o passeio no PNE. Permita que os estudantes manuseiem o material e percebam a presença de diferentes recursos semióticos – imagens, palavras, cores, tipografia entre outros. Aproveite a oportunidade para ampliar a discussão sobre o gênero, dialogando com os alunos sobre os *folders* digitais. Caso sua escola disponha de TV ou Datashow exponha alguns exemplos para a turma. Comente que o formato digital amplia as possibilidades de circulação e divulgação do *folder*, em redes sociais ou sites institucionais.

Nesse momento, destaque que, levar uma câmera fotográfica ou o celular é uma ótima ideia para coletar registros autênticos durante o passeio no PNE.

Dialogue com os alunos sobre o que eles esperam da visita e o que acreditam que poderia ser registrado para inclusão no *folder*.

Em seguida, estabeleça com a turma os combinados e orientações para o passeio, como:

- Cuidados com o local;
- Atenção às explicações dos responsáveis pela apresentação do local;
- Registro consciente de imagens (fotos);
- Organização dos grupos e respeito às regras do espaço visitado.

Anote, no quadro, os combinados construídos coletivamente para que os alunos visualizem e compreendam que participar da experiência exige responsabilidade.

•

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, esta oficina cumpre um papel essencial no alinhamento de expectativas e na construção do senso de responsabilidade dos alunos. Ao compreenderem que o passeio não é apenas recreativo, mas parte de um projeto de ensino com propósito comunicativo, os estudantes se posicionam como sujeitos ativos do processo. Além disso, a roda de conversa constitui um espaço privilegiado de escuta, diálogo e negociações de sentidos — elementos centrais na perspectiva discursiva do ensino da linguagem (BAKHTIN, 2003). Estimule a participação de todos e valorize as sugestões dos alunos.

OFICINA 6: Visita ao local temático do projeto (ex: Parque Nacional das Emas)

DURAÇÃO: 1 dia (período matutino e/ou vespertino)

OBJETIVO: Realizar uma visita pedagógica ao local temático do projeto (como o Parque Nacional das Emas), proporcionando uma vivência significativa que articule lazer, aprendizado e registro de informações e imagens, que serão utilizadas em gêneros produzidos nas oficinas seguintes.

MATERIAIS E RECURSOS:

Os materiais e recursos para a realização desta oficina dependerão do local a ser visitado — se dentro ou fora da cidade, próximo ou distante, área externa ou interna. Se for um lugar distante e uma área externa (descoberta), por exemplo, precisará de ônibus, lanche, água, protetores solares etc., máquinas fotográficas ou celulares com câmera (se permitido no local), bloco de anotações, canetas/lápis, bonés/chapéus, garrafa de água, lanche leve, autorização assinada pelos responsáveis.

PROCEDIMENTOS:

Antes da visita, organize a turma para que cada aluno leve os itens necessários e esteja preparado para o percurso.

Durante o passeio, oriente os alunos a observarem com atenção as informações transmitidas pelos guias ou monitores e a registrarem, por meio de fotos ou anotações, os elementos que julgarem mais importantes e interessantes.

Caso o local tenha monitoria, articule para que os alunos possam ouvir explicações sobre o espaço visitado, os elementos naturais, históricos ou culturais presentes.

Incentive a interação respeitosa dos alunos com o ambiente, com os profissionais envolvidos e com os colegas.

Após a visita, promova uma roda de conversa com a turma para retomar impressões, compartilhar experiências e preparar as próximas etapas do projeto.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, a visita pedagógica ao local escolhido para o desenvolvimento do projeto amplia os sentidos das práticas de leitura e escrita ao conectar os conteúdos escolares com vivências contextualizadas. Essa experiência ativa os sentidos, promove o envolvimento afetivo com o local e oferece subsídios concretos para produções futuras. Além disso, fortalece os vínculos da turma com o tema do projeto e contribui para a formação de sujeitos críticos, atentos e participativos em relação ao ambiente, à cultura e à comunidade em que vivem. Esta oficina dialoga com a perspectiva de Hall (2016), ao compreender a construção da identidade como um processo cultural e histórico, mediado pela linguagem e pelas relações sociais.

Atividade para casa: Solicite que os alunos pesquisem e tragam exemplares de *folders* para a próxima aula.

OFICINA 7: Explorando o gênero *folder* — apresentação, análise e produção manuscrita

DURAÇÃO: 4 aulas de 50 minutos

OBJETIVO: Analisar exemplares do gênero *folder*, observando seus contextos de produção — quem escreveu, para quem escreveu, por que escreveu. Refletir também sobre a presença de diferentes recursos semióticos, como imagens, cores, tipografia, entre outros, para, então, planejar e iniciar a produção manuscrita de um *folder* com objetivo social definido.

MATERIAIS E RECURSOS:

Exemplares de *folders* (trazidos pelos alunos e/ou pelo professor), papel A4, lápis, borracha, canetas coloridas, imagens impressas (fotografadas pelos alunos ou pesquisadas), lousa, pincel, cola, tesoura, régua.

PROCEDIMENTOS:

⇒ **Aula 1: Apresentação e análise de exemplares**

Organize os alunos em grupos e peça que compartilhem os *folders* que conseguiram trazer. Disponibilize também exemplares levados por você.

Peça que cada grupo escolha um *folder* para análise mais reflexiva, com base em perguntas escritas na lousa, como:

- “Quem é o público-alvo?”;
- “Qual o objetivo do *folder*?”;
- “Quem é o provável autor? Qual sua intenção?”;
- “As imagens, a escolha das cores contribuem para atingir o objetivo?”;
- “O que acham da organização das informações e da escolha visual?.”

Após as reflexões, cada grupo apresentará à turma o *folder* analisado, respondendo aos questionamentos propostos.

⇒ **Aula 2: Planejamento da produção do *folder***

Apresente a proposta de produção do *folder*: motivar as pessoas a conhecerem o local (tema do projeto de ensino).

Oriente que cada grupo discuta e registre no caderno ou em um rascunho, as informações que considera essenciais para alcançar esse objetivo.

Reforce que o planejamento deverá contemplar a finalidade do *folder* e o perfil do público leitor.

⇒ **Aulas 3 e 4:** Produção manuscrita do *folder*

Explique que os *folders* serão manuscritos nesta etapa e poderão conter imagens impressas (fotografadas pelos alunos ou pesquisadas, com fonte citada).

Reforce a necessidade de selecionarem imagens coerentes com o conteúdo e de produzir textos informativos, atrativos e verdadeiros.

Incentive os grupos a discutirem o que cada parte do *folder* irá comunicar antes de começar a montagem.

Oriente sobre a importância da clareza, da organização visual e da linguagem adequada ao gênero.

Caso haja dúvidas sobre informações variáveis (como valores de entrada no local ou necessidade de guias turísticos, por exemplo), proponha que os alunos usem fontes seguras para pesquisas ou insiram contatos oficiais para outras informações, como o telefone/e-mail da Secretaria Municipal responsável pelo turismo na cidade, no caso deste projeto.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, esta oficina convida os alunos a atuarem como produtores de um gênero marcado por diferentes recursos semióticos, voltado à circulação social. Ao analisar e produzir *folders* com propósito situado, os estudantes precisam articular leitura, escrita, planejamento, seleção de imagens, escolha lexical, organização espacial e adequação ao público-alvo — tudo isso dentro de uma prática social significativa. Essa proposta está alinhada à perspectiva de Ribeiro (2016), que destaca a importância de considerar a multimodalidade nas práticas de letramentos, reconhecendo que os textos atuais mobilizam múltiplas linguagens para produzir sentido.

Dessa forma, incentive os alunos a tomarem decisões com base nos objetivos comunicativos do *folder*, valorizando a autoria coletiva e a diversidade de estratégias entre os grupos. Essa experiência ampliará a compreensão dos alunos sobre o papel social da linguagem e reforçará a importância de escrever para interagir, informar e transformar realidades

OFICINA 8: Produção do *folder* na plataforma Canva

DURAÇÃO: 7 aulas de 50 minutos

OBJETIVO: Transpor o conteúdo do *folder* manuscrito para o formato digital, utilizando a plataforma *Canva*, compreendendo os aspectos composicionais, multimodais e a intencionalidade do gênero *folder* em sua versão digital e/ou impressa.

MATERIAIS E RECURSOS:

Computadores, celulares ou *tablets*; acesso à *internet*; imagens previamente salvas pelos alunos (fotografadas ou pesquisadas); *folders* manuscritos finalizados; quadro, pincel, vídeos tutoriais sobre o uso do *Canva*.

PROCEDIMENTOS:

⇒ **Aula 1:** Introdução à plataforma e discussão sobre o formato do *folder*

Apresente aos alunos a proposta de transpor os ***folders*** manuscritos para o formato digital.

Exiba o vídeo explicativo disponibilizado a seguir, sobre a produção de *folders* no *Canva*, destacando aspectos como: estrutura do *folder*, dobras entre outros. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AdEm8PDIKgg>. Acesso 25/03/2025.

Ao final do vídeo, converse com os alunos sobre suas dúvidas, fornece papel sulfite A4 para que simulem as dobras de um *folder* de modo que as páginas fiquem na ordem correta, conforme apresenta o vídeo explicativo.

Caso a escola não possua laboratório de informática, oriente os alunos a levarem seus celulares/*tablets/notebooks* com as imagens a serem utilizadas no *folder*, já previamente salvas nos aparelhos.

⇒ **Aulas 2 a 6:** Produção dos *folders* digitais no *Canva*

Oriente os alunos a levarem os aparelhos com as imagens a serem utilizadas no *folder*, previamente salvas.

Auxilie os grupos na criação dos textos no *Canva*, orientando os alunos a seguirem os planejamentos dos *folders* manuscritos como base para a versão digital. Caso tenha alunos que já conhecem a plataforma, peça que auxiliem os demais colegas.

Durante o processo, acompanhe de perto os grupos, procurando ajudá-los a superar os desafios.

Estimule a reflexão sobre:

- A organização das informações;
- A combinação consciente entre os diferentes recursos semióticos;
- A coerência entre o conteúdo e o objetivo comunicativo do *folder*;

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, esta oficina é uma oportunidade valiosa para os alunos vivenciarem a multimodalidade, ao trabalharem com texto escrito, imagem, diagramação e intencionalidade comunicativa na produção de um gênero em uma situação socialmente reconhecida, conforme defende Ribeiro (2016).

A transposição do manuscrito para o digital exige planejamento, tomada de decisões e domínio de recursos tecnológicos — todos articulados à finalidade do gênero. Ao utilizar uma plataforma como o *Canva*, os estudantes aprendem que a linguagem se manifesta de diversas formas e que o *designer*, as imagens e a escolha de palavras não são neutras: elas ajudam a construir sentidos. Essa etapa também favorece o a valorização do trabalho em equipe e promove o letramento digital dos estudantes.

Caso na sua escola não haja recursos tecnológicos disponíveis, oriente os alunos a realizarem uma segunda versão do *folder* manuscrito, mais elaborada e cuidadosamente diagramada. Nesta versão aprimorada, eles devem planejar a distribuição das informações, utilizar títulos com destaque, explorar diferentes formas de representar os textos (ex: quadros, setas, listas), além de incluir imagens recortadas ou desenhadas, cores, margens e organização visual, buscando clareza, estética e coerência com o objetivo comunicativo do gênero.

OFICINA 9: Distribuição dos *folders* impressos

DURAÇÃO: 1 aula de 50 minutos

OBJETIVO: Promover a circulação social dos *folders* produzidos pelos alunos, por meio de sua entrega a outras turmas da escola, funcionários e familiares, valorizando a função comunicativa do gênero e reconhecendo os alunos como produtores de textos com sentido real.

MATERIAIS E RECURSOS:

Folders impressos (versão digital finalizada).

PROCEDIMENTOS:

Entregue aos alunos os *folders* impressos e oriente-os a fazerem as dobras, de acordo com as orientações do vídeo explicativo da aula 1.

Estimule a cooperação entre os grupos, incentivando que os que finalizarem antes ajudem os demais.

Relembre com a turma o objetivo do *folder*: motivar os leitores a conhecerem o local temático do projeto.

Em conjunto com os alunos, organize a estratégia de entrega:

- Quem vai falar durante a entrega: todos os integrantes do grupo ou apenas alguns?
- O que será dito em cada turma, durante a entrega dos materiais impressos?

Defina ou realize um sorteio para definir em quais turmas cada grupo entregará os *folders*.

Oriente os grupos a entregarem as produções também aos funcionários da escola (cozinha, secretaria, limpeza, gestão etc.).

Ao final da aula, cada aluno levará alguns exemplares para casa, a fim de entregá-los a seus familiares, amigos ou pessoas que participaram respondendo à pesquisa (Oficina 2).

Ao final, promova uma **roda de conversa** sobre como foi a experiência de entregar o material, se houve alguma reação interessante por parte dos interlocutores, como se sentiram durante a distribuição dos *folders*.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, esta oficina concretiza a dimensão social e comunicativa da produção textual. Ao entregarem os *folders* a outros membros da comunidade escolar e a seus familiares, os alunos vivenciam a circulação real de um gênero produzido com propósito planejado por eles próprios. Nesse momento, os alunos são capazes de compreender que as práticas de letramento estão inseridas em contextos históricos, culturais e ideológicos, conforme aponta Street (2014). Assim, começam a compreender que ler e escrever são práticas que ultrapassam a sala de aula, e permeiam as interações sociais. Além disso, essa etapa favorece o desenvolvimento de diferentes formas de comunicação: oralidade, trabalho em equipe e expressão oral. Muitos estudantes, que em sala demonstram timidez ou desinteresse por outras atividades, encontram nessas situações uma oportunidade de se desenvolverem nesse aspecto.

ANEXOS

**ANEXO A - PRIMEIRA PÁGINA DO PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA
PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA (CEP/UFU)**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS SOCIAIS NO 5º ANO: A VALORIZAÇÃO DO PARQUE NACIONAL DAS EMAS COMO LOCAL DE INTERESSE TURÍSTICO PARA MORADORES LOCAIS

Pesquisador: Flávia Danielle Sordi Silva Miranda

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76991923.6.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de Letras e Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.749.102

Apresentação do Projeto:

Trata-se de EMENDA do protocolo de pesquisa aprovado sob o Parecer Consustanciado nº 6.627.877, de 29 de janeiro de 2024.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - "Compreender de que forma as práticas de letramentos vivenciadas por alunos do 5ºano, em um projeto didático, podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e valorização do Parque Nacional das Emas, influenciando seu potencial como destino turístico para os moradores locais."

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS - "Identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o Parque Nacional das Emas, bem como suas opiniões sobre a relevância do parque para a comunidade mineirensse. Analisar as estratégias utilizadas pelos alunos durante atividades de pesquisa e seleção de informações. Compreender as estratégias utilizadas pelos alunos ao selecionar imagens e informações a serem inseridas em textos multimodais. Compreender de que forma os alunos se organizam durante práticas de letramentos individuais e em grupos. Analisar a combinação feita entre linguagem verbal e linguagem não verbal em textos multimodais produzidos pelos alunos. Comparar os conhecimentos e posicionamentos dos alunos ao fim do

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sla. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

**ANEXO B – ÚLTIMA PÁGINA DO PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA (CEP/UFU)**

**ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
RESPONSÁVEL LEGAL POR INDIVÍDUO COM IDADE INFERIOR A
18 ANOS (TCLE)**

Considerando a sua condição de responsável legal pelo indivíduo com idade inferior a 18 anos, ou seja, pelo participante da pesquisa, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele (a) participe da pesquisa intitulada “Práticas de letramentos sociais no 5º ano: a valorização do Parque Nacional das Emas como local de interesse turístico para moradores locais”, sob a responsabilidade dos(as) pesquisadoras Profa. Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (Orientadora) e Mestranda Valcirley Silva Oliveira (Probletras-UFU). Nesta pesquisa, estamos buscando levar os alunos a conhecer o Parque Nacional das Emas, ao mesmo tempo que desenvolvem e praticam a leitura e a produção de textos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Valcirley Silva Oliveira, em uma reunião, na sala de aula dos alunos da turma de 5º ano escolhida. Você tem o tempo que for necessário para decidir se a pessoa sob sua responsabilidade participará ou não da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). A data de início da aplicação da proposta será em 06 de agosto com término em 30 de outubro de 2024.

A participação da pessoa sob sua responsabilidade se dará por meio de atividades de leitura e escrita nas próprias aulas de Língua Portuguesa e na resposta a formulários de avaliação das atividades propostas. Além disso, participará de uma visita ao Parque Nacional das Emas. Esse deslocamento acontecerá por meio de ônibus solicitado junto a Secretaria Municipal de Educação. No caso de não haver ônibus público disponível, um ônibus particular será locado. Para que os alunos possam participar dessa etapa de forma produtiva e segura, contrataremos um guia turístico credenciado no Centro de Atendimento ao Turista (CAT). Nem o participante nem você terão nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Ressaltamos que gastos com lanche para o passeio, com transporte (se houver) e diária do guia turístico serão cobertos pela pesquisa.

Nós, pesquisadores, atenderemos as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. No caso de gravações, as originais serão mantidas mesmo depois de transcritas, sendo tomadas as medidas possíveis e cabíveis para a manutenção do sigilo por tempo indeterminado.

É compromisso da pesquisadora responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade e a identidade do participante serão preservadas. Para análise de dados substituiremos os nomes dos alunos pelos códigos A1, A2, A3 e assim por diante.

Os riscos consistem em frustrações em relação à expectativa do aluno durante uma determinada atividade. Diante dessas situações a professora poderá rever as estratégias usadas nas atividades, de forma que se tornem o mais significativa possível para o participante. Em relação a visita ao Parque Nacional das Emas, quando os alunos terão que se deslocar, de ônibus, à uma distância de 88km da cidade, poderá acarretar cansaço, frustração de expectativas quanto ao local visitado, intercorrências. Esses fatores podem prejudicar o desenvolvimento de algumas atividades. Mas, para evitar que esses casos se tornem reais, a professora pesquisadora irá contatar o CAT, a fim de se informar sobre os cuidados e orientações que devem ser repassadas previamente aos alunos, bem como seguidas pela equipe escolar. Além disso, um guia turístico será contratado e professores da área de Ciências, dentre outros profissionais da

escola serão convidados a colaborar para que a visita ao parque ocorra da forma mais produtiva e tranquila possível. Portanto, será feito um trabalho de conscientização e cuidado para que a participação e bem-estar dos alunos sejam assegurados durante todo o passeio.

Há ainda a possibilidade de os participantes serem fotografados e/ou filmados durante a realização de algumas atividades. As imagens capturadas poderão ser inseridas e publicadas no relatório e/ou trabalho final de conclusão da pesquisa. Nesse caso, os rostos dos participantes serão borrados para que não ocorra a identificação dos mesmos; já as filmagens poderão ser usadas para degravações (transcrição literal do seu conteúdo em texto), que também poderão ser inseridas no relatório e/ou trabalho final.

Os benefícios serão a reflexão sobre o funcionamento e consequentemente o desenvolvimento da linguagem, especialmente, a escrita, a ampliação das possibilidades de leitura e interpretação textual, o que promove o domínio sobre mecanismos comunicativos de sua língua materna, além do conhecimento sobre o Parque Nacional das Emas e de sua importância para a comunidade local.

Você e a pessoa sob sua responsabilidade são livres para retirar o consentimento/assentimento de participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos(as) pesquisadores(as).

Em qualquer momento, caso tenha qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (Orientadora da pesquisa), no telefone XXX ou Valcirley Silva Oliveira (professora e pesquisadora) no telefone XXX. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você tem direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha disponível no [link:](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf) https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131; ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Mineiros, _____ de _____ de 2024

Assinatura da pesquisadora de mestrado (Valcirley Silva Oliveira)

Eu concordo que a pessoa sob minha responsabilidade participe do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

Assinatura do(a) responsável legal