

**PERCURSOS FORMATIVOS DA ETNOGRAFIA COLABORATIVA EM  
EDUCAÇÃO: RESSONÂNCIAS DA ELABORAÇÃO DE UM PROTÓTIPO  
DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**TRAINING PATHWAYS OF COLLABORATIVE ETHNOGRAPHY IN  
EDUCATION: RESONANCES OF THE DEVELOPMENT OF A DIDACTIC  
PROTOTYPE FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING**

**PERCURSOS DE FORMACIÓN DE LA ETNOGRÁFICA COLABORATIVA EN LA  
EDUCACIÓN: RESONANCIAS DEL DESARROLLO DE UN PROTOTIPO  
DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA**

Maria de Fátima Silva da Rocha<sup>1</sup>

Ester Maria de Figueiredo Souza<sup>2</sup>

1

**Resumo:** O artigo aborda etnografia colaborativa em educação (BORTONI-RICARDO; 2008) e seus pressupostos, com ênfase aos percursos formativos docentes para o ensino de língua portuguesa, por meio da aplicação de protótipos didáticos. Sustenta-se na concepção de linguagem como prática discursiva, concebendo a leitura, a escrita e a oralidade como práticas interacionais. Apresentam-se resultados da experiência da elaboração colaborativa do protótipo didático, configurando-o como recurso metodológico assentado na pedagogia dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012).

**Palavras-chave:** Docência. Ensino de língua portuguesa. Etnografia colaborativa. Protótipo didático.

**Abstract:** The article approaches collaborative ethnography in education (BORTONI-RICARDO; 2008) and its assumptions, with emphasis on teacher training paths for teaching Portuguese, through the application of didactic prototypes. It is based on the conception of language as a discursive practice, conceiving reading, writing and orality as interactional practices. Results of the experience of collaborative elaboration of the didactic prototype are presented, configuring it as a methodological resource based on the pedagogy of multiliteracies (ROJO; MOURA, 2012).

**Keywords:** Teaching. Portuguese language teaching. Collaborative ethnography. Didactic prototype.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/UESB; Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Correntina-BA; Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação - GPLeD/UESB/CNPq. E-mail: [fatimaandludy@gmail.com](mailto:fatimaandludy@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6776-262X>.

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente dos cursos de Letras Vernáculas e Modernas, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGCEL) da UESB. Líder Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação/UESB. E-mail: [efigueiredo@uesb.edu.br](mailto:efigueiredo@uesb.edu.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5992-0184>.

**Resumen:** El artículo aborda la etnografía colaborativa en la educación (BORTONI-RICARDO; 2008) y sus supuestos, con énfasis en los caminos de formación docente para la enseñanza del portugués, a través de la aplicación de prototipos didácticos. Se parte de la concepción del lenguaje como práctica discursiva, concibiendo la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas interaccionales. Se presentan resultados de la experiencia de elaboración colaborativa del prototipo didáctico, configurándolo como un recurso metodológico basado en la pedagogía de las multialfabetizaciones (ROJO; MOURA, 2012).

**Palabras clave:** Enseñanza. Enseñanza de la lengua portuguesa. Etnografía colaborativa. Prototipo didáctico.

## Introdução

O presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre as ressonâncias da elaboração colaborativa de um protótipo didático para o ensino de língua portuguesa, enquanto parte integrante da pesquisa do curso de Mestrado em Educação, enquanto recurso metodológico para o desenvolvimento de práticas de ensino de língua portuguesa, mobilizadas pelos multiletramentos. Há de se destacar que o curso de Letras, ainda não incorporou referenciais de multiletramentos para a formação para a docência em línguas, portanto, este estudo problematiza esse contexto e centraliza a noção de gêneros discursivos como aporte para a aplicação e referencialidade ao ensino, como objeto do discurso.

A pesquisa em andamento, assentada na teoria dialógica e nos estudos bakhtinianos da linguagem, tem por objetivo geral refletir sobre as implicações das práticas discursivas norteadoras do ensino de língua portuguesa frente ao desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, explorando a relação entre essas práticas, o aprimoramento do uso da linguagem e a construção da identidade (dos estudantes), através da aplicação de um protótipo didático. Logo, a consecução desse objetivo encontra-se diretamente relacionada à elaboração de um protótipo didático a ser aplicado junto a uma turma do nono ano (9º ano) do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino do município de Correntina-BA.

Como desmembramento, e visando ao alcance do objetivo geral, a pesquisa traz como um dos objetivos específicos a elaboração colaborativa de um protótipo didático que englobe as práticas discursivas referentes à leitura, oralidade e produção textual escrita, cujo fazer situa a pesquisa enquanto um estudo respaldado na abordagem metodológica da etnografia colaborativa em educação.

Desse modo, a pesquisa em andamento concebe a linguagem enquanto atividade humana de interações sociais e parte da premissa de que ao ensino de língua portuguesa

competem trabalhar/ensinar a leitura, a escrita e a oralidade enquanto práticas linguageiras de interações sociodiscursivas. Nesse sentido, aposta no protótipo didático para o ensino de língua portuguesa enquanto recurso metodológico assentado na pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012), por isso capaz de trazer para a sala de aula a multimodalidade e multisssemiose presentes nos textos de circulação social, com os quais os estudantes convivem diariamente.

Partindo dessa concepção, neste artigo, apresentamos os sentidos e significados da elaboração colaborativa do protótipo didático (em aplicação), cujo movimento de formulação insere-se na perspectiva formativa da etnografia colaborativa em educação (BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez que pesquisadora e professora participante-colaboradora foram imersas em uma dinâmica formativa antes e durante a elaboração do protótipo, através do aprofundamento teórico, do olhar reflexivo para a sala de aula e para a própria práxis pedagógica.

Desta maneira, este artigo, além desta breve introdução, encontra-se estruturado em quatro (04) tópicos e um (01) subtópico: 1. Etnografia colaborativa em educação; 2. Pressupostos da etnografia colaborativa em educação; 3. Protótipo didático para o ensino de língua portuguesa; 4. Ressonâncias da elaboração colaborativa de um protótipo didático para o ensino de língua portuguesa; 4.1 Evidências do percurso formativo da elaboração colaborativa do protótipo didático; os quais seguem acrescidos das Considerações finais.

Esperamos, pois, que a leitura deste trabalho (re)afirme a importância de que o trabalho desenvolvido através do ensino de Língua Portuguesa seja alicerçado nas práticas de leitura, escrita e oralidade não apenas como atividades escolares, mas, sobretudo, enquanto práticas sociais.

## **Etnografia colaborativa em educação**

Tendo como berço a Antropologia, a etnografia representa-se como abordagem metodológica centrada no estudo da cultura de um povo, com o intuito de desvelar essa cultura (MATTOS, 2011). Nessa perspectiva, a cultura é vista como conjunto de significações construídas pelos próprios sujeitos, cuja vivência torna-os distintos, singulares. Mergulhar nesse universo de significações e vivências tem sido atividade de pesquisadores ávidos por desvelar, sob os olhos etnográficos, o mundo cultural que constitui diferentes povos.

Embora originária do campo antropológico, atualmente a etnografia tem se expandido para outros campos, sendo crescente o número de trabalhos etnográficos desenvolvidos na área da educação. Segundo Weller e Pfaff, “no campo da Educação os primeiros estudos etnográficos tratavam da comparação da organização escolar e da vida escolar em diferentes regiões da Europa” (WELLER; PFAFF, 2013, p.255). Hoje, as pesquisas etnográficas em educação vão muito além da comparação; o pesquisador, muitas vezes, “adentra” ao contexto escolar e busca extrair desse contexto elementos para sua análise e interpretação, entendendo-o como espaço cultural marcado por rotinas e relações quase sempre imperceptíveis aos olhos dos sujeitos imersos nas vivências típicas desse cotidiano.

Desse modo, “Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo (ANDRÉ, 2008, p. 23). O intuito de quem faz etnografia em educação é desvelar o dia a dia da sala. No entanto, para além de desvelar, os estudos etnográficos em educação precisam contribuir para que significativas mudanças se efetivem no cotidiano escolar.

O estudo etnográfico em educação permite ao pesquisador, ao “adentrar” os portões da instituição escolar, “investigar e observar a escola como um espaço social sem ficar no que se imagina da instituição e sem presumir seu próprio entendimento sobre papéis, tais como de professor e aluno...” (WELLER; PFAFF, 2013, p. 260). Não se trata, pois, de fazer presunção ou inferência sobre o que se passa e se vive no contexto escolar; trata, sim, de fazer um mergulho na cultura que constitui o espaço da escola, fazer registros, tomar notas, acompanhar rotinas, observar relações, condutas e comportamentos para, mediante a junção desses elementos, incidir luzes teóricas às práticas estabelecidas e vivenciadas pelo conjunto de sujeitos que fazem a escola acontecer.

O pesquisador etnógrafo figura-se como alguém que se afasta do seu campo profissional para (re)aproximar com novos olhares para aquele que, agora, se constitui como seu campo de pesquisa. Esse “afastamento” permite que as cenas, rotinas e relações que compõem o universo da escola, que de tão comum tornam-se imperceptíveis, ganhem visibilidade e destaque aos olhos do pesquisador. Assim, o etnógrafo não é um estranho que vê na educação um campo de pesquisa, mas alguém que, mobilizado por indagações atinentes à educação enquanto campo de atuação profissional, promove um mergulho com profundidade nesse contexto para extrair e interpretar elementos que possam responder e/ou atenuar suas inquietações.

Para Pimentel (2009, p. 129-130), “uma das condições fundamentais para o trabalho da etnografia é a intensidade e extensividade da participação do pesquisador no seu campo de investigações”. Assim, pode-se afirmar que a legitimidade do trabalho do etnógrafo associa-se a sua experiência e pertencimento ao universo pesquisado, a serem acrescidas “da construção dos vínculos entre investigador, investigados e contextos das investigações (PIMENTEL, 2009, p. 133). É da experiência do pesquisador que emerge a motivação para a pesquisa e a pesquisa, por seu turno, agregará elementos novos à atuação profissional do pesquisador; nas palavras de Pimentel (2009, p. 133), “[...] a experiência conduz à entrada em campo e o pertencimento enraíza o estar no campo, deste ponto de vista, a autoridade e o rigor resultam, sobretudo, da legitimidade do vivido na construção do pensado”. Desse modo, o estar em campo é um movimento legitimado pela atuação anterior à pesquisa, ou seja, o pesquisador pertence ao campo pesquisado e é esse pertencimento que motiva o estudo, que faz surgir a necessidade de pesquisar, de entender fenômenos típicos da ação e atuação no campo da pesquisa.

Tendo como referência a conceituação inicial, os trabalhos etnográficos, dentre eles aqueles desenvolvidos no contexto educacional, caracterizam-se pela descrição densa dos elementos constituintes da cultura escolar. No entanto, dada a importância e construção colaborativa dos estudos etnográficos, os saberes construídos não devem ficar restritos à análise descritiva; do ato de pesquisar deve emergir ações de intervenção capazes de repercutir no campo das práticas pedagógicas que compõem a cultura escolar. Assim, para Torres Santomé:

as etnografias não devem ficar-se exclusivamente na sua dimensão descritiva, mas, como modalidade de investigação educativa que são, devem coadjuvar também a sugerir alternativas, teóricas e práticas, que conlevem a uma melhor intervenção pedagógica (TORRES SANTOMÉ, 1988, p. 17).

Nessa perspectiva, vislumbra-se que a etnografia em educação, ao desvelar a cultura escolar, ajude a desenhar novos cenários para a ação docente em sala de aula, por intermédio, inclusive, do olhar reflexivo sobre as práticas de ensino.

Segundo Weller e Pfaff (2013):

Fazer etnografia em contextos educacionais significa – antes de mais nada – investigar um espaço social conhecido e familiar. Escolas e outras instituições educacionais são de existência global e, na maioria dos casos,

independentemente de suas orientações culturais específicas, trazem algumas estruturas básicas semelhantes (WELLER; PFAFF, 2013, p. 259).

No entanto, por mais familiar e conhecido que seja o ambiente escolar, há sempre elementos a serem desvelados pela etnografia. Adentrar aos portões da escola e ao universo de possibilidades da sala de aula sob a ótica de um pesquisador etnógrafo difere demasiadamente de adentrar a esses mesmos espaços na condição de docente, por exemplo. As cenas, relações, práticas e rotinas que, aos olhos do docente são habituais e dizem pouco ou quase nada, além daquilo que é propriamente dito, ganham destaque e revestem-se de significados sob a ótica do pesquisador etnógrafo. Assim, uma ação discursiva que aos olhos de um docente é apenas uma simples ação discursiva, sob o enfoque da etnografia é um enunciado revelador de saberes, que denota um potencial de onde o pesquisador pode extrair elementos identitários e constituintes da bagagem subjetiva daquele que enuncia.

Tendo como aporte os pressupostos da pesquisa colaborativa, Bortoni-Ricardo (2008) adjetiva a etnografia acrescentando-lhe o termo colaborativa, fazendo fundir características da etnografia e da pesquisa colaborativa em um novo jeito de pesquisar, entender, refletir e responder a desafios inerentes ao campo da educação. Estamos falando da etnografia colaborativa em educação enquanto possibilidade geradora de caminhos para a aprendizagem e para o aperfeiçoamento profissional de pesquisadores e demais sujeitos envolvidos com a pesquisa.

A familiaridade com o campo de pesquisa somadas às inquietações advindas da atuação profissional fazem com que a etnografia colaborativa seja capaz de trazer elementos novos a um campo que é familiar e, ao fazê-los, proporciona percursos formativos para os atores envolvidos diretamente com o estudo, conforme defende Bortoni-Ricardo (2008, p. 71) ao afirmar que “... a pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado”.

Assim, segundo Ferreira,

[...] a pesquisa colaborativa é uma prática conjunta entre o pesquisador e o professor que busca o desenvolvimento profissional por meio da reflexão e problematização da sua formação e prática, visando atender suas reais necessidades de formação. O pesquisador, por sua vez, desenvolve-se nesse processo, ampliando os seus conhecimentos pessoais e profissionais, além de contribuir com um novo conhecimento científico (FERREIRA, 2020, p. 21).

Logo, fazer etnografia colaborativa em educação requer que pesquisador e sujeitos colaboradores assumam uma postura de comprometimento com o objeto pesquisado, a ponto de promover um processo de entrega, dedicação, estudo etc, os quais subsidiam a reflexão sobre a prática enquanto sinônimo de desenvolvimento profissional e formação em exercício. Pesquisador e sujeitos colaboradores ao desenvolver etnografia colaborativa em educação, sobretudo por meio do olhar para as atividades da sala de aula, trilham percursos formativos, ao permitirem-se o envolvimento na pesquisa e a conseqüente reflexão sobre a prática. Assim, os sujeitos da pesquisa “saem da cena” objetivando olhá-la sob outros ângulos, para, a partir de novos olhares para as cenas, rotinas, rituais e enunciados que compõem a aula, (re)direcionar a própria ação docente.

Bortoni-Ricardo assevera que

Na pesquisa etnográfica colaborativa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71-72).

O exercício de posicionarem-se como coparticipantes ativos no processo de elaboração e transformação de saberes permite aos atores da pesquisa um movimento reflexivo em torno da prática pedagógica desenvolvida no dia a dia da sala de aula, podendo incidir em futuras mudanças de rotinas, reflexão acerca do próprio discurso e percurso pedagógicos e, conseqüentemente, na revisão das práticas que constituem a dinâmica da sala de aula. Desta forma, pesquisador(a) e professor(a) participante-colaborador(a) protagonizam colaborativa e coletivamente o próprio percurso formativo.

## **Pressupostos da etnografia colaborativa em educação**

A interface entre etnografia e pesquisa colaborativa, enquanto caminhos metodológicos da pesquisa em Educação, pressupõe envolvimento e interesses comuns entre pesquisador e professores envolvidos no estudo; o caráter formativo da etnografia colaborativa (BORTONI-RICARDO, 2008) somente se torna possível quando o objeto em estudo representa uma inquietação para pesquisador e professor participante, pois dessa inquietação resultam o envolvimento, o desejo de cooperar, de ser um agente no processo, de planejar e executar coletivamente uma ação pedagógica. Essas ações não se findam em si

mesmas; delas decorrem a revisão e análise da prática docente e o olhar reflexivo sobre os caminhos metodológicos trilhados em sala de aula. Essas ações, que ocorrem de modo simultâneo e posterior à condução do trabalho em sala de aula, agenciam ao docente um autoconvite para o (re)direcionamento da práxis, pois, por mais elaborado e fundamentado que seja o trabalho docente, a sua execução, que compreende uma conduta participativa (ou não!) e responsiva dos estudantes, sempre evocará mudanças de paradigmas, necessidade de inovar, de fazer o mesmo de modo diferente a fim de que os resultados contemplem os objetivos, tanto aqueles de curto quanto aqueles cujo alcance demanda longos prazos. Sobre os atos de fazer e refletir para (re)fazer repercute o caráter formativo da etnografia colaborativa, isto é, a etnografia colaborativa em educação é uma opção metodológica de pesquisa que serve aos propósitos da formação em exercício, esta que é uma condição indispensável e representa a garantia da atuação docente. Nessa perspectiva, a etnografia colaborativa em educação fomenta a produção de novos saberes e fazeres docentes.

Entendo a etnografia da educação como prática de pesquisa cuja ação deve ser reverberada em mudanças da prática, André (2008) afirma:

Nesse sentido, o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 2008, p. 33).

Com inspiração nos estudos de Bortoni-Ricardo (2008) e André (2008) sobre a etnografia colaborativa em educação e sobre a etnografia da prática escolar, respectivamente, a figura nº 03 realça os pressupostos da etnografia colaborativa no contexto da educação.

**Figura 01** – Pressupostos da etnografia colaborativa no contexto da educação.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Desvendando e elucidando melhor a imagem, tendo como referência os estudos de Bortoni-Ricardo (2008) e a experiência a ser descrita abaixo, reafirmamos os pressupostos da etnografia colaborativa em educação, quais sejam: a) interesses comuns – pesquisador e demais envolvidos diretamente com a pesquisa são mobilizados por alguma inquietação advinda da atuação profissional, cujo interesse em aprofundar e/ou buscar respostas são compartilhados, são comuns; b) cooperação – como diz o próprio termo, para ser uma abordagem colaborativa, faz-se necessário envolvimento, participação etc; é preciso que pesquisador e sujeitos envolvidos operem coletiva e colaborativamente; c) formação em exercício – a atividade de agir e refletir sobre o exercício da ação docente permitem que, no exercício da função, os sujeitos da pesquisa aperfeiçoem os processos formativos; d) produção de conhecimentos – refletir sobre a ação e intercalar teoria e prática, não apenas figuram-se como formação em exercício, são oportunidades para a produção de novos saberes; e) reconfiguração da ação docente – de posse de novos saberes, advindos das etapas anteriores, emana o autoconvite para novos e diferentes fazeres docentes.

## **Protótipo didático para o ensino de língua portuguesa**

Importante destacar que no campo das práticas de linguagem, a contemporaneidade caracteriza-se pela multimodalidade e multissemiose dos textos de circulação social, os quais chegam até “nossas casas” através de formas distintas, embora com alta predominância da chegada por meio da rede mundial de computadores, principalmente por meio das redes sociais, cuja linguagem típica dos aparatos midiáticos reverbera na linguagem presente nas demais formas e meios de interação social.

Silva e Souza (2015) ao abordarem o uso dos protótipos didáticos para o ensino de língua portuguesa assinalam que as novas realidades digitais e múltiplas linguagens que impactam na constituição de identidades e culturas na sala de aula demandam que os estudantes interagem com materiais discursivos em circulação, seja em linguagem verbal, não verbal, digital, impresso, audiovisual, exigindo-se a aprendizagem de habilidades que favoreçam a aprendizagem de interpretação e exploração discursiva dos processos de interação verbal atinentes às práticas de ensino de língua portuguesa.

Diante dessa realidade, o ensino de língua portuguesa não pode fazer-se alheio, sendo os respectivos docentes provocados a implementar estratégias de ensino em sintonia com as

linguagens presentes nas práticas sociodiscursivas atuais. Logo, cabe à escola “[...] inovar as formas de ensinar e aprender, pois é impossível fechar os olhos para a multiplicidade de linguagens e mídias que se apresentam no contexto vivenciado pelos alunos, dentro da escola e fora dela” (SILVA, 2020, p. 19).

Assim, segundo Silva (2020), perante à multiplicidade de linguagem:

[...] urge a necessidade de se trabalhar com os multiletramentos na escola, a fim de preparar os estudantes para as novas realidades vivenciadas a partir de múltiplas linguagens, identidade e culturas que se interagem nos textos contemporâneos em circulação, seja em linguagem verbal, não verbal, digital, impresso, audiovisual (SILVA, 2020, p. 18).

Frente a esse cenário, a escola vive uma situação caracterizada por pontos divergentes. Ao mesmo tempo em que há uma cobrança para o desenvolvimento de um trabalho na perspectiva das linguagens que caracterizam a contemporaneidade, não são fornecidas as condições necessárias para a implementação de novas estratégias de ensino, a começar pela ausência de formação continuada para os docentes e pela falta (ou escassez) de investimentos em recursos tecnológicos, demasiadamente necessários para o desenvolvimento do trabalho com as múltiplas linguagens presentes nos textos de circulação social.

Sobre a necessidade de adequar o ensino ao contexto atual de usos da linguagem, Silva (2020) afiança:

Diante do novo contexto que se apresentam as práticas de linguagem do mundo contemporâneo, faz-se necessário repensar o ensino-aprendizagem da leitura e produção pela ótica dos gêneros discursivos e dos multiletramentos, visto que surgem novas formas de circulação dos textos (digitais, verbo-visuais, multimodais, hipertextos...), novos cenários de produção que alteram as relações entre leitura e escrita e, conseqüentemente, surge a necessidade de novas ferramentas para entender como se constroem os sentidos nesse mundo multiletrado (SILVA, 2020, p. 147).

Dessa forma, professores(as) de língua portuguesa comprometidos(as) com o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes veem-se diante da necessidade de inovar e reinventar diariamente estratégias de ensino, a partir da criação e implementação de novas metodologias condizentes com os multiletramentos<sup>3</sup>. Nesse cenário, os protótipos didáticos, definidos por Rojo (2012, p. 08), como “estruturas flexíveis e vazadas que

<sup>3</sup> Segundo Rojo (2012) o conceito de multiletramentos vincula-se a multiplicidade cultural e semiótica que constitui os textos, através dos quais a sociedade se comunica e se informa.

permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-los em outros contextos que não o das propostas iniciais” mostram-se como estratégias viáveis para o desenvolvimento do trabalho com a linguagem na perspectiva de seu uso social, pois são capazes de abarcar a multissemiótica e multimodalidade dos textos presentes nos gêneros discursivos de circulação social.

Consoante Silva e Souza (2015):

O uso dos protótipos didáticos em sala de aula favorece a integração de gêneros multimodais com a prática pedagógica, desenvolvendo a formação continuada do professor, já que se trata de uma nova estratégia de ensino, voltada para as práticas sociais de leitura e produção de textos a partir de multiletramentos (SILVA; SOUZA, 2015, p. 130).

Partindo do pressuposto básico de que a inserção, pelo docente, de uma proposta metodológica para o ensino tem estreita vinculação com o próprio processo de formação continuada do docente, inferimos que, ao inserir os protótipos didáticos enquanto recurso metodológico de ensino baseado nos multiletramentos, o docente será/estará imerso em um percurso formativo, uma vez que a inserção do novo faz emergir a necessidade de o docente apropriar-se teoricamente dos conceitos que inspiram e embasam tais práticas de ensino. Desta forma, o recurso do protótipo didático favorece ao estudante a oportunidade de lidar com textos multimodais e multissemióticos presentes nos gêneros discursivos contemporâneos e, ao mesmo tempo, coloca o docente em contato com teorias que respaldam a ação, proporcionando, dessa maneira, percursos formativos para docentes e discentes.

Comumente, os protótipos didáticos para o ensino de Língua Portuguesa são organizados tendo em vista a abrangência de textos que apresentam várias linguagens (são multimodais) e, conseqüentemente, produzem várias semiotes (textos multissemióticos), os quais integram os gêneros discursivos que circulam socialmente, o que demanda de estudantes e docentes a capacidade de leitura e abstração dos sentidos contidos nas palavras, imagens, símbolos, formas, cores etc que compõem a superfície dos textos. Dessa forma, desenvolver o ensino de língua portuguesa a partir da elaboração e aplicação de protótipo didático é uma estratégia que coloca docentes e estudantes em contato com possibilidades de produções e leituras múltiplas, tanto dos aspectos textuais quanto dos aspectos culturais presentes e subjacentes nos/aos textos que circulam e promovem interações sociodiscursivas no cenário contemporâneo. Ademais, estabelecer o protótipo didático como estratégia organizadora para o ensino das práticas de linguagem representa uma oportunidade de trabalhar a linguagem na

perspectiva da interação social, o que confere sentido e motivação aos estudantes pelo vínculo entre a linguagem estudada e a linguagem utilizada no cotidiano social. Silva e Souza (2015) corroboram e ampliam esse entendimento ao declararem que:

Utilizar estratégias de ensino nas escolas por meio do trabalho com protótipo didático aliado aos gêneros discursivos, portanto, favorece o ensino dos conhecimentos linguísticos e textuais necessários para que os sujeitos atuem reflexivamente em diferentes atividades comunicativas, uma vez que os alunos estariam praticando a linguagem em sala de aula com base em textos do cotidiano veiculados na sociedade (SILVA; SOUZA, 2015, p. 195).

Logo, a prática da linguagem em sala de aula em conformidade com a linguagem empregada nos textos que veiculam socialmente favorece aos estudantes a oportunidade de trazer para o debate em sala de aula elementos constitutivos da linguagem utilizada socialmente, de modo a potencializar, de imediato e/ou a posteriori, o uso social da linguagem, por meio do suporte teórico e das reflexões feitas em sala. Assim, a aula de língua portuguesa instrumentaliza o estudante para o uso da linguagem na perspectiva da interação social.

## **Ressonâncias da elaboração colaborativa de um protótipo didático para o ensino de língua portuguesa**

Tendo em vista os pressupostos da etnografia colaborativa em educação e diante da necessidade de entender o modo como as práticas discursivas presentes no ensino de língua portuguesa podem contribuir para o aprimoramento do uso da linguagem e para o desenvolvimento da competência discursiva, como vieses constitutivos da identidade dos estudantes, a pesquisa em andamento no Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGEd/UESB, entre outros, objetivou a elaboração colaborativa de um protótipo didático, enquanto recurso gerador de dados, a ser aplicado junto a uma turma do (9º ano) nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino de Correntina-BA.

Assim, traremos, nesta seção, ressonâncias do percurso de elaboração colaborativa desse protótipo, o qual contou com a participação e envolvimento da professora de Língua Portuguesa da turma supramencionada.

Desse modo, tão logo obtivemos a autorização para a realização da pesquisa na escola, vários meses antes da elaboração do protótipo didático, a professora Macabéa<sup>4</sup> fora inserida em uma perspectiva formativa, através da disponibilização de um exemplar do livro “Protótipo didático para o ensino de Língua Portuguesa: práticas de multiletramentos na sala de aula<sup>5</sup>”, da professora pesquisadora Nelma Teixeira da Silva. Ofertar esse livro à professora foi uma estratégia utilizada no sentido de possibilitar-lhe a apropriação de conhecimentos sobre o recurso metodológico do protótipo didático, visando facilitar e dar suporte às discussões preliminares ao processo de elaboração propriamente dita desse recurso metodológico, cuja ação, por sua vez, insere-se na perspectiva formativa da etnografia colaborativa em educação.

Embora a leitura do livro “Protótipo didático para o ensino de Língua Portuguesa: práticas de multiletramentos na sala de aula” já instrumentalizasse a professora participante-colaboradora da pesquisa quanto à conceituação e entendimento do que seja um protótipo didático para o ensino de língua portuguesa e quais as razões justificam a importância da implementação dessa estratégia de ensino, disponibilizei ainda à professora o acesso a dois vídeos: Webinário ProfLetras UESP - Conferência Multiletramentos e protótipos de ensino (13/11/2020) e Webinário ProfLetras 2020 - Conferência: Protótipos Didáticos e Gêneros Digitais - os quais têm como palestrante a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Roxane Rojo, principal referência brasileira em protótipo didático para o ensino de língua portuguesa.

Antes da realização dos encontros para a elaboração propriamente dita do protótipo, encontros preliminares foram realizados, no sentido de estreitar os vínculos entre pesquisadora e professora participante-colaboradora, conhecer, sob o olhar da professora, o perfil da turma, dialogar sobre as fragilidades e desafios do ensino de língua portuguesa e discorrer sobre o protótipo didático enquanto recurso metodológico baseado na pedagogia dos multiletramentos para inovar o ensino de Língua Portuguesa.

---

<sup>4</sup> Macabéa – personagem do romance *A hora da estrela*, de Clarice Lispector – por questões éticas da pesquisa, é o pseudônimo utilizado para denominar a professora participante-colaboradora da pesquisa. Não há intenção em estabelecer nenhum tipo de relação entre as características da personagem Macabéa, da professora participante-colaboradora ou do próprio exercício da docência; a intenção é, ao evidenciar a força das personagens femininas de Clarice Lispector, elevar o protagonismo das professoras no exercício da docência e na atuação político-educacional.

<sup>5</sup> O livro “Protótipo didático para o ensino de Língua Portuguesa: práticas de multiletramentos na sala de aula” é fruto de uma Dissertação de Mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), cuja pesquisa fora realizada em uma turma do 9º ano, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Ester Maria de Figueiredo Souza.

Foram encontros frutíferos, através dos quais tivemos a oportunidade de dialogar sobre velhos desafios do ensino de língua portuguesa, sendo que quase todos esses desafios, em que pesem os vários estudos e pesquisas afins, ainda persistem e trazem inquietações para os docentes que trabalham com o ensino de língua materna, sendo crescente e contínua a necessidade de desenvolver pesquisas e implementar recursos metodológicos com vistas à melhoria deste ensino, sobretudo no sentido de alinhar a linguagem da aula com a linguagem das práticas sociais, fazendo com que o ensino de língua portuguesa dê suporte e melhores condições de operacionalização da linguagem presente nos cotidianos sociais dos estudantes.

Em um desses encontros, pedi à professora Macabéa que discorresse, em poucas palavras, sobre o que ela julga como um dos desafios para o ensino de língua portuguesa. Ela assim declarou:

Embora seja a nossa língua materna, a língua portuguesa é muito complexa, e a sua função de uso, muitas vezes é bem distante das normas e regras existentes na gramática, isso com certeza dificulta bastante o ensino da língua.

Outro fator bem relevante é que hoje em dia temos que trabalhar com diversos gêneros textuais, muitos deles nunca mencionados na nossa formação.

E ainda o fato de que alunos estão chegando no Fundamental II sem as habilidades necessárias para avançar no processo de oralidade, escrita e leitura (MACABÉA, 2022).

Essa declaração da professora Macabéa, que provavelmente representa a visão de uma coletividade, convoca-nos a reflexões como: a) função de uso x normas e regras gramaticais; b) formação de professores e c) o que se ensina, como se ensina e para que ensina através do componente curricular de Língua Portuguesa.

Quando a professora afirma que a função de uso é distante das normas e regras gramaticais, um leque de possibilidades de reflexões se abre: a) Há realmente uma distância entre as funções de uso da língua portuguesa e as normas e regras gramaticais dessa língua ou o que a escola se propõe a ensinar está dissociado do uso social da linguagem? Há duas versões da mesma língua: uma que os estudantes usam para as interações sociodiscursivas (versão prática) e outra que a escola tenta ensinar (versão teórica)? Como a escola se comporta frente aos saberes linguísticos dos estudantes: há um processo de acolhimento e valorização desses saberes?

Sobre a distância entre ensino de língua portuguesa e uso social da linguagem, Oliveira, Tinoco e Santos (2014) afirmam:

Tanto no que diz respeito aos saberes linguísticos selecionados para efeito de ensino, bem como no que se refere à forma como esse ensino é operacionalizado para fins de aprendizagem da língua, *há de se perceber uma enorme distância entre o que se ensina na escola e o que, de fato, o aluno necessita saber para usar a língua na sociedade*. Imerso em processos pouco interativos e caracterizados pela prescrição, o ensino da língua tem como objetivo o repasse de uma metalinguagem, desvinculada de seu contexto de uso (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 57, grifos nossos).

Nota-se a necessidade de aproximar o ensino de língua portuguesa da vivência linguística dos estudantes, ou seja, do uso social da linguagem. Desvincular o que se ensina e o modo como se ensina a língua portuguesa nas escolas do uso que se faz da língua em sociedade é desprover de sentido esse ensino, de modo que ao invés de mobilizar os estudantes para o aprendizado, o ensino de língua portuguesa, não raras as vezes e casos, contribui para a aversão dos estudantes ao componente curricular, ao docente e à própria língua materna. Romper com essas barreiras e aproximar a linguagem ensinada da linguagem em uso passa pela compreensão de que “uma ação de linguagem só tem sentido se atender ao interesse do usuário (nesse caso, o aluno) e estiver vinculada a um fato relativo ao mundo social do qual ele faz parte” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 33).

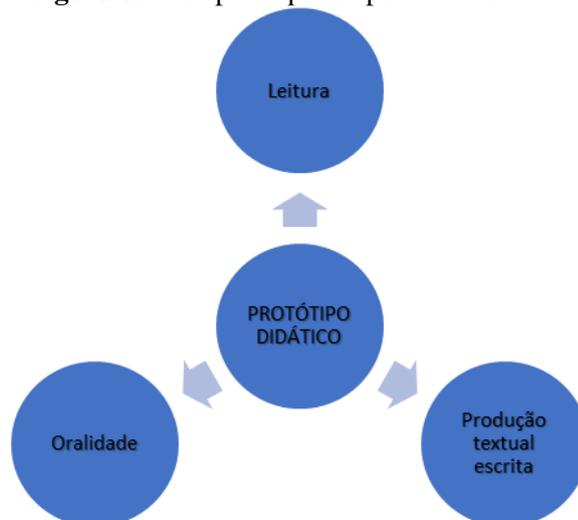
Ao afirmar que “temos que trabalhar com diversos gêneros textuais, muitos deles nunca mencionados na nossa formação” (MACABÉA, 2022), a professora toca em um ponto que merece um olhar cuidadoso: formação continuada para o exercício da docência. Mais que a representação da continuidade, extensão e inovação da formação inicial, os processos de formação continuada representam a garantia da nossa profissionalidade docente. E quando se trata de formação continuada para docentes de língua materna, é preciso considerar que a linguagem – objeto de ensino de língua portuguesa – não é estática; a linguagem flui, move; ela é dinâmica e acompanha o fluxo das mudanças sociais, sendo, pois, afetada pelo fenômeno da multiculturalidade. Logo, em igual proporção, os processos formativos para o ensino de língua portuguesa precisam acompanhar a dinâmica sociocultural da linguagem, a fim de que o docente de língua portuguesa possa trazer para o conjunto de atividades da sala de aula os gêneros e as práticas de linguagem com as quais os estudantes convivem socialmente. Como então trabalhar com diversos gêneros textuais sem nenhum tipo de habilitação para fazê-lo? Essa inquietação presente na afirmação da professora, que não representa uma preocupação isolada, faz-nos reforçar a importância de que o docente de língua materna esteja, de modo

contínuo e ininterrupto, imerso em processos formativos, para que seja possível, não apenas desenvolver o ensino de linguagem na perspectiva de seu uso social, mas fortalecer o debate em prol da consolidação de um ensino que faça sentido para o estudante, que ofereça-lhe as bases para a operacionalização da linguagem enquanto sujeito de discursos orais e escritos, leitor e produtor de sentidos, através dos textos que lê e escreve;

Ao afirmar que “alunos estão chegando no Fundamental II sem as habilidades necessárias para avançar no processo de oralidade, escrita e leitura” (MACABÉA, 2022), a professora chama-nos a atenção para uma reflexão sobre o que se ensina, como se ensina e para que se ensina. Mais do que avançar, como se a função do ensino fosse apenas que a etapa anterior desse respaldo às etapas subsequentes, é preciso pensar o ensino como possibilidade de formação para a vida, a partir da concepção de que aquilo que é ensinado em língua portuguesa precisa ter estreita relação com o domínio da leitura, da escrita e da oralidade enquanto práticas sociais, visando habilitar o estudante para o uso da linguagem e, inclusive, minimizar as estatísticas que apontam para as lacunas advindas do ensino de língua portuguesa no país, cujos testes de aferição apontam que “é desastroso o peso e a qualidade do impacto que as abordagens de ensino da linguagem têm provocado no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos usuários e aprendizes da língua (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS; 2014, p. 57). Intervir e mudar essa realidade, entre outros fatores, perpassa pela concepção de linguagem que alicerça o trabalho docente.

A preocupação da professora quanto à importância e necessidade de que o ensino de língua portuguesa se efetive na perspectiva de que os estudantes desenvolvam as habilidades de leitura e produção textual oral e escrita estavam tão evidentes que no primeiro encontro para a elaboração do protótipo, com o objetivo de assegurar à professora que a pesquisa não iria comprometer e/ou quebrar a sequência de atividades de linguagem programadas, afirmei que, independentemente da temática a ser eleita, as atividades do protótipo didático teriam como referência as práticas discursivas de leitura e produção textual oral e escrita, conforme ilustra a figura abaixo.

Figura 02 – Tripé do protótipo didático.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Estruturar o protótipo didático em torno das práticas sociais de leitura, produção textual escrita e oralidade, além de partir da concepção de que a linguagem é atividade humana de interações sociais, encontrou sintonia com as expectativas da professora, uma vez que esta afirmou a necessidade de que os estudantes melhorem o nível de leitura, desenvolvam a oralidade e aperfeiçoem os conhecimentos relacionados à produção textual escrita.

Sobre a aquisição e domínio das práticas de linguagem, Dolz e Schneuwly (2011) declaram:

No que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar, na nossa sociedade, graças ao ensino, por meio do qual os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 38).

Logo, compete à escola e, de modo especial, ao ensino de língua portuguesa a programação e implementação de estratégias com vistas ao desenvolvimento do oral formal e das habilidades e conhecimentos necessários para o exercício da produção textual escrita enquanto prática de interação social e de produção de significados.

No percurso inicial de elaboração colaborativa do protótipo didático, a professora Macabéa, participante-colaboradora da pesquisa, ao olhar para a sala de aula – por intermédio de questões elaboradas oralmente pela pesquisadora quanto ao perfil da turma – consegue fornecer as pistas para a escolha da temática do protótipo. Esse olhar de Macabéa para os

estudantes, de quem, através do convívio em sala de aula, a professora extraiu a temática do protótipo, demonstra que toda ação pedagógica é, antes de tudo, uma ação política, pois visa intervir em uma realidade, com vistas a transformá-la; trata-se de uma ação pedagógica com comprometimento social, vinculada diretamente com a formação integral dos estudantes, na condição de atores e sujeitos da história.

Importante enfatizar que a preocupação da professora Macabéa ao propor uma possível temática não estava vinculada apenas à construção de conhecimentos inerentes ao ensino de língua portuguesa, mas em ser uma temática que, ao auxiliar os estudantes no desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas discursivas relacionadas à leitura e à produção textual oral e escrita, pudesse simultaneamente colaborar com a formação ética e cidadã dos mesmos.

Nessa perspectiva, levando em consideração a formação ética e cidadã dos estudantes, a professora Macabéa demonstrou preocupação diante da vulnerabilidade dos estudantes diante do uso excessivo das redes sociais, o qual reflete na formação identitária, no comportamento social e no desenvolvimento estudantil, manifestando interesse em trabalhar as práticas de leitura, oralidade e produção textual escrita por meio de um protótipo centrado nos gêneros discursivos de circulação social que fosse capaz de abarcar tal discussão.

O percurso de constituição da temática do protótipo evidencia que o planejamento escolar não é uma ação neutra (PEREIRA, 2017); o ato de planejar é sinônimo de compromisso, reflete o desejo de intervir e mudar aspectos sociais e políticos de uma realidade e, de semelhante modo, expressa a intenção de provocar reflexões visando à formação ética, intelectual, cidadão e afetiva dos estudantes. Logo, o interesse demonstrado pela professora em elaborar e aplicar um protótipo didático tendo como temática as redes sociais representa a oportunidade de trabalhar na perspectiva do desenvolvimento da leitura, oralidade e produção textual escrita a partir dos gêneros discursivos e, ao mesmo tempo, fomentar a reflexão dos estudantes a fim de que estes, ao utilizar as redes sociais, possam desenvolver uma postura autônoma, ética e crítica diante das redes, utilizando-as como meio de interação, entretenimento e estudo, blindando-se contra possíveis excessos.

Nesse contexto, levando em consideração os apontamentos e motivações da professora e a necessidade articular o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa às práticas sociais de linguagem, elaboramos o protótipo didático *Redes sociais: exercendo a cidadania na era digital*, a fim de promover junto aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental momentos oportunos de reflexão sobre as redes sociais como espaço de interação, estudo e

lazer, por intermédio de atividades de leitura, oralidade e produção de textos (verbais e verbais-  
visuais).

Desse modo, o protótipo didático *Redes sociais: exercendo a cidadania na era digital* (abaixo figura ilustrativa da capa) nasce com o intuito de ser um recurso metodológico baseado na urgência e necessidade de a escola reconhecer e implementar estratégias de ensino de língua portuguesa a partir dos multiletramentos presentes na contemporaneidade, a fim de inserir ética e responsabilmente os estudantes nos vigentes eventos multiculturais, caracterizados pela dinâmica e fluidez da linguagem.

Figura 03 – Capa do protótipo didático.



Fonte: Rocha (2022).

Com vistas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual oral e escrita, enquanto formas de interação social e consequente (re)produção de sentidos e significados diante de si, do outro e do mundo, organizamos o protótipo didático em cinco sequências didáticas, com previsão de que cada sequência seja desenvolvida em duas (02) aulas de cinquenta minutos (50 min) cada, a partir de diferentes práticas sociodiscursivas,

tendo sempre como referência um subtema articulado ao tema geral, conforme ilustrado na imagem abaixo:

**Figura 04** – Configuração geral do protótipo didático.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	TEMAS/ATIVIDADES	AULAS
<b>Interagindo com o protótipo didático, consigo mesmo e com a turma</b>		
SD 01 Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do protótipo;</li> <li>• Mapa dos estudantes quanto ao uso das redes sociais/Questionário;</li> <li>• Produção escrita/Apresentação oral;</li> <li>• Explorando o gênero <i>crônica</i>;</li> <li>• Leitura da crônica: A internet nossa de cada dia;</li> <li>• Questionário do Google forms.</li> </ul>	01 e 02
<b>Interagindo com a classe e com estudos que versam sobre vantagens e desvantagens das redes sociais</b>		
SD 02 Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de conversa: Explorando os resultados do questionário do Google forms;</li> <li>• Leitura e interpretação de texto imagético;</li> <li>• Leitura e reflexão oral: Entenda as vantagens e desvantagens do uso das redes sociais;</li> <li>• Debate oral – desenvolvendo o poder de argumentação;</li> <li>• Atividade de produção escrita: <i>slides</i>;</li> <li>• Atividade oral: apresentação dos slides.</li> </ul>	03 e 04
<b>Interagindo consigo mesmo, com a classe e com a comunidade do entorno</b>		
SD 03 Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e reflexão oral – Música: Admirável chip novo;</li> <li>• Audição da música: Jealousy, jealousy;</li> <li>• Leitura e reflexão oral: Uso de redes sociais diminui satisfação com a vida, aponta estudo de Oxford;</li> <li>• Conhecendo o gênero <i>entrevista</i>;</li> <li>• Atividade de produção oral e escrita: Entrevista/sistematização através de um texto.</li> </ul>	05 e 06
<b>Interagindo com a classe, com o gênero meme e conhecendo os perigos da rede</b>		
SD 04 Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Meme</i> – explorando e conhecendo o gênero;</li> <li>• Atividade de expressão oral dirigida;</li> <li>• Vídeo – O que são memes?</li> <li>• Leitura – Vício em Fortnite: jovem é internado na Espanha após ser considerado dependente do jogo;</li> <li>• Atividade de produção: criação de meme.</li> </ul>	07 e 08
<b>Interagindo enquanto cidadão da era digital - Seja sempre você: entre na rede e fortaleça sua identidade!</b>		
SD 05 Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bate-papo: cidadania digital;</li> <li>• Leitura e análise do texto: Infográfico - Entenda o que é cidadania na era digital;</li> <li>• Conhecendo o gênero <i>cartaz</i>;</li> </ul>	09 e 10

**IMPORTANTE!!!**

Durante o desenvolvimento de todas as aulas que compõem a estrutura deste protótipo, é importante que seja enfatizada a relevância do comportamento ético nas redes sociais a partir de atitudes como: checagem da veracidade das informações recebidas e compartilhadas, não disseminação de fake news, cuidado para que as publicações não sejam configuradas como ofensivas e preconceituosas, exercício do poder de argumentação embasado no respeito à diversidade de opiniões, condições e escolhas.

É importante também dialogar constantemente com os estudantes sobre a necessidade de resguardar a privacidade e zelar pela própria imagem ao fazer publicações nas redes sociais.

O comportamento ético consigo mesmo e com o outro deve ser o guia de todos os usuários das redes sociais.

Fonte: Rocha (2022).

Nota-se, através da figura acima, a qual está presente apenas na versão do protótipo do docente<sup>6</sup>, que as atividades de leitura e produção textual oral e escrita, articuladas através de

<sup>6</sup> O protótipo didático Redes sociais – *exercendo a cidadania na era digital* está organizado em duas versões: versão do estudante e versão do docente. A versão do docente, em número maior de páginas, contém boxes com

diferentes gêneros discursivos, como crônica, música, vídeo, memes, cartazes, entrevistas, infográficos, debate oral, reportagens etc, permeiam toda a estrutura do protótipo. A ênfase nos gêneros discursivos advém da concepção de que as interações sociais se efetivam por meio de enunciados (orais e escritos) providos de um tema, um estilo de linguagem e um plano composicional (Bakhtin, 2011), os quais se articulam para responder à necessidades específicas de interação humana.

É óbvio que, diante do breve tempo previsto para a aplicação do protótipo, muitos gêneros discursivos presentes no cotidiano social dos estudantes não foram contemplados. Ademais, como a linguagem é fluída e dinâmica, é recorrente o aparecimento de novos gêneros, sobretudo daqueles relacionados às mídias digitais. Sobre a diversidade de gêneros e vinculação do surgimento de novos gêneros às mudanças e complexificações de cada esfera das atividades humanas, Bakhtin (2011) afirma:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Desse modo, somente um planejamento a longo prazo dará conta de um trabalho com os estudantes na perspectiva de que estes adquiram os saberes necessários para operacionalizar (ler e produzir) com os diferentes gêneros discursivos que subsidiam as interações sociais em seus cotidianos de ação e atuação.

É importante destacar que, no processo de elaboração de um protótipo didático, a definição da temática se articula a não neutralidade do planejamento escolar, cuja escolha há de possibilitar o trabalho com vários gêneros discursivos de circulação social, de modo a proporcionar a realização de atividades e práticas que agreguem saberes ao repertório linguístico-social dos estudantes.

## **Evidências do percurso formativo da elaboração colaborativa do protótipo didático**

O percurso formativo da etnografia colaborativa trilhado antes e durante a elaboração do protótipo didático refletiu de forma bastante evidente no decorrer da aula em que a professora Macabéa apresentou o protótipo aos estudantes.

---

orientação sobre como introduzir e desenvolver cada atividade, além dos textos e letras de músicas, os quais os estudantes acessarão via *link* e, em alguns casos, receberão a versão impressa.

Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 3, n. 9, p. 1-26, jul./set. 2022.

Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

ISSN: 2675-6889

Tendo como referência o próprio entendimento, com suporte nas reflexões advindas dos materiais disponibilizados, após estabelecer diálogo com a classe e buscar extrair dos estudantes a compreensão dos mesmos sobre o conceito primário de protótipo, Macabéa expõe que um protótipo representa um esboço inacabado, uma espécie de esqueleto usado para dar forma a um projeto. De forma muito coerente com os postulados teóricos, a professora voltou-se para a classe e disse:

O protótipo didático tem o intuito de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem, fazendo a utilização dos recursos da internet; [...] é um mecanismo para facilitar o ensino-aprendizagem. [...] É um PDF interativo, à medida que vocês vão fazendo a leitura, vocês serão direcionados através de *links*... E também possibilita que vocês tenham mais acesso a esse processo que vocês têm de comunicação que faz parte do dia a dia de vocês, essas linguagens, essas práticas sociais que vocês vivenciam no dia a dia de vocês. [...] Eu espero que a gente realmente consiga com isso (referindo-se ao protótipo didático) dinamizar, tornar mais leve, tornar mais fácil, tornar mais ..... interativo mesmo esse processo fazendo utilização do protótipo (MACABÉA, 2022).

Nota-se nesse enunciado transcrito do discurso oral da professora, que seus dizeres fortalecem os princípios da etnografia colaborativa referentes ao percurso da formação de professores, ao evidenciar os saberes adquiridos desde que fora inserida nessa perspectiva formativa até o momento da enunciação, confirmando-se que a etnografia colaborativa em educação se apresenta como possibilidade viável ao desenvolvimento de projetos de formação continuada dos docentes (BORTONI-RICARDO, 2008). Ofertar à professora materiais para a sua inserção no campo dos estudos da pedagogia dos multiletramentos e do protótipo didático caracteriza-se como perspectiva de formação continuada, a qual subjaz a ação/reflexão/ação dos sujeitos parceiros (BORTONI-RICARDO, 2008).

Ademais, constata-se um alinhamento entre o conceito de protótipo didático da professora e a concepção do trabalho docente tendo como referência a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012), de modo que a fala da professora encontra guarida nas palavras de Rojo, quando esta postula que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias, linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que

envolva a agência – de textos/discursos, valorizados [...] ou desvalorizados (ROJO, 2012, p. 08).

É possível estabelecer interfaces entre o enunciado de Macabéa (2022) e os postulados de Rojo (2012), conforme ilustrado no quadro abaixo:

**Quadro 1** – Interfaces entre o enunciado de Macabéa (2022) e os postulados de Rojo (2012).

ROJO (2012)	MACABÉA (2022)
... fala em envolvimento de novas tecnologias de comunicação e informação;	... fala na utilização dos recursos da internet;
... o trabalho parte da cultura de referência do alunado;	... o trabalho permite que os estudantes tenham acesso às práticas sociais do cotidiano;
... o trabalho referencia-se nas linguagens conhecidas pelos estudantes para expandir-se rumo a outros enfoques.	... o trabalho é interativo e dinâmico e tem como premissa a comunicação e linguagens que fazem parte do cotidiano dos estudantes

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

É possível, então, concluir que a elaboração do protótipo didático *Redes sociais: exercendo a cidadania na era digital* favoreceu um olhar reflexivo para a sala de aula de língua portuguesa, para o conjunto de atividades que compõem a dinâmica e rotina da aula, possibilitando a reflexão acerca do quão urgente se faz que o ensino de língua portuguesa oriente-se pela busca do domínio das práticas discursivas de leitura, oralidade e produção textual escrita, com vistas a instrumentalizar os estudantes para as interações sociodiscursivas que têm como referência tais práticas.

## Considerações Finais

É importante destacar que, embora a aplicação do protótipo didático *Redes sociais: exercendo a cidadania na era digital*, ao concluir esta escrita, já tenha sido uma etapa superada da pesquisa, não tivemos a intenção de trazer aqui ecos de sua aplicação; estes serão objetos de apreciação e integrarão o capítulo de análise de dados da dissertação. Evidenciamos, pois, que nossa intenção foi apenas trazer presente ressonâncias da elaboração colaborativa do protótipo, reafirmando-se o percurso formativo proporcionado por tal atividade.

Reiteramos que o movimento colaborativo de elaboração do protótipo didático favoreceu um itinerário formativo para os atores envolvidos (pesquisadora e professora participante-colaboradora), à medida que possibilitou um olhar reflexivo para a sala de aula,

acionando a necessidade de implementar estratégias de ensino capazes de promover o desenvolvimento das práticas discursivas de leitura e produção textual oral e escrita. Nesse sentido, em relação ao desenvolvimento da etnografia colaborativa em educação, a experiência de elaboração do protótipo didático, leva-nos a ratificar a concepção de Bortoni-Ricardo, quando ela afirma que se trata de uma abordagem “... muito adequada ao trabalho que se quer desenvolver no projeto de formação continuada, porque formador e professor em formação são parceiros de uma pesquisa e de um projeto de aperfeiçoamento dos atores envolvidos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72).

Isto posto, mesmo sem a análise dos dados resultantes da observação das aulas de aplicação do protótipo (observação participante) e desprovido do processo de escuta dos estudantes (roda de conversa) e da professora Macabéa (entrevista), ousamos afirmar a importância, necessidade e urgência de inovar o ensino de língua portuguesa através de sua sintonia com as práticas de linguagem utilizadas pelos estudantes no cotidiano em que vivem, e, entendemos que, o recurso metodológico do protótipo didático figura-se como estratégia capaz de desempenhar esse papel, uma vez que, além de ter como referência a multimodalidade e multisssemiose dos textos de circulação social, sua elaboração parte do olhar do docente para sua própria sala de aula, de onde é extraída a temática, os gêneros discursivos e as práticas de linguagem a serem focalizadas.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza. D.A.de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor pesquisador** – Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**, 3. ed. São Paulo. Mercado de Letras, 2011.

FERREIRA, Alex de Carvalho. **Memórias e Cotidiano no ensino de Física a partir dos letramentos críticos**: potencialidades e articulações. 111f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2020.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. *In*: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida

de (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. TINOCO, Glícia Azevedo. SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Editora da UFRN. 2. ed. Natal-RN, 2014.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo (org.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Nelma Teixeira de. **Protótipo didático para o ensino de Língua Portuguesa: práticas de multiletramentos na sala de aula**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

SILVA, Nelma Teixeira de; SOUZA, Ester Maria Figueiredo de. A intertextualidade no gênero discursivo anúncio publicitário a partir da estratégia protótipo didático. **Revista Philologus**, Ano 21, N° 63 – Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2015.

SILVA, Nelma Teixeira de; SOUZA, Ester Maria Figueiredo de. O uso do protótipo didático como estratégia para o ensino de língua portuguesa. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 7, p. 127-143, jul./dez. 2015.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. “La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación”. **Etnografia y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa**. Madrid: Morata, 1988, p. 11-21.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Recebido em: 28 de junho de 2022.

Aceito em: 25 de setembro de 2022.