

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: USO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO COMO RECURSO VOLTADO AO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA DOS(AS) ESTUDANTES

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: USE OF THE DIDACTIC PROTOTYPE AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS DISCURSIVE COMPETENCE

ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA: UTILIZACIÓN DE UN PROTOTIPO DIDÁCTICO COMO RECURSO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA DISCURSIVA DE LOS ESTUDIANTES

Maria de Fátima Silva da Rocha¹ <https://orcid.org/0000-0002-6776-262X>
Ester Maria de Figueiredo Souza² <http://orcid.org/0000-0001-5992-0184>

¹ Secretaria Municipal de Educação de Correntina – Correntina, Bahia, Brasil; fatimaandludy@gmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; emfsouza@gmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que teve como objetivo refletir sobre as implicações das práticas discursivas norteadoras do ensino de língua portuguesa frente ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, através da aplicação de um protótipo didático. O recurso do protótipo didático (Rojo, 2012), aplicado em uma turma do nono ano (9º ano) do Ensino Fundamental, foi elaborado com a participação da professora participante-colaboradora da pesquisa, tendo como inspiração a abordagem metodológica da etnografia colaborativa (Bortoni-Ricardo, 2012) e estrutura-se através das práticas de linguagem relacionadas à leitura, oralidade e produção textual escrita.

Palavras-chave: Competência discursiva; Ensino de Língua Portuguesa; Protótipo Didático; Práticas de Linguagem.

ABSTRACT: This article presents results of an ongoing research in the Academic Masters in Education at the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), which aimed to reflect on the teaching of discursive practices that guide the Portuguese language in the face of the development of discursive competence of students, through the application of a didactic prototype. The didactic prototype resource (Rojo, 2012), applied in a ninth year (9th year) class of Elementary School, was created with the participation of the participating teacher-collaborator of the research, taking as inspiration the methodological approach of collaborative ethnography (Bortoni-Ricardo, 2012) and is structured through language practices related to reading, orality and written textual production.

Keywords: Discursive Competence; Portuguese Language Teaching; Didactic Prototype; Language Practices.

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de una tesis de maestría en Educación de la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía (UESB), cuyo objetivo fue reflexionar sobre las implicaciones de las prácticas discursivas que orientan la enseñanza de la lengua portuguesa en relación con el desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes, mediante la aplicación de un prototipo didáctico. El recurso del prototipo didáctico (Rojo, 2012), aplicado en una clase de noveno grado de primaria, se desarrolló con la participación del docente participante en la investigación, inspirado en el enfoque metodológico de la etnografía colaborativa (Bortoni-Ricardo, 2012), y se estructura a través de prácticas lingüísticas relacionadas con la lectura, la oralidad y la producción de textos escritos.

Palabras clave: Competencia Discursiva; Enseñanza de la Lengua Portuguesa; Prototipo Didáctico; Prácticas de Lenguaje.

Introdução

Diante da importância e necessidade de promover alinhamento entre o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa e os usos efetivos da linguagem, pautamos o desenvolvimento da pesquisa do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) à elaboração colaborativa de um protótipo didático¹ capaz de agregar a multimodalidade e multissemiótica presentes nos gêneros discursivos de circulação social. Tal iniciativa parte do pressuposto de que é preciso inovar e dinamizar o ensino de língua portuguesa tendo em vista a mobilização dos(as) estudantes para o desenvolvimento de habilidades necessárias às práticas sociais de leitura e escrita, as quais corroboram o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes.

O desenvolvimento da pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre as implicações das práticas discursivas norteadoras do ensino de língua portuguesa frente ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, através da aplicação de um protótipo didático. Logo, para o alcance desse objetivo, traçamos como meta a elaboração colaborativa de um protótipo didático capaz de agregar as práticas discursivas referentes à leitura, oralidade e produção textual escrita.

A partir da aplicação do protótipo didático e respectiva observação das aulas, buscamos extrair do conjunto dessas aulas de língua portuguesa, norteadas pelas práticas discursivas de leitura, oralidade e produção textual escrita, indícios de tarefas que promovem a competência discursiva dos(as) estudantes.

Dessa forma, pretendemos, com a escrita deste trabalho, ao apresentar e discursivizar sobre resultados da pesquisa, discorrer sobre a importância de inovar o ensino de língua materna

¹ O conceito de protótipo didático será abordado na Seção II deste trabalho.

tendo em vista o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, ou seja, a instrumentalização dos(as) estudantes para o agenciamento de diversos saberes necessários às práticas de interação social, de modo a apresentar o protótipo didático, enquanto recurso metodológico baseado nos multiletramentos, como estratégia viável à necessária inovação do ensino de língua portuguesa.

Os resultados e interpretações alcançadas mediante aplicação do protótipo didático e desenvolvimento da pesquisa como um todo são revozeados ao longo deste trabalho, o qual encontra-se organizado, além desta introdução, em quatro seções distintas e interconectadas: O contexto da pesquisa e a geração dos dados; Protótipo didático para o ensino de língua portuguesa; Breve análise e discussão dos dados; e Enunciados dos(as) estudantes e da professora-participante-colaboradora sobre o protótipo didático. Perante escrita dessas quatro seções, apresentamos breves considerações acerca da pesquisa, apontando para a importância da inovação do ensino de língua portuguesa, ao mesmo tempo em que validamos a estratégia do protótipo didático enquanto recurso metodológico capaz de dinamizar o ensino de língua materna e promover o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes para as interações sociais mediadas através da linguagem.

O contexto de realização da pesquisa e de geração dos dados

Tendo como referência a concepção bakhtiniana da linguagem enquanto atividade humana de interações sociais, buscamos, por meio da presente pesquisa, responder a seguinte questão: De que modo as práticas discursivas presentes no ensino de língua portuguesa, implementadas por meio da aplicação de um protótipo didático, podem contribuir para o aprimoramento do uso da linguagem e para o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes?

Para o desenvolvimento da pesquisa, elegemos a abordagem metodológica de cunho etnográfico e situamos a sala de aula de língua portuguesa como espaço-temporalidade cujos ritos e práticas pedagógicas experienciadas por diferentes atores do processo educativo caracterizam-na enquanto lugar dotado de uma cultura própria, de vivências e linguagens peculiares capazes de trazer à tona indícios constitutivos da identidade do conjunto de atores que fazem a aula acontecer: docente e estudantes.

Consoante André (2008), o interesse de quem faz etnografia em educação vincula-se ao processo educativo. Nesse sentido, com foco no processo educativo e nas aprendizagens necessárias ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, apoiamo-nos

nos pressupostos de Bortoni-Ricardo (2008) acerca da etnografia colaborativa em educação enquanto caminho para o desenvolvimento de pesquisa voltada ao processo formativo dos sujeitos envolvidos. Segundo a autora (2008, p. 71) “... a pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado”.

Dessa forma, uma das primeiras ações da pesquisa, a qual figura-se como um dos objetivos específicos do estudo, foi a elaboração colaborativa de um protótipo didático estruturado em torno das práticas discursivas referentes à leitura, oralidade e produção textual escrita. Tal ação foi planejada e desenvolvida junto à professora Macabeá², através de várias seções, começando pela apropriação conceitual³ acerca do protótipo didático para o ensino de língua portuguesa, passando por seções para escolha da temática, deliberação sobre possíveis gêneros discursivos a serem trabalhados, práticas de linguagem a serem enfocadas e indo até as seções para os ajustes finais⁴ no protótipo.

Para a realização da pesquisa, foi selecionada uma turma do 9º (nono) ano de uma escola da rede municipal de ensino de Correntina que, por circunstâncias éticas da pesquisa, recebeu o pseudônimo Escola Municipal Ponte para o Saber.

A geração de dados da pesquisa teve como referência quatro fases específicas: elaboração colaborativa do protótipo didático, observação participante das aulas de aplicação do protótipo didático, as impressões dos(as) estudantes sobre as aulas do protótipo didático colhidas através de uma roda de conversas e, por fim, os dizeres da professora participante-colaboradora sobre o protótipo didático como recurso metodológico para o ensino de língua portuguesa.

A fase de elaboração colaborativa do protótipo, constituída por momentos de escuta dos anseios e preocupações da professora e pelo olhar para a sala de aula – de onde foi possível

² Por questões éticas, a professora participante-colaboradora da pesquisa recebeu o pseudônimo Macabéa – uma alusão à personagem do romance *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. A escolha desse pseudônimo vincula-se à força das personagens femininas de Clarice Lispector, bem como à importância de elevar o protagonismo das mulheres na educação.

³ Para que a professora Macabéa pudesse apropriar-se do conceito e da importância de desenvolver o ensino de língua portuguesa a partir do recurso metodológico do protótipo didático, uma das primeiras ações foi a disponibilização de materiais sobre o assunto, dentre os quais o livro “Protótipo didático para o ensino de Língua Portuguesa: práticas de multiletramentos na sala de aula”, o qual 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^a. Ester Maria de Figueiredo Souza, bem como a disponibilização de links para acesso à webinários sobre o recurso do protótipo, tendo como conferencista a Professora e Pesquisadora Roxane Rojo – referência brasileira em protótipo didático para o ensino de língua portuguesa.

⁴ Vale dizer que, por se tratar de um protótipo, a expressão “ajustes finais” é apenas figurativa, uma vez que, mesmo a proposta estando formatada, mudanças podem ocorrer no percurso da aplicação, pois a ação/recepção/atuação dos(as) estudantes pode demandar a necessidade de novos ajustes à proposta.

extrair a temática do protótipo, reforçou os princípios da etnografia colaborativa em educação (Bortoni-Ricardo, 2008), por meio da reflexão sobre a práxis pedagógica.

Como resultado das várias seções para elaboração do protótipo, às quais somaram-se muitos diálogos entre pesquisadora e professora participante-colaboradora através de interações, inclusive, via mensagens de WhatsApp, foi elaborado o protótipo didático intitulado *Redes Sociais: exercendo a cidadania na era digital*.

O protótipo didático *Redes Sociais: exercendo a cidadania na era digital* foi pensado e elaborado tendo como foco as práticas de linguagem relacionadas à leitura, escrita e oralidade e referenciou-se no perfil da turma do 9º (nono) ano, suas especificidades e necessidades de intervenção político-pedagógica, visando à contribuição da escola quanto aos aspectos formativos dos(as) estudantes, os quais extrapolam o desenvolvimento intelectual e atrelam-se à formação para condutas éticas e cidadãs, conforme declaram Rocha e Souza (2022, p. 18) ao postularem que “toda ação pedagógica é, antes de tudo, uma ação política, pois visa intervir em uma realidade, com vistas a transformá-la”.

Nesse sentido, de modo (in)direto, através do convívio, da observação e do olhar atento e comprometido com o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, a professora Macabéa extraiu do conjunto de enunciados verbais e comportamentais dos(as) estudantes, no percurso das aulas de língua portuguesa, a temática que sustentou a elaboração do protótipo didático.

Por meio da escolha da temática, alinhada à preocupação da professora com a formação ética e cidadã dos(as) estudantes diante do modo como lidam, sobretudo, nas e através das redes sociais, buscamos estabelecer conexão com o desenvolvimento das práticas sociais de leitura, oralidade e produção textual escrita dos(as) estudantes, prezando pela inserção de gêneros discursivos capazes de abarcar a multimodalidade e multissemiose que caracterizam os gêneros discursivos de circulação social, através dos quais os(as) estudantes interagem cotidianamente.

Assim, tendo como referência os percursos trilhados no decorrer da elaboração do protótipo didático *Redes Sociais: exercendo a cidadania na era digital*, Rocha e Souza (2022), afirmam que fazer etnografia colaborativa em educação é uma ação que perpassa pelos seguintes pressupostos:

- 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 permite 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 (Rocha; Souza, 2022, p. 9).

Permeado por interesses comuns, cooperação, formação em exercício, produção de conhecimentos e reconfiguração da ação docente, o processo de elaboração colaborativa do protótipo didático culminou na confecção de um protótipo estruturado em cinco (05) sequências didáticas contendo 02 (duas) aulas em cada sequência, perfazendo, dessa forma, um total previsto⁵ de dez (10) aulas para a aplicação do projeto.

Através da técnica da observação participante, o conjunto das aulas⁶ de aplicação do protótipo foi observado, gravado em áudio, transcrito e analisado posteriormente. Para além da transcrição dos áudios das aulas, a presença da pesquisadora em sala de aula permitiu a captação de outras evidências que nos ajudaram quanto ao entendimento acerca da importância de inserir no contexto da aula de língua portuguesa atividades que provocam os(as) estudantes a desenvolverem protagonismo diante da própria aprendizagem.

O contexto de observação das aulas de aplicação do protótipo fortaleceu a visão acerca da importância e urgência quanto à implementação de estratégias capazes de inovar e dinamizar o ensino de língua portuguesa a partir da inserção de atividades que despertam e motivam os(as) estudantes quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura, oralidade e produção textual escrita, altamente solicitadas no processo de interação social. Nesse cenário, o trabalho com gêneros discursivos capazes de abarcar a multimodalidade e multissemiose dos textos de circulação social representa uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades linguísticas que subsidiam/rão os(as) estudantes em suas práticas de interação social, tornando-os aptos a usarem a linguagem de forma autônoma, ética e responsável.

Superadas a etapa de aplicação e consequente observação participante das aulas de desenvolvimento das atividades do protótipo didático, a próxima fase geradora de dados da pesquisa foi a realização de uma roda de conversas com os(as) estudantes, a qual teve como objetivo central ouvir as impressões dos(as) estudantes sobre o protótipo didático e respectivas aulas.

⁵ Embora com previsão para ser aplicado em dez (10) aulas, a aplicação do protótipo excedeu essa quantidade de aulas e atingiu um total de treze (13) aulas, uma vez que a realização de algumas atividades demandou mais tempo que o previsto, embora essa alteração não tenha configurado nenhum prejuízo de ordem pedagógica ou metodológica concernente à aplicação do protótipo ou para o andamento da pesquisa, respectivamente.

⁶ Conforme escolha da professora, as aulas de aplicação do protótipo ocorreram sempre às quartas-feiras, dia em que a turma tinha duas (02) aulas sequenciadas de Língua Portuguesa.

Como participante-colaboradora da pesquisa, à professora, concluídas as aulas de aplicação do protótipo didático, foi dada a oportunidade de manifestar-se formalmente⁷ sobre o protótipo enquanto recurso metodológico baseado na pedagogia dos multiletramentos, através da resolução escrita de um questionário, espécie de roteiro de entrevista.

Os elementos dos episódios da observação participante são extratos de análise da pesquisa, dentre os quais alguns estão dispostos na seção abaixo.

Protótipo didático para o ensino de Língua Portuguesa

O cenário atual, caracterizado pela predominância massiva das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDCIs – e do aparato de possibilidades de interação e produção de significados daí decorrentes faz emergir a necessidade de que a/o docente de língua materna reinvente cotidianamente as possibilidades e recursos de ensino a fim de instrumentalizar o estudante para as práticas de linguagem predominantes no contexto social em que está imerso. Silva (2020) corrobora esse entendimento ao declarar que:

Em virtude dos avanços das tecnologias digitais, das descobertas científicas e do crescente diálogo entre culturas, vivenciamos o surgimento de saberes e fazeres que desafiam as práticas educativas. O professor, na atualidade, independente de qual modalidade de ensino atue, precisa se reinventar constantemente para saber lidar com diversas situações e ferramentas que permeiam o ambiente escolar, das quais lhe é exigido o desempenho diante de novas possibilidades de se estabelecer a aprendizagem (Silva, 2020, p. 9).

Não vivemos mais sob a predominância do material impresso tão pouco em um tempo em que as notícias sobre acontecimentos mundiais nos chegavam através da televisão e/ou eram noticiadas em jornais impressos que nos chegavam tardiamente. Hoje, acompanhamos, em tempo real, notícias sobre fatos que ocorrem do outro lado da esfera planetária e, de igual modo, interagimos instantaneamente com pessoas que estão geograficamente distantes. Sob a vigência de um novo paradigma social, as dinâmicas de interação assumem novos contornos, e a linguagem, novas perspectivas.

Nesse contexto, a linguagem não se caracteriza pela predominância da verbalidade (palavra) e as portas se abrem para a multimodalidade textual. O artefato das TDICs traz consigo novas possibilidades de interação, de produção de significados e de veiculação de mensagens, exigindo dos sujeitos da contemporaneidade novas habilidades de leitura, interação

⁷ A expressão manifestar-se formalmente foi utilizada aqui para expressar que no intervalo de tempo das aulas de aplicação do protótipo, constantemente, conversávamos sobre o protótipo. No entanto, serão tomadas como extratos de análise, sobretudo, as manifestações da professora presentes na resolução do questionário.

e produção de sentidos. Assim, não basta o domínio da palavra oral ou escrita, já que outras habilidades precisam ser acionadas para ler, compreender e produzir os textos que compõem os gêneros discursivos que circulam socialmente. Para Silva e Souza (2015), essa nova conjuntura em que os(as) estudantes estão inseridos “exige dos docentes, novas práticas de ensino que podem ser facilitadas através do uso de novas tecnologias e mídias digitais” (Silva; Souza, 2015, p. 184), dentre as quais, o protótipo didático configura-se como recurso metodológico que lança mão das tecnologias digitais com o objetivo de dinamizar o ensino e colocar o estudante em contato com a multiplicidade de textos presente nas práticas de interação social.

O ensino de língua materna, tendo em vista o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, ao levar em consideração o contexto e as práticas de interação social que permeiam o universo contemporâneo em que o(a) estudante está inserido, é desafiado à inovação, a fim de abarcar a multiplicidade linguística e semiótica que atravessa a produção de sentidos presente nos gêneros discursivos. Nesse sentido, Silva e Souza (2015, p. 129) afirmam que “urge a necessidade de se trabalhar com os multiletramentos na escola, a fim de preparar os alunos para as novas realidades vivenciadas a partir de múltiplas linguagens, identidades e culturas que se interagem nos textos contemporâneos em circulação”.

Logo, os modos de ensinar e aprender demandam um processo de inovação, visando articular as práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa às práticas sociais de linguagem, em um processo que perpassa pela formação docente e pela adequação das condições de infraestrutura tecnológica das escolas. Assim, é necessário que a escola inove “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).

Diante desse cenário, marcado pelo advento das TDICs e pela conseqüente multiplicidade linguística e semiótica, Rojo (2012) aposta no protótipo didático – recurso metodológica baseado na Pedagogia dos Multiletramentos – como estratégia capaz de inovar o ensino de língua materna e abarcar a multiplicidade linguística presente nos gêneros discursivos com os quais os cidadãos contemporâneos interagem socialmente. Para Rojo (2012, p. 08), os protótipos didáticos podem ser entendidos como “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-los em outros contextos que não o das propostas iniciais”. Tendo como referência Rojo (2012), Silva e Souza (2015) declaram que, como enuncia o próprio termo, o protótipo didático é um modelo preliminar de um recurso de ensino em etapa de experimentação, uma espécie de fase inicial de um projeto maior e mais elaborado.

No que concerne ao ensino de língua portuguesa, os protótipos didáticos buscam romper com a tradição da predominância do material impresso, mais especificamente do livro didático, e, estruturalmente, apresentam-se no formato PDF navegável, o que, além de proporcionar a conexão, via link, com outros gêneros discursivos (vídeo, música, memes, reportagens, crônica etc) a serem trabalhados, possibilita aos(as) estudantes o contato com possibilidades de leituras múltiplas, tanto dos aspectos textuais quanto dos aspectos culturais dos gêneros discursivos em circulação. O acesso aos gêneros discursivos, via link, garante o dinamismo e inovação do ensino, possibilita a interatividade, rompe com a tradição escolar centrada no material impresso, no giz e na lousa e coloca o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem.

Ao abordar sobre o protótipo didático para o ensino de língua portuguesa, Silva e Souza (2015) declaram que

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 [...] A escola necessita 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, já considerados nativos tecnológicos (Silva; Souza, 2015, p. 130).

Nesse sentido, por entender que a competência discursiva dos(as) estudantes vincula-se à capacidade de manejar a linguagem na compreensão e produção de sentidos em conformidade com as características dos gêneros discursivos e do momento da enunciação, visualizamos no recurso do protótipo didático para o ensino de língua portuguesa uma estratégia capaz de coadunar as demandas típicas do ensino com as demandas do contexto de interação social, uma vez que este recurso pauta-se pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas de leitura e escrita (produção) de variados gêneros, possibilitando a vivência e o acesso aos espaços por onde e através dos quais esses gêneros circulam, de modo que, ao fazê-los, os(as) estudantes aprimoram o potencial e a performance de nativos digitais que já trazem consigo.

Diante da necessidade inadiável de reinventar e inovar o ensino de língua materna, dada a importância de estabelecer conexão entre as práticas de ensino e as práticas sociais de linguagem, o recurso do protótipo didático apresenta-se como uma estratégia metodológica eficaz para a organização do ensino de língua portuguesa, uma vez que associa a multimodalidade linguística e semiótica, através de atividades de leitura, escrita e oralidade, tendo como referência a pedagogia dos multiletramentos. Segundo Silva e Souza (2015),

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).

Nesse sentido, organizar o ensino de língua materna por meio da estratégia metodológica do protótipo didático é trabalhar na perspectiva dos multiletramentos e, ao mesmo tempo, alinhar as práticas de linguagem desenvolvidas em sala de aula com as práticas de linguagem que permeiam o universo das interações sociais dos(as) estudantes, colocando, dessa forma, os(as) estudantes em contato direto (leitura e produção) com os gêneros discursivos que circulam socialmente.

Breve análise e discussão dos dados

Refletir sobre a prática pedagógica e sobre as interações discursivas que constituem a aula de língua portuguesa são atividades inerentes à ação docente. É mediante a reflexão sobre o que ocorre em sala de aula que o/a docente de língua portuguesa atribui sentido ao conjunto de práticas que constituem a dinâmica da aula para, a partir daí, redirecionar e/ou aperfeiçoar os caminhos metodológicos. Nesse sentido, planejar a aula de língua portuguesa é um exercício reflexivo que parte de determinados meios, sempre levando em consideração o território intelectual em que se encontram os(as) estudantes, para a consecução dos fins/objetivos previstos.

Com o objetivo de promover a competência discursiva dos(as) estudantes, as atividades do protótipo em apreciação sustentaram-se nas práticas discursivas referentes à leitura, escrita e produção oral, por intermédio de diversificados gêneros discursivos de circulação social.

A seguir, apresentamos alguns episódios das aulas de aplicação do protótipo, seguidas da respectiva atribuição de sentidos.

Episódio 01 – Leitura de texto imagético

É sabido que a palavra escrita tem lugar privilegiado nas interações sociais, no entanto a linguagem não verbal vem ganhando destaque e consolidando-se como forma de interação, ora para ilustrar elementos presentes no texto verbal, ora como constituinte principal do gênero.

Nesse sentido, umas das atividades da segunda sequência didática do protótipo prezou pela inserção da leitura de um texto imagético, não apenas como passaporte para a atividade de leitura de um texto verbal, mas, sobretudo, diante da presença desses textos no dia a dia dos

sujeitos da contemporaneidade e a conseqüente necessidade de que a escola trabalhe na perspectiva de que os(as) estudantes leiam, interpretem, compreendam e produzam textos constituídos por imagens, símbolos, cores etc. A realização da atividade de leitura do texto imagético buscou aliar dois objetivos distintos: desenvolvimento da expressão oral e interpretação e atribuição de sentido aos textos constituídos por imagens e cores, tão presentes nos gêneros discursivos contemporâneos, principalmente em função da multiplicidade semiótica advinda das mídias digitais.

Vejamos, então, passagens da atribuição de sentidos ao texto imagético (Figura 01), a qual acentua a necessidade da inserção da leitura de textos constituídos por imagens, cores e símbolos ao cotidiano escolar.

Figura 1 - Texto imagético



Fonte: <https://bassitextil.com.br/artigo-especial-vantagens-e-desvantagens-das-redes-sociais-midias-sociais/>

P: Observem aí, na página seis, que vocês estão vendo aí uma imagem, neh. O que que tem nessa imagem?

A: Símbolos.

P: Que símbolos são esses?

A: Errado e certo.

P: Quais são as cores que estão presentes aí?

A++++: Verde e vermelho.

P: Então, olha só! Pra vocês aí, o que nos remete, o que nos lembra aí a cor verde?

[Silêncio]

P: Então, pessoal! Olha só, qual o significado que a gente pode atribuir, nessa imagem, à cor verde?

A: Que é certo.

A: Que é verdade.

A: Um é verdade e o outro é falso.

P: Se a gente pensar no semáforo, nas cores do semáforo, o verde diz o quê?

A: Pode ir.

P: E se a gente pensar no vermelho?

A: Pára!

A: Acidente!

A: Vai morrer!

P: Nessa imagem, o verde e o vermelho lado a lado, o que que a gente.....: o que que vocês acham que isso pode significar, o verde de um lado e o vermelho do outro e além das cores nós temos esses símbolos aqui ((demonstrando com os polegares)).

Nos turnos de fala acima, através da elaboração de perguntas, Macabéa mobiliza os(as) estudantes para a leitura e interpretação do texto imagético constituído, além das imagens, por cores e símbolos. Importante notar que a professora faz uma afirmação (vocês estão vendo aí uma imagem, neh.) como forma de introduzir uma pergunta (O que tem nessa imagem?). No entanto, a resposta dos(as) estudantes demarca que, embora sendo visualizada a predominância das cores verde e vermelho, o foco inicial de atenção restringiu-se à presença dos símbolos. Há um jogo de significado provocado pelas cores verde e vermelho em sintonia com as imagens e os símbolos, embora essa presença não tenha chamado tanto a atenção ou tenha passado despercebida pelos(as) estudantes, de modo que a apreciação desses fenômenos só foi possível mediante elaboração de novas perguntas pela professora.

Acerca da necessidade do desenvolvimento da leitura em uma dimensão para além da palavra, Silva (2020) afiança que “Os estudos sobre multiletramentos enfatizam a importância do desenvolvimento da capacidade crítica dos leitores para que interpretem e produzam textos constituídos por cores, sons, imagens, movimentos (Silva, 2020, p. 80). Logo, trabalhar na perspectiva dos apontamentos oriundos dos estudos sobre multiletramentos é proporcionar aos(às) estudantes as habilidades para a leitura e atribuição de significados à multiplicidade de elementos não verbais presentes nos gêneros discursivos de circulação social.

Nesse cenário, o ensino de língua portuguesa, ao comprometer-se com o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, precisa agenciar na programação curricular a inserção de atividades de leitura e produção textual de diversos gêneros discursivos presentes no cotidiano dos(as) estudantes, os quais constituem-se por múltiplas linguagens e, conseqüentemente, produzem várias semioses.

Voltando aos turnos de fala acima, é importante notar que ao realizar a leitura de textos imagéticos, a devida atenção deve ser dada ao significado que as cores podem adquirir em diferentes imagens e usos. Quando Macabéa dirige-se aos(às) estudantes e diz: “Então, pessoal! Olha só, qual o significado que a gente pode atribuir, nessa imagem, à cor verde?”, a elaboração da pergunta proporciona aos(às) estudantes a condição de entenderem que naquela imagem o significado da cor pode ser diferente do significado que a mesma cor adquire em outro contexto de uso. Logo, no percurso do ensino de novas habilidades de leitura (imagens, cores, símbolos, sons, formas etc.), faz-se necessário a contextualização em que esses elementos não verbais aparecem, pois assim como a carga semântica da palavra tem estreita vinculação ao contexto em que ela se encontra inserida, as cores também adquirem significados contextuais.

Foi possível notar, nas respostas dos(as) estudantes, a capacidade que eles(as) tiveram de associar o contexto como elemento potencializador do significado atribuído às cores verde

e vermelho, pois a posição dos polegares e os caracteres foram determinantes para que atribuíssem significados capazes de denotar sentidos opostos, antagônicos.

Episódio 02 – Gênero discursivo debate

Frente à importância de provocar o desenvolvimento da oralidade e maior envolvimento dos(as) estudantes com a temática, o debate, mediante as capacidades que pode aguçar, foi eleito como principal gênero para o trabalho na perspectiva do desenvolvimento da oralidade dos(as) estudantes.

O gênero discursivo debate, segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2011, p. 216), consiste em “um lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si –, um motor do desenvolvimento coletivo e democrático.” Logo, por ser estruturado em torno da argumentação e da contra-argumentação, o debate figura-se como excelente atividade para o desenvolvimento da oralidade dos(as) estudantes, além de ser uma oportunidade para o exercício de princípios democráticos.

A escolha e inserção do gênero discursivo debate ao protótipo buscou aliar a propensão da temática do protótipo para esse tipo de atividade à importância de focalizar o trabalho escolar ao desenvolvimento da oralidade dos(as) estudantes, pelo entendimento de que “O oral se ensina” (Dolz; Schneuwly; Pietro, 2011, p. 213).

A seguir, extratos do debate protagonizado pelos(as) estudantes.

A1: Bom, a gente vai tá falando sobre as desvantagens, QUE NÃO SÃO POUCAS. Éh::: a gente pode começar com::: sobre as:::que a internet além de::: porque sim, ela ajuda, mas a internet tem muitas coisas que pode causar sérios problemas, como as campanhas de ódio; as pessoas usam muito a internet pra tá atacando um ao outro, lançando palavras ofensivas, realmente palavras que machucam::: pra atacar outra pessoa. Isso é uma desvantagem muito grande da internet e que pode ser muito, MAS MUITO PREJUDICIAL.

A2: Não... eu concordo com tudo que (falando o nome da debatedora que antecedeu)... a internet tem sim esses argumentos que ela falou, ela pode ser é::: como se diz... ela pode ser prejudicial em muita coisa, mas eu também acho que a internet... que ela pode ajudar bastante a gente, desde que a gente saiba usá-la... porque a gente pode estudar por ela, a gente pode fazer cursos por ela, a gente pode::: eu mesmo faço muita receita lá em casa através da internet ... então eu acho que ela pode ajudar bastante.

A1: Sim, mas entretanto, nesse uso a gente pode ter também o uso excessivo... de algo extremamente (muito) éh::: prejudicial, a gente pode esquecer de fazer o que a gente realmente tem que fazer fora disso, que éh::: como as tarefas em casa, os deveres escolares... também tem a socialização entre as pessoas que a gente pode deixar porque tá ali e as informações falsas que até durante os estudos se a gente não prestar atenção pode sim acontecer de ter muitas informações falsas, a gente tem sim que tá procurando e vendo o que é verdade, o que é (certo), o que é falso, e é certo ou não... e entretanto, éh::: pode sim ser muito prejudicial usar ela pra esse tipo de coisa.

A2: ((sorriu)) Éh::: eu acho que se a gente saber ter autocontrole dela ela não vai prejudicar não. Eu por exemplo, eu passo quatro hora do meu dia na internet e eu num vejo nada de ::: de prejudicial nesse tempo que eu fico.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: USO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO COMO RECURSO VOLTADO AO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA DOS(AS) ESTUDANTES

Maria de Fátima Silva da Rocha • Ester Maria de Figueiredo Souza

A1: Você fica quatro horas na internet. Essas quatro horas você posta coisas sobre você ou fica ouvindo alguma coisa, certo?

A2: Certo

A1: Nisso tem a falta de privacidade, que você está ali expondo coisas sobre você ((sorriu)), anh:::.... você está ali ((sorriu)) vendo coisas de outra pessoa, coisa que ela expôs, então isso tem a falta de privacidade, que é COISA extremamente ruim.

A2: Eu num acho. Eu por mim eu posso tá lá postando, eu num tô nem aí ((sorriu)) mas éh:::.... eu gosto véi de tá ali passando minhas hora na rede social. Pra mim é uma coisa normal, até porque eu já acostumei também.

A1: Sim... e alguns dados que você pode colocar ali podem ser prejudiciais até diretamente pra você, como se você postar uma localização (de uma coisa) pode ter alguém por trás disso, alguma (pessoa) que tem a intenção de fazer mal pra você:::.... você tá ali postando algo que é do interesse dele... você tá postando algo que ele pode ir até você pra fazer algo ruim... que são os criminosos neh, os bandidos...

A3: Eu acho que não só um, mas a maioria faz isso... então... devemos lutar contra isso, devemos... assim... aproveitar melhor nosso tempo... e:::.... ter a nossa privacidade.

A2: Mas a questão aqui não é isso. A questão éh:::.... quais são as coisas más que elas podem causar e:::.... é uma parte, é uma conclusão... então a gente não pode deixar de lado e tentar mudar porque é um FA-TO.

A3: Mas conseguimos mudar... podemos mudar...

A2: Terminou a fala? Bom... NÃO. Éh:::.... isso teria que ser algo com o tempo porque são muitas pessoas, são milhões e milhões de pessoas, a maioria das pessoas têm acesso à internet, então é algo muito grande e muito difícil de controlar. Realmente não tem como controlar e A GENTE PODE MUDAR é uma palavra muito forte, a gente pode fazer a nossa parte, mas a gente não pode mudar isso.

[silêncio]

A1: De onde? Bom, em questão de lógica, em questão exatamente do que ela falou, que é sobre:::..... todo mundo tem consciência que a internet tem o lado bom e o lado ruim. Todo mundo sabe disso, isso é questão de dia a dia, é questão de convivência. A gente vê em jornais, na própria internet a gente vê falando sobre isso o tempo todo... Até porque a gente vive isso, a gente tá ali dentro, a gente posta sobre a gente, a gente vê sobre as pessoas, a gente vê casos, então, é muito fácil saber sobre isso. É questão de tá atento ao que está acontecendo no mundo hoje em dia.

A2: Eu creio, eu entendo, mas assim:::..... eu creio que você também foi na internet, foi buscar alguns assuntos, alguns conteúdos pra você poder debater aqui hoje com a gente, não foi?!

A1: Exatamente! E isso é onde entra a vantagem, porém têm as desvantagens que eu não sabia se isso aqui saía certo ou errado. Então a gente tem que tá atento, lendo certo o que tá ali e ver se bate com o nosso assunto, porque pode sim as pessoas apenas colocar no site errado pra depois a gente tá aqui comentando errado, como já aconteceu muitas vezes aqui da gente pegar uma resposta lá e depois tá errado, vai tá errado porque a gente não tem certeza, a gente não tem convicção que aquilo tá certo.

A2: Eu creio que nem todos, mas aquelas pessoas que têm acesso à internet dentro de casa, toda vez que passa uma atividade, ah! não sei tal coisa, não achei no livro, ah! tô com preguiça de pesquisar, corre na internet e vai lá pesquisar... porque:::.....

A1: Exatamente! É o que eu acabei de falar, é sobre estar errado, é sobre a gente não ter a certeza daquilo, se é uma postagem falsa ou se é uma postagem verdadeira. A gente pode muito bem copiar o que tiver lá na internet, mas pode tá errado sim e:::..... não é só a vantagem de ter lá, porque o que é importante é estar certo ou errado.

Nos turnos de fala acima, ficam evidentes elementos típicos do debate, como “retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.” (Dolz; Schneuwly; Pietro, 2011, p. 214). Nota-se, contudo, que ao contestar uma afirmação, tanto A1 quanto A2 não desconsideram na íntegra as afirmações uma da outra, mas partem dessas afirmações para questionar elementos nelas contidos que evidenciam que tanto a internet quanto as redes sociais apresentam vantagens e

desvantagens. As debatedoras demonstram nível de maturidade intelectual ao partirem das colocações uma da outra, a fim de demonstrar que um dos aspectos (vantagens ou desvantagens) apresenta sobreposição um ao outro.

Quando A2 diz *“eu creio que você também foi na internet, foi buscar alguns assuntos, alguns conteúdos pra você poder debater aqui hoje com a gente, não foi?!”*, nota-se uma tentativa de “desestabilizar” A1, pois A2 conjectura que A1, mesmo pontuando sobre as desvantagens da internet e das redes sociais, irá reconhecer suas vantagens. De fato, há esse reconhecimento, o qual foi claramente expresso através da palavra *“exatamente”*, proferida por duas vezes; no entanto, o poder de argumentação de A2 fica evidente quando esta, ao reconhecer as vantagens da internet e das redes sociais, coloca em dúvida a veracidade das postagens. Para ela, a facilidade de acesso à informação é uma vantagem, mas esta vem acompanhada de uma desvantagem: a incerteza da veracidade das informações postadas. Nota-se que para argumentar a favor de determinada concepção, não é preciso contestar por completo uma concepção diferente, mas partir de lacunas e insipiências, as quais abrem precedentes para pôr em dúvida elementos subjacentes ao dito, como fez A2 ao reconhecer que a internet traz consigo a vantagem do acesso à informação, a qual subjaz a dúvida quanto a sua veracidade.

A seguir, outros enunciados do debate:

A3: Uma vantagem da internet, das redes sociais é que por causa da pandemia a gente não estava podendo vim pra escola, então a gente estudou lá em casa, estudou pelo celular, pelo tablet, de qualquer forma a gente usou a internet para aprender...

A1: A gente usou, mas ali dentro da internet também teve muitas coisas que.....: apesar das vantagens ser muito grandes, neh, porque ajudou todo mundo, teve também uma grande desvantagem, muitas das pessoas nem faziam nada, não estavam presentes... Pelo fato de estar longe, não ter assim aquele contato, não participaram, não fizeram.....: Muitas pessoas não aprenderam, apenas pesquisavam na internet, colocavam lá e passou, estão passando... Então, além de ter a vantagem, teve também a grande desvantagem de um verdadeiro compromisso ali mesmo, de só estar por trás do celular, por trás do computador e dizendo estar ali na aula. Então teve a desvantagem também de não ter o real aprendizado que a gente perdeu durante esse tempo de pandemia.

A3: Mas, eu acho assim: quem teve realmente o interesse em aprender, conseguiu.

A1: Bom, mas aqui não estamos falando exatamente sobre quem teve e sim no geral todo, então teve sim as desvantagens muito grande.

Nesses turnos de fala, nos quais podemos notar o poder de argumentação das estudantes, tanto para elucidar as vantagens quanto as desvantagens da internet e das redes sociais, constata-se que uma estudante (A3), que até então estava apenas na condição de ouvinte, toma partido da situação e elenca as vantagens da internet e das redes sociais ao mencionar a continuidade do estudo e do aprendizado durante o período crítico da Pandemia da Covid-19, o qual só foi possível graças à rede mundial de computadores, em que, ressignificando as palavras de A3,

podemos dizer que a internet pode ser vista como “lugar” de aprender. Mais uma vez A2, ao reconhecer as vantagens do espaço virtual, elenca suas desvantagens e o faz por meio de recursos linguísticos, através dos quais traz presentes elementos de cunho social e político: muitos não tiveram compromisso, nem todos aprenderam.

Proporcionar aos(às) estudantes a oportunidade de debaterem sobre uma temática tão presente no cotidiano deles(as) possibilitou um olhar crítico para essa realidade e para elementos até então pouco notados, favorecendo condições para o desenvolvimento da oralidade, elaboração de argumentos, gestão da fala, respeito às opiniões divergentes, capacidade de escuta etc.

O debate, além das vantagens já expostas, constituiu-se como excelente atividade capaz de promover a descentralização do discurso, ao mobilizar a participação dos(as) estudantes. Através da realização do debate, muitos/as estudantes sentiram que a “responsabilidade de falar” era deles e, geralmente, a fala de um mobilizava o outro a participar, ou incrementando uma ideia, ou refutando-a.

Importante evidenciar o quanto o debate constituiu-se como atividade dialógica (diálogo entre os debatedores, diálogo entre os enunciados etc.) evidenciando-se a dialogia da linguagem (Bakhtin, 2011). Nota-se que os argumentos de um grupo sempre tinham como referência os argumentos do outro grupo, em um jogo interativo, responsivo e dialógico em que uma fala desencadeia uma (re)ação, uma resposta, uma necessidade de sempre acrescentar um elo a mais nessa corrente dialógica constituída pela linguagem. Silva (2020) corrobora esse entendimento ao declarar que “O dialogismo pode, então, ser compreendido de duas maneiras: como diálogo entre discursos, e como diálogo entre sujeitos (constituídos no discurso)” (Silva, 2020, p. 33), de modo que o debate é terreno fértil para a vivência e estabelecimento de relações dialógicas.

Vale destacar ainda o quanto o debate foi capaz de mobilizar os(as) estudantes, tanto no sentido de participar quanto no sentido de acompanhar. Essa evidência parte da afirmação de um estudante que, quando já havia sido dado o sinal para terminar a aula, falou: “Toda aula podia ser assim”. Dessa afirmação, entre muitas outras inferências, somos induzidos(as) a pensar que é preciso inovar o ensino, é preciso colocar os(as) estudantes na condição de protagonistas, é preciso promover atividades que responsabilizem os(as) estudantes pelo desenvolvimento da aula, sobretudo pela gestão da palavra em aula.

Episódio 03 – gênero discursivo entrevista

Para introduzir o gênero discursivo entrevista, a professora discorreu sobre o mesmo, dividindo os grupos e orientando os(as) estudantes para a realização de uma entrevista⁸, conforme roteiro de questões constantes na figura abaixo.

Figura 2 - Roteiro de questões para realização da entrevista

HORA DE ENTREVISTA...

Que tal ouvir algumas pessoas da própria escola e de seu entorno sobre o uso das redes sociais?
Para a realização da entrevista, você pode seguir o roteiro abaixo. Caso queira modificar e/ou acrescentar questões, fique à vontade.

1. Com que frequência diária você usa as redes sociais?
2. Qual a importância das redes sociais em sua vida?
3. Você acredita que é possível criar e manter importantes vínculos de amizade apenas através das redes sociais?
4. Você trocaria um bom bate-papo presencial por uma conversa através das redes sociais? Por quê?
5. Para você, quais as vantagens oferecidas pelo uso das redes sociais?
6. Em sua opinião, o uso das redes sociais pode trazer desvantagens para os usuários? () Não () Sim Quais?
7. O uso das redes sociais provocou alguma mudança em sua vida? () Não () Sim Quais?
8. Você se considera uma pessoa mais feliz ou menos feliz depois que se tornou um usuário das redes sociais? Por quê?
9. Em que medida você acredita que o uso das redes sociais pode:
a) trazer benefícios?
b) ser prejudicial?

Com a orientação do professor(a), transforme a entrevista em um texto para ser apresentado à classe.

HORA DE APRESENTAÇÃO DO TEXTO PARA A CLASSE...

Fonte: Rocha (2022)

Consoante Schneuwly e Dolz, a entrevista é

[...]uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 73).

Enquanto gênero bastante praticado no ambiente escolar (Schneuwly; Dolz, 2011), a entrevista proporciona aos(às) estudantes a condição de colocarem-se enquanto sujeitos que fazem a gestão da palavra, que coordenam a interação verbal e que vivenciam os papéis de entrevistador e de entrevistado.

⁸ A atividade de realização da entrevista foi feita de modo extraclasse, reservando-se o início da próxima aula para que cada grupo pudesse apresentá-la e discorrer sobre considerações pertinentes.

Em pares, na aula seguinte às orientações, um(a) estudante representando o(a) entrevistador(a) e outro(a), o(a) entrevistado(a), foram feitas as apresentações das transcrições das entrevistas. Esse momento foi caracterizado pela escuta aos(às) colegas, ou seja, um momento de aprender com o outro através da escuta atenta.

Destaca-se aqui, mais uma vez, o quanto é importante que o(a) docente leve em consideração, na elaboração do planejamento da aula, atividades em que a palavra seja “dada, entregue” aos(às) estudantes, a fim de que outras vozes e discursos permeiem a aula e a turma seja atuante no processo ensino-aprendizagem. Na apresentação das entrevistas, de modo especial, a aula foi povoada por vozes diferentes, uma vez que os(as) estudantes exerceram a função de porta-vozes dos sujeitos por eles(as) entrevistados(as). Ouvir opiniões alheias à composição da sala de aula sobre o assunto em questão, permitiu aos(às) estudantes ver a mesma realidade a partir da ótica de quem fora convidado a fazer parte daquele contexto discursivo e representou mais uma oportunidade de aprendizado. Para os(as) estudantes, colocarem-se na condição de entrevistador(a) foi uma experiência que representou um misto de emoções: ansiedade, inquietação, desespero, motivação, um sentimento de assunção da liderança discursiva por determinado momento.

Enunciados dos(as) estudantes e da professora-participante-colaboradora sobre o protótipo didático

Logo no início da Roda de Conversas, o recurso do protótipo didático foi destacado como interessante, e o ciberespaço, como “lugar” para os(as) estudantes aprenderem de modo dinâmico, conforme elucidou A1:

Desde o anúncio da aplicação do protótipo em nossa turma, eu já imaginei que seria algo bem interessante tá ali mexendo, resolvendo atividade pelo celular, com internet, (porque) isso querendo ou não é uma coisa que todo mundo faz o tempo todo e acaba sendo BEM mais interessante do que tá aqui olhando pro quadro, copiando, copiando... é mais interessante, queira ou não, essa é a realidade... (A1, 2022).

É possível inferir através dessa afirmação que o intuito de promover algo novo, que foge à rotina das atividades escolares, mobiliza os(as) estudantes, faz com que expectativas sejam criadas, provoca o imaginário, desperta o interesse por aprender de modo diferente etc. No caso da proposição de aplicação do protótipo didático, desde o momento do anúncio do mesmo, ainda pela professora como forma de preparar os(as) estudantes para receber a pesquisadora, expectativas foram criadas, interesses foram mobilizados à espera da recepção de algo bem interessante. Embora não tenha ficado explícito no enunciado verbal de A1, ficou evidente em

suas expressões extralinguísticas que a hipótese de o protótipo ser *algo bem interessante* se confirmara ao longo de sua aplicação, pois a virtualidade é uma realidade que mobiliza, atrai, conecta, dinamiza o ensino e favorece a aprendizagem.

A importância de utilizar as TDICs como recurso para dinamizar o ensino e inserir os(as) estudantes nas atividades de linguagem que caracterizam a contemporaneidade, assim como a relevância de a escola dispor de infraestrutura condizente com as TDICs para inovar o ensino e mobilizar os(as) estudantes para o aprendizado ficaram bem evidentes na afirmação de A1.

Dentre as atividades/práticas discursivas propostas pelo protótipo, três foram destacadas pelos(as) estudantes como as mais significativas: o debate, a produção de memes e a elaboração de cartazes⁹.

A proposição e realização do debate fizeram com que os(as) estudantes assumissem papel ativo na busca por conhecimentos capazes de sustentar os argumentos durante a atividade dialógica e, de modo particular, agenciou a participação, conforme dito por A1, ao afirmar que “foi uma das atividades que eu mais... realmente participei assim MESMO (apesar de ter participado de todas) e que eu realmente aprendi muita coisa pesquisando ali” (A1, 2022). Além da participação, outra relevância do debate, segundo descrição de A1, refere-se ao fato de a pesquisa – atividade preparatória para o debate – constituir-se como ação eficaz para a aquisição da aprendizagem.

Em sua fala, A2 destaca o protótipo como recurso que possibilitou o desenvolvimento da expressão oral, ao declarar que “aprendemos a falar, a não guardar só pra gente” (A2/2022). Tal declaração evidencia o quão válidas foram as atividades em que o desenvolvimento da oralidade assumiu a centralidade das ações pedagógicas e, ao mesmo tempo, evidencia que os(as) estudantes são possuidores de conhecimentos, de saberes, os quais, muitas vezes, ficam restritos a eles(as) próprios(as). Logo, ao propor atividades baseadas no desenvolvimento da oralidade dos(as) estudantes, além do próprio desenvolvimento oral que reflete no desenvolvimento da competência discursiva, são estabelecidos momentos para a interação dialógica, para a partilha de saberes, para o desenvolvimento da capacidade de escuta ao outro etc.

Não apenas A2 destaca o protótipo como recurso metodológico que possibilitou o desenvolvimento da oralidade. Para A1 “o protótipo foi muito bom porque realmente eu pude falar sobre... dar minha opinião”. Nota-se aqui a relevância dada ao protótipo por possibilitar a expressão oral dos(as) estudantes no conjunto discursivo da aula de Língua Portuguesa, em que

⁹ Por questões de ordem metodológica, focaremos nossa interpretação no debate; não entraremos no mérito da atribuição de sentidos dados aos(as) estudantes às atividades de elaboração dos memes e dos cartazes.

a oportunidade de falar, de expressar a opinião, não é apenas interpretada como oportunidade para interação dialógica e desenvolvimento da competência discursiva, mas oportunidade singular para que os(as) estudantes tomem partido da discussão e, ao expressarem, exerçam a cidadania e fortaleçam sua constituição identitária.

A percepção da professora participante-colaboradora sobre o protótipo didático como recurso metodológico para o ensino de Língua Portuguesa constituiu-se como extrato de análise da pesquisa, de modo que, resumidamente, apresentamos aqui as principais percepções, as quais reforçam a importância do protótipo como recurso inovador do ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, vale destacar o quanto o aceite para participar da pesquisa foi valioso e formativo para a professora participante-colaboradora, uma vez que ela assume que antes de participar da pesquisa ainda não tinha ouvido falar em protótipo didático para o ensino de língua portuguesa, ao tempo em que enfatiza que desenvolver o ensino de língua materna por meio desse recurso metodológico “permite que o aluno esteja em contato com gêneros textuais variados e ainda realiza atividades que visam ao desenvolvimento da escrita, da oralidade e da leitura (Macabéa, 2022).

Outro aspecto relevante elucidado pela professora Macabéa acerca de desenvolver o ensino de língua portuguesa tendo como recurso organizador o protótipo didático refere-se ao trabalho/contato dos(as) estudantes com gêneros textuais/discursivos variados. Desse modo, para a professora Macabéa não há dúvidas de que organizar o ensino de língua portuguesa por meio do recurso do protótipo favorece o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, pois o trabalho com e a partir do protótipo “proporcionou o contato com gêneros textuais diversos e todas as atividades realizadas passaram pelo processo de leitura, produção escrita e oralidade” (Macabéa, 2022).

Embora a realização do debate e da entrevista e a elaboração dos memes e dos cartazes foram eleitas como as atividades mais significativas, segundo Macabéa, “todas as atividades se propuseram a desenvolver as práticas discursivas de leitura, produção e oralidade” (Macabéa, 2022). Logo, todas as atividades propostas pelo protótipo didático fomentaram o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, isto é, a apropriação de um conjunto de saberes e habilidades mobilizadas durante as interações sociodiscursivas.

Considerações Finais

Ao concluir esta escrita, fase que poderá desencadear novas escritas e novos estudos, reafirmamos que o objetivo principal deste trabalho diz respeito a apresentação de resultados

de uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Importante destacar que a respectiva pesquisa teve como motivação central refletir sobre as implicações das práticas discursivas norteadoras do ensino de língua portuguesa frente ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes e aprimoramento do uso da linguagem, através da aplicação de um protótipo didático.

Desse modo, através dos caminhos percorridos, constatamos que o recurso do protótipo mostra-se como estratégia apropriada para a organização do ensino de língua materna por uma série de razões, dentre as quais destacamos: a) representa inovação para o ensino de língua portuguesa; b) mobiliza os(as) estudantes para o aprendizado; c) é interativo; d) emana das necessidades político-pedagógicas e sociodiscursivas dos(as) estudantes; e) estrutura-se nas práticas discursivas referentes à leitura, oralidade e produção textual escrita; f) possibilita o contato dos(as) estudantes com gêneros discursivos clássicos e contemporâneos; g) trabalha a linguagem levando em conta seu uso e o contexto sociolinguístico; h) situa o(a) estudante como protagonista da própria aprendizagem, leitor e produtor de sentidos através da linguagem; i) contempla/explora a multimodalidade e multissemiose da linguagem etc.

O protótipo didático para o ensino de língua portuguesa é um recurso de ensino associado às metodologias de ensino dialógicas, cuja aplicação proporciona uma revisão conceitual, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, além da revisão da prática pedagógica e compreensão do ensino de língua portuguesa como objeto de pesquisa, numa espécie de via de mão dupla: o ensino de língua portuguesa fornece subsídios para a pesquisa, e a pesquisa, por sua vez, proporciona reflexões que afetam o conjunto das práticas relacionadas ao ensino, refletindo, positiva e conseqüentemente, na percepção acerca da linguagem e na apropriação da competência discursiva de docentes e estudantes, respectivamente.

Desse modo, o conjunto metodológico e o percurso da pesquisa inseriram pesquisadora e professora participante-colaboradora em um processo de formação docente em exercício, favorecendo, simultaneamente, ampliação do arcabouço conceitual e inovação da ação pedagógica em sala de aula.

Vale ainda realçar que a aplicação do protótipo abordando vários gêneros discursivos constituídos por textos multimodais e multissemióticos favoreceu a inovação das aulas de língua portuguesa, situando os(as) estudantes enquanto produtores de sentidos por meio das práticas discursivas de leitura, oralidade e produção textual escrita, de modo que, para os(as) estudantes, participantes do estudo, a possibilidade de aprender por intermédio dos recursos das TDICs foi uma experiência de ensino inovadora e mobilizadora do desejo de aprender.

Diante de todas as reflexões e análises feitas, vale destacar que o legado que conseguimos construir ao longo do percurso da pesquisa é imaterial e diz respeito à reflexão sobre caminhos possíveis para o ensino de língua portuguesa e à convicção de que, apesar dos desafios, inovar e dinamizar o ensino de língua materna é possível, urgente e necessário: novos tempos, novas linguagens, novos modos de ser e agir demandam novas práticas, recursos e metodologias de ensino! Ademais, entendemos ainda como legado deste estudo a possibilidade de abertura de novos percursos reflexivos acerca do ensino de língua portuguesa.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF, 2011;

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

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. PIETRO, Jean-François de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo. Mercado de Letras, 2011. p. 213-239.

ROCHA, Maria de Fátima Silva da; SOUZA, Ester Maria Figueiredo de. Percursos formativos da etnografia colaborativa em educação: ressonâncias da elaboração de um protótipo didático para o ensino de língua portuguesa. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 3, n. 9, p. 1-26, jul./set., 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11443>. Acesso em: 20 out. 2022.

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

SCHNEUWLY, Bernand; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo. Mercado de Letras, 2011. p. 61-78.

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

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

SILVA, Nelma Teixeira da; 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.

SOBRE AS AUTORAS

Maria de Fátima Silva da Rocha. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Correntina-BA. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação -GPLeD/UESB/CNPq. <http://lattes.cnpq.br/1965571749826534>

Ester Maria de Figueiredo Souza. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora Aposentada da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação - GPLeD/UESB/CNPq. <http://lattes.cnpq.br/1466615757756354>

Como citar

ROCHA, Maria de Fátima Silva da; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Ensino de língua portuguesa: uso do protótipo didático como recurso voltado ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-23, jan./dez., 2025.