

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**Ana Cláudia Duarte Corrêa**

***Storytelling* como estratégia persuasiva em propagandas: caminhos para a  
análise linguística no Ensino Fundamental II**

Juiz de Fora  
2023

**Ana Cláudia Duarte Corrêa**

***Storytelling* como estratégia persuasiva em propagandas: caminhos para a  
análise linguística no Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

**Orientadora: Professora Doutora Natália Sathler Sigiliano**

**Juiz de Fora**

2023

Duarte Corrêa, Ana Cláudia.

Storytelling como estratégia persuasiva em propagandas :  
caminhos para a análise linguística no Ensino Fundamental II / Ana  
Cláudia Duarte Corrêa. -- 2023.

170 f. : il.

Orientadora: Natália Sathler Sigiliano

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em  
Letras, 2023.

1. análise linguística. 2. Multiletramentos. 3. Storytelling. I. Sathler  
Sigiliano, Natália, orient. II. Título.

Ana Cláudia Duarte Corrêa

**Título: *Storytelling* como estratégia persuasiva em propagandas: caminhos para a análise linguística no Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos

Aprovada em 31 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

**Profa Dra Natália Sathler Sigiliano** - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profa Dra Daniela da Silva Vieira**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profa Dra Mauriceia Silva de Paula Vieira**

Universidade Federal de Lavras

Juiz de Fora, 20/03/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Natalia Sathler Sigiliano, Coordenador(a)**, em 03/04/2023, às 15:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Daniela da Silva Vieira, Professor(a)**, em 04/04/2023, às 23:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Mauriceia Silva de Paula Vieira, Usuário Externo**, em 06/04/2023, às 09:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1194018** e o código CRC **84589AB1**.

---

Dedico este trabalho ao meu marido e filho que me inspiram e me auxiliaram na realização...

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de conclusão desta etapa ao meu filho e marido por todo apoio e paciência durante essa jornada.

Aos meus pais, a quem devo grande parte de minhas conquistas.

Aos meus sogros, que sempre me apoiaram.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Natália Sathler Sigiliano, que me inspirou nessa trajetória e que de forma muito humana e bastante atenciosa contribuiu com muita qualidade através de seus ensinamentos para a minha formação.

A todos os professores do PROFLETRAS da UFJF, que contribuíram para minha formação de forma engrandecedora.

Aos professores membros das bancas de qualificação e de defesa, à Professora Doutora Daniela da Silva Vieira e à Professora Doutora Mauriceia Silva de Paula Vieira pela presença e aceitação do convite para participar desses momentos.

Aos meus colegas de turma, que sempre estiveram presentes e unidos em todos os momentos demonstrando como uma parceria pode enriquecer diversos trabalhos.

Às participantes do grupo de Análise Linguística na Escola, as quais contribuíram para a construção do meu conhecimento e me acolheram gentilmente.

Aos meus veteranos, que acolheram minha turma alegremente, sempre de forma atenciosa e calorosa.

Aos funcionários do programa, em especial ao Carlos que sempre teve muita paciência, boa vontade e agilidade em atender às minhas solicitações.

À equipe da Escola Municipal Ribeiro Junqueira, que me apoiou durante todo esse período de realização dos trabalhos.

À Prefeitura Municipal de Leopoldina, que me proporcionou a oportunidade de poder estar presente durante todo o curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa do PROEB que auxiliou no desenvolvimento da pesquisa e do curso.

À Universidade Federal de Juiz de Fora que sempre esteve de portas abertas para me receber e me proporcionou conhecimento e oportunidades para que eu me tornasse quem eu sou hoje.

Dedico a todos este trabalho.

O ensino deve inspirar os estudantes a descobrir por si mesmos, a questionar quando não concordarem, a procurar alternativas se acham que existem outras melhores, a revisar as grandes conquistas do passado e aprender porque algo lhes interessa (CHOMSKY, 2012).

## RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do mestrado profissional em Letras, e aplicado em contexto de retorno às aulas presenciais de uma turma de 6º ano de uma escola pública de Minas Gerais, abarca a temática de acolhimento dos alunos, propondo conscientização sobre se colocar no lugar do outro e refletir sobre o papel de cada um na sala de aula e na vida em sociedade. Com base na perspectiva da análise linguística (GERALDI, 2011 [1984]; MENDONÇA, 2006), esta pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; CHISTÉ, 2016) teve como objetivo de ensino de língua portuguesa desenvolver os conhecimentos linguísticos e semióticos imprescindíveis à construção da *storytelling* em peças publicitárias e propagandas, instigando os alunos a atuarem como fazedores dos seus próprios discursos em suas práticas sociais, entendendo como circular e interagir nos diferentes espaços sociais e analisá-los criticamente. Tendo em vista o objetivo da pesquisa, espera-se que o levantamento de referencial bibliográfico, a proposta construída com base nele e a análise de dados possa permitir avanços de outros professores no tratamento do tema. Nesse contexto, buscou-se analisar os ganhos dos estudantes antes e depois da intervenção realizada em sala de aula, a qual se pautou no desenvolvimento de atividades diversificadas de leitura e produção de textos. Para análise dos dados, esta pesquisa valeu-se do levantamento de dados quantitativos e qualitativos. Adotou-se o procedimento da sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) como elemento de ensino e de pesquisa. Considerou-se a produção inicial como aspecto verificador de conhecimentos quanto ao uso de *storytellings* como recurso persuasivo em propagandas. Para tanto, foi elaborada tabela de análise da produção textual dos estudantes, contemplando aspectos linguísticos e semióticos prototípicos das *storytellings* (MADDALENA, 2018; SANTAELLA, 2014; LAMBERTE, 2013). Os dados advindos da análise inicial ensejaram a organização das etapas de ensino e foram comparados aos dados da análise da produção final. A hipótese era de que a exploração, em sala de aula - por meio de atividades de leitura - de elementos linguísticos e semióticos prototípicos da *storytelling*, usados em textos que circulam socialmente, permitiria aos estudantes o reconhecimento dos recursos persuasivos em contextos de leitura e o manejo deles em suas produções de textos. Os resultados comparativos de produção inicial e final, bem como a análise qualitativa das etapas de intervenção, revelaram ganhos dos estudantes quanto ao

reconhecimento e à aplicação de recursos persuasivos linguísticos e semióticos da *storytelling* em propagandas e anúncios publicitários.

Palavras-chave: Análise linguística. Multiletramentos. *Storytelling*.

## ABSTRACT

This work, developed within the scope of the professional master's degree in Letters, and applied in the context of returning to face-to-face classes of a 6th grade class at a public school in Minas Gerais, covers the theme of welcoming students, proposing awareness about putting oneself in their place of the other and reflect on the role of each one in the classroom and in life in society. Based on the perspective of linguistic analysis (GERALDI, 2011 [1984]; MENDONÇA, 2006), this action-research (THIOLLENT, 2011; CHISTÉ, 2016) aimed at teaching Portuguese language to develop the linguistic and semiotic knowledge essential to the construction from storytelling in publicity pieces and advertisements, instigating students to act as makers of their own speeches in their social practices, understanding how to circulate and interact in different social spaces and critically analyze them. Bearing in mind the objective of the research, it is expected that the survey of the bibliographic reference, the proposal built based on it and the data analysis can allow advances of other professors in the treatment of the subject. In this context, the research sought to analyze the students' gains before and after the intervention carried out in the classroom, which was based on the development of diversified reading and text production activities. For data analysis, this research used quantitative and qualitative data. The didactic sequence procedure (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) was adopted as a teaching and research element. The initial production was considered as an aspect that verifies knowledge regarding the use of storytelling as a persuasive resource in advertisements. To this end, an analysis table of the students' textual production was prepared, covering prototypical linguistic and semiotic aspects of storytellings (MADDALENA, 2018; SANTAELLA, 2014; LAMBERTE, 2013). The data from the initial analysis gave rise to the organization of the teaching stages and were compared to the data from the analysis of the final production. The hypothesis was that the exploration, in the classroom - through reading activities - of prototypical linguistic and semiotic elements of storytelling, used in texts that circulate socially, would allow students to recognize persuasive resources in reading contexts and management of them in their production of texts. The comparative results of initial and final production, as well as the qualitative analysis of the intervention stages, revealed gains by students regarding the

recognition and application of persuasive linguistic and semiotic resources of storytelling in advertisements and commercials.

Keywords: Linguistic analysis. Multiliteracies. Storytelling.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>22</b>
2.1. OS MULTILETRAMENTOS E O PAPEL DA ESCOLA	23
2.2. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO	35
2.3. STORYTELLING: A ARTE DE EXPRESSAR E CONSUMIR HISTÓRIAS	48
2.4. A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	65
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>86</b>
3.1. ETAPAS DA INTERVENÇÃO	92
3.1.1. Etapa 1: Apresentação da proposta e análise de perfil	92
3.1.2. Etapa 2: Levantamento de conhecimentos prévios	93
3.1.3. Etapa 3: Proposta de produção inicial	93
3.1.4. Módulo 1: A storytelling e suas características	94
3.1.5. Módulo 2: Apresentando o gênero	94
3.1.6. Módulo 3: Recursos linguísticos e multimodais em jogo na storytelling	94
3.1.7. Etapa 4: Proposta de Produção final	95
3.1.8. Etapa 5: Análise final de dados	95
<b>4 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO</b>	<b>96</b>
4.1 AVALIAÇÃO DE PERFIL	97
4.2 LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS: PARTINDO DA CONVERSA	106
4.3 PRODUÇÃO DE TEXTO INICIAL: PARTINDO DA ESCRITA	108
4.4. A STORYTELLING E SUAS CARACTERÍSTICAS: PARTINDO DO TEXTO	128
4.5. APRESENTANDO O GÊNERO: PARTINDO DA LEITURA	131
4.6. ASPECTOS MULTIMODAIS E LINGUÍSTICOS: PARTINDO DA EXPLORAÇÃO DO TEXTO	134
4.7. ASPECTOS CARACTERÍSTICOS ESPECÍFICOS DA STORYTELLING: PARTINDO DA LINGUAGEM	136
4.8. PROPOSTA DE PRODUÇÃO FINAL: PARTINDO DA ESCRITA	142
4.9 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A PRODUÇÃO INICIAL E A PRODUÇÃO FINAL	144
<b>5 CONCLUSÃO</b>	<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>166</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que tem requerido, a cada dia mais, a promoção da pedagogia dos multiletramentos em sala de aula de língua portuguesa, o que tem demandado esforço dos professores quanto a formas de fazê-lo em suas aulas. Em um contexto de exploração dos efeitos de sentido do uso de aspectos multimodais nos textos digitais, a abordagem dos gêneros textuais na escola tem exigido o desenvolvimento de novas capacidades e práticas de compreensão e de produção de textos (ROJO, 2012), com intuito de levar a transformar consumidores acríticos em analistas críticos (ROJO, 2012, p. 28). Isso tem sido um desafio para os professores de língua, já que a formação inicial em Letras, até a década de 2020, por vezes, parece não dar conta de promover conhecimentos dos graduandos de aspectos relacionados à abordagem da multissemiótica envolvida nos textos digitais e sua influência na produção de sentidos.

No entanto, discussões e proposições no âmbito do ensino de língua (ROJO; MOURA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015) e documentos norteadores do ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam a relevância de levar os estudantes, do Ensino Fundamental, a compreenderem e utilizarem “tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)(...)”. (BRASIL, 2018, p.65), tendo em vista o fato de que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente (BRASIL, 2018, p.68).

Nesse contexto, considerar os multiletramentos na sala de aula contribui para uma participação mais efetiva e crítica dos estudantes em práticas contemporâneas de linguagem. Com base em tais ideias e na relevância de abordagem do tema em sala de aula, esta dissertação, produzida no âmbito do Profletras da Universidade Federal de Juiz de Fora - mestrado em serviço e com caráter intervencionista -, em contexto de produção de trabalho interventivo, apresenta a pesquisa-ação desenvolvida. Além desta dissertação, o trabalho final está vinculado a um produto educacional, qual seja, um caderno pedagógico, o qual teve como foco promover ações de ensino voltadas para a promoção de habilidades de leitura, análise linguística e produção de anúncios publicitários e propagandas<sup>1</sup> multimodais, os quais se valeram do recurso da *storytelling* como estratégia de organização do texto.

Tendo em vista o crescente uso do recurso da *storytelling* em diversificados gêneros textuais, compreende-se que a reflexão sobre o uso e sua aplicação em atividades de produção de texto possam auxiliar na formação do cidadão capaz entendê-lo como estratégia persuasiva eficaz em peças publicitárias e, de forma extensiva, em outros gêneros textuais.

Considerando a temática desenvolvida neste trabalho, vale destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica a exploração da publicidade na escola. Assumindo a perspectiva de abordagem dos novos gêneros no ensino de língua portuguesa, no ensino fundamental, ao apontar para a importância de dos textos publicitários, prevê que ela seja feita:

estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias. Análise dos mecanismos e persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente (BRASIL, 2018, p.137).

Ancorada em pesquisa atrelada ao macroprojeto “Gêneros, tipologias textuais e análise linguística: constituição de recursos didáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos linguísticos em uma abordagem orientada pelos gêneros textuais”, coordenado pela professora doutora Natália Sathler Sigiliano, a presente pesquisa-ação explorou o recurso persuasivo da *storytelling* como forma de

---

<sup>1</sup> Ressaltamos que, neste trabalho, os termos "propaganda", "anúncios publicitários", "peças publicitárias" e "publicidade" serão usados para se referirem aos gêneros cuja função é promover marcas, produtos e/ou conscientizar.

abordagem de atividades de leitura e produção de propagandas e anúncios publicitários, enfatizando a análise linguística/semiótica como elementos estruturantes desses textos, intencionando desenvolver os conhecimentos linguísticos e semióticos dos estudantes durante a intervenção didática. Tal intervenção foi realizada por mim, professora pesquisadora, junto a um grupo de alunos do 6º ano do ensino fundamental regular da Escola Municipal Ribeiro Junqueira, localizada em Leopoldina, Minas Gerais.

*Storytelling* é a arte de contar, desenvolver e adaptar histórias, utilizando elementos específicos. O ato de contar histórias advém de muitos anos na nossa história. Tendo sua origem através da tradição oral, diversos meios de comunicação foram surgindo a fim de difundir as narrativas. Esses meios serviram para que as pessoas compreendessem e apresentassem significado para as lembranças humanas. Atualmente, a *storytelling* tem se destacado no que se refere à maneira digital de contá-las (NETWORK, 2021). Com base nisso, no que tange à intervenção, esta proposta teve como objetivo geral, através da exploração de textos que envolvessem a arte de contar, desenvolver e adaptar ideias, promover reflexões sobre as linguagens, auxiliando os alunos no desenvolvimento de habilidades de leitura, produção de texto e análise linguística por meio de um trabalho promovendo a exploração de peças publicitárias e propagandas através do recurso da *storytelling* em uma turma de 6º ano. De forma mais específica, a pesquisa se debruçou sob o uso das *storytellings* como recurso persuasivo em peças publicitárias, de forma a abordar leituras críticas de textos que a utilizassem e produção textual que as envolvessem. Perpassou toda a intervenção a análise linguística/semiótica de elementos cruciais na produção de narrativas, tais quais o uso de nomes para referenciar elementos da narrativa, tempos verbais e outras expressões temporais e tipos de discurso, baseando-se na visão de que a análise linguística pode e deve ser explorada em estreita relação com os gêneros ou tipos textuais. Assim, assume-se haver gêneros textuais e tipos textuais em que determinados elementos linguísticos se revelam mais proeminentes e aptos a serem abordados em gêneros específicos ou mesmo em sequências tipológicas específicas (SIGILIANO, 2021). Assume-se, ainda, que a observação de determinadas categorias pode auxiliar na leitura e na produção de textos multimodais (SOUZA, 2021) e que as estruturas multimodais específicas apontam para interpretações particulares da experiência e formas de interação social. Quanto aos objetivos de pesquisa, o levantamento de dados,

advindos da elaboração de instrumentos de análise lança luz para análise quantitativa e qualitativa do contexto aplicação de pesquisa. Além disso, intenta-se, a partir da análise de dados, que o levantamento de referencial bibliográfico e a proposta de intervenção, possa contribuir com a formação de outros professores que, a partir deste texto, das sequências e das análises propostas, encontrem caminhos para o tratamento da multimodalidade em aulas de língua portuguesa.

Adotando princípios da sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) como procedimento, esta proposta partiu da investigação de conhecimentos prévios dos alunos quanto ao uso da *storytelling* e a seus aspectos linguísticos e multimodais característicos de forma a observar e agir sobre as dificuldades e as necessidades dos alunos quanto ao emprego da língua portuguesa e da multimodalidade, ensejando a promoção do desenvolvimento de habilidades ainda não alcançadas por eles. Tal ação se deu por meio da constituição de aulas e de materiais inovadores cujo intuito foi de promover habilidades, no âmbito das aulas de língua portuguesa, auxiliando-os na reflexão e na construção de *storytellings*.

Para este fim, esta pesquisa optou por ações que visavam à intervenção em sala de aula com base na análise de dados da produção inicial de uma propaganda em que se usa a *storytelling* como recurso, tal qual poderá ser compreendido adiante. Intentou-se que, ao final deste trabalho, os alunos desenvolvessem habilidades de leitura e de produção do texto argumentativo multimodal, de forma a reconhecer a relevância da *storytelling* como recurso argumentativo eficaz, compreendendo as formas de utilizá-la, por meio do reconhecimento e apropriação de suas características linguísticas e semióticas, acreditando que isso os auxiliará em sua atuação efetiva e crítica diante de outros textos argumentativos que se valham de tal estratégia como forma de convencimento. Como resultado, buscamos apresentar avanços também para a área de ensino de língua portuguesa, no que diz respeito ao tratamento da relação entre análise linguística e semiótica no ensino, em prol da produção de texto.

Diferentemente do que ocorre em materiais didáticos pré-formatados, em que há prévia seleção de conteúdos gramaticais a serem abordados em sala de aula, esta intervenção se pautou na perspectiva da análise linguística (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006), em que se partiu das necessidades apresentadas pelos alunos em sua produção de texto inicial. O incentivo à promoção de conhecimentos se deu por meio da elaboração e aplicação de sequência didática, desenvolvida e aplicada

de forma a proporcionar uma reflexão consciente a respeito dos fenômenos textual-discursivos que transcorrem os usos linguísticos durante a leitura, escuta e produção textual da *storytelling*. De forma semelhante, os conhecimentos e impressões quanto ao uso de *storytellings* e de ferramentas digitais pôde ser observado por meio de um questionário inicial e de um plano inicial de texto, baseando-se em princípios da sequência didática (NOVERRAZ; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), com intuito de observar os conhecimentos já consolidados e não consolidados quanto ao uso de *storytelling*. Adotando-se a concepção sociointeracionista da linguagem, a intervenção incentivou os alunos a serem produtores dos seus próprios discursos em suas práticas sociais.

Dessa forma, assumimos, neste para a proposição deste trabalho, "a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos" (ANTUNES, 2003, p. 42). Também assumimos que o papel da linguagem é fundamental no desenvolvimento, pois ela é responsável por transmitir e exprimir todos os sentidos das ações e dos objetos sociais (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

Assim, reconhecemos que, para que os estudantes sejam capazes de desenvolver sua própria produção oral e escrita, é necessário desenvolver o conhecimento e a análise dos gêneros, entendendo que a organização dos textos parte de um sistema mais ou menos estável, que esses textos podem ser produzidos de uma comunidade verbal e que os gêneros são materializados em textos e correspondem a uma ação da linguagem a qual é contemplada através do agrupamento dos recursos linguísticos característicos da língua. Nesse contexto, a abordagem dos gêneros textuais na escola, na perspectiva da sequência didática, foi tomada como boa opção de ensino aprendizagem.

Partindo da concepção de Marcuschi (2004) de que, os gêneros são estruturas relativamente estáveis que servem a propósitos específicos e como forma de ação social, assume-se, na presente pesquisa-ação, a relevância da abordagem de anúncios publicitários e propagandas que se utilizem da *storytelling* como recurso persuasivo. Junto a isso, buscamos abordar a importância da utilização de recursos tecnológicos a favor do ensino, demonstrando a relevância de promover o

aprendizado para que os alunos saibam circular e interagir nos diferentes ambientes sociais e analisá-los de forma crítica.

No que se refere à prática de análise linguística, esta proposta parte da ideia de que a abordagem dos conteúdos gramaticais tem que estar inerentemente relacionada às práticas de uso da linguagem (GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006), tal como concebe Geraldi (2011[1984]). Segundo o autor, deve-se ter atenção aos aspectos linguísticos e seus efeitos de sentido. Assim, buscou-se levar o aluno a compreender os objetivos de uso da *storytelling*, bem como os recursos linguísticos e semióticos empreendidos. No caso em tela, defende-se haver elementos intrinsecamente relacionados a aspectos da narrativa multimodal. Dessa forma, busca-se demonstrar a relevância da análise linguística / semiótica, apresentando caminhos como forma de formar um leitor competente, de modo a promover momentos reflexivos sobre o uso da língua e a construção de saberes de forma indutiva, tendo em vista que a proposta apresentada intenciona, por meio dos procedimentos metodológicos, reafirmar que a condução da AL por meio das SD, pode facilitar o ensino de elementos linguísticos (cf. GOMES; SOUZA, 2015).

Nesse sentido, o uso do recurso da *storytelling* pode se dar para a exploração de diversos agrupamentos de gêneros em diferentes situações, ou seja, permite a abordagem de distintos gêneros textuais na escola. Ressalta-se que, neste trabalho, não se pretende constituir um modelo didático de gêneros (MDG) que se utilizem das *storytellings*. No entanto, para conhecer melhor esse recurso, foi importante se inspirar na visão de De Pietro e Schneuwly (2000) sobre a constituição de MDGs no que diz respeito à busca de conteúdo científico e à leitura de diversos exemplares de gêneros que se valem do recurso e os componentes indicados pelos autores para se observarem suas características intrínsecas e explorá-las durante a intervenção.

A intervenção didática foi composta por uma apresentação inicial do projeto; pela análise do perfil e da realidade dos alunos por meio da coleta de dados através do Google Forms e através do registro das investigações orais e escritas realizadas durante as aulas no que se refere ao acesso a ferramentas digitais; pela análise dos conhecimentos prévios apresentados por eles, a partir da produção inicial; pela elaboração do material didático; pela aplicação de módulos da sequência didática de forma estratégica de forma a contemplar as necessidades apresentadas pelos alunos; pela proposta de produção final; pela análise da proposta de produção final; pelo *feedback*; pela revisão e pela análise das produções finais.

Para realizar esta pesquisa, valemos-nos da pesquisa-ação, conforme concebida por Thiollent (1986) e Chisté (2016), em que se analisam as necessidades e problemáticas advindas do contexto de sala de aula para, depois, proporem-se as ações a serem empreendidas. Para tanto, foi constituído um questionário com intuito de conhecer a familiaridade (ou não) dos estudantes com as ferramentas digitais e com a *storytelling* e uma proposta de uma produção de texto inicial de uma propaganda envolvendo uma *storytelling*, por meio da qual foi possível observar o que o aluno já (ou não) conhecia quando ao gênero e ao uso do procedimento, tanto no que tange aos aspectos linguísticos específicos, quanto aos elementos composicionais do gênero. Assim, os dados extraídos do questionário ajudaram durante a tomada de decisões quanto à pesquisa e à intervenção, visto que viabilizaram a análise de perfil na identificação das dificuldades, das habilidades e da realidade dos alunos para então possibilitar acesso às ferramentas e ao conteúdo, já que, a partir desse levantamento e da produção inicial, foi composta a proposta de intervenção.

Ao fim do projeto, reaplicamos a proposta de produção de texto e a analisamos, a fim de observar o desenvolvimento dos estudantes com relação às práticas de produção de texto e análise linguística.

À vista disso, este texto está organizado em seções que se constituem na presente introdução, no referencial teórico e na metodologia.

No referencial teórico, serão apresentadas as bases teóricas que fundamentaram a intervenção a ser proposta, versando sobre a relação entre os multiletramentos e a escola, os gêneros textuais e ensino, as práticas de análise linguística e semiótica na escola.

Na seção metodologia, será apresentado o contexto da pesquisa, seus integrantes, os instrumentos de que nos valeremos e a visão geral da intervenção realizada.

Na seção análise de dados, serão discutidos dados advindos dos instrumentos de pesquisa, sendo que os dados iniciais foram tomados como ponto de partida para a elaboração do conteúdo para a intervenção.

Dessa forma, ao mobilizar aparato teórico, ao levantar dados específicos da realidade escolar e agir sobre eles, tal qual visa o PROFLETRAS esta proposta buscou proporcionar o aumento da qualidade de ensino em um contexto de ensino específico, atuando na formação desta professora pesquisadora e dos alunos do

nível fundamental, auxiliando-os para que se tornassem proficientes no que se refere às habilidades de leitura e escrita. Espera-se que, em potencial, esta proposta possa lançar luzes sobre outros projetos de ensino de língua portuguesa que associem a abordagem da prática de análise linguística/semiótica a textos multimodais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao abordar sobre as práticas de leitura no ensino fundamental, discorre sobre a necessidade de o aluno ser levado a:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (BRASIL, 2017, p.72).

Nesse sentido, neste trabalho, a pesquisa de referencial bibliográfico envolveu a necessidade de aprofundamento de conhecimentos os gêneros textuais multimodais e suas relações com aspectos de análise linguística/semiótica, como forma de promover os multiletramentos por meio da intervenção realizada em sala de aula. Sabemos que há muitas novidades e desafios para o professor de LP ao lidar com essas novas práticas de leitura e produção de textos, as quais envolvem novos gêneros e novas práticas de linguagem, afinal elas também são uma nova prática de novas para o professor. Neste trabalho, ao se eleger a *storytelling* como recurso explorado na intervenção, foi necessário empreender leituras e análises de referencial teórico sobre os multiletramentos, os gêneros textuais, a *storytelling*, a análise linguística e semiótica.

Dessa forma, tornou-se crucial explorar a relação entre os gêneros textuais e ensino. Para tanto, valemo-nos de textos de autores como Rojo e Cordeiro (2004), Dolz e Schneuwly (2004), De Pietro e Schneuwly (2000), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Magalhães e Cristovão (2018), Swiderski e Costa-Hubes (2009), Pontara e Cristovão (2017) e de Gomes e Souza (2015).

A pesquisa também é ancorada nos preceitos teóricos de Rojo (2012), Santaella (2014), Rojo e Barbosa (2015), Oliveira e Silva (2020), a respeito dos multiletramentos e o papel da escola.

Quanto a *storytelling*, este trabalho traz como base as considerações de Giordano (2013), Maddalena (2018), Santaella (2014), Rojo (2012), Bull e Kajder (2004), Rojo e Moura (2018) e Lambert (2013).

Autores como Geraldi (2011[1984]), Mendonça (2006), Geraldi (2011), Mendonça (2007), Barbosa (2010), Bagno (2010), Sigiliano e Silva (2017), Lima, Souza e Moura (2019), Mendonça (2006), Geraldi (2011), Mendonça (2007), Gomes e Souza (2015), Bagno (2010), Sigiliano (2020) servirão foram fonte teórica para fundamentação da de aporte teórico para fundamentar a abordagem da análise linguística no ensino básico e lançaram luzes sobre a intervenção a ser apresentada.

Além dos autores acima citados, as considerações de Hiippala (2014) e Souza (2021) foram fonte de estudos para reflexão sobre aspectos mais específicos da multimodalidade e sua forma de exploração no ensino, como será possível notar mais adiante.

## 2.1. OS MULTILETRAMENTOS E O PAPEL DA ESCOLA

Nas últimas décadas, o mundo mudou e, com ele, as formas de aprender também. Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, aceleraram-se as novas possibilidades de expressão e de comunicação. As tecnologias digitais se fazem presentes cada vez mais em nossa cultura, introduzindo novas maneiras de comunicação através do uso de recursos como imagens, animações, sons e legendas. Tudo isso exige o desenvolvimento de novas habilidades. Assim sendo, as novas tecnologias podem transformar a maneira como ensinamos e aprendemos. É nesse sentido que esta seção busca abordar a importância da utilização desses recursos a favor do ensino, mostrando a relevância de se promover o aprendizado para que os estudantes saibam circular e interagir nos mais diversos espaços sociais e analisá-los criticamente.

O Grupo de Nova Londres (GNL) foi pioneiro ao afirmar a necessidade da escola em tratar dos novos letramentos emergentes e ao apontar para o fato de que os aprendizes já dominavam há anos outras e “novas ferramentas de comunicação de acesso à comunicação e a informação (...), que acarretavam novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico.” (cf. ROJO, 2012, pp. 12-13). Nessa perspectiva, o termo “multiletramentos” foi cunhado a fim de abarcar a multimodalidade e a multiculturalidade. De acordo com Rojo (2012):

Diferente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Ao abordar o conceito de letramentos múltiplos, a autora também destaca a multiplicidade de culturas como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, os quais podem ser “caracterizados por um processo de escolha pessoal e política de hibridização de produções de diferentes ‘coleções’.” (ROJO, 2012, p. 13).

Segundo Rojo (2012), cada pessoa pode fazer a “sua própria coleção”, pois atualmente a produção cultural se caracteriza por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridação a partir das novas tecnologias.

Nesse sentido, é possível haver trocas entre “coleções culturais”, em que determinados indivíduos detentores de conhecimento de certos critérios para produção de um produto são capazes de avaliá-lo e exigir uma série de multiletramentos, evidenciando a multiplicidade de linguagens, presente nos textos de diversos formatos que estão em circulação social. Tais textos podem ser compostos por muitas linguagens e podem exigir capacidades e práticas de compreensão e produção específicas. Trata-se de textos contemporâneos que exigem multiletramentos. À vista disso, Rojo (2012) afirma que, por necessitarem de novas ferramentas, os letramentos tornam-se multiletramentos, visto que os recursos utilizados vão além da escrita manual, sendo requeridas novas práticas de produção e de análise crítica. Ela ressalta que, para tal, são necessários novos e multiletramentos e dá destaque também para o funcionamento desses novos textos, os quais apresentam um caráter mais hiper e não multi, os quais denomina hipertextos e hiperlinks.

Santaella (2014) discorre a respeito do termo “hiper”. Para ela, a linguagem das redes digitais é inteiramente nova e navegar pelas redes informacionais traz, durante a ação de navegar, um gênero hipermediático:

A hipermídia mescla o hipertexto com a multimídia. O prefixo hiper, na palavra hipertexto, refere-se à capacidade do texto para armazenar informações que se fragmentam em uma multiplicidade de partes dispostas em uma estrutura reticular (SANTAELLA, 2014, p. 211).

De acordo com Rojo e Barbosa (2015), “o prefixo se desloca, se recoloca ou se instala em outros contextos: hipercomplexidade, hiperconsumismo e hiperindividualismo (além de hipertexto e hipermídia, dentre outros)” (ROJO, 2015, p. 118).

Rojo e Barbosa (2015) destacam os desafios brasileiros com relação à promoção de acesso à rede e à qualificação de seu uso. Além disso, salientam que o uso de imagens, textos, vídeos, entre outros, são ações que abarcam a noção de multiletramentos e multiculturalismo.

Na visão de Rojo (2012), os multiletramentos funcionam a partir de algumas características importantes:

- (a) eles são interativos, mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p.23).

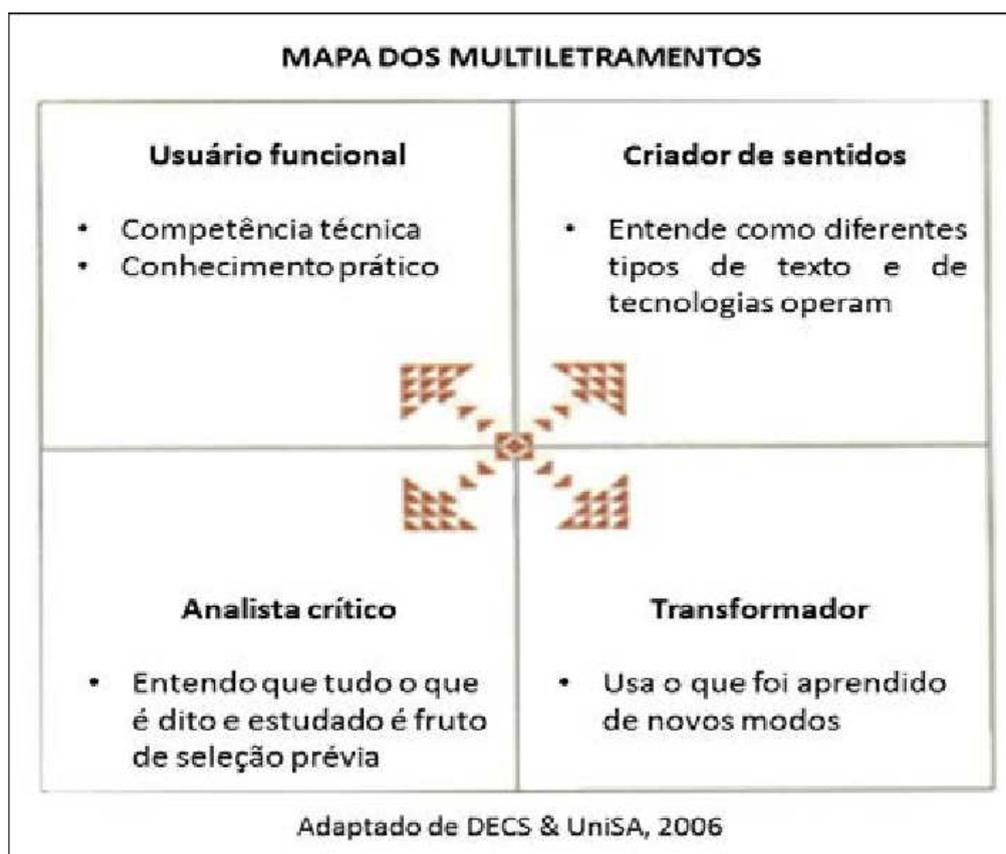
A autora também afirma que sua melhor existência se dá "nas nuvens" e que sua melhor apresentação é no formato de redes. Segundo ela, é preciso destacar que o processo de produção textual não se vivencia de uma produção estritamente individual, mas, sim, colaborativa, ou seja, mais de uma pessoa pode contribuir durante a produção. Isso é possível graças à “estrutura em rede e o formato/funcionamento hipertextual e hipermidiático” (ROJO, 2012, p. 25).

Ao abordar a importância da pedagogia dos multiletramentos, Rojo (2012) apresenta a necessidade de uma reflexão a respeito de como as tecnologias da informação podem mudar nossas práticas de aprender e ensinar, atestando que a utilização desses recursos pode ser feita a favor do ensino. Também trata da necessidade de o aluno perceber a utilidade daquilo que se quer que eles aprendam, pois, segundo ela, o mundo espera que as pessoas “tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade” (ROJO, 2012, p. 27). É nesse contexto que o papel da

escola passa a ser de transformar o “consumidor acrítico” em “analista crítico”, incentivando o chamado letramento crítico.

Ela apresenta alguns princípios sobre como encaminhar uma pedagogia dos multiletramentos através do diagrama a seguir:

Figura 1 - Mapa dos multiletramentos



Fonte: Pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012, p.29)

Proposto inicialmente pelo Grupo de Nova Londres (GNL), o diagrama tratava a respeito apenas de formar alunos funcionais com competência técnica a respeito das ferramentas, dos textos e das atividades necessárias para essa prática de multiletramento. No entanto, de acordo com Rojo (2012), é trabalho da escola proporcionar práticas que possibilitem “que os alunos se transformem em criadores de sentido” (cf. ROJO, 2012, p.29). Dessa forma, é preciso que os alunos sejam analistas críticos, para que se tornem capazes de transformar os discursos e as significações.

Nesse contexto, através da escola, deve partir o trabalho visando ao desenvolvimento das habilidades que levam em consideração os novos e

multiletramentos, objetivando o desenvolvimento das crianças e jovens para que, no futuro, eles exerçam profissões ainda inexistentes e sejam capazes de lidar com desafios diferentes que exigirão novas habilidades. Segundo a BNCC, é a partir desse repertório de experiências e práticas vividas que a escola favorece o desenvolvimento de novas habilidades dos alunos, ao se depararem com diferentes ferramentas e novos desafios.

Nesse sentido, a BNCC indica que:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (BRASIL, 2017, p. 70).

Dessa forma, a BNCC traz como premissa a diversidade cultural, considerando as hibridizações, apropriações e mesclas, além de indicar a contemplação do cânone, do marginal, do culto, do popular, da cultura de massa, da cultura das mídias, da cultura digital, das culturas infantis e juvenis, permitindo a interação com o que é diferente e garantindo a ampliação de repertório. Ainda de acordo com o documento, é nesse sentido que a escola deve procurar “oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 506).

Nesse contexto, Rojo e Barbosa (2015) reforçam o papel da escola no processo de responsabilização com relação aos multiletramentos e demonstram como os novos gêneros, práticas e procedimentos na escola podem ser contemplados e trabalhados. Partindo da ideia de que a cultura não tem fronteiras,

apresentam o seguinte quadro dispendo sobre as consequências de uma acepção ou tipos de cultura como objeto para a educação:

Figura 2 – Derivações para a educação

ACEPÇÃO OU TIPOS DE CULTURA COMO OBJETO	DERIVAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
<p>(1) A cultura <i>culta</i> como herança da memória histórica: as ciências, as artes, as humanidades, a tecnologia...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ É importante proporcionar a todos os instrumentos de acesso à informação disponível: línguas, tecnologias... [...]</li> <li>■ Progressivo incremento da exigência de alto nível de competência na "inteligência geral" que reclama uma educação geral profunda.</li> <li>■ Constante atualização do conhecimento. [...]</li> <li>■ Importância das atitudes críticas para navegar num mundo de informação "não hierarquizada", dispersa e variada. Capacidade para se orientar, analisar e optar.</li> <li>■ Valorização da universalidade dos contributos particulares para a herança comum. [...]</li> <li>■ Fomentar a aprendizagem interdisciplinar necessária para fundamentar a "inteligência geral" capaz de compreender e atuar no mundo complexo.</li> </ul>

<p>(2) A cultura como formas de vida e de expressão. O sentido étnico de cultura e os processos de globalização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Considerar a condição da diversidade entre as sociedades modernas e a pluralidade dentro de cada uma delas. Viver juntos, uma vez que estamos des-territorializados, requer:             <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) a abertura ao conhecimento de outras culturas e descentração da visão da própria cultura, compreendendo-a como um produto e um processo vivo de mestiçagem;</li> <li>(b) respeito e tolerância ativa relativamente às formas de pensar e de ser dos "outros", aos quais vemos como diferentes.</li> </ul> </li> <li>■ Crítica e revisão das opções culturais próprias sem cair no relativismo.</li> <li>[...]</li> <li>■ Enfrentar os problemas da multiculturalidade a partir da perspectiva da cidadania democrática.</li> <li>■ Explorar e exportar as possibilidades dos meios clássicos e das novas tecnologias para aproveitar a extraterritorialidade da cultura como meio de nos tornar plurais e de nos aproximar dos outros.</li> <li>■ O respeito pela singularidade do indivíduo como ponto de partida para respeitar, tolerar e conviver com os grupos de indivíduos que têm características culturais semelhantes/diferentes.</li> </ul>
<p>(3) Cultura de massas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Constitui a fonte de novos referentes para as culturas dos alunos.</li> <li>■ Mescla de estímulos, visões, realidades e ficções que diluem a realidade em que cada um se encontra.</li> <li>■ Fonte de mitos e ideias de vida juvenis, competindo com os que são transmitidos nas escolas.</li> <li>■ Preencher a cultura, convertida em objeto dos hábitos de consumo, com conteúdos mais substanciais.</li> <li>■ Prestar atenção ao cotidiano que preenche as nossas vidas e é investido com os nossos afetos, enquanto a escolaridade, pretensamente centrada no substantivo e racional, não fundamenta nem hábitos nem atividades para tornar interessante a vida cotidiana.</li> <li>■ Necessidade de potenciar o sujeito para que valorize e saiba decidir no meio de apelos a modos de vida fáceis e superficiais.</li> </ul>

Para contemplar os novos gêneros, práticas e procedimentos hipermodernos e digitais, Rojo e Barbosa (2015) propõem organizá-los em esferas e sugerem algumas:

- (a) a esfera jornalística, responsável pelo “controle” e circulação da informação;
- (b) a esfera da divulgação da ciência, inclusive na escola, responsável pelo “controle” e circulação do conhecimento;
- (c) a esfera da participação na vida pública (produção e consumo; esfera política etc.), responsável pelo fazer político contemporâneo;
- (d) finalmente, como ninguém é de ferro, a esfera artístico-literária, por meio da qual se produz cultura e arte e - por que não? - entretenimento na vida contemporânea (ROJO; BARBOSA, 2015, p.141).

Segundo elas, essas são as esferas de maior importância na vida cultural, privada e pública da hipermodernidade. Rojo e Barbosa (2015) também apresentam uma proposta referente a três dessas esferas, a fim de despertar a reflexão de docentes a respeito de um currículo para a hipermodalidade, na qual abordam as esferas com relação a temas, processos/ações e hiper mídias de diferentes bases.

Embora a *storytelling* não seja citada pelas autoras nessa proposta, concebemos que sua abordagem em sala de aula se faz promissora para promoção de práticas multiletradas. Nesse contexto, este trabalho se insere na esfera da vida pública e busca lançar um olhar crítico sobre as tecnologias da contemporaneidade através das muitas aplicações práticas da pedagogia dos multiletramentos, seja em ambiente escolar, ou fora dele. Para isso, é importante que o professor conheça e escolha de forma adequada os recursos a serem utilizados para um melhor desenvolvimento das habilidades dos alunos. Ressalta-se que a colaboração é uma das características dos multiletramentos trazidas pelas novas tecnologias que pode servir de ponte durante a aprendizagem, a fim de formar cidadãos críticos, participativos e que tenham maiores possibilidades de exercício da interação por meio das linguagens.

Na busca de demonstrar a importância da inserção dos gêneros textuais digitais de forma estratégica durante o ensino de língua portuguesa, segundo o entendimento dos (multi)letramentos e dos multiletramentos, este trabalho toma como uma de suas bases as reflexões teóricas propiciadas por Oliveira e Silva

(2020) a respeito da necessidade de reverter a metodologia utilizada pelos professores do ensino básico, possibilitando utilizações, criações e adaptações estratégias pedagógicas também multiletradas.

Como já sabemos, atualmente, os jovens fazem uso de diversos meios eletrônicos que lhes fornecem acesso a múltiplas linguagens, semioses, ambientes virtuais e oferecem uma infinidade de gêneros textuais digitais. Segundo Oliveira e Silva (2020), os professores de Língua Portuguesa podem se valer disso para aproximar as aulas da realidade vivenciada pelos alunos para que eles possam fazer uso da língua de forma significativa e colaborativa. Para isso, faz-se necessário que o professor se posicione de forma diferente em relação ao conhecimento e à sua concepção de ensino, deixando de lado o modelo de ensino centrado no professor. Ainda de acordo com as autoras:

Logo, no espaço da sala de aula, é preciso trazer o virtual, o cibercultural, o digital, de forma estratégica, organizada a fim de se chegar a objetivos que se pautem, prioritariamente, na reflexão crítica e na produção autoral a partir do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 2164).

Oliveira e Silva (2020) também ressaltam a importância de se pensar em estratégias pedagógicas voltadas à aplicação prática. Para elas, atividades que visam à integração de meios tecnológicos digitais podem fazer com que o aluno se interesse mais pelo conteúdo e obtenha resultados satisfatórios. Elas apresentam a narrativa digital (*digital storytelling*) como um dos exemplos que pode servir como mote para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas do aluno para que ele atue de forma crítica e reflexiva:

O ensino de Língua Portuguesa, na escola, precisa estar atrelado a situações que combinem o desenvolvimento das habilidades linguísticas (ler, falar, escrever, ouvir), com o uso das tecnologias digitais. O professor necessita, então, ir além da teoria e pensar na criação de práticas pedagógicas que promovam a apropriação daquilo que é disponibilizado a partir dos ambientes virtuais, no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, na intenção de se construir um ambiente educacional mais criativo e “conectado” com o cotidiano dos jovens, sobretudo os do Ensino Médio. Tudo isso poderá contribuir para que haja uma relação dialógica (BAKHTIN, 2003), mais significativa entre os principais atores da Educação: professores e alunos, por meio do uso crítico das tecnologias, as quais devem ser pensadas enquanto processo de conhecimento (OLIVEIRA; SILVA, 2020, pp. 2164-2165).

Além disso, Oliveira e Silva (2020) argumentam que documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9.394/96) e as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio (2006), indicam que seja preciso inserir as tecnologias digitais nas práticas de sala de aula, ressaltando que não basta aprender a usar os meios tecnológicos digitais mecanicamente, é necessária uma reflexão crítica e coletiva sobre seus usos na Educação, ressignificando as ações dos professores e dos alunos. As autoras destacam que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1999), é necessário articular três fatores: “1- a ação do aluno sobre o objeto do conhecimento; 2- os conhecimentos discursivos textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais da linguagem e; 3- a mediação do professor, cuja função é de organizar situações de aprendizagem” (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 2165), salientando também a importância de estudo com as propostas presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, para as autoras, a necessidade de rever a metodologia utilizada na sala de aula vem tomando destaque à medida em que se percebe que, embora os alunos tenham apresentado resultados insatisfatórios em avaliações oficiais, eles se comunicam através da própria língua “na forma oral ou na escrita, seja nos espaços físicos ou virtuais, fazendo uso das habilidades linguísticas, participando/integrando de/a cultura digital que permeia a sociedade atual; usam computadores, dispositivos móveis com múltiplas funções” (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 2166). Dessa forma, faz-se necessária a utilização/criação/adaptação de estratégias pedagógicas visando à integração das tecnologias digitais, visto que o uso dos gêneros textuais digitais pode “ajudar na compreensão das múltiplas formas/possibilidades de acesso ao conhecimento, de forma crítica, reflexiva e situada” (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 2166).

Oliveira e Silva (2020) também descrevem o termo (multi)letramentos em contraposição ao termo multiletramentos, perpassando os conceitos do termo *alfabetização*, o qual trata da aquisição do sistema de escrita e ao termo *letramento*, o qual se refere às práticas sociais de leitura e escrita. Segundo elas, tais processos devem ocorrer de forma simultânea para que o indivíduo possa tornar-se mais independente e se inserir nos eventos de letramento da sociedade, a fim de conseguir participar das práticas discursivas materializadas pelos gêneros textuais.

Elas afirmam que a alfabetização deve ocorrer de forma contextualizada com a realidade do indivíduo, assim, o letramento possibilitará a sua inserção social. Dessa forma, o “sujeito, efetivamente letrado, vai muito além da escrita, conseguindo alcançar inclusive o que está antes, por trás ou ao lado do que se registra graficamente” (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 2168).

Quanto ao conceito de *multiletramentos*, Oliveira e Silva (2020) remetem à “pedagogia dos multiletramentos” apresentada em colóquio do GNL, onde se discutiu a necessidade da inclusão dos novos letramentos no currículo das escolas. Assim, a ideia se difundiu a partir da existência de muitos problemas sociais, além disso, como os jovens passaram a utilizar novas ferramentas para buscar informações e se comunicarem, percebeu-se que isso acarretava novos letramentos de caráter multimodal e multissemiótico, fazendo surgir o termo multiletramentos. As autoras apontam que, no Brasil, a realidade é semelhante devido aos conflitos sociais, às desigualdades, às diferenças e às variações linguísticas e regionais. Assim, elas afirmam que:

Percebe-se, cotidianamente, que a linguagem utilizada no ambiente escolar tem se mostrado, em muitos casos, distante da realidade da sociedade contemporânea, a qual perpassa cada vez mais pelo uso das tecnologias digitais, o que, por sua vez, provoca a necessidade de se pensar acerca dos multiletramentos, [...] se não se reinventar, o professor passará pelo risco de perder sua função social, deixando de ser visto enquanto profissional de fato necessário às demandas da sociedade (OLIVEIRA; SILVA, 2020, pp. 2169-2170).

Ao refletirem sobre a importância do professor aprimorar suas práticas e seus saberes elas também defendem que:

[...] o docente, ao aplicar estratégias pedagógicas, deve valorizar tarefas de aprendizagem, indicar/elaborar pistas cognitivas que levem à resolução das atividades propostas, bem como deverá reconhecer o esforço e a dedicação empenhados pelo estudante; deve, ainda, ser comprometido ao organizar e preparar suas aulas e formas de avaliação. Logo, ao se falar em estratégias pedagógicas alude-se às metodologias, atividades e recursos didáticos que possibilitam e potencializam o ensino e a aprendizagem (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 2171).

Por serem frequentemente utilizados pelos indivíduos, Oliveira e Silva (2020) veem o estudo dos gêneros textuais digitais como uma boa estratégia pedagógica:

[...] é inegável que o espaço virtual oferece amplas possibilidades de uso da linguagem, refletindo culturas e trazendo inovações na arte de se comunicar, oportunizando a interação humana de formas múltiplas. Nesse espaço, os gêneros textuais digitais fazem parte da sociedade atual, que é tecnológica, virtual e cibercultural. Nesses, a língua faz-se presente constantemente, sobretudo em sua forma escrita, e isso deve ser devidamente aproveitado e inserido nas aulas de Língua Portuguesa (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 2173).

Para exemplificar como os gêneros textuais digitais podem ser inseridos no cotidiano da sala de aula, as autoras apresentam a narrativa digital (*digital storytelling*) para exploração em sala de aula:

Por meio de tal gênero, é possível realizar a contação de histórias a partir do uso de meios tecnológicos, sobretudo com acesso à internet. Através de uma narrativa digital (*digital storytelling*) é possível fazer uso de diversas habilidades linguísticas e cognitivas ao realizar a leitura, a escrita e a oralidade por meio de narrativas, de forma coerente e coesa. Em sala de aula, tal gênero pode ser utilizado como uma estratégia em diversos formatos, possibilitando a criatividade e a interação social, associando linguagens em sua forma verbal ou não-verbal, formando-se, ao final, textos híbridos. Tais histórias, ressalte-se, podem ser criadas e recriadas inserindo-se temas voltados aos interesses e necessidades dos alunos, levando-os, a exemplo, a refletirem sobre seu papel enquanto cidadão ou sobre a comunidade em que vive (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 2174).

Conforme Oliveira e Silva (2020), ao utilizar desse gênero durante as aulas de língua portuguesa, o professor também está fazendo uso da criatividade, da sensibilidade e da definição de objetivos na busca por estabelecer suas estratégias pedagógicas, auxiliando na concretização de uma relação de ensino e aprendizagem mais significativa. Dessa forma, ao possibilitar que o aluno tenha contato com múltiplas linguagens/semioses, de forma multiletrada, tal estratégia pode funcionar como uma boa maneira para fazer uso efetivo e significativo da Língua Portuguesa, além de proporcionar aos alunos a construção de uma maior compreensão do meio em que vivem, de forma a articular melhor seus pensamentos, suas visões críticas, auxiliando na sua formação como ser pró(ativo) e profícuo durante seu convívio em sociedade. É sob essa perspectiva que este trabalho se constrói.

Nesse contexto, faz-se crucial também conhecer mais a fundo os gêneros textuais, a forma como são mobilizados e suas maneiras de abordagem na escola básica.

## 2.2. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Em relação aos gêneros orais e escritos como objetos de ensino, Rojo e Cordeiro (2004) afirmam que o texto, nas três décadas anteriores à produção do texto delas, propiciava atos de leitura, de produção e de análise linguística, mas que, nessa perspectiva, era tomado como objeto de uso, mas não de ensino. Mais tarde, ele passou a ser um suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e escrita. Visto isso, o texto não se constituía como um objeto de estudo, e sim como um suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias para a sua produção.

Não obstante, algumas propriedades do texto, principalmente as estruturais, passaram a ser referenciadas durante o ensino. As estruturas dos gêneros escolares começaram a ser evidenciadas através de noções da linguística textual. Mantiveram-se as aulas de análise epilinguística e metalinguística paralelamente aos eixos de procedimentos de língua portuguesa. Assim, segundo as autoras, havia o que se ensinar sobre os textos.

Na visão de Rojo e Cordeiro (2004), isso deu início ao uso do texto como pretexto para o ensino de gramática normativa e textual com a convicção de que, ao deter conhecimento a respeito da gramática, sabe-se como proceder quanto à produção dele. Tecendo uma crítica a respeito da abordagem textual com base nos textos canônicos, normalizadores e gramaticais escritos, Rojo e Cordeiro (2004, p.9) criticam a abstenção das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura dos textos, gerando uma leitura de extração de informações e, não, leituras interpretativas, reflexivas e críticas, com foco na formas e nos conteúdos, mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos (cf. ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9).

A partir dessa reflexão, as autoras ressaltam as preocupações no que diz respeito à realidade de que as práticas escolares brasileiras formam cidadãos que desenvolvem apenas capacidades básicas de leitura, o que teria trazido à tona questões que culminaram na virada discursiva ou enunciativa a respeito da visão e do uso dos textos nas salas de aula.

Desde a incorporação dos PCN de língua portuguesa, essa discussão tomou força e convocou-se “a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10). Essa visão ressalta o fato de que tanto a forma quanto o conteúdo são importantes, visto que são determinados dentro do enquadre social e contextual do gênero. Além disso, destaca-se a importância de haver a inserção do ensino de linguagem e de gêneros orais, assim como a valorização dos contextos onde os textos circulam, ideias que lançaram luz a cuidados tomados na intervenção apresentada nesta dissertação, em que houve valorização da produção de sentidos.

Para que isso ocorresse de forma adequada, a adoção de uma perspectiva de ensino pautada na abordagem dos gêneros textuais se fez essencial. Dolz e Schneuwly (2004) afirmam ser o gênero um instrumento. Para explicar essa afirmação, apresentam duas considerações:

1. A psicologia tende, em geral, a conceber a atividade do indivíduo como acontecendo entre dois pólos: o sujeito, de um lado, e o objeto sobre o qual ele age ou a situação na qual ele age, de outro [...] 2. [...] pode-se perceber o instrumento (ou a ferramenta) como tendo duas faces: por um lado, há o artefato material ou simbólico, isto é, o produto material existente fora do sujeito, materializado, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins os quais o instrumento é destinado; por outro lado - o do sujeito -, há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação (por exemplo, tarefas a resolver). (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 21-22).

Dando continuidade à conceituação de gênero, os autores partem dos preceitos de Bakhtin (1953/1979) para defini-lo:

cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros; três elementos os caracterizam: conteúdo temático - estilo - construção composicional; a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Dolz e Schneuwly (2004) destacam três elementos que parecem centrais nessa definição: primeiro, elabora-se uma base para orientar uma ação discursiva a partir de parâmetros como finalidade, destinatário e conteúdo. Depois, essa base

leva à escolha de um gênero "num conjunto de possíveis, no interior de uma esfera de troca dada, num lugar social que define um conjunto possível de gêneros." (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 23). Por fim, afirmam que os gêneros apresentam uma certa estabilidade, uma composição, uma estrutura definida por sua função e um estilo, mesmo sendo mutáveis.

Considerando que sem os gêneros do discurso seria impossível comunicar-se verbalmente, a escolha que fazemos do gênero se dá "em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Dessa forma, Dolz e Schneuwly (2004) defendem ser o instrumento um meio de conhecimento e acrescentam que outros esquemas de utilização podem ser concebidos a partir de diversos níveis de operações essenciais a fim de se produzir um texto, sendo sua forma e suas possibilidades guiadas e estruturadas pelo gênero. Assim, apresentam o gênero como um megainstrumento que permite uma ação eficaz em determinadas situações de comunicação.

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que os tipos de texto (ou as escolhas discursivas) são construções que vão desde a sua criação e que são necessárias a sua autonomização dos tipos de funcionamento. Dessa forma, constituem-se construções necessárias para gerar maior heterogeneidade dos gêneros, oferecendo possibilidades de escolha e garantindo conscientemente o domínio dos gêneros, podendo ser considerados os tipos de texto como reguladores psíquicos transversais quando relacionados aos gêneros.

Acreditando na concepção de que se pode e deve ensinar a comunicar-se oralmente ou por escrito, Dolz e Schneuwly (2004) destacam que a realização de uma sequência de módulos de ensino deve ser organizada em conjunto para que melhore a prática de linguagem. Articulada de maneira estratégica e voltada para a produção oral e escrita, as *sequências didáticas* "instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam esta apropriação." (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.50). Apresentando oportunidades de reconstrução e apropriação, as sequências didáticas visam confrontar os aprendizes através dos gêneros textuais durante suas práticas. Essas oportunidades se dão através de três fatores: "as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem; as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.50).

A partir desse ponto, torna-se necessária a apresentação das definições de práticas de linguagem, gênero, capacidade de linguagem e estratégias de ensino.

Consideradas como aquisições adquiridas ao longo do tempo pelos grupos sociais, as *práticas de linguagem* são um instrumento de interação social. É delas que provêm os trabalhos com os gêneros.

Os *gêneros*, por sua vez, são o instrumento de mediação e o material utilizado durante as estratégias de ensino da textualidade. Trata-se de um (mega)instrumento utilizado durante as interações em situações de linguagem e que pode ser definido através de três dimensões: os conteúdos, a estrutura e as configurações específicas da linguagem.

Quanto às *capacidades de linguagem*, estas constituem um mecanismo de reprodução, visto que “modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.52). É durante a observação das capacidades de linguagem que se observa o comportamento dos alunos para adoção de intervenções didáticas.

Por fim, as *estratégias de ensino* visam fornecer aos alunos instrumentos necessários para o seu desenvolvimento. Elas favorecem a busca de mudanças através de intervenções e tentam a promoção dos alunos para melhor uso dos gêneros durante as situações de comunicação.

Considerando-se a visão apresentada anteriormente, assume-se o procedimento das sequências didáticas como sendo importante para guiar os professores durante as suas intervenções. Em virtude disso, considerar a progressão didática é essencial, visto que os objetivos de uma sequência didática deveriam estar adaptados às capacidades e às dificuldades dos aprendizes. Para promover as mudanças durante situações de aprendizagem, é preciso analisar as capacidades antes e durante o ensino. Dessa forma, torna-se necessário:

1. adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
4. esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. dar tempo suficiente para permitir as

aprendizagens; 6. ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações; 7. escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações; 8. avaliar as transformações produzidas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.53-54).

Dolz e Schneuwly (2004) abordam os agrupamentos de gêneros como sendo relevantes para o tratamento dos gêneros textuais na escola. Os autores afirmam ser preciso que:

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola); 2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares; 3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.58).

Conforme os autores, definidos dessa forma, os agrupamentos não são vedados uns aos outros, podendo ser possível apenas a determinação de certos gêneros como protótipos para cada agrupamento. Dolz e Schneuwly (2004) apresentam uma proposta provisória de agrupamento de gêneros através dos quadros a seguir:

Quadro 1 - Proposta provisória de agrupamento de gêneros

Domínios sociais de comunicação ASPECTOS TIPOLOGICOS Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<p style="text-align: center;">Cultura literária ficcional NARRAR</p> <p>Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada...</p>

<p>Documentação e memorização das ações humanas RELATAR</p> <p>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia currículum vitae ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...</p>
<p>Discussão de problemas sociais controversos ARGUMENTAR</p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembléia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...</p>
<p>Transmissão e construção de saberes EXPOR</p> <p>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...</p>
	<p>instruções de montagem receita</p>

<p>Instruções e prescrições DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Gêneros orais e escritos na escola (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 59-62)

Segundo os autores, os agrupamentos apresentados são diferentes uns dos outros para uma possível definição, pois algumas capacidades globais devem se construir ao longo da escolaridade. Trata-se de construir instrumentos, buscando o desenvolvimento das capacidades necessárias para o domínio dos gêneros agrupados. Além disso, há capacidades de produção de linguagem que atravessam diferentes agrupamentos, conseqüentemente, há possibilidade de transferência transagrupamentos (cf. DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.62).

Para ilustrar, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um esboço de uma progressão para o agrupamento de gêneros, mostrando os objetivos ou os problemas de linguagem. Os objetivos, em função de sua suposta complexidade, são organizados em ciclos e são propostos gêneros propícios para se trabalhar tais objetivos em diferentes graus<sup>2</sup>.

Dolz e Schneuwly (2004) concluem que a progressão curricular deve ser testada através das práticas e da avaliação, privilegiando a validade didática para tomar decisões a respeito das possibilidades de gestão do ensino proposto e da coerência dos conteúdos abordados.

Tal discussão torna-se relevante neste trabalho tendo em vista que o recurso da *storytelling* pode e deve ser retomado em diversos anos escolares, de forma a promover o desenvolvimento de habilidades diferentes, já que pode envolver distintas habilidades e diferentes gêneros em sua produção.

Os autores defendem “a ideia de que é o gênero que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (DOLZ; SCHNEUWLY,

---

<sup>2</sup> Diferentes redes de ensino, com base nessa proposta, constroem hoje novas propostas de abordagens, tal como ocorre na BNCC e no referencial curricular de MG, cuja organização ocorre com base nos campos de atuação. Tal proposta de organização não exclui a noção de organização tipológica para os gêneros, mas cria agrupamentos maiores que se ligam mais à noção de esferas, apresentadas neste texto (cf. Rojo e Barbosa, 2015).

1999, p.5) e é nesse contexto que o gênero propaganda foi abordado na intervenção.

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem, sendo estas reconhecidas como instâncias deles. Partindo dessa concepção, eles apresentam três dimensões essenciais para que o gênero seja definido como suporte de uma atividade de linguagem:

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de facto, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.7).

Refletindo a respeito da importância dos gêneros na escola, Dolz e Schneuwly (2004) veem os gêneros textuais como um entorno de referência intermediária para a aprendizagem e o consideram como um mega-instrumento capaz de fornecer um suporte durante situações de comunicação, sendo uma referência para os alunos.

De forma a propor a abordagem dos gêneros na escola, destaca-se a relevância da constituição de modelos de gêneros. O modelo didático de gênero corresponde a uma listagem de operações procedentes das práticas sociais de referência, da literatura dos gêneros, das práticas de linguagem e das práticas escolares, que permitiria apontar as dimensões ensináveis de um gênero a partir de cinco fatores: a) definição geral do gênero; b) parâmetros do contexto comunicativo; c) conteúdos específicos; d) estrutura textual global; e) operações languageiras e suas marcas linguísticas (cf. DE PIETRO e SCHNEUWLY, 2000, p.74).

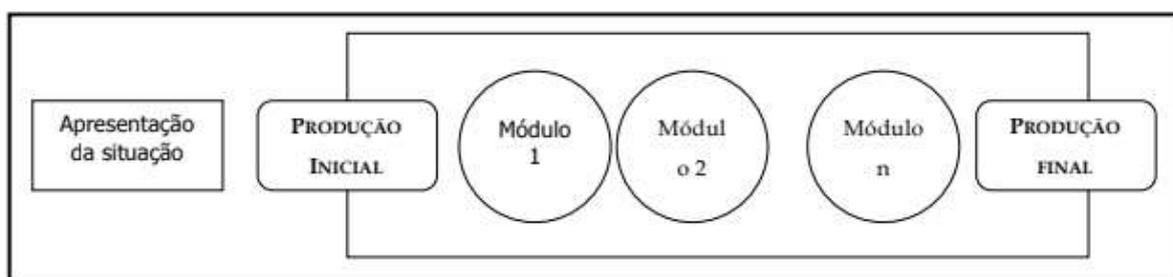
A definição dessas dimensões lecionáveis facilita a apropriação do gênero como instrumento e possibilita o desenvolvimento de capacidades de linguagens associadas a ele.

Neste trabalho, não se pretende constituir um modelo didático de gêneros, mas se inspirar na importância da pesquisa sobre o gênero no que diz respeito à

busca de textos científicos sobre ele, à leitura de diversos exemplares do gênero e dos componentes indicados por De Pietro e Schneuwly (2000) como forma de se observarem suas características intrínsecas, com intuito de explorá-lo de forma aprofundada durante a intervenção didática, especialmente no que tange à constituição de uma ferramenta de análise das produções dos alunos.

Ademais, busca-se inspiração na proposta de sequência didática de gêneros textuais para configurar as etapas da intervenção. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática tem como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, a escrever ou falar de forma mais adequada em situações de comunicação. Ela serve para que eles tenham acesso a novas práticas de linguagem ou aquelas dificilmente domináveis. Os autores propõem a seguinte estrutura como base para uma sequência didática:

Figura 3 - Esquema de sequência didática



Esquema da sequência didática

Fonte: Gêneros orais e escritos na escola (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 59-62)

Essa proposta prevê que se exponha os alunos a uma *apresentação da situação*, descrevendo detalhadamente a tarefa escrita ou oral a ser realizada, para, então, elaborarem uma *primeira produção* de acordo com o gênero proposto. O professor, em seguida, deve avaliar as capacidades dos alunos e ajustar as atividades e exercícios de acordo com as possibilidades e dificuldades da turma. Nos módulos, devem ser apresentadas atividades e exercícios a fim de dar a eles instrumentos para o domínio dos gêneros e os problemas impostos pelo gênero são trabalhados de forma sistemática e aprofundada. Durante a produção final, os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos e o professor avalia o progresso dos alunos. Essa avaliação também forneceria uma avaliação somativa, a qual recairia nos aspectos trabalhados na sequência didática.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) também propõem pontos cruciais que esclarecem quanto a este procedimento, tais como os princípios teóricos subjacentes a ele; o seu caráter modular e suas possibilidades de diferenciação; as divergências entre trabalhos com a escrita e com a oralidade; e a articulação entre o trabalho e outros domínios de ensino da língua.

Os autores destacam a importância de se alternar entre atividades orais e escritas. Também é preciso levar em conta as pesquisas em didática considerando que essas ponderam os limites da situação escolar e o currículo seguido pelos alunos (cf. DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 122). Segundo os autores, o foco central na aprendizagem supõe que sejam notabilizados:

- a avaliação das capacidades iniciais dos alunos;
- a escolha de objetivos que merecem uma prioridade para assegurar novas aquisições e que estão ligeiramente acima das possibilidades dos alunos, a fim de criar um desafio intelectual desestabilizador;
- as etapas decisivas a serem vencidas, os obstáculos e os conflitos que intervêm na aprendizagem;
- as ajudas didáticas, os dispositivos de apoio e as condições que favorecem o trabalho em sala de aula, permitindo evidenciar os desafios de aprendizagem;
- as formas de redução de ajuda externa, para permitir aos alunos realizar tarefas análogas de maneira autônoma (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, pp. 122-123).

Essa visão de SD, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foi reconfigurada em diversas propostas, com o intuito de atender a distintas realidades de ensino. Isso porque a visão por eles apresentada poderia sugerir condução de atividades de forma muito linear, reduzir o trabalho com apenas um gênero textual e a um projeto, o qual poderia estar vinculado apenas a uma escolha motivada pelo currículo, não vinculada à prática social (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

Interpretadas de diversas formas, a sequência didática é orientada por diversos conceitos e práticas pedagógicas no contexto de ensino brasileiro, havendo, segundo Magalhães e Cristovão (2018), uma sequência “original”, a primeiramente desenvolvida, e outras “derivadas”, as quais apontam para novos sentidos e possibilidades de compreensão da original. Nesse sentido, entende-se que o papel da escola seja de promover a criação de contextos de produção - de modo que os professores façam uso dos procedimentos da sequência didática para

produção de material, avaliação, estabelecimento de objetivos - e avançar em relação ao desenvolvimento das capacidades de linguagens.

Magalhães e Cristovão (2018) ressaltam a possibilidade de um agir coletivo e individual, fundamentado pela proposta da sequência didática (SD), em que se salienta a importância de o professor deter conhecimento a respeito dos conteúdos, adequando-os ao projeto da escola. As autoras também apresentam novas possibilidades de interpretação. Em sua pesquisa, as autoras notam diversificados modelos de SD sendo usados. Em um deles, de Swiderski e Costa-Hubes (2009), é acrescido módulo de reconhecimento do gênero, antecedendo a produção inicial. Além disso, criam esquema de SD que enfatiza a necessidade de circulação do gênero.

Ademais, apresentam outros esquemas de SD, revelando suas possibilidades de organização, tendo em vista as necessidades e objetivos de ensino traçados. Destaca-se o fato de que, no que diz respeito à relação entre SD e AL, as autoras enfatizam os trabalhos de Pontara e Cristovão (2017) com uma pesquisa aplicada e de Gomes e Souza (2015), os quais mostram a

[...] viabilidade de usar os módulos da SD para realizar um amplo trabalho de análise crítica e reflexão aprofundada sobre fenômenos linguístico-discursivos nos/dos gêneros textuais, ou seja, uma gramática que se analisa no funcionamento do discurso, produzindo um sentido mais claro para os alunos” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 43).

Por fim, Magalhães e Cristovão (2018) salientam outras pesquisas que relacionam a análise linguística aos Projetos Didáticos de Gêneros<sup>3</sup>. Após uma sistematização de diferentes perspectivas sobre a sequência didática, fica claro que esta é muito flexível e adaptável às distintas realidades, podendo ser refeita e reelaborada a partir das necessidades apresentadas pelos aprendizes. Dessa forma, são visíveis as possibilidades de estudo que podem ser feitas nesse sentido. No entanto, algumas especificidades são recorrentes nessas novas perspectivas de SD, tendo em vista as análises que elas realizaram:

---

<sup>3</sup> “Os Projetos Didáticos de Gêneros (PDG), nascido no âmbito dos projetos de pesquisa coordenados por Guimarães e Kersch (2012, 2014) e Guimarães, Carnin e Kersch (2015), também são uma forma de romper com uma possível compreensão reduzida da sequência didática no âmbito da transposição, numa perspectiva empobrecida em que os gêneros tornam-se pretextos para ensino de formas linguísticas.” (MAGALHÃES, 2018, p. 39)

Quadro 2 - Caracterização das sequências didáticas no contexto brasileiro

- a não linearidade da SD;
- o papel central do professor como mediador pedagógico do processo de ensino e aprendizagem da língua;
- a abertura para vários gêneros dentro de uma SD, sendo um gênero o “alvo” e outros gêneros paralelos abordados nos módulos, que vão compondo o arcabouço temático do aluno para o domínio do gênero alvo, seja na oralidade seja na escrita;
- a não fixidez de um gênero <i>a priori</i> a aprender, mesmo que ele esteja no currículo; a escolha do gênero alvo da SD é feita a partir do engajamento em questões de relevância do entorno social da comunidade escolar (o que revela uma das bases do ISD: a relação imbricada entre atividades praxiológicas e de linguagem);
- a elaboração da SD ao longo do processo de aprendizagem, e não anteriormente (as SD no contexto brasileiro não são prontas <i>a priori</i> ); no caso de uma SD já publicada - em materiais didáticos, por exemplo -, há adaptações, sempre necessárias, para se relacionar ao contexto;
- a articulação da SD com outros projetos temáticos escolares mais amplos, projetos esses que não necessariamente têm o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem prioritariamente, mas que enfocam outros objetivos para além daqueles vinculados ao aprendizado da língua, como os temas relevantes para a formação cidadã (que se relacionam às questões sociais locais);
- a escolha de um tema relevante aliado à prática social constitutiva do gênero, atrelada ao papel central do desenvolvimento de capacidades de linguagem;
- a prioridade da prática social relativa ao gênero de texto a ser estudado, e não o contrário;
- ainda que a SD seja motivada por um tema, o domínio do gênero para participação social é o centro do processo, havendo um equilíbrio entre atividades relativas às cinco capacidades de linguagem a serem desenvolvidas por meio dos exercícios envolvidos;
- a circulação do discurso do aluno;
- a avaliação contínua e processual;
- a revisão e refacção como um componente da SD;
- a integração que a SD proporciona entre os eixos do ensino, como leitura, escrita, oralidade e análise linguística;
- o preceito da “didática ideal” (BRONCKART, 1999, p. 86): a aprendizagem ocorre na perspectiva do gênero como instrumento, em atividades que partem da interação em direção ao estudo do texto (gênero como objeto) e, então, às unidades menores, numa primazia das práticas de leitura, escrita e oralidade sobre o ensino de gramática.
Fonte: elaborado pelas autoras

Fonte: Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 59-62)

Em conformidade com as reflexões de Magalhães e Cristovão (2018), acredita-se que algumas das características elencadas norteiam a proposta de sequência didática deste trabalho. Dessa forma, salientamos que o trabalho com sequências didáticas é potencialmente viável no âmbito do ensino de línguas no que concerne os letramentos de forma a inserir os aprendizes em seu meio, atuando de forma ativa e agindo por meio da linguagem oral e escrita.

De forma mais enfática e específica, cabe defendê-la como facilitadora do caminho de abordagem da AL em sala de aula, tal qual o fazem Gomes e Souza (2015). Quanto a esta abordagem e à temática da intervenção proposta por meio deste texto, faz-se relevante retomar Gomes e Souza (2015). Segundo os autores, há diversos pontos de proximidade entre a proposta de trabalho com as SD e com a AL em sala de aula. Inicialmente, destaca-se a relevância de haver um diagnóstico quanto aos conhecimentos do gênero e aos conhecimentos linguísticos. Além disso, na visão de SD, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), haveria a constituição de módulos diversificados a partir do gênero, que poderiam se organizar em diferentes etapas, de acordo com as necessidades e objetivos estabelecidos, adotando-se diversificadas atividades. Tais atividades seriam construídas e realizadas em prol da construção de saberes necessários à elaboração do gênero em foco. Assim, tal qual propõe a AL, por meio da SD ocorreriam movimentos reflexivos sobre o uso da língua (epilinguagem) e construção de saberes de forma indutiva (metalinguagem). Nesse sentido, neste trabalho reafirma-se a que a condução da AL por meio das SD, poderia facilitar o caminho do ensino de elementos linguísticos, contribuindo para o ensino da língua em uso (cf. GOMES; SOUZA, 2015), o que será proposto por meio dos procedimentos metodológicos adotados quanto à escolha da abordagem de categorias linguísticas em sala de aula.

Magalhães e Cristovão (2018) esclarecem que, na abordagem dos gêneros em sala de aula durante o ensino de gêneros, deve-se compreendê-los como uma perspectiva da atividade social, na qual se desempenham as ações de linguagem. Entretanto, por vezes, em um contexto de ensino, os estudantes são levados a produzirem textos sem sequer terem tido algum contato prévio com ele:

É bastante comum na escola e na universidade que se solicite aos alunos a produzirem textos na oralidade e na escrita sem que se

ensine como fazer isso, como por exemplo o que ocorre com os seminários escolares, as resenhas, as monografias (BOTELHO, 2016), os relatórios (CORDEIRO, MAGALHÃES, 2017) dentre outros. Isso ocorre muitas vezes porque essa produção de texto é pretexto para aprendizagem da língua, insulando tais produções dos contextos reais da ação de linguagem. Essa prática é resultado do que Street chamou de letramento autônomo (...) em que a aprendizagem de uma escrita “única” e universal, independente dos contextos sociais, formaria sujeitos capazes de escrever todo e qualquer texto, bastando os alunos saberem ler e escrever bem para agirem socialmente por meio de gêneros de diferentes esferas (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 30-31).

Tendo em vista o fato de que a intervenção a ser proposta neste trabalho visa a relacionar a exploração de aspectos de análise linguística ao recurso persuasivo da *storytelling*, tal crítica colabora para a construção da visão de intervenção a ser apresentada neste trabalho. Isso porque não se espera abordar o texto como pretexto para o ensino de análise linguística, mas assumir o texto como o aspecto central da intervenção, colocando a análise linguística/semiótica como eixo que perpassa as situações de produção e de leitura, ou seja, em que a reflexão linguística esteja a serviço da produção de sentidos e da construção do texto. Ainda no que tange à abordagem dos gêneros, cabe refletir sobre a forma como os novos gêneros e os novos recursos a eles atrelados têm sido empregados.

Na intervenção aqui proposta, haverá foco na *storytelling* como recurso persuasivo, o qual apresenta como particularidade o desenvolvimento de uma narrativa através do uso adequado de recursos como imagens, músicas, gestos, entre outros, que auxiliam na produção de significado, buscando atrair o interlocutor por meio da emoção e fazer com que ele se envolva na prática de determinada ação.

Nesse contexto, passamos a apresentar referenciais teóricos usados para embasar estudos referentes ao recurso da *storytelling*.

### 2.3. STORYTELLING: A ARTE DE EXPRESSAR E CONSUMIR HISTÓRIAS

Antigamente, as primeiras formas de narrar eram geralmente orais. Essas formas eram combinadas com gestos e expressões como maneira de difundir culturas antigas. O conto da tradição de transmissão oral, por exemplo, segundo Giordano (2013), é a forma primitiva da arte de dizer. De acordo com a autora, “a tradição perpetuou essas narrativas como uma forma de ensinamentos transmitidos

oralmente. Sua idade perde-se na poeira dos tempos, como diziam os poetas, e seu *locus nascendi* ninguém sabe, ninguém viu" (GIORDANO, 2013, p. 27). Símbolos e desenhos também serviram como meio de comunicação para os contadores de história. Além desses meios, a arte, a dança, a encenação, entre outros, serviram para trazer compreensão e significado para as lembranças humanas. Dessa forma, trabalhos que envolvem narrativas se tornam facilitadores de encontros e de relações interpessoais, segundo a autora. Recentemente, o termo *storytelling* tem tomado destaque no que se refere à maneira digital de narrar histórias.

De acordo com o dicionário britânico Cambridge Dictionary<sup>4</sup>, *storytelling* é um substantivo que não admite plural e consiste na atividade de escrever, contar ou aprender histórias. Trata-se da arte de contar histórias.

A National Storytelling Network<sup>5</sup> define *storytelling* como uma forma de arte antiga e interativa e como uma maneira valiosa de expressão humana. Trata-se de uma atividade que transmite histórias por meio de palavras, imagens e sons. Essa maneira de narrar não apresenta barreiras para a imaginação do narrador e para a imaginação dos ouvintes. É isso que a distingue de outras formas de contar histórias. Essa forma de narrar costuma conectar o público de forma direta, firme e impactante devido à sua natureza interativa em relação ao público.

Por meio da improvisação e do embelezamento, a *storytelling* descreve a atividade social e cultural e pode, através do entretenimento, buscar a preservação ou inclusão de valores morais. Apresenta como elementos principais o enredo, os personagens e o ponto de vista narrativo. Atualmente, a narrativa moderna, juntamente com as novas formas de mídia, tem desenvolvido um amplo alcance, sendo bastante utilizada na abordagem de objetivos educacionais. Por essas razões, têm surgido novas maneiras de expressar e consumir histórias. Dessa forma, "*storytelling* é também entender a narração de histórias como uma prática de narração de experiências que nos constitui como humanos e que nos expõem, nos tocam, nos formam e transformam" (cf. MADDALENA, 2018, p. 70).

Maddalena (2018) conceitua o termo *storytelling* como narração de histórias, a arte de contar. Segundo ela, Aristóteles foi o pioneiro ao estabelecer uma estrutura

---

<sup>4</sup> O Cambridge Dictionary é um site com dicionários gratuitos disponíveis online desde 1995. O site é propriedade da Cambridge University Press, a qual começou a oferecer os dicionários gratuitamente a partir de 1999.

<sup>5</sup> A National Storytelling Network é uma organização que envolve a narração de histórias. Ela é formada por indivíduos e organizações que visam promover todas as formas de narração de histórias.

narrativa e a desenvolver uma percepção estética da arte poética através da valorização da representação (*mimeses*). Ela também apresenta os três atos referentes ao campo da *storytelling*:

Figura 4 - Estrutura narrativa dos três atos



Fonte: *Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura* (FIELD, 2001, s.n. apud MADDALENA, 2018, p.62)

Com nesse no quadro, a autora apresenta o enredo como estrutura linear da *storytelling*, o qual é composto por uma situação inicial, uma complicação e uma conclusão final.

A autora levanta a questão da narratividade, a qual, segundo ela, "não está unicamente no contar da oralidade e sim em como esse fato é transcrito (ALVES, 2012) e é nessa linguagem escrita que se materializará a narrativa." (MADDALENA, 2018, p. 75). Ainda de acordo com a autora, essa linguagem muda com as mídias digitais, o modo como compreendemos a linguagem e seus usos cotidianos. E são "essas mudanças na materialidade da linguagem que nos movem, inspiram e provocam nossas práticas de pesquisa-formação" (MADDALENA, 2018, p. 78).

Maddalena (2018) destaca que, para haver compreensão das características do fenômeno da *storytelling* na cibercultura, pesquisar sobre as práticas de leitura e escrita no suporte digital é fundamental, visto que cada suporte exige novas funções cognitivas. Dessa forma, ela vê como responsabilidade dos educadores refletir sobre as práticas sociais e ampliar os repertórios.

Nesse sentido, chamamos a atenção para os aspectos de leitura a serem explorados durante as atividades posteriormente aqui propostas, quanto à multimodalidade e à *storytelling* em específico. Destacamos, assim como Santaella

(2014, p. 210), que, em ambientes em que impera a hibridização discursiva, as práticas de leitura e de escrita divergem das práticas de leitura e escrita no papel no que se refere ao texto verbal, levando em conta as interfaces gráficas dos usuários com a presença de gráficos, imagens, diagramas, entre outros, e que não são exclusivamente verbais.

Refletindo sobre os repertórios e práticas, Maddalena (2018) apresenta suas concepções a respeito da linguagem da *internet*, a hipermídia. Tal discussão se mostra relevante no presente trabalho, já que implica formas de leitura e produção diversificadas daquelas comuns a textos escritos tradicionais. A autora entende o hipertexto como uma interrelação de vários textos e narrativas, ressaltando que este não é um fenômeno exclusivo da era digital, podendo ser observado também no meio impresso. No entanto, afirma que a manifestação hipertextual apresenta limitações no meio físico:

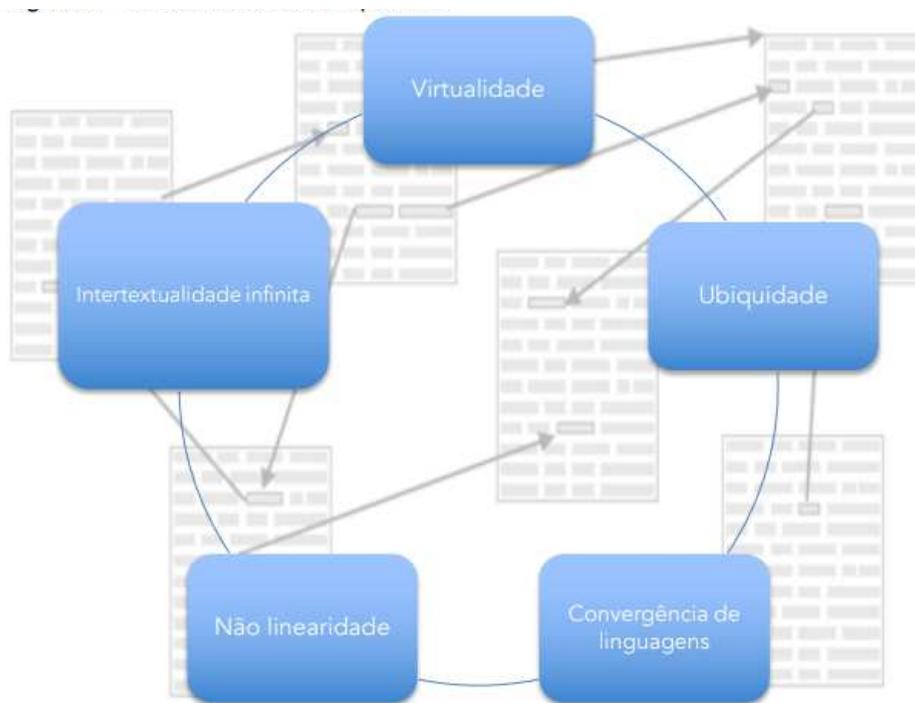
O suporte digital on-line apresenta outras possibilidades para o hipertexto. Ele permite por meio dos hiperlinks, conexão entre dois pontos no espaço digital, que o leitor construa seus próprios caminhos de leitura, pondo um fim à linearidade do texto impresso (MADDALENA, 2018, p. 85).

Através do hipertexto é possível encontrar novos começos, ler outros textos ou até mesmo criar intertextos. Entender a importância da escrita hipertextual se faz preciso por ela estar na base da narração digital e as características hipermodais estão presentes em diversos ambientes virtuais (cf. MADDALENA, 2018, p. 85).

Santaella (2014) se refere à utilização do termo "hipermídia" em vez de "letramento digital" ou "informacional" para fazer jus à riqueza semiótica do hibridismo discursivo. De acordo com a autora, a hipermídia mescla o hipertexto com a multimídia, visto que o "prefixo hiper, na palavra hipertexto, refere-se à capacidade do texto para armazenar informações que se fragmentam em uma multiplicidade de partes dispostas em uma estrutura reticular" (SANTAELLA, 2014, p. 211). Assim, ao unir as partes através da associação e interação, o receptor acaba convertendo-as em versões virtuais graças ao caráter não sequencial e multidimensional do hipertexto.

A figura a seguir, apresentada por Maddalena (2018), traz as características do hipertexto de modo a mostrar que a intertextualidade é uma característica crucial para entendimento da hipermídia:

Figura 5 - Características do hipertexto



Fonte: *Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura* (MADDALENA, 2018, p.86)

Segundo ela, o que permitiu a convergência das mídias foi o processo de digitalização das linguagens. Assim, muitos meios de comunicação analógica passaram a coabitar o computador. Atualmente, existem informações que já nasceram na linguagem digital, e o computador não é reconhecido como uma mídia e sim um objeto semântico que atua como uma incubadora de mídias. Dessa forma, a "junção do hipertexto com a convergência das mídias propiciada pela digitalização é chamada de hiper-mídia, conhecida também como linguagem da internet" (MADDALENA, 2018, p. 86).

Ela afirma que, devido às opções disponibilizadas ao leitor durante suas buscas, descobertas e escolhas é possível

permitir a mistura de todas as linguagens (textos, imagens, animações, sons, ruídos, vozes, filmes, etc) que se somam e configuram na organização da arquitetura hipertextual (com todas as características que mencionamos), a hiper-mídia armazena informação em nós e nexos, que vão se modificando à medida que o leitor se coloca em posição de autor (MADDALENA, 2018, p. 87).

Assim é possível que, durante a leitura de uma hipermídia, o leitor consiga transitar durante seu ato de leitura. Essa concepção vai ao encontro com as considerações de Santaella (2014):

o que o hipertexto nos apresenta é um texto que, em vez de se estruturar frase a frase linearmente como em um livro impresso, caracteriza-se por nós ou pontos de intersecção que, ao serem clicados, remetem a conexões não lineares, compondo um percurso de leitura que salta de um ponto a outro de mensagens contidas em documentos distintos, mas interconectados. Isso vai compondo uma configuração reticular (SANTAELLA, 2014, p. 212).

Segundo ela, no hipertexto, a estrutura é multilinear, pois ela vai se compondo à medida que o usuário leitor a manipula. Rojo (2012), ao abordar o processo de produção textual, destaca que ele não é estritamente individual, mas, sim, colaborativo, visto que permite que várias pessoas contribuam com a produção graças à estrutura em rede e ao funcionamento hipertextual e hipermediático. Segundo ela, o ideal é que tudo funcione nas nuvens por ser um ambiente de todos e por poder ser acessado de qualquer lugar ou dispositivo sem gastos. Assim, à medida que os usuários manipulam a estrutura, ela vai se compondo e misturando as escolhas e decisões subjetivas dos usuários.

De forma mais específica à produção dos *storytellings*, Santaella (2014) e Maddalena (2018) abordam a utilização de equipamentos, relacionando a interatividade presente na estrutura. Com o avanço da tecnologia, permitiu-se acesso remoto à informação e à comunicação através dos cliques e caminhos que a pessoa que os manipula deseja dar. Dessa forma, ao permanecer on-line, o indivíduo circula nos espaços virtuais e acaba criando novas formas de interação com o conhecimento. De acordo com Maddalena (2018), essa interação se dá por meio dos "espaços híbridos". Trata-se de espaços sociais móveis, conectados e definidos por interfaces portáteis (cf. MADDALENA, 2018, p. 88). Da mesma forma, Santaella (2014) afirma que a multimídia consiste na hibridização, a qual combina as mídias, os processos sígnicos, as linguagens e os códigos. Para ela o "ciberespaço se apropria e mistura, sem nenhum limite, todas as linguagens pré-existentes: a narrativa textual, a enciclopédia, os quadrinhos, os desenhos animados, o teatro, o filme, a dança, a arquitetura, o design urbano etc" (SANTAELLA, 2014, p.212).

Maddalena (2018) diz que, com a hipermídia, surgiram novos gêneros do

discurso que exploram bem mais que a linguagem verbal. Ela relaciona essa diversidade dos gêneros com a classificação deles como primários e secundários feita por Bakhtin (1997). Tais propostas são complementares, pois os gêneros secundários marcam e transformam os primários. Eles se complexificam durante as práticas de linguagem e podem se transformar em novas construções. Dessa forma, a autora aponta que:

podemos observar que os gêneros fazem parte da dinâmica cultural e estão em transformação contínua, convivendo ao longo da história nesse movimento de estabilização e recriação que o autor menciona. Por essa razão, a riqueza e a variedade de gêneros discursivos é ilimitada. Não compreender essa variedade pode implicar uma visão de gênero reduzida, anacrônica e desprovida de sentido para as práticas cidadãs da contemporaneidade (MADDALENA, 2018, p. 107).

Para Santaella (2014), “com a multimídia, o hipertexto se torna hipermídia, quer dizer, os nós, que remetem a outros documentos, não são mais exclusivamente textuais, mas conduzem a fotos, vídeos, músicas etc” (SANTAELLA, 2014, p. 213). Nesse sentido, a fala de Santaella (2014) e de Maddalena (2018) demonstram a maneira como a hipermídia apresenta como característica novas configurações midiáticas, uma nova maneira de produzir e configurar informações sem se restringir à linguagem verbal, mas abrindo caminho para o som, o visual e o discurso verbal. Dessa forma, “da fusão da estrutura hipertextual com a multimídia, brota a hipermídia” (SANTAELLA, 2014, p. 213).

Assim sendo, a hipermídia é composta por som, verbo, e imagem de forma não sequencial. Os vídeos, as animações, os sons e os textos podem ser conectados de diversas maneiras. Os *hiperlinks* são os responsáveis pelo acesso às múltiplas aparições multimidiáticas. Tais aparições podem atrair o receptor, pois essa passa a ser uma das estratégias para criar um espaço novo. Santaella (2014) chama de leitor imersivo o sujeito que detém o controle dessas discontinuidades, visto que ele se movimenta no espaço da hipermídia e sua mente desenvolve processos perceptivos e cognitivos característicos de forma inéditos. Isso requer do sujeito habilidades perceptivo-cognitivas que não são requeridas durante a leitura de um texto impresso tradicional, posto que esse segue uma sequência. De acordo com a autora, o leitor imersivo pratica no mínimo as seguintes estratégias:

- (a) Escanear a tela, em um processo de reconhecimento do terreno.
- (b) Navegar, seguindo pistas até que o alvo seja encontrado.
- (c) Buscar, ou seja, esforçar-se para encontrar o alvo que tem em mente.
- (d) Deter-se no “saiba mais”, explorando a informação em profundidade, até chegar à fonte mais especializada (SANTAELLA, 2014, p. 214).

Esse leitor é capaz de relacionar “nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.” (SANTAELLA, 2014, pp. 214-215). Assim, ele é capaz de estabelecer sozinho a ordem informacional de seu interesse.

Santaella (2014) também aborda o perfil do leitor ubíquo, o qual incorpora características do leitor imersivo e insere “a contingência de poder acessar informações e trocar mensagens com seus pares ou ímpares de qualquer lugar em que estiver” (SANTAELLA, 2014, p. 215). Este, por sua vez, é capaz de orientar-se por meio da multimídia e do meio físico ao mesmo tempo. Ele se situa na interface de duas presenças simultâneas (física e virtual) e sua linguagem continua sendo a hipermídia, devido à sua excelência das redes e por não se limitar a programas e a produtos. Assim, ele cocria as mensagens por meio da interação, graças a plataformas atuais que

permitem que o antigo receptor se converta em produtor e divulgador de suas próprias mensagens, traço fundamental desse novo tipo de gênero discursivo que, além de híbrido, coloca nas mãos do usuário o destino de suas viagens e perambulações pelas redes, suas trocas e compartilhamentos no diálogo com o outro (SANTAELLA, 2014, pp. 215-216).

Tudo isso revela a complexidade de leitura envolvida na abordagem de gêneros hipermidiáticos, como é o caso do que se propõe neste trabalho. É dentro desse contexto digital que, segundo Maddalena (2018), surgiram quatro grupos de gêneros híbridos que contemplam a narração de histórias: a *Digital Storytelling* em vídeo, a *Visual Storytelling*, os Blogs e aplicativos para *Storytellers*, e as Narrativas Transmídia. Em suas considerações, a autora afirma que:

*Digital Storytelling* consiste em criar um vídeo breve, de até uns 4 minutos de duração, no qual prima o conteúdo narrativo. No vídeo, o narrador compartilha em formato audiovisual aspectos da sua história

ou temática de interesse, utilizando diversos recursos digitais, como fotografias, imagens, música, vídeos, sons, etc. (MADDALENA, 2018, p. 108).

A autora também diz que se trata de uma forma de expressão e autoria em formato de vídeo utilizada na educação, na dinamização sociocultural, na intervenção terapêutica e no desenvolvimento cultural. Assim como toda narrativa digital, ela costuma apresentar como elementos principais (a) o ponto de vista; (b) a pergunta dramática; (c) o conteúdo emocional; (d) a voz do narrador; (e) a trilha sonora; (f) a economia narrativa; (g) o ritmo. A fase de escrita e a fase de produção correspondem às duas fases de criação, as quais têm como resultado um vídeo de 4 a 5 minutos de duração.

O ponto de vista, a pergunta dramática, o conteúdo emocional e a economia narrativa compõem a fase escrita. O ritmo, a voz do narrador e a trilha sonora compõem a fase de produção. Segundo a autora, o ponto de vista apresentado tem como base o motivo do narrador querer contar a história. A pergunta dramática é apresentada logo no início de forma direta ou indireta, levantando um suspense e chamando a atenção do receptor<sup>6</sup>. Já a intenção do conteúdo emocional se refere a fazer com que o receptor se interesse e mantenha-se curioso durante a narração. A voz do narrador busca facilitar a transmissão das informações. A trilha sonora é utilizada para complementar e reforçar o motivo da narração e, embora seja opcional, também pode evitar que o uso excessivo ou a presença da letra atrapalhe a compreensão da narração. No que diz respeito à economia narrativa, a autora diz ser ela essencial para buscar evitar o excesso de informações. O ritmo está relacionado com a velocidade da narração, das imagens e dos vídeos que aparecem, ele não deve ser lento nem rápido demais (cf. MADDALENA, 2018, pp. 109-110).

Destaca-se que são apresentadas 7 etapas para a elaboração da *digital storytelling*:

Em primeiro lugar está a escrita do roteiro, o texto da história; em segundo lugar propõem delinear um *Storyboard*<sup>34</sup>, apresentando assim a forma sequencial gráfica da história; a terceira etapa está composta da discussão, apresentação e revisão do roteiro; em quarto

---

<sup>6</sup> Ressaltamos que embora o termo “receptor” seja usado por Maddalena (2018), nesta dissertação, entende-se que o interlocutor não é um ser passivo, mas sim ativo.

lugar os autores propõem realizar a sequência das imagens e fotografias no editor do vídeo; a quinta etapa consiste em acrescentar a narrativa em voz ao vídeo editado; o sexto passo seria o trabalho com os efeitos especiais e as transições entre as cenas, e, por último, a trilha sonora se couber (MADDALENA, 2018, p.110).

Alguns autores sugerem a inclusão do momento de compartilhar as criações e comentários presentes no processo como mais uma etapa. Servindo bem a um gênero de auto-representação, o processo de criação da *digital storytelling* é bastante utilizado para produção de relatos pessoais.

Maddalena (2018) também distingue seus dois tipos: a *Digital Storytelling* tradicional, na qual o narrador segue uma narrativa que apresenta um produto finalizado com sequências fixas e em formato curto; e a *Digital Storytelling* interativa, na qual se tem um maior ou menor grau de interatividade mantendo a trama em aberto sem apresentar uma história linear e cronológica. Histórias assim podem ser modificadas pelos receptores, os quais atuam como co-autores podendo definir o final provável da narrativa (cf. MADDALENA, 2018, p. 113).

Oliveira e Silva (2020) também apresentam os passos para a constituição de uma narrativa digital. Elas afirmam que, como elementos-chave de uma narrativa, o enredo, os caracteres, a elocução e o pensamento, dentre outras características peculiares ao meio digital, também estão presentes na *Digital Storytelling*. Dessa forma, é possível seguir diferentes caminhos, envolvendo o leitor de acordo com os interesses e ligações deixadas pelo autor para compartilhar suas experiências, rever e reformular trajetórias e produções, receber feedbacks, além de torná-las referências. As autoras também afirmam que:

[...] é possível associar múltiplas linguagens, como a sonora e a imagética, ao se construir narrativas digitais, mas, a principal contribuição desse gênero textual digital nas aulas de Língua Portuguesa é o aguçamento da curiosidade e da criatividade que, por sua vez, contribuirão, de forma especial, para o poder de criticidade e de reflexão, que devem permear efetivamente o espaço do ensino e da aprendizagem (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 2174).

Tal qual propõem as autoras, o uso da Digital Storytelling em aulas contribui positivamente para o exercício da criatividade e criticidade, o que demarca a relevância da abordagem desse gênero na escola básica. No que diz respeito à associação da Digital Storytelling a um gênero, Marcuschi (2003) sugere cautela

quanto a considerar o predomínio de formas ou funções para identificar ou determinar um gênero. Segundo o autor,

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos. Como certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos (MARCUSCHI, 2003, p. 21).

Marcuschi (2003) ressalta, em relação a esse último aspecto, que, embora os gêneros textuais não sejam definidos por aspectos formais, não quer dizer que a forma seja desprezada, visto que, em muitos casos, elas determinam o gênero. O autor também destaca que há casos em que o suporte ou o ambiente em que o texto aparece pode determinar o gênero presente.

Conforme preconiza Marcuschi (2003), consideramos que a definição da Digital Storytelling como gênero deva ser repensada, visto que se trata de uma nova forma de narrar, um fenômeno da cibercultura, a qual apresenta elementos característicos da mesma forma como qualquer outra narrativa, assim como consideram Maddalena (2018). Além disso, a Digital Storytelling pode ocorrer em diversos gêneros, e não com a finalidade principal de um gênero. Nessa linha, abordamos, neste trabalho, a Digital Storytelling como um recurso, e não como um gênero. Esclarecemos que, ao longo deste texto, os termos *storytelling* e Digital Storytelling são tomados como intercambiáveis.

Maddalena (2018) também destaca que a evolução da web abriu espaço para outras formas de compartilhamento e circulação de vídeos. Segundo ela, o desenvolvimento dos aplicativos fez com que o formato audiovisual se tornasse uma das linguagens mais utilizadas. Quanto à *Visual Storytelling*, a autora também demonstrou a potencialidade desse formato na cibercultura, podendo ser identificada através de fotografias e imagens das diversas redes virtuais. Algumas imagens

podem ser acrescentadas de breves relatos da vida dos personagens, podem possibilitar interpretações e diversas formações. No stories, por exemplo, podem aparecer imagens estáticas que, ao serem colocadas em uma sequência, narram uma história. Até mesmo uma imagem com diversas informações pode trazer diferentes interpretações a ponto de se perceber uma história. No entanto, essa possibilidade não se restringe às redes e aplicativos, também é possível criar *storytelling* com fotografias. Esse tipo é muito utilizado em aplicativos destinados à prática de fotojornalismo, publicidade, fotografias e arte a fim de apresentar denúncias, informar e/ou narrar histórias. Atualmente é possível encontrar em diversas redes sociais esse formato com a função de incorporar "Stories", permitindo ao usuário criar vídeos bastante curtos com textos, emoticons, efeitos, sons e narrar histórias que somem após 24 horas. A incorporação dessa função demonstra a potência de narrar o cotidiano e a vida através da linguagem da hipermídia, além disso, percebe-se que a *digital storytelling* está no seu auge. Ademais, existem plataformas que funcionam como repositório para relatos pessoais reais. Nelas, é possível observar a colaboração dos usuários, os quais publicam histórias coletivas sobre temas e assuntos diversos (cf. MADDALENA, 2018, pp. 115-122).

No que se refere aos Blogs, aplicativos e plataformas de *storytelling*, a autora diz que, com "a evolução da interface Blog na incorporação de vídeos, fotos, músicas, links, os usuários podem contar e construir histórias hipertextuais com uma variedade de possibilidades da escrita hipertextual na linguagem da hipermídia." (cf. MADDALENA, 2018, p. 124).

Além dos blogs, outras redes sociais também promovem a troca de histórias. Neles, as narrativas são escritas em formato de livro digital, podendo ser lidas e comentadas pelos usuários. Essas plataformas permitem criar histórias e contos on-line com a integração de ilustrações e diversas artes conhecidas como *Artful Storytelling* (narração artística). Esse formato, por seu potencial, é capaz de conter um acervo onde ficam disponíveis diversas narrativas em formato de livro. Podem ser livros curtos ou longos, de edição simples, colaborativa ou não e podem ser compartilhados em outras redes (cf. MADDALENA, 2018, pp. 123-128).

Maddalena (2018) descreve as Narrativas Transmídias "como relatos que, sem perder características da história inicial, se narram através de múltiplos meios e plataformas" (MADDALENA, 2018, p. 130). Dessa maneira, ela se dá por meio de vários suportes midiáticos, onde cada novo meio contribui com o desenrolar da

narrativa.

Todos esses conceitos apresentados levam ao entendimento de que o fenômeno da *storytelling* acontece em diversos gêneros híbridos<sup>7</sup> que narram por meio da multiplicidade de linguagens proporcionada pela hipermídia. Desta forma, através dos diversos dispositivos formativos aqui apresentados, é possível acessar relatos do cotidiano, da vida, da ficção e de diversas temáticas. Essa narração em rede nos permite perceber a importância de contar, criar e recriar algo apresentando lembranças, desejos e inspirações é possível graças a hipermídia. Por essa razão, faz-se necessário compreender a linguagem presente na *internet* e perceber como uma história pode potencializar o que foi contado, vivido e criado. Assim, embora documentos brasileiros norteadores de ensino de língua portuguesa ainda não abordem a importância de um trabalho com a *storytelling*, um projeto pedagógico voltado para esse fenômeno é capaz de potencializar práticas de conscientização da linguagem presente no meio digital, na fala e na escrita, de forma que os aprendizes atuem como cidadãos ativos e participativos durante o processo de criação. Além disso, com o surgimento de novas plataformas e aplicativos, o exercício da produção dos gêneros híbridos com a utilização desse fenômeno, permite que eles tenham novas experiências com a linguagem, explorando a própria criatividade.

Assim como Maddalena (2018), Bull e Kajder (2004) não abordam a *digital storytelling* como um gênero, mas sim como um método, ou seja, um meio capaz de proporcionar bons resultados durante a criação de histórias em sala de aula. Os autores adaptaram o trabalho de Joe Lambert e Dana Atchley desenvolvido no Center for Digital Storytelling (CDS) na Universidade de Coimbra em Berkeley em 1993. Segundo eles, este trabalho parte da premissa de que todos têm uma história para contar e de que as tecnologias digitais oferecem poderosos meios para se transmitir essas histórias.

Bull e Kajder (2004) argumentam que, hoje, o acesso a editores de vídeo é bem mais viável do que antigamente, o que fornece suporte aos alunos durante as suas práticas. Eles mencionam também que tais práticas são facilitadas pela

---

<sup>7</sup> Segundo Maddalena (2018), existem diversos gêneros híbridos da *storytelling* na hipermídia. Em seu trabalho, ela apresenta uma classificação analítica dos fenômenos que incorporam a narração digital de histórias no suporte digital e que, por possuírem diferenças na sua constituição, são caracterizados como possíveis gêneros cibergênicos da *storytelling*. A *Digital Storytelling* em vídeo, a *Visual Storytelling*, os *Blogs* e os *aplicativos para Storytellers*, e as *Narrativas Transmídia* são considerados quatro grandes grupos de gêneros híbridos que contemplam a narração de histórias no suporte digital.

presença das câmeras digitais e imagens digitais, mas alertam para o fato de que, embora os avanços técnicos tenham tornado a *digital storytelling* prática nas escolas, atualmente, a história deve estar em primeiro plano e a tecnologia em segundo. Os autores defendem que o foco da sala de aula deve estar no processo de escrita e comunicação e não nos efeitos técnicos. Dessa forma, os alunos devem concentrar seus esforços na prática de contar histórias e utilizar o computador apenas como ferramenta para eventual publicação e compartilhamento. Além disso, eles destacam que:

A tecnologia tem a capacidade de amplificar a voz do escritor em uma história bem escrita. Em particular, a narrativa digital pode ser usada para envolver leitores e escritores em dificuldades que ainda não experimentaram o poder da expressão pessoal (BULL; KAJDER, p. 47, 2004, tradução nossa).

Como professores de língua, a nossa tendência é mesmo de focar no processo de escrita e comunicação pela língua, até porque fomos formados nesse modelo. No entanto, as novas necessidades impostas pela importância dos multiletramentos na escola e até a perspectiva de se tratar a análise linguística ao lado da semiótica (prevista pela BNCC) mostram que o professor deve estar a cada dia mais preparado para lidar com as ferramentas tecnológicas, instruir sobre elas e, principalmente, levar os alunos a refletirem sobre seus usos e significações na produção de textos.

De forma a propor uma intervenção que envolva esse tema, foi preciso buscar fontes sobre a forma de configuração das *storytellings*. Bull e Kajder (2004) apresentam sete elementos que eles consideram que devem estar presentes em uma *digital storytelling* para esta ser eficaz: um ponto de vista; uma pergunta dramática; conteúdo emocional; economia; ritmo; o tom da sua voz; e uma trilha sonora de acompanhamento. Segundo eles, esses elementos foram identificados com base em mais de uma década de trabalho de Lambert. A experiência de Lambert forneceu uma discussão extensa desses elementos, gerando um agrupamento destes focando nas fases de escrita e construção. De acordo com os autores, durante a redação e o planejamento, os alunos elaboram e revisam roteiros e criam *storyboards*. Depois, decidem o que a história vai dizer e como ela vai parecer durante essa fase. Terminados o roteiro e o storyboard, eles utilizam um editor de vídeo digital para construir a história. A fim de apresentar as estratégias de

sala de aula durante esse processo, os autores afirmam que o trabalho com a *digital storytelling* demonstrou que este é um meio de expressão inestimável, e que “adaptar esses métodos para a sala de aula requer alguma reflexão [...]. Portanto, uma sequência de planejamento para trabalhar com 20 alunos e um número limitado de computadores é essencial” (BULL; KAJDER, p. 49, 2004, tradução nossa). As reflexões dos autores quanto à atividade de produção desses gêneros em sala de aula - diante de uma estrutura tecnológica ainda defasada nas escolas públicas brasileiras - auxiliou na reflexão quanto à abordagem de gêneros digitais na intervenção apresentada no presente trabalho. Por fim, Bull e Kajder (2004) traçam suas considerações a respeito da *storytelling*:

A *Digital Storytelling* é um uso particularmente atraente de uma tecnologia emergente por vários motivos. Ela pode fornecer uma voz para os leitores e os escritores com dificuldades e que, de outra forma, não encontrariam um meio autêntico de expressão. Coloca a tecnologia nas mãos do aluno, permitindo que ele controle seu uso dentro de objetivos cuidadosamente construídos pelo professor (BULL; KAJDER, p. 49, 2004, tradução nossa).

Ademais, segundo os autores, apesar de o ambiente escolar ainda oferecer desafios logísticos, estes podem ser gerenciados se houver um planejamento adequado, o que será essencial na intervenção a ser proposta neste trabalho.

Dentro dessa mesma perspectiva de pesquisa sobre as *digital storytellings*, Lambert (2013), em um dos seus trabalhos mais recentes, levantou a seguinte questão “o que queremos dizer com *Digital Storytelling*?”. Segundo ele, é útil definir práticas criando uma taxonomia com base em três espectros separados: o primeiro seria baseado numa abordagem de colaboração entre o facilitador e o contador de histórias; o segundo seria capaz de explorar o papel da voz literária e o estilo que dela surge; e o terceiro seria baseado na forma que as histórias se assumem.

Lambert (2013) também afirma que as narrativas digitais podem ser conhecidas por sete componentes a saber:

- 1 Auto-reveladora – As histórias parecem como se o autor estivesse ciente de uma nova visão que está sendo compartilhada na história, dando à história uma sensação de imediatismo e descoberta.
- 2 Voz Pessoal ou em Primeira Pessoa – As histórias são reflexões pessoais sobre um assunto. Elas são conhecidas por transmitir emoção na medida em que o assunto tem um significado profundo para o autor.

3 Tratam-se de uma experiência vivida pelo autor, contada, ao menos em parte, como descrição de um momento (ou uma série de momentos) no tempo. Elas contêm cenas.

4 Fotos mais do que imagem em movimento – Embora muitas histórias usem imagens em movimento, a abordagem dominante é usar imagens estáticas, geralmente em pequenos números, para criar um ritmo visual relaxado durante a narração.

5 Trilha sonora – A história típica conta com uma trilha sonora de música ou som ambiente para adicionar significado e impacto à história.

6 Duração e Design – O modelo do workshop criou uma necessidade de brevidade, mas logo a brevidade tornou-se a natureza do artefato, uma história digital é vista como algo abaixo de cinco minutos, e idealmente entre dois e três minutos. A duração atende à utilidade das peças na era da distribuição baseada na internet, mas também apresenta uma meta alcançável para o contador de histórias iniciante no meio. As histórias podem usar conjuntos de recursos disponíveis em editores de vídeo digital, mas é ensinado apenas o básico, portanto, usa-se apenas o básico. A ênfase é uma sensação crua e mais direta, com panorâmicas e zooms para dar ênfase, dissolve para suavizar cortes e, de vez em quando, o uso de composição ou outros efeitos especiais.

7 Intenção – E trata-se menos de forma do que de função, mas pode-se dizer que o workshop do CDS privilegia a autoexpressão e a autoconsciência sobre as preocupações de publicação e audiência. Processo sobre o produto. Os produtos podem atingir um maior impacto ou audiência, mas é fundamental respeitar o processo de autoria de cada indivíduo e o controle resultante sobre o contexto da história que está sendo exibida. O contador de histórias possui idealmente as histórias, em todos os sentidos. Essa perspectiva informa todas as escolhas sobre participação, ética no processo, bem como distribuição (LAMBERT, 2013, pp. 37-38, tradução nossa).

Nesse sentido, tais componentes reforçam as considerações de Maddalena (2018) quanto aos principais elementos das narrativas digitais.

Ainda de acordo com o autor, pode-se dizer que esses sete componentes definem o estilo de contar histórias do CDS Digital, mas destaca que o mundo de opções para expressões de mídia é muito maior. Ainda segundo o autor, ao pensarmos em mídia, geralmente vemos tudo o que consumimos como passivo e o que fazemos como ativo. Também entende que:

[...] ler e escrever, olhar uma foto e tirar uma foto, assistir a um filme e fazer um filme são duas experiências distintas. Em um você é um leitor, no outro um autor. Mas pesquisadores e teóricos sabem há anos que o consumo é infinitamente criativo, como cada um de nós usa uma história que nos é apresentada em palavras faladas, texto, som gravado e tela, envolve uma ampla gama de escolhas que tornam a experiência um ato criativo único (LAMBERT, 2013, p. 38, tradução nossa).

Para a formação dessa criatividade, Lambert (2013) defende que nos valemos de ações do nosso cotidiano como a troca de canais televisivos, a observação de personalidades admirados por nós ou o jogar jogos narrativos, visto que criamos ou revisitamos versões de narrativas a partir de ações desse tipo.

Como forma de contribuir para o multiletramento crítico e de incentivar a autoria e a criatividade na produção de textos por meio das mídias (ROJO; MOURA, 2012), este trabalho busca explorar a criatividade dos alunos através da expressão por meio da narração de histórias, pensamentos, reflexões sobre a realidade, posicionamentos, entre outros. Ainda de acordo com o autor, ao abordar o processo de produção de textos, “Desvendar sua própria história pode levar uma década de prática criativa dedicada, mas também pode acontecer em uma tarde, respondendo ao prompt certo, à pergunta certa é precisamente no momento certo” (LAMBERT, 2013, p. 42, tradução nossa). Lambert (2013) acrescenta que mesmo que as histórias não sejam as melhores oferecidas pelo indivíduo, oferecendo uma maneira de aprendermos a história por trás do esforço de um contador de histórias, por meio da apresentação, a história se torna mais eficaz e significativa. Para o autor:

As abordagens facilitadas descrevem qualquer ambiente em que os contadores de histórias entendam que estão fazendo a história com apoio, não completamente do tipo faça você mesmo, mas o mais próximo possível. Inerente a essa perspectiva é que esses processos são ambientes de aprendizado, as pessoas se entendem não apenas como compartilhando uma história, mas aprendendo uma técnica ou tecnologia e seguindo o processo até um produto completo (LAMBERT, 2013, p. 42, tradução nossa).

Dessa forma, de acordo com o autor, é fundamental que o ambiente seja seguro e confortável para que os participantes e a percepção de justiça, valorizem cada pessoa como contribuinte para o sucesso de todos.

O autor defende que a “*storytelling* é uma maneira poderosa de reunir as pessoas e fazer as pessoas falarem” (LAMBERT, 2013, p. 151, tradução nossa), visto que, durante a realização de projeto de *storytelling* (de Yvone Pratt), ficou evidente a existência de uma necessidade entre as gerações de se conectar.

Nesse sentido, entendemos a *storytelling* como um recurso que apresenta uma situação inicial, uma complicação e uma conclusão. Trata-se de um recurso persuasivo que narra experiências humanas através do embelezamento de histórias

que apresentam como elementos principais o enredo, os personagens e o ponto de vista. Dessa forma, tal recurso pode ser entendido como uma arte de contar histórias, as quais podem buscar a preservação ou pela inclusão de valores morais.

Ademais, o ato de recontar a história é retomado por Lambert, em entrevista realizada com Yvone Pratt, como uma perspectiva associada a alterações nas histórias de família, por exemplo, sendo “uma maneira muito poderosa e significativa de usar a tecnologia nas comunidades” (LAMBERT, 2013, p. 153, tradução nossa). Ela também reconhece que:

A *Digital Storytelling* é construída sobre elementos de uma abordagem participativa da mídia, onde há agência para os alunos, para os usuários de uma nova tecnologia de comunicação. (LAMBERT, 2013, p. 156, tradução nossa).

Tomando como base essa perspectiva transformadora, envolvente e formativa proporcionada pelo uso das *storytellings*, neste trabalho abordaremos esse recurso, explorando tanto práticas em leitura quanto em produção e destacando aspectos de Análise Linguística/Semiótica que o compõem, de forma a abordar estrategicamente a análise linguística em sala de aula a serviço da produção de sentido do texto. Desta maneira, buscamos proporcionar aos alunos momentos de reflexão e momentos interativos que permitam o desenvolvimento de olhar crítico quanto às estratégias persuasivas, o conhecimento de suas características e o uso delas em suas práticas sociais.

#### 2.4. A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA

Neste trabalho, a abordagem da prática de análise linguística/semiótica se faz essencial, tendo em vista a temática e o objetivo traçados. Entretanto, colocar a Análise Linguística (AL) e a semiótica lado a lado na sala de aula, por mais que se compreenda seus papéis mútuos na construção dos sentidos do texto, constitui-se um desafio. Isso porque são poucas as abordagens de ensino que já o fazem de forma modelar, talvez por, como professores de LP, termos sido formados muito arraigados na perspectiva de análise da forma linguística como critério para análise do texto. Nesse contexto, propomos aqui uma revisão teórica do que vem sendo chamado de AL e as perspectivas de abordagem da multimodalidade, com vistas a respaldar propostas de ensino realizadas neste trabalho.

Nas últimas décadas, vem se pregando uma mudança de revisão crítica do ensino de gramática, fazendo surgir a proposta da prática de análise linguística no lugar das tradicionais aulas de gramática. Partindo do processo de mudanças nas proposições curriculares para a área de Língua Portuguesa no Brasil - o qual procurou realocar o lugar dos conhecimentos linguísticos no ensino-aprendizagem de línguas especialmente a partir da década de 1980 -, há um consentimento em relação às necessidades de proporcionar mudanças nas práticas pedagógicas a fim de possibilitar uma participação vasta nas práticas sociais que envolvem o uso da linguagem verbal.

Segundo Barbosa (2010), o lugar da gramática no ensino de língua materna vem apresentando mudanças de foco ao longo do tempo a partir de um viés pedagógico e político. Associado ao ato de ler e escrever bem, o ensino de gramática, visto através de uma perspectiva mais tradicional, está restrito ao ensino da norma padrão. No entanto, doravante a influência dos estudos pragmáticos, enunciativos e discursivos e do desenvolvimento da sociolinguística, essa perspectiva foi alterada. A norma culta deixou de ser a única variedade ensinada e o ensino passou a considerar outras além dela. De mais a mais, por abranger, na maioria dos casos, no máximo a análise do período e pelo fato de os indicadores de avaliação do sistema de ensino e de avaliação de aprendizagem relacionados à educação básica no Brasil mostrarem o fraco desempenho dos alunos no que se refere a leitura e produção de textos, fez-se necessária uma mudança de foco no ensino de língua. Essa visão vai ao encontro com a crítica apresentada por Mendonça (2006), que reforça ser o fraco desempenho em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), as quais visam avaliar o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita no país, como os motivadores dos resultados insatisfatórios da ênfase das aulas de gramática nas aulas de português. Essas avaliações refletem o fato de o trabalho com a leitura e a produção de texto muitas vezes serem preteridas.

Progressivamente, o texto e o discurso passaram a ser recomendados como objetos de ensino. As práticas de leitura, produção de texto e análise linguística começaram a ser apresentadas para organização do ensino em termos de práticas, as quais devem basear-se na unidade textual de forma articulada. Nessa proposta, parte-se da ideia de que a abordagem dos conteúdos gramaticais foque nas práticas

de análise linguística, as quais têm que estar inerentemente relacionadas às práticas de uso da linguagem. Procedendo às necessidades dos alunos apresentadas através de atividades de compreensão ou produção de texto, deve-se selecionar os conteúdos. Vale ressaltar que, apesar de o trabalho com leitura e com a escrita já ter apresentado mudanças, ainda não se veem alterações tão substanciais no que tange ao ensino de gramática.

Nesse cenário, Sigiliano e Silva (2017) destacam as transformações pelas quais a sociedade brasileira passou e que naturalmente trouxeram mudanças quanto ao uso da língua. Segundo os autores, essas mudanças estão refletidas nos livros didáticos de língua materna, no entanto, o texto ainda não é tomado de forma consolidada como o centro das aulas de língua portuguesa. Os autores afirmam também que o ensino predominante de gramática normativa vem perdendo espaço para a prática de análise linguística, o que permite a observação de um trabalho pedagógico com a variação linguística e com textos de diversos gêneros, mas a visão mais transmissiva de ensino, pautada na gramática tradicional, ainda se destaca nos livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Ensino Médio (PNLD).

Os autores também destacam que a mudança paradigmática de ensino que está em transformação, conforme mencionada nos PCN:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23 apud SIGILIANO; SILVA, 2017, p. 25).

Tais mudanças trazem novos desafios aos educadores, pois eles detêm autonomia para seguir abordagens diferentes, cabendo a eles equilibrar as abordagens de forma a ampliar a competência dos alunos.

Ainda segundo Sigiliano e Silva (2017), no contexto da educação brasileira, o livro didático desempenha um papel significativo durante o ensino de língua materna, podendo atuar como um aliado do professor. Sigiliano e Silva (2017) destacam que a busca dos autores dos livros didáticos em tentar atender públicos diversos - os alunos, os professores, as editoras e os avaliadores - durante a produção do material acaba refletindo no ensino de língua materna de modo que este tenha convívio com orientações teórico-metodológicas distintas.

A partir da análise quantitativa das obras aprovadas no Plano Nacional do Livro Didático PNLD 2017 de 6º ao 9º ano com relação ao ensino de gramática e/ou de análise linguística, Sigiliano e Silva (2017) concluem que:

ainda hoje, é comum se observarem casos em que o texto é empregado apenas como pretexto (cf. SILVA, 2011), sendo o conteúdo gramatical privilegiado de forma descontextualizada, numa abordagem essencialmente transmissiva. Ademais, na perspectiva apresentada por diretrizes curriculares vigentes, a análise linguística deve ser assumida nas aulas de LP, provocando o trabalho reflexivo dos aprendizes (SIGILIANO; SILVA, 2017, p. 32).

Como base na examinação das obras, os autores apresentam dados que sustentam que a maior parte dos conteúdos abordados tem o texto como centro do ensino de língua portuguesa, sendo este uma unidade de análise privilegiada. Afirmam também que, em algumas coleções, há privilégio de abordagem em que o texto é utilizado como pretexto para ensinar gramática sem relação com práticas de leitura ou escrita, ou seja, o texto é utilizado para introduzir o conteúdo gramatical semelhantemente às práticas escolares tradicionais. Afirmam, ainda, que, apesar de a temática da variação linguística ser bem trabalhada nos materiais analisados em capítulos específicos, não se observa um trabalho contínuo em outros momentos no material e um trabalho pedagógico com outras normas linguísticas consideradas de menor prestígio, revelando que, mesmo temáticas de caráter mais reflexivo sobre os diversificados usos da língua são tratadas como conteúdos de ensino e, não, como elementos a serem abordados tendo em vista a situação discursiva em que se inserem.

Nesse contexto, os livros didáticos, por vezes, colocam os conteúdos à frente dos usos, seguindo uma linha prototípica de abordagem de ensino de gramática, o qual perpassa níveis de ensino e ordem de aplicação das categorias de forma

bastante esperada e canônica, em que primeiro se exploram as classes de palavras, em ordem mais ou menos esperada, para depois passar à sintaxe, também de forma bastante esperada. A organização categorial não seria um problema, mas o privilégio da gramática pela gramática, sim. Sigiliano (2021) defende que a apresentação de habilidades focadas em conteúdos gramaticais, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sem articulação clara da AL com os demais eixos - nos quadros pela Base apresentados - pode acarretar a elaboração de atividades cujo foco seja na retirada de frases e períodos de um texto sem fazer referências ao fato de que a gramática é mobilizada em prol da construção do texto e da produção de sentidos. Nesse contexto, segundo a autora:

o professor se reconhece como alguém que ensina a gramática em uma perspectiva mais renovada e reflexiva. Contudo, ao se observar a sua prática, pesquisas revelam uma não correspondência com suas ações, visto que há pouca atividade reflexiva no que tange à abordagem da gramática em sala de aula (NEVES, 2002; GUIMARÃES; BARTIKOSKI, 2019), deixando evidente o “conflito de identidades docentes” (MENDONÇA, 2006, p. 221) (SIGILIANO, 2021, p. 7).

Junto a isso, as coleções de materiais didáticos revelam muita flutuação quanto às formas de abordagem da gramática, o que leva a autora a salientar que “a sala de aula ainda reflete uma visão dicotômica entre teoria e prática, sendo aquela já mais absorvida pelos docentes e autores de LD, e esta o maior desafio sendo enfrentado no que tange ao ensino de gramática” (SIGILIANO, 2021, p. 8).

A autora salienta também, em sua análise, que a combinação entre gênero e características gramaticais que abrangem as formas composicionais determinadas pelo gênero são pouco exploradas. Através de uma análise de cunho qualitativo e qualitativo, a pesquisa confirmou que a exploração de conteúdos de AL nas seções de compreensão textual ainda é consideravelmente baixa, “visto que se explora sobretudo a localização de alguma categoria, por vezes, ainda, dissociada de sua função expressiva no gênero abordado” (SIGILIANO, 2021, p. 20), no entanto, percebe-se que há espaço destinado à gramática nos LD, por vezes isolando os “conteúdos” das situações de reflexão sobre o uso, mas que houve um avanço nas obras no que se refere à abordagem na análise linguística.

A autora chama a atenção, ainda, para o fato de que a “sistematização de conteúdos gramaticais ocorre invariavelmente nas seções dedicadas à gramática,

não havendo qualquer tipo de sistematizações de conhecimento gramatical em seções de compreensão textual.” (SIGILIANO, 2021, p. 20). Percebe-se uma tendência em privilegiar atividades de leitura e compreensão nos materiais, mas ainda pouco atreladas a um trabalho mais coerente com a prática de AL.

Consoante às pesquisas realizadas por Sigiliano (2021), percebe-se que, apesar dos avanços e das recomendações em documentos de referência, no que concerne ao ensino de gramática durante a prática docente, ainda não é satisfatório visto que precisa avançar ainda mais na integração entre o texto e a gramática. Justificado por este fato, Lima, Souza e Moura (2019) argumentam que muitos docentes, apesar de reconhecerem a fundamentação teórica com base no estudo da gramática atrelada aos textos, apresentam dificuldades em aplicar a teoria em suas práticas. Ressaltam que, embora os textos acadêmicos e orientações educacionais brasileiras apresentem recomendações sobre a necessidade de o ensino de gramática estar atrelada ao texto há pelo menos 35 anos, é essencial que os cursos de formação de professores reformulem suas grades, incluindo disciplinas que vão além do ensino teórico. Ainda de acordo com as autoras, a maioria das pessoas considera que o curso de graduação não prepara para a prática em sala de aula.

Nessa mesma pesquisa, as linguistas notaram, nas entrevistas, uma tendência em usar o texto como pretexto para o ensino de gramática. Ainda sobre a temática da abordagem da AL nas escolas, Lima, Souza e Moura (2019) mostraram que os entrevistados não compreendem o que seja o ensino de gramática contextualizada. Assim, a respeito dos resultados, a pesquisa mostrou que:

(1) não há significativa diferença entre as opiniões dos professores em formação e dos professores em atividade em todas as questões, indicando um grupo relativamente homogêneo quanto aos temas abordados. (2) os respondentes mostraram-se seguros ao responder sobre a noção de gramática, a utilidade do ensino de gramática e o objetivo do ensino de língua portuguesa. Quanto a este, o resultado foi quase categórico: 99,4% consideram que o ensino de língua portuguesa deve ir além da leitura e da escrita. (3) Embora a maioria (84,2%) reconheça a flexibilidade das regras gramaticais, ainda apresenta uma visão de ensino de gramática pautado na norma, “para fazer o aluno compreender e aplicar regras” (Lima; Souza; Moura, 2019, p. 37).

A pesquisa revelou que a maioria dos participantes compreende a importância do ensino de gramática atrelado às práticas de produção; já os demais

demonstraram dificuldades na elaboração de atividades que expressem essa agregação. Isso é comprovado pelo fato de julgarem serem as questões de identificação e classificação gramatical com o texto como pretexto como uma atividade que aborda a gramática de forma contextualizada.

Dessa forma, a pesquisa aponta claramente para a necessidade de reformulação dos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada. É preciso que haja uma recomposição da grade curricular para incluir disciplinas que vão além da teoria, assim como abertura para um ensino produtivo nas unidades de aplicação.

Assim, observa-se que a abordagem da análise linguística nas salas de aula do Brasil ainda apresenta parte do modelo tradicional de ensinar gramática amalgamada às novas práticas. Nesse contexto, a intervenção em sala de aula que aqui será proposta tem como intuito abordar a prática renovada de ensino de gramática, ou seja, de prática análise linguística. Não se trata de apenas dar um novo nome ao fenômeno, mas de reformular toda uma concepção de ensino. A partir dessa visão, faz-se crucial entender o papel das práticas de análise linguística na sala de aula, pois muitos professores ainda se questionam a respeito dessa nomenclatura e a forma como devem trabalhar sem se voltarem para um ensino transmissivo, focado nas regras e nas nomenclaturas do ensino tradicional de gramática. Ademais, a ligação entre os eixos da análise linguística, da leitura e da produção textual é vista como um desafio.

Mendonça (2006) destaca ser o ensino tradicional de gramática organizado cumulativamente, referindo-se ao fato de que, no âmbito da gramática, a organização do currículo escolar é uma sucessão de unidades a serem analisadas de forma cada vez mais complexas do ponto de vista sintático. Segundo a autora, nunca se chega ao texto, nem sequer se consideram os aspectos discursivos. No entanto, Mendonça (2006) defende que o fluxo natural da aprendizagem vá da competência discursiva para a competência textual chegando à competência linguística. Exemplificando o fato de a análise pela análise não fazer sentido, ela aponta que, ao se travar a análise de uma palavra em um texto, essa só terá sentido se provocada por reflexões atinentes aos efeitos de sentido dela no texto, guiando a alguma compreensão do funcionamento da linguagem e auxiliar na formação do aprendiz. Além disso, a autora critica o tipo de organização que privilegia a formação de analistas da língua, e não a formação de usuários da mesma, enquanto o papel

da escola é formar cidadãos autônomos, seguros e eficazes, capazes de interagir verbalmente em diversas situações de interação. É nesse ponto que surge a necessidade da utilização da análise linguística como complementar à leitura e à produção de textos, pois esta pode possibilitar reflexões a respeito dos fenômenos gramaticais e textual-discursivos durante a leitura e escuta, assim como na produção de textos e reflexões sobre a utilização da língua. Advindo desse ponto, é premente a elucidação do que seja a análise linguística.

O termo *análise linguística* surgiu em 1984 para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e a utilização da língua, tendo em vista os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos abordados no âmbito escolar. Segundo Geraldi (2011[1984]):

O uso da expressão “prática de análise lingüística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2011, p. 74).

De acordo com o autor, durante a prática de análise linguística, deve-se ter atenção aos aspectos sistemáticos da língua e não à terminologia gramatical. Para ele, o objetivo maior é levar o aluno a compreender o fenômeno linguístico estudado.

Partindo da definição de Geraldi (2011), entende-se que o trabalho com a análise linguística em sala de aula de língua materna compreende atividades *epilinguísticas* e as *metalinguísticas*. As atividades epilinguísticas remetem-se a uma reflexão sobre a linguagem, orientada para o uso de recursos expressivos a cargo de uma situação de comunicação. Já as atividades metalinguísticas remetem-se a uma reflexão sobre conteúdos expressivos, visando à construção de noções e/ou conceitos que possibilitam a classificação de tais recursos. Depreende-se, então, a constituição de uma metalinguagem capaz de possibilitar falar sobre o funcionamento da linguagem, os gêneros textuais, as configurações, dentre outros. As atividades de análise linguística devem ser precedidas de atividades linguísticas

e as atividades epilinguísticas devem estar contidas nas de análise linguística e devem anteceder as atividades metalinguísticas, devendo haver ênfase no uso. Partindo do fato de que não é possível usar a língua ou refletir sobre ela sem a gramática, a análise linguística não visa à eliminação da gramática da sala de aula. Na verdade, ela incorpora o tratamento de aspectos gramaticais a partir de um modelo diferente, dado que os objetivos almejados são outros. Ela busca repensar o ensino de língua materna, agindo sobre esse ensino a partir de uma perspectiva sociointeracionista de língua, a qual, com foco no uso da linguagem, busca refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas. Dessa forma, a análise linguística é uma das práticas de letramento escolar que abrange uma reflexão explícita sobre o funcionamento e constituição da linguagem em suas dimensões gramatical, textual, discursiva e normativa. Sua função é auxiliar para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escuta, produção textual, análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

As diferenças básicas entre o ensino de gramática e o trabalho com análise linguística estão descritas no quadro abaixo, o qual foi proposto por Mendonça (2006):

Quadro 3 - Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

<b>Ensino de gramática</b>	<b>Prática de análise linguística (AL)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conceção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.</li> <li>● Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.</li> <li>● Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.</li> <li>● Privilégio das habilidades metalinguísticas.</li> <li>● Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.</li> <li>● Centralidade da norma-padrão.</li> <li>● Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conceção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.</li> <li>● Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.</li> <li>● Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação de casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).</li> <li>● Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.</li> <li>● Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de</li> <li>● ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre</li> </ul>

<p>vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.</li> <li>● Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.</li> </ul>	<p>que necessário.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Centralidade dos efeitos de sentido.</li> <li>● Fusão com o trabalho com gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.</li> <li>● Unidade privilegiada: o texto.</li> <li>● Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.</li> </ul>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto (MENDONÇA, 2006, p. 207)

As diferenças apresentadas<sup>8</sup> acima advêm de uma mudança de concepção de linguagem em que uma postura orientada pela estrutura passa-se a uma postura enunciativa-discursiva orientada pelo texto e pelo discurso. Entende-se que as práticas de uso de linguagem, em cenários contextualizados, devem ser priorizadas durante as propostas. O objetivo do trabalho com os conhecimentos linguísticos é fazer com que o aluno reflita sobre os aspectos da língua e da linguagem que são significativos para o desenvolvimento da escrita e para a análise de fatos da língua e da linguagem. Por essa razão, seus conteúdos e atividades carecem de subsidiar as demais atividades, estar relacionados a contextos de uso, considerar e respeitar a diversidade linguística, estimular a reflexão e propiciar a construção e a sistematização dos conceitos.

No que se refere à abordagem metodológica, atrelada à questão de “o que” trabalhar está o “como” trabalhar. Quanto a “o que trabalhar”, é possível depreenderem-se tópicos da descrição gramatical, da variação linguística, vocabulário/léxico, da relação fala/escrita, das convenções da escrita, das propriedades dos gêneros textuais/tipos de texto e dos aspectos discursivos e textuais. Já no que diz respeito a “como” trabalhar para entender como articular os conhecimentos linguísticos com as demais práticas e como garantir uma perspectiva de construção e reflexão em oposição a uma metodologia de cunho transmissivo, Barbosa (2010) afirma que, primeiramente, é preciso considerar que os gêneros textuais têm uma dupla incorporação nas propostas curriculares contemporâneas,

<sup>8</sup> Este quadro foi pensado para a análise linguística de forma específica. No entanto, vale ressaltar que consideramos a existência de categorias semióticas também específicas de gêneros ou de recursos como a *storytelling*.

pois representam um dos elementos que contextualiza e materializa, sendo um dos critérios construtivos do trabalho com todas as práticas. Dominar os gêneros possibilita maior participação nas práticas sociais, por esse motivo, estão contidos em um dos eixos organizadores do currículo. Por outro lado, os gêneros são um dos objetos de ensino-aprendizagem relacionados à prática linguística. Assim, devem ser conteúdos de trabalho e pautar a construção de habilidades os seus aspectos relativos à forma composicional, seu estilo e seu contexto de produção.

Em contrapartida, o aluno não chega na escola dominando os gêneros principalmente em relação aos gêneros escritos e orais. Dessa forma, é necessário que o professor promova aprendizagens considerando os gêneros textuais como objeto de ensino, como articulador de conteúdo, habilidades e procedimentos pertinentes à compreensão e produção de textos. Assim sendo, é importante pensar sobre quais as especificidades dos gêneros que necessitam ser objeto de análise. Nessa escolha, devem-se pautar as práticas de leitura, escrita, produção oral e escuta, buscando atender as necessidades dos alunos no que se refere às suas práticas de linguagem.

Segundo Mendonça (2007), a análise linguística busca compreender o funcionamento dos gêneros, refletindo sobre aspectos linguísticos e discursivos que os constituem. Ela também afirma que “a AL é crucial no trabalho pedagógico com os gêneros, já que possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte” (MENDONÇA, 2007, p. 73). A partir de uma visão sociointeracionista da linguagem, ela vê os gêneros como parte da atividade humana, reafirmando a reflexão de Marcuschi (2002). Segundo a autora, o objeto de estudo da análise linguística é constituído na interação durante a produção de sentidos através de escolhas linguísticas e estratégias discursivas. Na prática, para os alunos, a análise linguística pode ser vista como um meio para os alunos ampliarem as suas capacidades e competências. Assim, a base para uma prática coerente e eficaz da análise linguística tem como pressuposto a articulação dela com práticas de leitura e produção de texto.

Partindo dessa reflexão, é importante ressaltar que não se deve confundir análise linguística com ensino de gramática contextualizada e que é “necessário evitar mal-entendidos (...) e ressaltar que a AL não significa apenas uma mudança

de métodos, mas sim uma outra concepção do que seja a linguagem e do que deve ser o seu ensino.” (MENDONÇA, 2007, p. 75)

Afirmando que a análise linguística vê a linguagem como forma de interação social, ela complementa:

Em suma, a AL na escola se baseia no pressuposto de que a linguagem não é uma estrutura dada, acabada, mas uma forma de (inter)ação social, que funciona segundo certas condições de produção dos discursos – interlocutores, situação sociocomunicativa, gênero, forma de circulação, etc. Transposta para o âmbito da escola, essa perspectiva considera a construção de efeitos de sentido como o ponto central das discussões a serem efetivadas em sala de aula, deslocando profundamente a organização dos conteúdos e competências no ensino de língua materna em vários aspectos (MENDONÇA, 2007, p. 75-76).

Dessa forma, diferentemente do ensino de gramática contextualizada, o trabalho com os gêneros passa a focalizar na análise da função social dos gêneros e não na análise da estrutura dos períodos e é nessa linha que este trabalho se insere.

A autora também argumenta sobre o trabalho da análise linguística a serviço dos gêneros. Ela explica que é preciso que o professor, primeiramente, conheça bem o material com que vai trabalhar e que articule o conhecimento sobre a função social, os meios de circulação, os temas frequentes, os interlocutores e a organização da informação assim como a estruturação dos períodos, escolha de palavras, expressões, entre outros. Essa perspectiva dialoga com aquela proposta por Gomes e Souza (2015), os quais defendem que o professor, de antemão, já reconheça alguns dos conteúdos que poderiam ser abordados em termos de AL e associados aos gêneros textuais.

Mendonça (2007) argumenta que, dependendo do gênero, tanto o recurso gramatical em estudo quanto às estratégias de ensino podem apresentar uma finalidade diferente, afirmando que estudar isoladamente os tópicos gramaticais não é suficiente para que o aluno compreenda a variabilidade de funções dos recursos linguísticos dos diferentes gêneros. Assim, ela defende que, para que o aprendiz chegue a essa compreensão, é preciso um trabalho com diversos gêneros, a fim de que ele reflita sobre a constituição de cada um.

Dessa forma, para um trabalho efetivo partindo dos gêneros, deve-se garantir algumas condições: deve-se trabalhar as propriedades do gênero contextualizadas as práticas de leitura, escrita, escuta e produção oral, e a exploração dos gêneros deve contemplar o contexto de produção e as esferas de comunicação. As propriedades dos gêneros devem ser tomadas como parâmetros que evoluem conforme as necessidades de comunicação. Em vista disso, Mendonça (2007) afirma não existirem tópicos mais adequados para cada ano escolar e que se deve partir de uma abordagem diferenciada dependendo do momento da escolarização:

Em outras palavras, os gêneros podem e devem ser retomados em mais de uma série, desde que sejam apresentados novos desafios para os alunos. Dessa forma, não haverá uma “repetição de assuntos”, mas uma nova oportunidade de produzir conhecimento e desenvolver habilidades e competências cada vez mais complexas, que poderão ser aplicadas a outras situações/gêneros (MENDONÇA, 2007, p. 85).

Ao escolher os textos para produção das atividades, é preciso observar a função das experiências e da interlocução propiciada pelos temas e pelo uso da linguagem em diversos contextos, assim como as habilidades que se pretende desenvolver. Mendonça (2007) defende haver características linguísticas que são prototípicas do gênero. Dessa forma, a escolha também deve levar em consideração os aspectos linguísticos a serem trabalhados com os alunos. Pautado nessa perspectiva, este trabalho buscou levar o aluno a perceber as dimensões das unidades linguísticas e a articulação entre elas, ajudando, assim, na construção de conhecimentos sobre categorias gramaticais e linguísticas com base nas características prototípicas do gênero trabalhado e, principalmente, os efeitos de sentido delas no texto.

Retomando a discussão proposta por Barbosa (2010), o “como trabalhar” está articulado ao sucesso da escolha de “o que trabalhar”. Vale ressaltar que algumas obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ainda recorrem à abordagem tradicional, fazendo com que o professor precise redimensionar o trabalho com conhecimentos linguísticos, reformulando, suprimindo, criando ou completando atividades.

Defensor do uso do livro didático, Bagno (2010) destaca a precariedade das condições de trabalho dos professores e afirma ser injusto que estes sejam

pesquisadores e produtores do seu próprio material, ao passo que se critica o uso do livro didático. Ele considera inconveniente dizer que os professores, após horas de trabalho, conseguem tempo para pesquisar e ainda produzir material didático. Ele defende o uso do livro didático e ressalta sua relevância como agentes de letramentos para inúmeras famílias que muitas vezes em seu lar têm apenas este para estimular a leitura e atrair o interesse dos familiares. Segundo ele, estima-se que o livro didático é o livro mais presente nas casas dos brasileiros, perdendo apenas para a Bíblia. Ele também defende a instituição do Programa Nacional do Livro Didático afirmando que esta representa uma conquista da educação brasileira.

Segundo Bagno (2010) a economia capitalista faz com que os detentores dos meios de produção apenas promovam transformações positivas quando as razões de mercado os obrigam. Dessa forma, guiada por esse regime econômico a sociedade estará a mercê do mercado. O autor destaca que, mesmo nas obras bem avaliadas, a abordagem da gramática ainda é insatisfatória por não haver muita sintonia com as teorias linguísticas mais contemporâneas. Quanto a isso, é importante destacar que, tal qual elucidado anteriormente, pesquisas mais recentes, como a de Sigiliano (2021), apontam para um pequeno avanço no que se refere ao aumento da abordagem da análise linguística nas obras avaliadas em 2020.

Com base na definição das abordagens transmissiva e reflexiva, Bagno (2010), aponta que é preciso mostrar que a gramática tradicional é além de incoerente, insuficiente e contraditória. Para ele, no que se refere tanto ao tratamento da gramática quanto da teoria, percebe-se que, enquanto nas outras disciplinas se vê uma constante atualização dos conteúdos conforme as descobertas da ciência, nas coleções de Língua portuguesa, no que se refere aos conhecimentos linguísticos, a ciência da linguagem é desprezada a medida que se preserva a transmissão de terminologias, o que torna possível, segundo ele, afirmar que a gramática normativa é mais uma doutrina do que uma teoria:

Com efeito, a função da gramática normativa, como instrumento de controle social, é estabelecer uma *norma linguística*, um modelo ideal de comportamento idiomático que se inspira, evidentemente, nos usos, gostos, valores, crenças e preconceitos das camadas socioeconomicamente privilegiadas da população (BAGNO, 2010, p. 43).

Destacando que a gramática normativa tradicionalmente permanece forte ao longo do tempo e que ela deixou de ser uma tentativa de explicação filosófica, Bagno (2010) explica que ela se transformou em um elemento de dominação de uma camada da sociedade sobre as outras. Destaca, também, que as editoras preferem evitar mudanças a fim de editar custos de produção e corresponder às expectativas de profissionais envolvidos com a educação que ainda acreditam que para ensinar a língua é preciso ensinar a gramática tradicional, constatação que vai ao encontro com as concepções anteriormente já mencionadas neste capítulo através da pesquisa de Sigiliano e Silva (2017). Ambas concepções confirmam que ainda há ambientes escolares conservadores.

Criticar o contexto de ensino conservador, especialmente no que tange ao ensino renovado de gramática, pode levar a crer na não necessidade da abordagem metalinguística ou mesmo das atividades de sistematização, em um cenário de prática de análise linguística na escola. No entanto, conforme Barbosa (2010), é importante destacar que as atividades de sistematização são necessárias e que podem preceder atividades exploratórias. Destaca-se, contudo, que a metalinguagem deve ser abordada a partir de uma metodologia que visa à construção de conhecimentos, análises e relações, através das práticas de análise linguística. No entanto, deve ter peso menor em relação às práticas de uso, pois é preciso que todos possam compreender e produzir textos adequados para participarem ativamente das práticas sociais que dispõem da linguagem verbal.

Conforme Barbosa (2010), a análise e a reflexão podem ser instrumentos para os letramentos, cabendo à escola torná-las consistentes e sistemáticas para que os alunos sejam capazes de construir conhecimentos necessários para a ampliação da competência linguística e de expressar sua análise. Assim, a prática de análise linguística e semiótica deve ser complementar às demais práticas, possibilitando uma reflexão consciente a respeito dos fenômenos textual-discursivos que transcorrem os usos linguísticos durante a leitura, escuta e produção textual. Por isso, é importante que o professor tenha clareza do que se pretende com o ensino através desse novo panorama por meio de uma mudança em sua própria prática pedagógica.

Desse modo, neste trabalho, foca-se na defesa da construção da competência discursiva pautada em leitura e produção e perpassada pela análise linguística. Para tanto, o conhecimento das estratégias discursivas deve ser um

conjunto de conhecimentos acessível e útil durante as práticas sociais, conforme afirmam os documentos oficiais de ensino.

Nos documentos curriculares produzidos nas últimas décadas, nesse conceito confirma-se a necessidade de contextualizar as práticas escolares a situações reais e relevantes, como por exemplo, nos PCN e na BNCC.

Embora, nesses documentos, a prática de análise linguística tenha sido elaborada em um eixo separado, ela deve sempre estar sempre atrelada e a serviço do uso da linguagem. Segundo a BNCC:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2017, p. 80).

O trecho acima apresenta o que está atrelado à análise linguística nas orientações oficiais de ensino mais recentes, resumindo sua abordagem e seus processos. Vale ressaltar que, na BNCC, o eixo se atrela à Semiótica, dando forte ensejo à ideia de que se trata de elementos que se articulam fortemente à produção de sentidos do texto. A esse respeito, Kress e Leeuwen (2006), amparados em suas reflexões a respeito da Gramática do Design Visual (GDV), consideram que "assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares da experiência e formas de interação social. Até certo ponto, estes também podem ser expressos linguisticamente" (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 2, tradução nossa). Segundo os autores, a maneira como os significados são mapeados em diferentes modos semióticos, ou a maneira como algumas coisas podem ser expressas visualmente e verbalmente, ou apenas visualmente, ou apenas verbalmente, é cultural e historicamente específica, visto que podemos nos expressar com diferentes interpretações de significados em forma de imagem, escrita ou fala, por exemplo. Ainda de acordo com eles, podemos nos expressar por meio da escolha de diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, assim como podemos nos expressar, na comunicação visual, por meio da escolha de

diferentes usos de cores ou de estruturas composicionais. Dessa forma, expressar algo de forma verbal ou visual, afetar o significado.

No caso do trabalho com *storytelling*, deve-se explorar a multimodalidade presente no texto, visto que este fenômeno apresenta características que requerem diversas práticas, visando ao desenvolvimento de novas habilidades à medida que vão surgindo novos recursos e espaços na hipermídia. A depender do gênero em que o trabalho com a *storytelling* se insere e dos efeitos de sentido pretendidos, a exploração da AL poderá se dar de forma mais específica.

Ainda sobre a abordagem da Prática de análise linguística/Semiótica (PAL/S) deve ocorrer durante os processos de leitura e produção de textos e não separadamente, pois, segundo o documento:

A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; quando, em uma apresentação oral, conta-se com apoio de slides que trazem imagens e texto escrito; em um programa de rádio, que embora seja veiculado oralmente, parte-se de um roteiro escrito; quando roteirizamos um podcast; ou quando, na leitura de um texto, pensa-se que a escolha daquele termo não foi gratuita; ou, ainda, na escrita de um texto, passa-se do uso da 1ª pessoa do plural para a 3ª pessoa, após se pensar que isso poderá ajudar a conferir maior objetividade ao texto). Assim, para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa. O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos (BRASIL, 2017, p. 82).

Observa-se, nesse trecho, que a BNCC considera a inter-relação entre os eixos, ou seja, a partir do texto visa-se que sejam trabalhadas a leitura, a oralidade, a escrita e a análise linguística de forma que elas se penetrem mutuamente, revelando que a visão defendida por Geraldini (1984), Mendonça (2006;2007); Barbosa (2010) são base para a perspectiva adotada nesse documento:

Como já destacado, os eixos apresentados relacionam-se com práticas de linguagem situadas. Em função disso, outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos,

produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BRASIL, 2017, p. 84).

Destaca-se, nesse trecho, a importância da contextualização das práticas escolares para que estas sejam provenientes de situações reais e relevantes para a vida dos alunos.

Em suma, de acordo com a BNCC e com os PCN, as atividades de análise linguística devem enfatizar reflexão linguística e pensamento indutivo de forma a conduzir os aprendizes à construção de conhecimento por meio de ações epilinguísticas. Ademais, é preciso haver uma sistematização do conhecimento linguístico, ressaltando o papel da metalinguagem como um recurso para o ensino-aprendizagem, assim como preconiza Vieira (2018, p.11) ao afirmar que “a atividade metalinguística que efetivamente esteja conjugada à reflexão sobre o funcionamento e as possibilidades de nossa língua apresentará ao aluno termos que o remeterão a formas e organizações linguísticas específicas”.

É dentro desta perspectiva que este trabalho busca estruturar a abordagem da análise linguística, de forma fortemente associada ao trabalho de leitura e de produção textual na escola.

Segundo esses documentos de referência, as atividades de análise linguística constituem o fenômeno textual, abarcando relações complexas de textualidade, e cabe à escola contribuir para o desenvolvimento das habilidades dos aprendizes. Assim, neste trabalho, visa-se ao desenvolvimento das habilidades textuais orais e escritas, correlacionado pelas práticas de análise linguística, a fim de proporcionar a amplificação textual-discursiva deles.

Dessa forma, ressalta-se que, ao adotar, neste trabalho, a perspectiva da AL (cf. MENDONÇA, 2006, 2007), o objetivo é de que os alunos sejam capazes de ampliar suas capacidades linguísticas e discursivas, de se tornarem leitores capacitados e aptos para produzir sentido, e refletir de forma ativa e consciente sobre os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos através da prática de análise linguística e das práticas que envolvem os elementos multimodais que também constituem os gêneros e que funcionam como uma espécie de "gramática" desses

gêneros. Essa gramática é composta por língua e por múltiplos elementos semióticos.

Nesse sentido, em um contexto de abordagem de um gênero multimodal, aprofundar os estudos em pesquisas sobre a multimodalidade se faz relevante.

Segundo Hiippala (2014), o conceito de gênero, na análise multimodal, é ainda tratado de forma problemática:

em muitos casos o conceito de gênero multimodal carece de uma base teórica sólida devido à escassez de pesquisa empírica e escrutínio analítico. A falta de uma definição com limites firmes é preocupante, porque o conceito é muitas vezes encarregado da descrição abstrata de fenômenos multimodais complexos - ou seja, todo o objeto ou situação - sem a fundamentação teórica necessária (HIIPPALA, 2014, p. 3, tradução nossa).

O autor busca enfatizar, em seu trabalho, a posição do gênero na análise multimodal, visto que, para uma boa fundamentação, é requerido o estabelecimento das relações do gênero com outros conceitos teóricos: o meio e o modo.

Hiippala (2014) defende que os gêneros devem ser analisados, de forma que são necessárias ferramentas analíticas que permitam identificar as escolhas semióticas que contribuem para as estruturas dos gêneros. O autor aborda uma proposta sobre o fato de que um modo semiótico completo necessita de três estratos: "(1) um estrato material, que carrega, (2) os recursos semióticos, cuja interpretação é guiada por (3) sua semântica discursiva" (HIIPPALA, 2014, p. 5, tradução nossa). Isso, segundo o autor, permite uma gama de escolhas, podendo os resultados delas ser combinados em estruturas. Ainda de acordo com ele, a função comunicativa de um objeto multimodal define a sua estrutura. Destaca, ainda, que as estruturas padronizadas evoluíram ao longo do tempo, a fim de realizar tarefas comunicativas e responderem às expectativas do leitor em relação à estrutura multimodal dos objetos. Apesar de os estudos desse autor não serem realizados sob uma perspectiva de ensino de gêneros multimodais, as reflexões suscitadas quanto às dificuldades de estabelecimento dos gêneros multimodais e de aspectos analíticos que os envolve são relevantes também no contexto deste trabalho que visa lidar com um recurso que vem sendo utilizado em diversificados gêneros multimodais: a *storytelling*.

Nesse contexto de exploração de características dos gêneros multimodais no ensino, torna-se relevante destacar que, em uma das competências específicas da BNCC, propõe-se analisar os padrões que refletem a maneira de pensar e os saberes de diversos grupos, povos e sociedade, levando em consideração diversos fatores, a fim de promover a consciência, a ética, socioambiental e o consumo responsável. Segundo o documento,

é importante compreender os significados de objetos derivados da indústria cultural, os instrumentos publicitários utilizados, o funcionamento da propaganda e do marketing, sua semiótica e seus elementos persuasivos, os papéis das novas tecnologias e os aspectos psicológicos e afetivos do consumismo (BRASIL, 2017, p. 574).

Tendo como base a perspectiva de que a BNCC coloca a semiótica de forma atrelada à análise linguística e, em um mesmo eixo, busca-se fundamentar neste trabalho a abordagem da multimodalidade a serviço da produção de sentidos. De acordo com a BNCC:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão (BRASIL, 2017, p. 80).

O documento também traz orientações quanto aos textos multissemióticos:

no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música.

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 81)

Dessa forma, conforme o documento, as diferentes práticas são capazes de proporcionar situações de reflexão sobre a língua e as linguagens. Afirma-se, também, que, em cada campo, "pode/deve ser trabalhado em termos de semioses/modalidades, de forma articulada com as práticas de leitura/escuta e produção" (BRASIL, 2017, p. 81), visto que se busca que a análise não fique limitada aos elementos dos diferentes sistemas e suas relações, sendo, desta forma, relacionada a situações de uso.

Nesse contexto, Souza (2021) afirma que, ao trabalhar com os multiletramentos na escola, possibilita-se aos alunos a expansão do letramento crítico, pois poderão atentar-se para o contexto de produção e circulação desses textos, assim como a escolha dos gêneros. A autora também destaca que:

como nos outros campos de conhecimento e de trabalho, no ambiente escolar também se faz necessária uma reflexão sobre a inserção de textos multissemióticos e/ou texto multimodal, que são textos compostos por mais de um modo de representação ou linguagem, e que recorrem "a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição" (ROJO; BARBOSA, 2015, p.108), ou seja, são textos que podem ser compostos pela linguagem verbal, visual ou sonora, e que circulam em diferentes meios de comunicação atualmente. Assim, consideramos que as interações efetivam-se por meio de gêneros textuais/discursivos, que são constituídos por diferentes linguagens (SOUZA, 2021, p. 21).

Dessa forma, em conformidade com as considerações de Souza (2021) e entendendo a necessidade de o ensino ser pautado em uma perspectiva dos multiletramentos, é preciso, em sala de aula, relacionar a organização dos textos às práticas sociais. Além disso, é importante tomar como base as demandas da sociedade e contemplar a exploração dos diversos recursos semióticos constituídos, segundo as normas e princípios sociais, para que os alunos se tornem proficientes nas práticas de linguagem.

### 3 METODOLOGIA

Este trabalho trata de uma pesquisa social realizada de forma a buscar uma resolução para um problema coletivo, o qual envolve pesquisadores e participantes de forma cooperativa e participativa orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções, ou seja, pauta-se no procedimento da pesquisa-ação (cf. KRAFTA, LINA et al, 2007).

Por envolver um trabalho com seres humanos, a pesquisa foi submetida ao comitê de ética e apresenta parecer de número 5.907.584. Durante a pesquisa foi elaborada e aplicada uma sequência didática, que compõe um caderno pedagógico<sup>9</sup>. A sequência produzida tem como pontapé inicial os dados apresentados na seção análise dos dados. Tais dados foram coletados em uma turma de 30 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental Regular da Escola Municipal Ribeiro Junqueira.

A professora pesquisadora, Ana Cláudia Duarte Corrêa, é especialista no ensino de línguas mediado por computador pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016), é graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2012/2019), tem experiência no trabalho com gêneros através do uso de tecnologias e tem como interesse o desenvolvimento de materiais didáticos com o uso de novas tecnologias no ensino de línguas.

Os alunos participantes da pesquisa são de escola pública, estão em idade regular para o ano, não apresentam necessidade de atendimento especial, além disso, detêm conhecimento básico em relação ao manuseio de ferramentas tecnológicas - com raras exceções. Isso se dá pelo fato de a realidade socioeconômica da maioria dos alunos possibilitar acesso a computadores, tablets e/ou celulares em seu convívio familiar, o que viabilizou a realização desta pesquisa, visto que, apesar de inicialmente a escola ter afirmado ser possível o uso dos computadores, isso não ocorreu quando necessário.

Conforme Thiollent,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.9).

---

<sup>9</sup> [Clique aqui](#) para acessar o caderno pedagógico.

A ser realizada em uma escola pública, esta pesquisa-ação visa ao melhor desenvolvimento dos alunos em suas práticas sociais, produção de textos e em sua capacidade de uso da língua em prol da persuasão. Dessa forma, não se limita a uma investigação relacionada apenas aos aspectos acadêmicos e burocráticos, mas também a um contexto que vai além do levantamento de dados, visando desenvolver nos estudantes um papel ativo dentro da sua realidade.

A escola onde esta pesquisa foi aplicada está localizada no centro da cidade de Leopoldina, Minas Gerais, e é uma das escolas públicas de referência do município. Por essa razão, a busca pela oferta de vagas é grande, ocasionando turmas completas que acabaram tomando boa parte do espaço físico da escola. No ano de 2022, por exemplo, a biblioteca teve que virar sala de aula para atender a alta demanda de alunos. Apesar de a escola apresentar, na época, um pequeno laboratório de informática, infelizmente, o local passou a ser ocupado por uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, o que inviabilizou sua utilização durante a intervenção. Com a finalidade de compreender os fenômenos advindos da intervenção, busca-se examinar evidências baseadas em dados. De forma a conjugar o trabalho pedagógico, associando o trabalho de pesquisa ao fazer pedagógico, esta pesquisa apresenta uma conciliação entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa, utilizando-se, para tal, de instrumentos de levantamento de dados, quais sejam, diário de bordo, um questionário e as produções de texto (iniciais e finais) dos alunos.

A metodologia que foi implementada nesta proposta tem como base as considerações de Bortoni-Ricardo (2008), a respeito da importância da pesquisa qualitativa de sala de aula durante a construção e o aperfeiçoamento das teorias sobre o contexto da sala de aula. Segundo a autora:

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente que é a variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tão pouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34).

Nesse contexto, inicialmente foi feito um levantamento de dados para reconhecimento da realidade e dos conhecimentos prévios dos alunos através de formulário *on-line* intitulado “Análise de perfil”, ou seja, buscamos, através deste instrumento, coletar de dados, conhecer melhor a realidade em que eles se inseriam, assim como analisar o desenvolvimento e as habilidades com base no desempenho deles através também de uma análise diagnóstica de suas produções textuais.

Após considerarmos os apontamentos dos alunos através das respostas do formulário de análise de perfil, elaboramos questões para uma roda de conversa, com o intuito de fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos no que diz respeito às propagandas e à *storytelling* como recurso persuasivo. Tal levantamento também serviu de instrumento de análise, pois visava conhecer melhor os alunos e suas habilidades, além de possibilitar conhecer suas experiências a respeito do contato com propagandas e *storytellings*.

Seguindo a proposta de sequência didática apresentada por Swiderski e Costa-Hubes (2009), foi apresentada aos alunos uma propaganda como uso do recurso da *storytelling* para discutirem questões relacionadas à interpretação do gênero e sua constituição, seguida de uma proposta de produção de uma produção de texto inicial. A produção de texto inicial foi o recurso utilizado para que os alunos estruturassem a produção no papel antes de colocá-la em prática. A partir dessa produção, com base no referencial teórico e nas observações sobre a *storytelling*, foi constituído um quadro de análise das produções, no qual foram listadas características prototípicas desse recurso. Assim, foram estabelecidas variáveis que visavam a estabelecer uma relação entre os dados coletados, com intuito de averiguarmos as necessidades dos alunos, verificando o que eles já haviam desenvolvido e o que ainda poderiam desenvolver quanto a aspectos referentes ao conhecimento do gênero, do recurso da *storytelling* e da forma como a língua seria usada a seu serviço. Esse instrumento foi aplicado após a construção da produção inicial e final, respectivamente. A análise da produção inicial balizou as escolhas quanto à abordagem dos módulos da sequência. Por fim, o mesmo quadro foi usado pela professora com intuito de analisar o progresso dos estudantes quanto aos conhecimentos de uso da *storytelling* e de seus aspectos linguísticos e semióticos prototípicos, conforme se observa a seguir:

Quadro 4 - Parâmetros de correção das produções de texto do gênero propaganda através da *storytelling*

<b>Storytelling</b>	<b>M i n i m a m e n t e</b>	<b>P a r c i a l m e n t e</b>	<b>S a t i s f a t o r i a l m e n t e</b>	<b>N ã o s e a p l i c a</b>	<b>Observações</b>
O texto atende aos parâmetros definidos na chamada de produção de texto?					
O <i>storytelling</i> é utilizado como recurso persuasivo?					
Apresenta uma estrutura: introdução / situação inicial, desenvolvimento / complicação, clímax, conclusão / situação final?					
A demarcação de tempo fica clara, seja por elementos linguísticos ou semióticos?					
A demarcação de espaço fica clara, seja por elementos linguísticos ou semióticos?					
A demarcação de personagens fica clara, seja por elementos linguísticos ou semióticos?					
O texto atrai o leitor, de forma a provocar a identificação dele com relação ao objeto de persuasão?					
Foram usados elementos que visam provocar a emoção a fim gerar uma ação?					
A mensagem apresentada é clara?					

Há presença de um antagonista ou uma dificuldade, conflito interno, síndrome do impostor, a fim de atacar situações, dando mais foco no conflito para a busca de uma solução?					
O texto é adequado ao público-alvo?					
As linguagens apresentadas são adequadas ao contexto comunicativo?					
O uso dos adjetivos ou de caracterizações demonstradas multissemioticamente para exploração de especificidades dos personagens e do produto/ideia é feito adequadamente, auxiliando na construção do texto?					
O texto apresenta adequadamente elementos de referência para remeter ao produto/ a ideia ou ao personagem?					
São apresentados discursos diretos ou outras estratégias para introduzir as falas e/ou os pensamentos dos personagens?					
São utilizados adequadamente recursos como imagens, músicas, gestos, entre outros, que auxiliam na produção de significado?					

Fonte: Elaborado pela autora (2023)<sup>10</sup>

Tomando-se os princípios da SD, os dados coletados a partir da produção de texto inicial, os quais respaldam a elaboração da intervenção e a comparação de dados da produção de texto inicial e final, nos possibilita guiar a observação de cumprimento (ou não) de alguns dos objetivos traçados.

<sup>10</sup> O quadro foi adaptado a partir do Projeto de produção de parâmetros de correção de gêneros textuais, desenvolvido pelas integrantes do Grupo de Pesquisa Análise Linguística na Escola, da Universidade Federal de Juiz de Fora, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natália Sathler Sigiliano.

Para as atividades desenvolvidas nos módulos da sequência didática, utilizamos materiais digitais postados em mídias conhecidas pelos alunos, que abarcasse o recurso da *storytelling* como estratégia de persuasão em propagandas ou anúncios publicitários. Tal sequência foi constituída após a coleta de dados iniciais e durante todo o processo de aplicação da intervenção. Desta forma, não houve uma divisão<sup>11</sup> rígida entre as fases do planejamento para que, a qualquer momento, fosse possível obter mais dados relacionados ao problema investigado e, se necessário, retomá-los.

Assim, as etapas de intervenção, tal qual prevíamos, puderam ser alteradas, de acordo com a necessidade da turma e as necessidades da aplicação. Assim, foram produzidas quatro etapas, atentando às necessidades dos alunos. Na primeira etapa, visamos à apresentação da proposta e à avaliação do perfil da turma. Na segunda etapa, fizemos um levantamento a respeito dos conhecimentos prévios dos alunos. Na terceira etapa, propusemos a leitura de uma propaganda que se utilizava de uma *storytelling* como estratégia persuasiva, seguida da produção de texto desse mesmo gênero.

Após a análise da produção inicial, foram produzidos três módulos. No primeiro módulo, foram apresentados os elementos que compõem a propaganda, assim como os suportes utilizados para sua divulgação, a identificação do público-alvo, a intenção comunicativa de cada e a estrutura.

No segundo módulo, ocorreu um estudo detalhado da *storytelling*: em que consiste essa atividade, suas técnicas, como desenvolver e seus elementos específicos.

No terceiro módulo, abordamos os aspectos multimodais da *storytelling*, a maneira como a mensagem é apresentada e transmitida, assim como a apresentação das ferramentas de edição da *storytelling*. Nesse momento, ocorreu um estudo detalhado a respeito do uso dos recursos linguísticos em prol da construção da *storytelling* na propaganda a fim de colocar a AL e a semiótica lado a lado, tendo em vista que se trata de elementos que se articulam fortemente à produção de sentidos. Amparado nos conceitos teórico-metodológico da GDV, tal módulo teve como foco a elaboração de aulas e exercícios que estimulassem as

---

<sup>11</sup> Para fins didáticos e para haver maior aprofundamento, como determina a visão dos módulos da sequência didática, foi segmentado, não de forma a separar a análise linguística da semiótica, tal qual será possível observar nas atividades que ambas foram exploradas, mas como forma didática de organização.

habilidades dos alunos. Assim, ao observar a construção da *storytelling* através do gênero propaganda, foi possível identificar as escolhas semióticas que contribuíram para a sua estrutura.

Ao término da aplicação dos módulos, na etapa 4, foram retomados todos os aspectos trabalhados, a fim de reforçar as reflexões a respeito dos elementos básicos da estrutura composicional da *storytelling* e do posicionamento dos alunos perante a temática apresentada. A partir desse momento, foi proposta uma produção final, a fim de avaliar se o objetivo almejado foi alcançado, ou seja, se o ensino da *storytelling* como estratégia de abordagem da análise linguística pautada na exploração da *storytelling* foi eficaz para o desenvolvimento das habilidades de produção de textos dos alunos, incentivando-os a se tornarem produtores de seus próprios discursos, além de atuarem de forma crítica em suas práticas sociais.

Na quinta e última etapa, foram abordados os aspectos específicos da aplicação. Em suma, para chegar nesta etapa, retomamos a elaboração da análise da produção de texto inicial e a análise do questionário. Assim, após a produção de uma SD com base no que se observou de dificuldades dos alunos, visamos explorar elementos da *storytelling*, a partir de alguns aspectos estabelecidos pelo quadro de parâmetros de correção. Houve, nesta etapa, a aplicação de uma nova chamada para a elaboração da produção de texto final da SD, a qual foi analisada e comparada com a inicial. No próximo capítulo, abordaremos esses dados e a análise de desenvolvimento dos estudantes.

Com intuito de descrever as etapas, cujos textos selecionados e questões criadas estão presentes no caderno pedagógico, passaremos à seção 3.1.

### 3.1. ETAPAS DA INTERVENÇÃO

A seguir, serão descritas as finalidades das etapas executadas para o desenvolvimento da intervenção. O modo de aplicação da intervenção pode ser melhor conhecido por meio do caderno pedagógico (ao qual este texto se associa), produto educacional por meio do qual se tem acesso aos textos selecionados e à sequência de atividades criadas e abordadas em sala de aula.

#### 3.1.1. Etapa 1: Apresentação da proposta e análise de perfil

A etapa consistiu numa breve apresentação da proposta e na aplicação de um questionário, a fim de conhecer melhor a realidade dos alunos, suas habilidades quanto ao uso das tecnologias e suas necessidades. Esta etapa teve como intuito permitir o conhecimento relativo ao grau de habilidade dos alunos em lidar com ferramentas de edição, devido ao gênero e ao recurso que foram focados na intervenção. Além disso, expôs dados importantes para melhor entender/atender suas condições e desenvolver propostas dentro da temática apresentada nesta intervenção que os façam sentir acolhidos.

### **3.1.2. Etapa 2: Levantamento de conhecimentos prévios**

Esta etapa consistiu em buscar os conhecimentos dos alunos quanto aos aspectos característicos do gênero, a fim de possibilitar uma melhor relação do aluno com o que será ensinado e o que já não precisaria ser retomado pela professora. Esse momento possibilitou que o aluno apresentasse a sua relação com o que seria ensinado através de uma roda de conversa, na qual foram apresentadas questões a respeito da *storytelling* e dos aspectos característicos do gênero propaganda. A professora identificou, durante essa etapa, conhecimentos já adquiridos pelos alunos quanto ao que seria trabalhado. Tais conhecimentos correspondiam aos aprendizados e às experiências vividas das relações que o aluno estabeleceu durante a vida. Assim, a professora pôde fazer uso disso em favor do aprendizado em sala de aula. Nesse momento, foi apresentada uma propaganda modelar com algumas breves questões de exploração de leitura e de reflexão sobre o gênero propaganda e o recurso da *storytelling*.

### **3.1.3. Etapa 3: Proposta de produção inicial**

Tal qual ocorre em uma sequência didática, foi apresentada uma proposta de produção inicial. De modo a compor a temática apresentada neste trabalho, foi proposta a produção de uma propaganda com o objetivo de levantar os conhecimentos iniciais dos estudantes quanto ao uso da *storytelling* como recurso persuasivo e quanto à conscientização sobre se colocar no lugar do outro e também refletir sobre o papel de cada um na sala de aula e na vida em sociedade. A partir da produção de texto inicial, a professora fez a análise de dados da produção, com

base no quadro apresentado na metodologia, o que guiou melhor a proposição e o desenvolvimento das etapas seguintes.

#### **3.1.4. Módulo 1: A *storytelling* e suas características**

Consistiu na apresentação da *storytelling* e seus aspectos. Foram expostos aos alunos exemplares durante as aulas para que eles percebessem as características presentes em um vídeo que fez uso desse recurso como forma de persuadir o interlocutor em uma propaganda. Os alunos foram levados a observar, através deste exemplar, os aspectos característicos deste recurso, a reconhecê-los, e a perceber suas funções e seus efeitos de sentido.

#### **3.1.5. Módulo 2: Apresentando o gênero**

Consistiu na apresentação do gênero textual propaganda. Assim como no módulo 1, foram exibidas propagandas modelares durante as aulas para que os alunos percebessem as características do gênero. Os alunos observaram a forma como esses textos foram compostos, em que contextos comunicativos se inseriram, os recursos linguísticos de que se valeram e a forma como eles foram usados para gerar os efeitos de sentido pretendidos.

#### **3.1.6. Módulo 3: Recursos linguísticos e multimodais em jogo na *storytelling***

Tratou-se da exploração dos aspectos multimodais da *storytelling*, assim como dos elementos necessários para sua composição. Os exemplares apresentados anteriormente foram retomados com foco em atividades para que os alunos percebessem que esses textos apresentavam elementos multimodais como cores, imagens, formas específicas de disposição da escrita e das imagens, sonoridade, formatação e outras - características que evidenciam a intenção do texto e contribuem para a elaboração de significado por parte de quem o lê.

Consistiu também no estudo dos aspectos linguísticos característicos de uma *storytelling* como recurso persuasivo de uma propaganda. Foram selecionados textos que trouxessem aspectos característicos específicos deste recurso para que os alunos observassem sua função e, de forma mediada, compreendessem os recursos linguísticos de que se valeram para a construção da narrativa. Ao final,

observamos que os alunos compreenderam e relacionaram as características específicas deste recurso e foram capazes de usar tais recursos em suas produções, a serviço da constituição de uma narrativa cujo intuito era o de persuadir o interlocutor.

#### **3.1.7. Etapa 4: Proposta de Produção final**

Nesta etapa, se deu a consolidação da temática apresentada. Nela, foi reapresentada a proposta inicial de produção de texto. Desta vez, os alunos constituíram um roteiro e editaram, por meio de aplicativos de celular, o vídeo. Assim, colocaram em prática o aprendizado. Posteriormente, a produção de texto serviu de base para a análise final dos dados de pesquisa quanto ao progresso dos estudantes.

#### **3.1.8. Etapa 5: Análise final de dados**

Após a finalização das etapas anteriores, novamente foi aplicado o instrumento de análise das produções, com intuito de comparar o desenvolvimento dos estudantes com relação à *storytelling*, impulsionado pela intervenção.

Apresentadas as etapas, passamos à análise de dados da intervenção.

#### 4 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Nesta seção, trataremos da análise dos dados coletados durante a análise perfil, da roda de conversa e durante a análise diagnóstica das produções textuais dos alunos, os quais ajudaram a compor ações de intervenção desta pesquisa-ação. Como apresentado na metodologia, um dos instrumentos de análise foi o questionário, o qual teve como intuito avaliar o perfil dos alunos para melhor conhecer a turma com relação ao acesso e ao conhecimento de tecnologias e ferramentas de produção e edição de vídeos, tendo em vista o fato de que o uso da *storytelling* como recurso para a produção de uma campanha de conscientização de acolhimento dos estudantes da escola no período de retomada de aulas pós-pandemia foi central. Após a análise de perfil da turma, foi elaborada e aplicada uma atividade através de uma roda de conversa para fazer um levantamento a respeito dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao conteúdo abordado na intervenção, qual seja às suas vivências a respeito do contato com propagandas e a *storytelling* como recurso persuasivo. Além disso, intencionava-se observar se eles eram capazes de reconhecer o tipo de linguagem empregada, se conseguiam observar a adequação da linguagem ao interlocutor, se reconheciam quem falava no texto, se eram capazes de identificar diálogos, assim como termos que indicam características ou marcam tempo, visto que se trata de aspectos prototípicos da *storytelling*. Essas etapas deram ensejo a escolhas cruciais para o bom andamento da intervenção em sala de aula. Feita essa verificação, foi proposta aos alunos uma produção de texto inicial do gênero propaganda, com uso da *storytelling*, a fim de promover reflexão e conscientização sobre se colocar no lugar do outro e também refletir sobre o papel de cada um na sala de aula e na vida em sociedade, além de servir como fonte de dados para análise e desenvolvimento das demais etapas. Os dados obtidos a partir da produção inicial, além de servirem como fontes de informações para elaboração das demais etapas de intervenção, ao final, foram comparados com os dados da produção final a fim de observar a evolução dos alunos, o que serviu como base de coleta de dados para observação da progressão de aprendizagem. Apontamentos qualitativos quanto às diversas etapas da intervenção, os quais auxiliaram nas escolhas da professora pesquisadora quanto a o que abordar em sala de aula nos módulos também serão destacados neste capítulo.

Apresentaremos, inicialmente, as análises dos dados coletados pela avaliação de perfil dos estudantes, primeiro instrumento de pesquisa usado.

#### 4.1 AVALIAÇÃO DE PERFIL

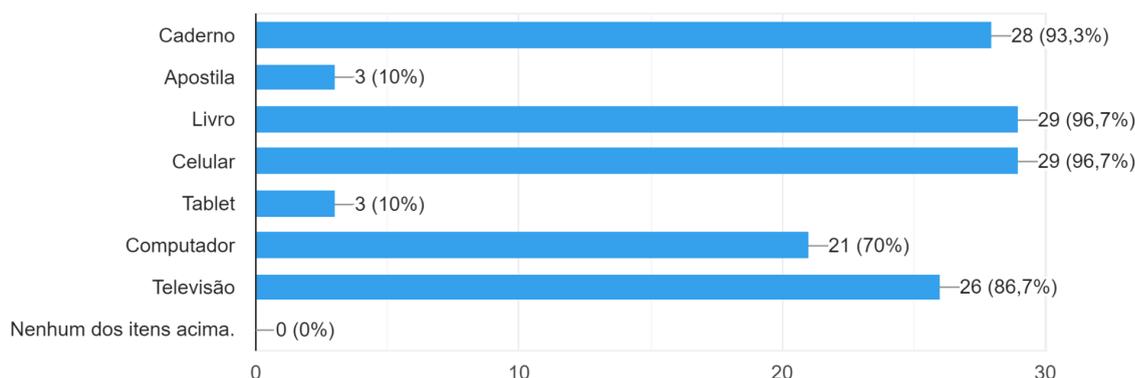
Após a apresentação da proposta, os alunos responderam a um questionário . Este questionário foi aplicado no sentido de conhecer melhor a realidade dos alunos, suas habilidades quanto ao uso das novas tecnologias e suas necessidades. Nesse sentido, o questionário serviu como uma boa fonte de dados para entender e atender as necessidades dos alunos com relação ao acesso às tecnologias e ao conhecimento de ferramentas de produção e edição de vídeos. Tais dados ensejaram a construção de uma intervenção que tinha como centro o aluno, o que ele já trazia de conhecimentos prévios e o que ainda precisava para progredir.

Durante a avaliação de perfil, os alunos foram questionados sobre sua realidade em casa, com intuito de conhecer melhor sobre os recursos de estudo e letramento a que teriam acesso, tal como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Acesso a ferramentas tecnológicas com acesso a mídias digitais

Assinale o(s) item(s) a que você tem acesso em sua casa.

30 respostas



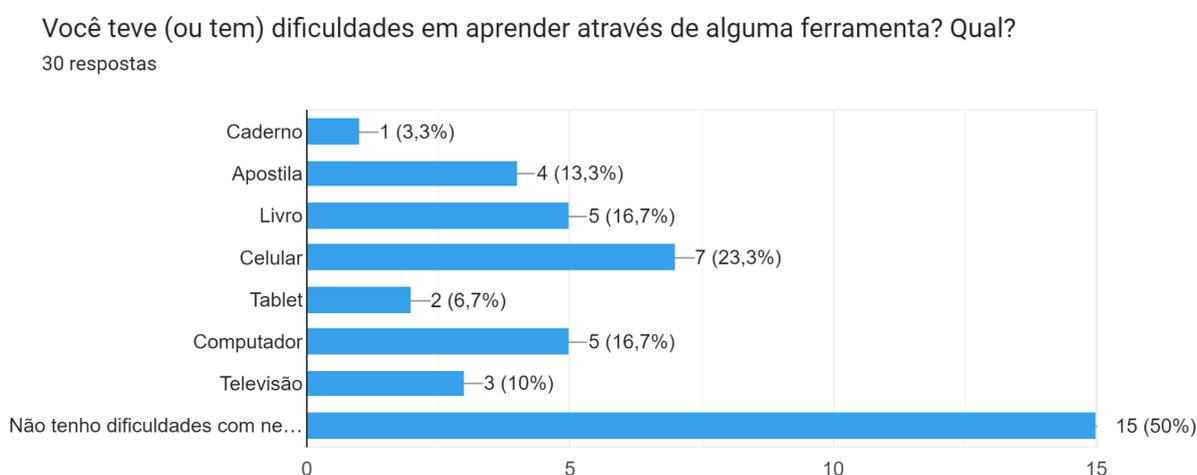
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da análise dos dados, foi possível confirmar que todos os alunos têm acesso a algum tipo de ferramenta tecnológica que proporciona interação com as mídias digitais em casa. Isso porque observamos que 96,7% declararam ter acesso

a pelo menos um aparelho celular, e o único aluno que não assinalou respondeu ter computador em casa. Dessa forma, 100% dos alunos afirmaram inicialmente ter acesso a essas ferramentas, dentre outras que poderiam ser utilizadas com a mesma finalidade. Tais ferramentas poderiam ser usadas na produção de textos multimodais, o que sinalizou a viabilidade de uma intervenção que a envolvesse.

A seguir, os alunos foram questionados se teriam alguma dificuldade em aprender através de alguma ferramenta:

Gráfico 2 - Alunos com dificuldades para aprender através de ferramentas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

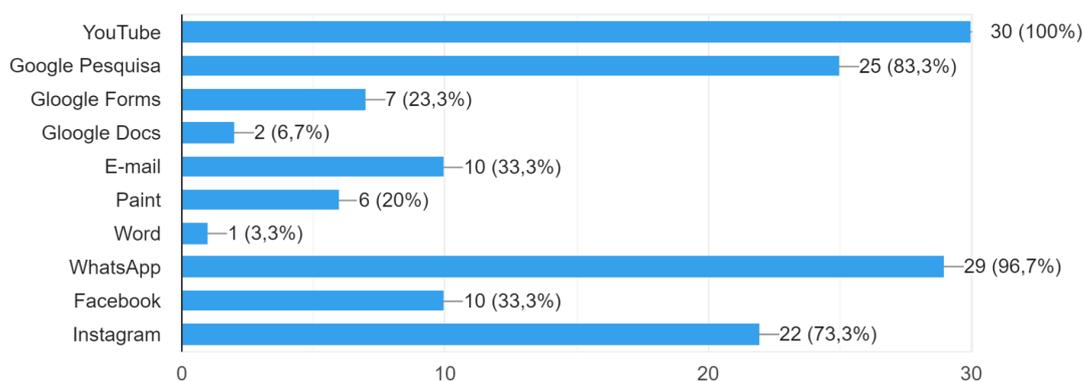
Através das respostas apresentadas no gráfico, foi possível perceber que 50% dos alunos afirmaram não ter nenhuma dificuldade em aprender utilizando um caderno, uma apostila, um livro, um celular, um *tablet*, um computador e/ou televisão. Dentre os outros 50%, 23,3% dos alunos afirmaram ter dificuldades com o uso do celular, 16,7% com o uso do computador e 6,7% com o uso de *tablet* durante a aprendizagem. Isso pode se dever ao fato de que esses estudantes tenham expressado suas experiências do período de pandemia durante as aulas on-line. No entanto, em atividades realizadas na sala de aula, as quais envolviam o uso de celular, não observamos tal dificuldade. Acreditamos que, talvez, eles tenham relacionado a pergunta ao modo como tiveram que aprender os conteúdos durante o período pandêmico.

Os alunos também foram questionados a respeito das ferramentas as quais eles saberiam utilizar ou não, tendo em vista potenciais ferramentas que poderiam ser utilizadas em nossa intervenção em sala de aula:

Gráfico 3 - Domínio de ferramentas

Quais ferramentas abaixo você sabe utilizar?

30 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por meio das respostas apresentadas no gráfico, foi possível perceber que a maioria dos alunos sabe manusear ferramentas comumente utilizadas, principalmente aquelas que correspondem a aplicativos de redes sociais. A alta incidência de uso do WhatsApp sinalizou a possibilidade de usarmos esse aplicativo como um dos meios de troca de informações do trabalho de produção de textos que foi realizado durante a intervenção. Quanto ao uso do YouTube, observamos que 100% dos alunos afirmam saber utilizar a plataforma. Em relação a essa observação, consideramos apenas o uso do aplicativo que diz respeito a assistir vídeos, pesquisar, tecer comentários e não ao uso que se refere à edição e à publicação de conteúdo digital. O mesmo ocorreu com o Google Pesquisa e o Google Forms, nesse quesito, notamos dados que refletem apenas a utilização de respostas a formulários, respectivamente. Ao que se refere ao Google Docs e ao Word, buscamos perceber o domínio de programas de edição de textos pelos alunos, os quais, inicialmente, poderiam ser usados na produção dos rascunhos dos textos. Poucos mostraram ter conhecimentos dos programas. Listamos também o e-mail, visto que eles poderiam ser demandados para envio dos trabalhos e 33% dos

alunos disseram saber utilizar. Em relação ao Paint, queríamos saber se eles detinham conhecimento a respeito deste aplicativo por se tratar de uma ferramenta de edição de imagens comumente apresentada em computadores, o que poderia servir de recurso durante as produções envolvendo *storytellings*, e a minoria dos alunos disse utilizar (6%). Quanto aos aplicativos de redes sociais, no geral, o objetivo da questão era de avaliar com qual plataforma os alunos teriam mais afinidade, a fim de que pudéssemos refletir sobre a forma de compartilhar os trabalhos propostos.

Ao serem questionados a respeito do acesso à *internet*, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 4 - Acesso a *internet*

Você tem internet em casa?

30 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

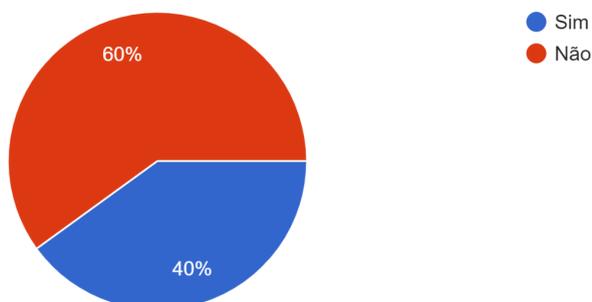
Como é possível observar, 100% dos alunos têm, de alguma forma, acesso à *internet* em casa, o que facilitou a possibilidade de execução de tarefas para casa que envolvam o acesso a sites. Dessa maneira, na intervenção, pudemos prever algumas atividades que foram realizadas de forma mais autônoma pelo aluno em casa e que envolveram o acesso a vídeos, por exemplo.

Os alunos também foram questionados a respeito do ambiente de estudos em casa:

### Gráfico 5 - Ambiente de estudo

Você divide seu ambiente de estudo e seus objetos (livros, tablet, celular, computador...) com outro familiar?

30 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

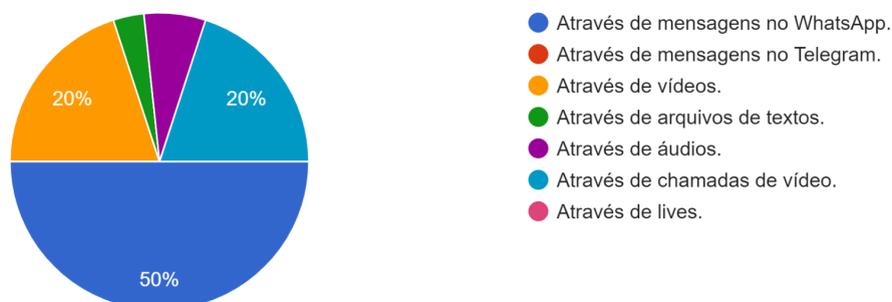
Conhecer o ambiente de estudo dos alunos em casa é imprescindível para entender a realidade dos alunos e a possibilidade de uso de ferramentas em casa, visto que haveria possibilidade de ocorrer momentos de trabalhos em grupo em que os alunos poderiam se comunicar por meio das redes sociais ou outras ferramentas. Pensar em como faríamos isso de forma que funcionasse para os estudantes foi fundamental.

Os alunos também foram convidados a opinar a respeito da melhor maneira para acessar as atividades desenvolvidas por meio de recursos digitais:

### Gráfico 6 - Melhor maneira para acessar as atividades desenvolvidas

Na sua opinião, qual a melhor maneira para desenvolver atividades com o uso de recursos digitais?

30 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

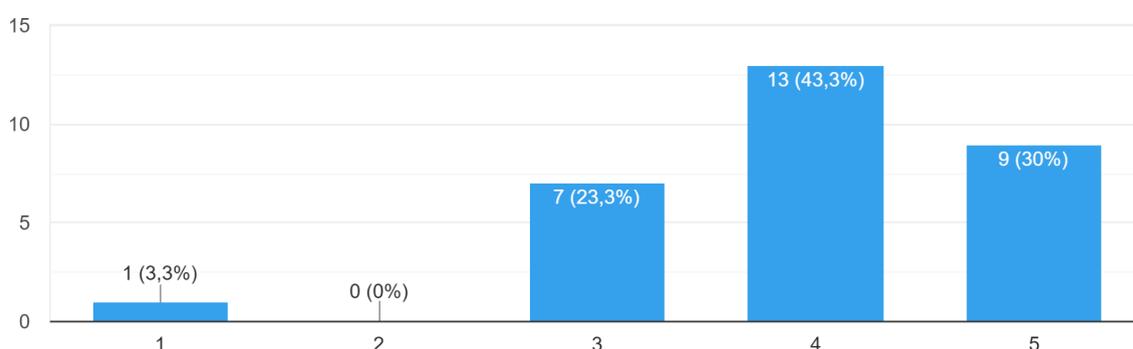
Na opinião de 50% dos alunos, a melhor maneira seria a utilização do WhatsApp como ferramenta de acesso às atividades. Além disso, 20% dos alunos afirmaram ser através de vídeos e outros 20% por meio de chamadas de vídeo.

Ao serem questionados a respeito das dificuldades quanto ao uso de ferramentas digitais, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 6 - Utilização de ferramentas digitais

Para você, como é a utilização das ferramentas digitais? Sendo 1 muito difícil, 2 difícil, 3 regular, 4 fácil e 5 muito fácil.

30 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Analisando o gráfico, é possível perceber que a maioria dos alunos diz que não apresenta dificuldade quanto ao uso de tecnologias digitais, visto que 43,3%

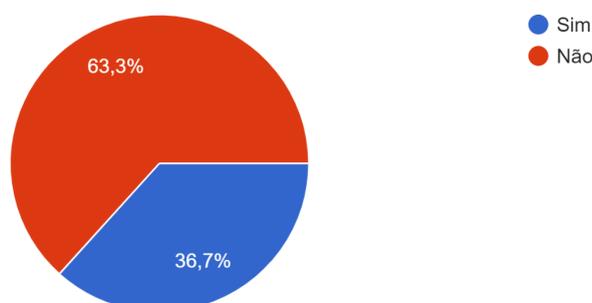
afirmam ser fácil a utilização de ferramentas digitais, seguido de 30% que consideram muito fácil manuseá-las. Em relação aos alunos que afirmaram ter alguma dificuldade, a escolha metodológica, durante a intervenção foi de colocá-los juntamente com colegas que dominavam os recursos, visto que, além do apoio do professor, eles também poderiam aprender com os próprios colegas durante as aulas.

Seguimos questionando a respeito da edição de vídeos:

Gráfico 7 - Gravação de vídeos

Você costuma gravar vídeos?

30 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

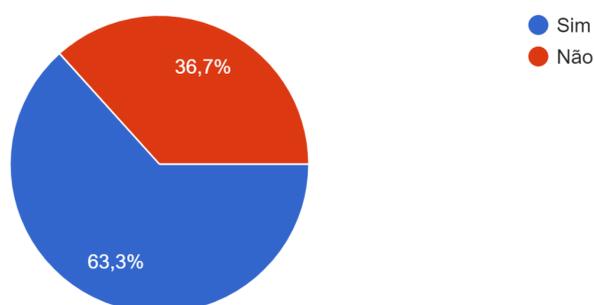
Observamos que 63,3% dos alunos afirmaram que não costumam gravar vídeos. Os alunos que alegaram que não costumam gravar vídeos também foram alocados em grupos com alunos que dominavam essas habilidades, pois, assim como na questão anterior, a maioria dos alunos que alegaram não gravar vídeos são os que apresentaram alguma dificuldade. No entanto, observamos, durante a intervenção, que a maioria dos alunos não teve grandes dificuldades nesse sentido, o que facilitou o desenvolvimento do projeto, visto que boa parte dos alunos se mostrou pró ativa em orientar os colegas a como executar as tarefas durante a intervenção.

Questionamos se eles já editaram vídeos e obtivemos a seguinte resposta:

Gráfico 8 - Edição de vídeos

Já editou vídeos?

30 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

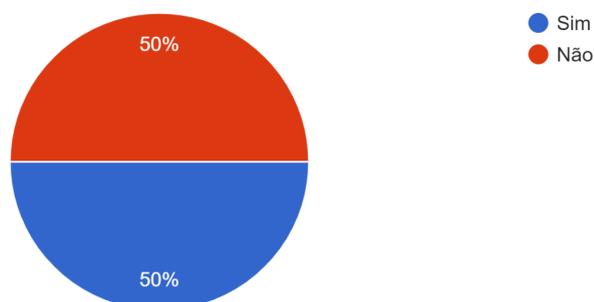
A partir desta resposta, pudemos observar que a porcentagem se mantém em relação à resposta anterior com 63,3% dos alunos afirmando já ter editado vídeos.

No entanto, essa porcentagem cai ao serem questionados quanto à facilidade com o uso de ferramentas de produção e edição de vídeos:

Gráfico 8 - Facilidade com o uso de ferramentas de produção/edição de vídeos

Tem facilidade com o uso de ferramentas digitais de produção e/ou edição de vídeos?

30 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dessa forma, 50% dos alunos assinalaram ter facilidade com o manuseio de ferramentas de produção e edição de vídeos. Assim como nas questões anteriores,

a maioria dos alunos que afirmou não ter facilidade com o uso de ferramentas de edição de vídeos foi alocada para grupos com outros alunos que dominavam essa prática. Além disso, durante todo o processo, eles foram orientados a respeito de como fazer as edições, sendo que, sempre que necessário, nos reuníamos com os alunos para auxiliá-los no processo.

Ao solicitar que os alunos descrevessem suas experiências com edição de vídeos, alguns relataram ter feito edições para postagem em redes sociais, para atividades durante o período de aulas *on-line*, para aprender por opção própria, para montar filmagens com fotos de familiares, para uso de efeitos e músicas, para colocar figurinhas em vídeos, para participação em grupo de editores, entre outros.

Ao questioná-los sobre o fato de gostarem de contar histórias às pessoas, as respostas foram variadas: alguns alunos afirmaram não gostar por não saber ou por vergonha; um dos alunos relatou que gostava de contar histórias, pois tinha dificuldades em se abrir e contar coisas para as pessoas; outro relatou que gostava de contar às pessoas coisas que acontecem em sua vida; muito disseram que gostam por ser muito legal/divertido; outros, por gostar de compartilhar informações; e alguns alunos não responderam nem “sim” nem “não”, segundo eles tinham vergonha ou que dependia da história. Como esperado, as respostas se restringiram exatamente ao gostar ou não e nenhum estudante relacionou a prática narrativa à sua possibilidade de uso como estratégia de convencimento ao interlocutor, estratégia essa que foi enfatizada no projeto.

Questionados sobre o fato de gostarem de ouvir histórias, a maioria respondeu positivamente. Eles afirmaram gostar de histórias de suspense, de terror, de histórias divertidas, de aventura, de histórias que trazem uma informação, de histórias que envolvem fantasia e de histórias criativas com temas interessantes.

Ao perguntar aos alunos sobre concordarem com o fato de que podemos usar as tecnologias para nos auxiliarem a contar histórias, a maioria respondeu que sim. Eles relataram que as tecnologias ajudam muito; que facilitam o acesso pelo celular; que favorecem a contação de histórias por vídeo; que são uma boa maneira de utilizar a internet; que, através delas, é possível buscar por imagens para contar as histórias; que podemos, através delas, buscar ideias para contar histórias; que, por meio delas, podemos contar histórias a partir de vários lugares; que, através delas, podemos contar histórias através de áudios, utilizando sons; que elas tornam a contação de história mais fácil; e que elas podem auxiliar durante um diálogo. Uma

minoria não concordou com o uso de tecnologia para contar histórias, pois, segundo eles, perderia toda a graça; e por ser mais emocionante contar pessoalmente.

Ao perguntar se eles se lembravam de alguma propaganda em que uma história é usada para promover um produto ou serviço, a maioria dos alunos respondeu “não” ou disse que não sabia. Isso mostra a relevância da abordagem da *storytelling*, até como forma de conscientizar os alunos quanto ao recurso e à forma como o produtor de um texto possa usar dele para convencer.

Ao final do questionário, deixamos, em aberto, uma caixa de comentários para que os alunos pudessem sugerir ou fazer perguntas a respeito da proposta. A maioria não quis fazer sugestões. Um dos alunos afirmou que gostaria de aprender a editar vídeos; outro aluno apresentou a consideração de que gostou bastante de responder perguntas virtualmente; e um aluno deixou uma pergunta para a professora questionando se ela gostava de histórias.

Nesse sentido, consideramos tudo o que foi apontado pelos alunos no questionário para pensar sobre as etapas que se seguiriam. Elaboramos questões para uma roda de conversa, a fim de fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos no que diz respeito às propagandas e à *storytelling* como recurso persuasivo.

#### 4.2 LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS: PARTINDO DA CONVERSA

Na busca de continuar conhecendo melhor os alunos e suas habilidades, neste momento, focamos em conversar com eles a respeito de suas vivências atinentes ao contato com propagandas, tendo a *storytelling* como recurso persuasivo, além de observar se eles eram capazes de reconhecer o tipo de linguagem empregada, se a linguagem estava adequada ao interlocutor, se reconheciam quem falava no texto, se eram capazes de identificar diálogos e características ou marcam tempo. Nesta etapa, foram necessárias duas aulas para execução da atividade. As carteiras foram dispostas em círculo e os alunos foram tecendo suas considerações a respeito da atividade proposta. Os estudantes demonstraram estar à vontade em falar sobre o assunto e ficaram animados com a projeção do vídeo, o qual julgaram ser bastante interessante.

Ao serem questionados sobre o fato de eles já se terem se deparado com diferentes tipos de peças publicitárias e propagandas e de que forma eles têm acesso a elas no seu dia a dia, os alunos confirmaram que veem esse conteúdo através da internet por meio das redes sociais, por meio de computador ou celular. Alguns citaram também televisão, jornal, Netflix, Tik Tok, YouTube, entre outras redes sociais.

Quando questionados a respeito de propagandas favoritas, os alunos ficaram bastante animados e comentaram a respeito de várias propagandas presentes nos meios digitais. Na possibilidade de opinar a respeito das características presentes em uma peça publicitária ou propaganda, durante a roda de conversa, alguns alunos citaram características importantes como “serve para anunciar alguma coisa”, “informar sobre determinado produto”, “convencer quem está assistindo”, dentre outros.

Como apresentado no caderno pedagógico, ainda na Roda de Conversa, apresentamos o vídeo *Os Últimos Desejos da Kombi - Volkswagen*. Durante a apresentação do vídeo, os alunos ficaram focados, gostaram de poder assistir a algo projetado na sala, o que atraiu o interesse deles. Eles afirmaram que nunca tinham visto o vídeo proposto e que este era “legal”. A maioria também afirmou não ter costume de assistir a vídeos semelhantes.

Quando questionados sobre os aspectos que distinguem o vídeo assistido de outras propagandas e anúncios com que eles costumam ter contato, os alunos tiveram dificuldades para responder à pergunta. Foi preciso levá-los a uma reflexão a respeito do que eles assistiram, sobre o que o vídeo apresentado acrescentou para o conhecimento deles e de que forma eles se sentiram após assisti-lo para perceberem que se tratava de uma história contada e que essa história trazia uma informação que causava comoção. Isso deixou evidente que os alunos não reconheceram, prontamente, o recurso da *storytelling* ou mesmo não o viram como diferente de outros recursos usados em outras propagandas.

Ao responder a questão “De que forma os elementos não verbais da propaganda ajudam a dar sentido ao texto?”, alguns alunos disseram que observar as imagens e os gestos ajudava a entender melhor o vídeo, demonstrando domínio no entendimento da relação verbal e não verbal para produção e compreensão do texto.

A respeito da contribuição da voz da narração para o sentido do texto e da possibilidade de ela ser substituída por outra, os alunos afirmaram que esta poderia ser substituída por outra e não perceberam a importância das características da voz para o sentido do texto. Vale ressaltar que a voz que narra o vídeo é de uma pessoa mais velha e que, embora seja possível substituí-la por outra, só faria sentido no vídeo se esta tivesse características semelhantes que marcassem essa ideia de alguém com mais idade, que tivesse tido tempo para vivenciar as situações retratadas. Isso revela que a percepção da importância desse tipo de aspecto multissemiótico ainda é baixa, o que nos guiou à necessidade de um trabalho que fosse centrado nas escolhas multissemióticas das propagandas e anúncios publicitários que usam as *storytellings*.

Por fim, foi apresentada a eles a seguinte questão: “Sobre a forma como a língua é usada na propaganda, algo lhe chama a atenção? Para responder, pense sobre: a) a linguagem parece estar adequada ao interlocutor? b) fica claro quem fala no texto? c) a Kombi parece dialogar com o interlocutor?; d) São feitos elogios às pessoas?; e) há lógica temporal entre os acontecimentos?”. Na resposta desta questão, os alunos tiveram bastante dificuldade, pois ainda não dominavam os pré-requisitos necessários para responder tais perguntas. Nesse sentido, essa atividade foi essencial para perceber as dificuldades dos alunos, que demonstraram ainda não reconhecer aspectos característicos de uma peça publicitária ou propaganda, assim como das narrativas e da *storytelling*.

#### 4.3 PRODUÇÃO DE TEXTO INICIAL: PARTINDO DA ESCRITA

Tal qual apresentado anteriormente, foi elaborada uma proposta de produção de texto inicial, com o intuito de diagnóstico dos estudantes quanto àquilo que já conheciam ou não com relação ao uso da *storytelling* como recurso argumentativo. Assim como preveem os princípios da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa produção inicial ajudou não apenas a diagnosticar, mas a elaborar as etapas e módulos seguintes, com base naquilo que fora diagnosticado, de forma a desenvolver uma sequência de atividades condizente com as necessidades da turma.

De forma a facilitar a visualização e a análise dos dados, foi criado um instrumento de pesquisa, usado pela professora, por meio do qual foi possível listar

os principais aspectos da *storytelling*, com base nos conhecimentos adquiridos por meio do referencial teórico apresentado nesta dissertação. A elaboração desse quadro teve como base outras ferramentas semelhantes de Parâmetros de Produção de Texto que vêm sendo produzidas pelo Grupo Análise Linguística na Escola. Neles, o foco recai na elaboração de ferramentas de análise de gêneros textuais e, nesse caso desta proposta em questão, liga-se a um recurso, qual seja, da *storytelling*.

No que diz respeito à produção de texto inicial, foram usados os seguintes parâmetros de análise, apresentados na seção de metodologia (Quadro 4). Cada um dos parâmetros foram julgados em quatro níveis: minimamente, parcialmente, satisfatoriamente e não se aplica.

O primeiro nível - minimamente - foi atribuído quando a produção não entendeu ou se ateve muito pouco ao que era esperado para determinado parâmetro, ou seja, quando o aluno não fez uso de determinado parâmetro ou não o fez adequadamente. O segundo nível - parcialmente - foi atribuído quando a produção atendeu pouco ou de forma incompleta ao que era esperado para determinado parâmetro. Foi considerada satisfatória a produção que atendia ao requisito listado. Já o critério "não se aplica" foi pensado para situações em que não seria possível avaliar algo em um ponto específico para determinado parâmetro, como, por exemplo, o uso de recursos como sons para auxiliar na produção de significado, sendo que, em alguns momentos, poderia se tratar de um texto escrito, caso os alunos não fossem capazes de produzir um texto multimodal.

Para a produção inicial, os alunos foram divididos em 6 grupos de 5. Como critério para formação dos grupos, foi pedido aos alunos que se dividissem de modo que, em cada grupo, tivesse pelo menos um colega com domínio de ferramentas de edição. Também procuramos formar grupos em que os alunos que disseram não ter acesso a ferramentas como celulares, tablets com outros que o tivessem e pudessem fazer uso compartilhado com os colegas. Dessa forma, tal critério também considerou as dificuldades e as facilidades dos alunos em relação ao uso de ferramentas de edição já diagnosticadas na etapa anterior. A produção da atividade durou 5 aulas. Na primeira aula, após lembrar com os alunos sobre as nossas considerações a respeito da roda de conversa e do vídeo a que assistimos nas aulas anteriores, foi apresentada a chamada de produção. Durante a explicação, os alunos foram levados a identificar aspectos presentes do vídeo que eles assistiram

anteriormente e foram orientados no sentido de que a produção de texto inicial deles poderia se basear no que havíamos discutido, e que deveriam apresentar uma proposta autêntica.

Inicialmente, os alunos receberam uma folha de rascunho para elaboração do planejamento escrito do texto. Optamos pela folha de rascunho, tendo em vista a dificuldade de acesso aos computadores da escola. Mesmo tendo em vista que os alunos tinham disponíveis os celulares para digitação, por questões práticas e de tempo, optar pelo planejamento escrito em folha de rascunho foi mais viável para todos.

Passada esta etapa, eles puderam optar por usar aplicativos de edição de vídeo que melhor atendessem à produção deles. Para a escolha de aplicativos, os alunos foram orientados a caso tivessem dúvidas sobre qual seria mais o viável para cada finalidade, poderíamos orientá-los. No entanto, eles demonstraram conhecer diversas ferramentas de edição e nenhum grupo apresentou dificuldades com a escolha. Durante as aulas de edição, surgiram apenas dúvidas simples como a dificuldade de encontrar o ícone usado para inserir legenda ou som, por exemplo. Tais orientações foram passadas através do acompanhamento próximo aos grupos de forma alternada durante as aulas.

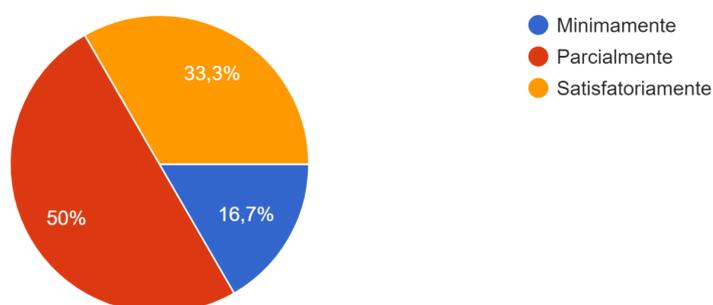
Sobre a esta produção inicial, passaremos a apresentar primeiramente, de forma quantitativa, os dados coletados a partir desta análise. Em seguida, haverá comentários sobre cada um desses gráficos, de forma também a ensejar as escolhas das etapas posteriores.

Iniciamos a análise com base nos dados a respeito da chamada de produção, de forma a observar em que medida precisaríamos guiar melhor a proposta ou mesmo explicar, com mais calma, como ela se daria:

### Gráfico 9 - Quanto a chamada de produção

O texto atende aos parâmetros definidos na chamada de produção de texto?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por meio dos dados do Gráfico 9, é possível observar que 50% das produções atenderam parcialmente aos parâmetros definidos na chamada de produção de texto, sendo que 33,3% atendeu satisfatoriamente e 16,7% minimamente.

Ao analisarmos as produções, observamos que apenas três grupos conseguiram construir uma narrativa, buscando convencer os colegas a agir de uma forma saudável no ambiente escolar. Em outros dois, faltavam aspectos que compõem a estrutura e não apresentavam demarcação de tempo e/ou espaço. Além disso, um destes grupos, ao compor a história, listou tópicos apresentando instruções a respeito da temática proposta. Outro grupo não se atentou à proposta e também produziu tópicos apresentando instruções a respeito da temática proposta.

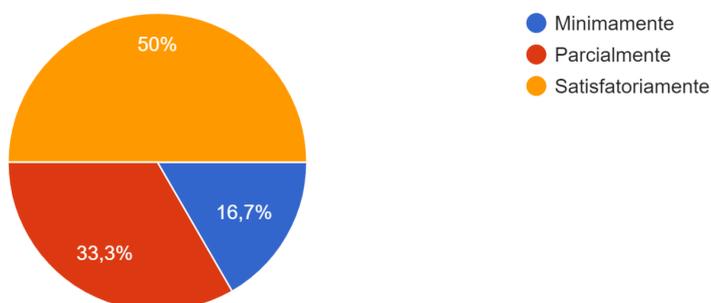
Dessa forma, percebemos que seria necessário abordar, de forma aprofundada, aspectos da narrativa e do gênero propaganda durante as etapas de intervenção.

Em seguida, passamos a analisar o uso da *storytelling* como recurso persuasivo na produção inicial:

Gráfico 10 - Uso da *storytelling* como recurso persuasivo

O storytelling é utilizado como recurso persuasivo?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Através do gráfico, observamos que 50% das produções utilizaram satisfatoriamente a *storytelling* como recurso persuasivo, sendo que 33,3% atenderam parcialmente e 16,7%, minimamente.

Observamos que, nas produções, três grupos foram capazes de fazer uso desse recurso de forma satisfatória. Dois grupos chegaram a criar histórias, mas não deixaram evidentes aspectos como tempo, espaço, personagens, entre outros, assim, por não apresentarem aspectos característicos suficientes para uma construção eficiente de uma *storytelling*, consideramos que os alunos atenderam parcialmente a proposta. Além disso, as histórias não convenciam o interlocutor a executar uma ação, mas sim, impunham ao final uma necessidade com justificativa do que eles estavam buscando. Além disso, um dos grupos não chegou a criar detalhes de uma história, apenas listou ações, apresentando instruções a respeito da temática proposta. Dessa forma, por não produzirem uma narrativa e sim um texto imperativo, consideramos que o grupo atingiu minimamente o que foi solicitado, não sendo capazes de utilizar a *storytelling* como recurso persuasivo.

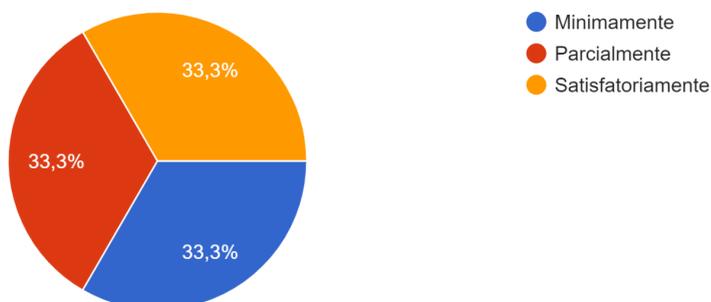
Desta forma, tais dados mostram que, durante a intervenção, seria preciso trabalhar os aspectos característicos deste recurso, a fim de levar os alunos a desenvolverem conhecimento e habilidades para fazer uso da *storytelling* como recurso persuasivo.

Em relação à estrutura, obtivemos os seguintes dados:

### Gráfico 11 - Estrutura

Apresenta uma estrutura: introdução / situação inicial, desenvolvimento / complicação, clímax, conclusão / situação final?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No gráfico acima, observamos que 33,3% das produções adequaram a estrutura do texto satisfatoriamente, sendo que 33,3%, parcialmente e 33,3%, minimamente.

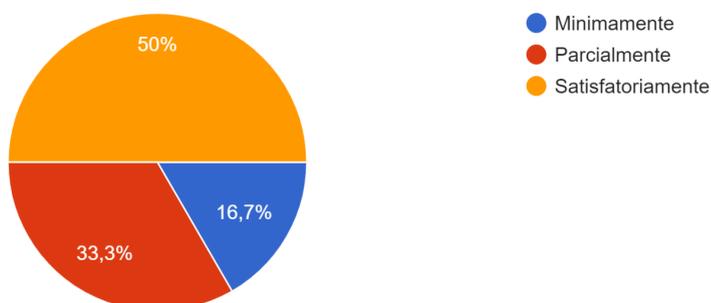
Ao analisarmos esse parâmetro nas produções, percebemos que, em três grupos, os alunos não apresentaram uma introdução, em dois deixaram de apresentar uma situação inicial. Somente em dois foi apresentado desenvolvimento/complicação. O clímax não estava presente ou não ficou claro em três das produções, e, por fim, dois grupos apenas apresentaram uma conclusão para a narrativa.

Quanto à demarcação de tempo na narrativa, obtivemos os seguintes dados:

## Gráfico 12 - Demarcação de tempo

A demarcação de tempo fica clara, seja por elementos linguísticos ou semióticos?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Notamos que 33,3% das produções demarcaram parcialmente o tempo, sendo que 50% atenderam satisfatoriamente e 16%, minimamente.

O exemplo a seguir ilustra como um o grupo 1 buscou demarcar o tempo na narrativa:

### Quadro 5 - Produção inicial - Grupo 1

"2 amigas que eram inseparáveis só que em um dia uma menina chegou em sua escola e Isabela acabou se afastando um pouco de Manuella. E depois um tempo Ela começou a ignorar a Manuella ela começou a ver que sua amiga tava se afastando e queria saber o porque Manuella - Obs: Porque você foi na minha casa ontem? Isabela - Obs: E por que eu estava muito ocupada"

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por meio do exemplo acima, é possível perceber que o tempo foi demarcado pelo tempo verbal e pelo uso de advérbio de tempo e de locução adverbial de modo satisfatório. Tal demarcação também pode ser observada na produção textual dos grupos 4 e 6 multissemiologicamente. Já a demarcação nos grupos 2 e 3 ocorreu através da marcação do tempo verbal ou uso de advérbio, enquanto o grupo 5 não efetuou nenhuma demarcação, visto que apenas listou afazeres no modo imperativo.

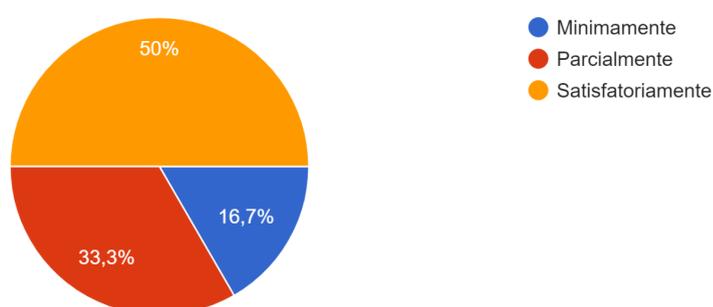
Dessa forma, embora os textos tenham apresentado demarcação de tempo em algumas produções, observamos que boa parte dos grupos não atingiu satisfatoriamente a utilização desse recurso de forma clara.

Em relação à demarcação de espaço, não foi muito diferente:

Gráfico 13 - Demarcação de espaço

A demarcação de espaço fica clara, seja por elementos linguísticos ou semióticos?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise do gráfico demonstrou que 50% das produções demarcaram parcialmente o espaço, sendo que 33,3% atenderam satisfatoriamente e 16,7%, minimamente.

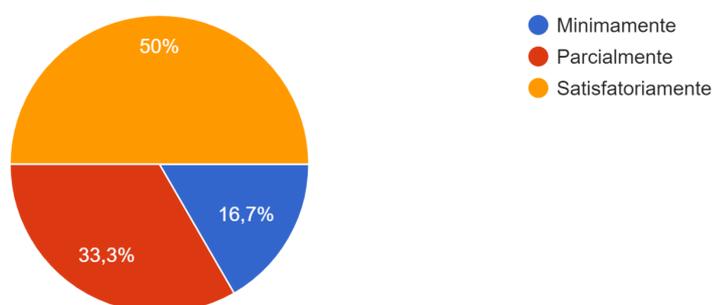
A demarcação do espaço se deu de modo satisfatório nas produções de quatro grupos, apenas o grupo 4 atingiu parcialmente esse parâmetro, pois, apesar de, por meio das imagens, ser mostrado o ambiente escolar, isso não estava claro no contexto, visto que não foi especificado que se tratava de uma situação que estava ocorrendo em ambiente escolar. Já o grupo 5 não apresentou nenhuma demarcação de lugar no texto.

Em seguida, passamos à análise da demarcação dos personagens:

### Gráfico 14 - Demarcação de personagens

A demarcação de personagens fica clara, seja por elementos linguísticos ou semióticos?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise do gráfico demonstrou que 50% das produções demarcaram parcialmente os personagens, sendo que 33,3% atenderam satisfatoriamente e 16,7%, minimamente.

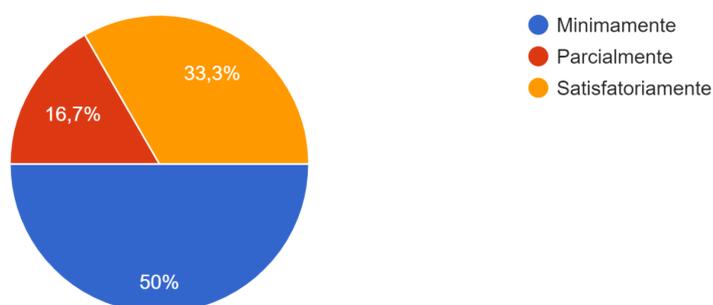
Em relação à demarcação dos personagens, o grupo 1 conseguiu apresentar de forma satisfatória termos relacionados a eles, além de conseguir fazê-lo no vídeo por meio das imagens. O grupo 5 não fez nenhuma demarcação de personagens, enquanto os grupos 2, 3, 4 e 6 demarcaram de forma parcial, ora indicado através de termos como nos grupos 2, 3 e 6, ora indicado por imagens como no grupo 4. A classificação como parcial se deu pelo fato de não ter ficado clara a relação dos aspectos verbais narrados com as imagens indicadas. Por exemplo, o grupo 3 indicou os personagens no planejamento, mas colocou fotos aleatórias para o mesmo personagem. Da mesma forma, o grupo 6 também fez indicação através do texto, mas, ao invés de indicá-los através de imagens nos vídeos, eles gravaram a si mesmos, fazendo a leitura do texto.

Em relação à atração do texto por parte do leitor:

### Gráfico 15 - Quanto a atração do texto

O texto atrai o leitor, de forma a provocar a identificação dele com relação ao objeto de persuasão?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

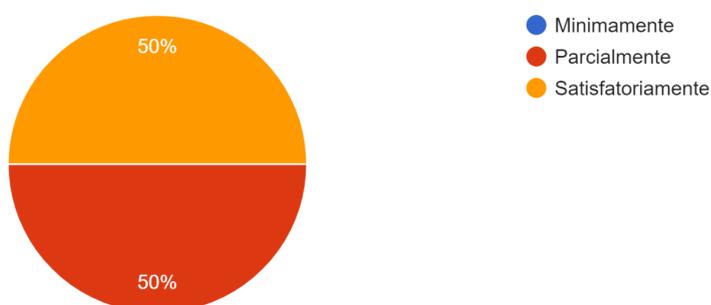
Observamos que 50 % das produções não atraem o leitor de forma a provocar a identificação dele com relação ao objeto de persuasão, sendo que 33,3% o fazem parcialmente e 16,7%, satisfatoriamente.

Buscamos, nesta análise, verificar a pertinência das propostas a fim de perceber se elas seriam capazes de chamar a atenção do interlocutor. O grupo 1, por exemplo, conseguiu construir uma narrativa completa capaz de atrair a assistir ao vídeo. Já o grupo 2 fez a narração incompleta do vídeo, não sendo possível compreender parte da produção. O grupo 3 criou uma história que aparenta não motivar quem está assistindo, uma vez que a conclusão não é convincente. O grupo 4 conseguiu construir uma narrativa breve, mas sem muito aprofundamento. O grupo 5, por ter listado afazeres, não conseguiu construir uma história capaz de atrair o interlocutor. Por fim, o grupo 6, apesar de construir a narrativa, não produziu desenvolvimento da história que favorecesse uma conclusão que atingisse o objetivo de convencimento.

Quanto aos elementos utilizados para provocar emoção:

### Gráfico 16 - Elementos que provocam emoção

Foram usados elementos que visam provocar a emoção a fim gerar uma ação?  
6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos que 50% das produções apresentaram satisfatoriamente elementos que visam provocar a emoção a fim gerar uma ação, sendo que 50% atenderam parcialmente.

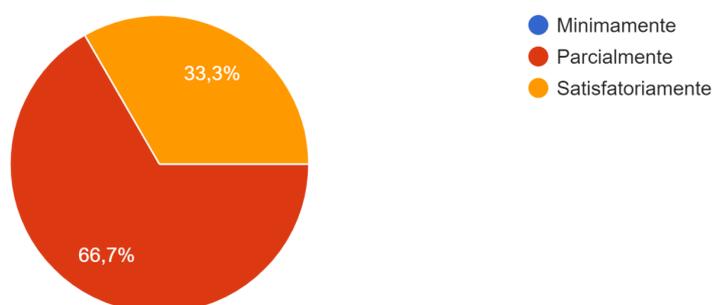
Em todos os textos, há um apelo ao emocional. Alguns apresentam elementos mais convincentes, como é o caso do grupo 1, por exemplo. Nele, a narrativa é construída para que o interlocutor perceba que suas atitudes podem impactar outras pessoas sem que ele perceba. Essa narrativa é construída através de elementos que demonstram a emoção dos personagens e como isso os afeta, seja por meio da descrição durante a narração do vídeo ou pelas atitudes dos personagens. Já outros grupos, como é o caso do grupo 5, apesar de apresentar um apelo através de indicações no modo imperativo, apontando para melhores maneiras de se conviver socialmente, não traz elementos marcantes capazes de emocionar o interlocutor, como de provocar emoção por meio da ação de personagens ou acontecimentos, por exemplo.

Quanto à clareza da mensagem, obtivemos os seguintes dados:

### Gráfico 17 - Clareza da mensagem

A mensagem apresentada é clara?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados nos mostraram que 66,7% das produções apresentam clareza de forma parcial na mensagem, sendo que 33,3% atenderam satisfatoriamente a esse quesito.

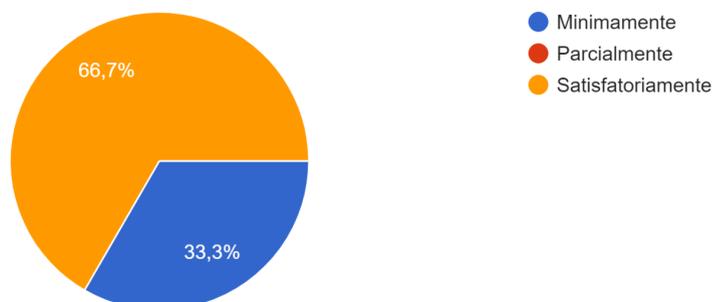
Somente os grupos 1 e 4 criaram uma narrativa com uma mensagem clara ao final. Os demais grupos, apesar de apresentarem uma mensagem, falharam em alguns aspectos, como no desenvolvimento ou na conclusão, por exemplo. Dessa forma, a mensagem apresentada por esses grupos não estava clara em algum momento do vídeo, por isso atenderam de forma parcial.

Quanto à identificação de um elemento com foco no conflito na busca de uma solução, tivemos:

### Gráfico 18 - Elemento com foco no conflito na busca de uma solução

Há presença de um antagonista ou uma dificuldade, conflito interno, síndrome do impostor, a fim de atacar situações, dando mais foco no conflito para a busca de uma solução?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

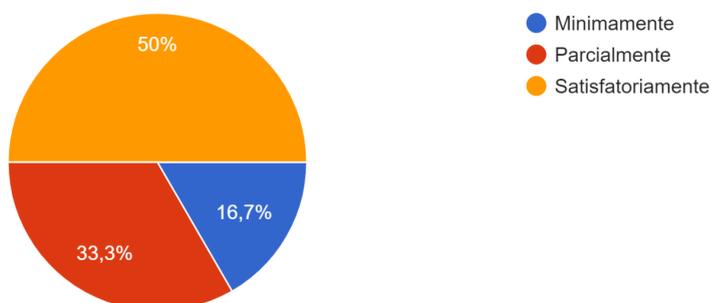
Nesta análise, vimos que 66,7% das produções apresentaram satisfatoriamente um antagonista ou uma dificuldade, conflito interno, síndrome do impostor, a fim de atacar situações, dando mais foco no conflito para a busca de uma solução, o que não ocorreu com 33,3% das produções que atingiram minimamente esse aspecto. É o caso, por exemplo, do grupo 5, que não apresentou nenhuma dificuldade, personagem ou situação para dar desenvolvimento a um conflito e apresentar uma solução.

Quanto à adequação do texto ao público alvo, pode ser observado o gráfico 19.

### Gráfico 19 - Adequação ao público-alvo

O texto é adequado ao público-alvo?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

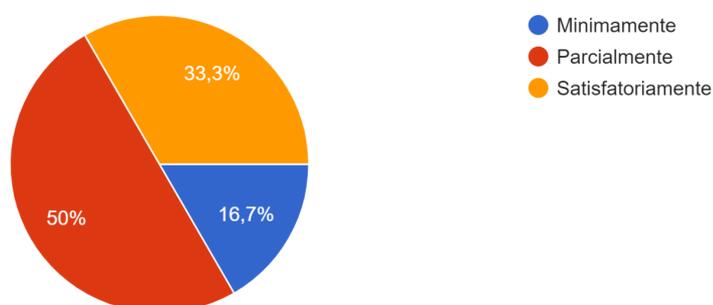
Observamos que 50% das produções apresentam satisfatoriamente um texto adequado ao público-alvo, sendo que 33,3% atendeu parcialmente e 16,7%, minimamente. Isso ocorre devido ao fato de as narrativas apresentadas serem voltadas para a comunidade escolar e, dentre os contextos apresentados, 3 grupos foram capazes de adequar ao público-alvo. No entanto, alguns grupos não conseguiram atingir esse objetivo. O grupo 5, por exemplo, não se atentou para a necessidade de construir uma narrativa a fim de atingir a comunidade escolar. Outros, apesar dessa busca, construíram situações que não envolveriam relação com o público-alvo, como é o caso do grupo 2, que buscou tratar do convívio com os amigos, sem apresentar um contexto completo para melhor entendimento.

Em relação à adequação ao contexto comunicativo, tem-se o gráfico 20:

## Gráfico 20 - Adequação ao contexto comunicativo

As linguagens apresentadas são adequadas ao contexto comunicativo?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

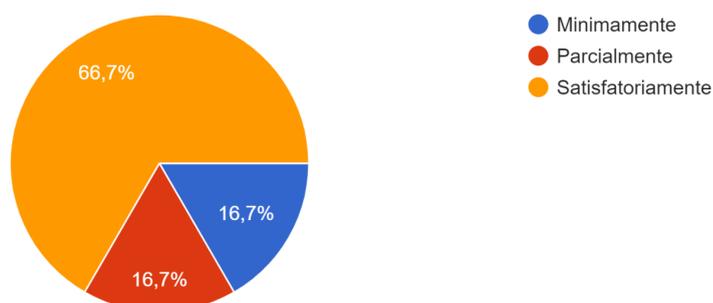
Percebemos que 50% das produções apresentadas estão parcialmente adequadas ao contexto comunicativo, sendo que 33,3% atenderam satisfatoriamente e 16,7%, minimamente.

O grupo 5, por exemplo, não conseguiu construir uma narrativa que adequasse a linguagem a ser utilizada e fez listagem de ações de forma bem formal e imperativa ao invés de construir uma linguagem próxima do interlocutor para convencê-lo. O mesmo ocorreu no vídeo produzido pelo grupo 6, enquanto nos grupos 1, 2, 3 e 4 os grupos buscaram atender a linguagem do público-alvo, porém os grupos 3 e 4 usaram uma linguagem com um grau de informalidade que não condiz com o esperado, tendo em vista que os interlocutores seriam toda a comunidade escolar. Desta forma, consideramos que eles atingiram de forma parcial a adequação ao contexto comunicativo.

Quanto ao uso de adjetivos ou de caracterizações demonstradas multissemioticamente para exploração de especificidades dos personagens e do produto/ideia, os resultados da análise podem ser conferidos no gráfico 21.

### Gráfico 21 - Uso de adjetivos ou de caracterizações demonstradas multissemiticamente

O uso dos adjetivos ou de caracterizações demonstradas multissemiticamente para exploração de especificidades dos personagens e do produto/...quadamente, auxiliando na construção do texto?  
6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos que 66,7% das produções apresentam satisfatoriamente o uso dos adjetivos ou de caracterizações demonstradas multissemiticamente para exploração de especificidades dos personagens e do produto/ideia, auxiliando na construção do texto, sendo que 16,7% atenderam parcialmente e 16,7%, minimamente.

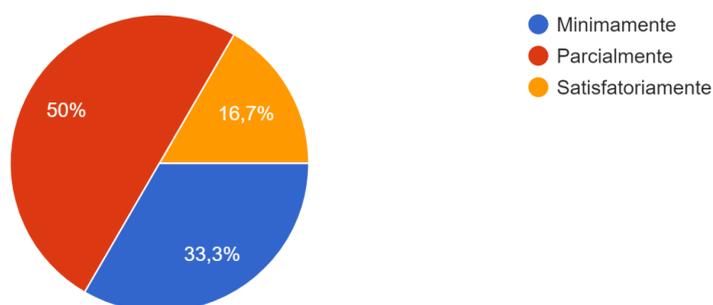
Os grupos 1, 3, 4 e 6 atingiram satisfatoriamente a exploração das especificidades dos personagens, do espaço e da ideia de forma adequada. Já o grupo 5, apesar de fazer uso de adjetivos, não o fez com o propósito de caracterizar personagens e/ou espaço, por exemplo. O grupo 2 não fez uso de adjetivos, nem explorou as especificidades dos personagens, do espaço e da ideia pretendida.

Ao analisarmos os dados referentes ao uso de elementos de referência, obtivemos:

## Gráfico 22 - Uso de elementos de referência

O texto apresenta elementos de referência para remeter ao produto/ a ideia ou ao personagem?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No gráfico acima, observamos que 50% das produções apresentam parcialmente elementos de referência para remeter ao produto/ a ideia ou ao personagem, sendo que 33,3% atenderam minimamente e 16,7%, satisfatoriamente.

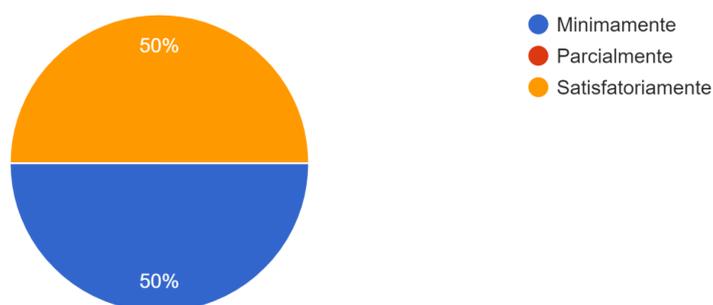
Os grupos 1 utilizou satisfatoriamente os elementos de referência para remeter seja a um personagem ou à ideia pretendida, enquanto os grupos 3, 4 e 6, apesar de fazerem uso de alguns elementos, não o fizeram em momentos que poderiam ser usados e evitada a repetição exaustiva de termos. Já os grupos 2 e 5 atingiram minimamente os resultados pelo fato de não apresentarem, em nenhum momento, elementos de referência.

No que diz respeito ao uso de discursos diretos ou outras estratégia:

### Gráfico 23 - Uso de discurso direto ou outras estratégias de introdução de falas

São apresentados discursos diretos ou outras estratégias para introduzir as falas e os pensamentos dos personagens?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Percebemos que 50% das produções apresentam satisfatoriamente discursos diretos ou outras estratégias para introduzir as falas e os pensamentos dos personagens, sendo que 50% atenderam minimamente.

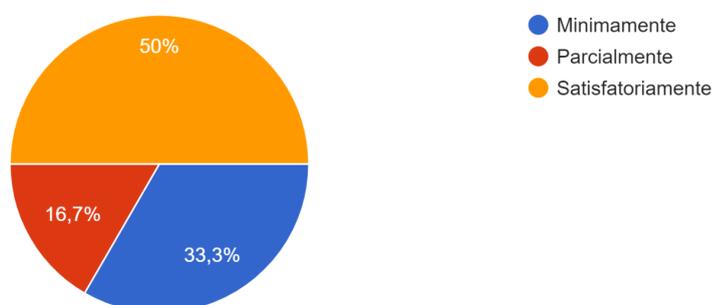
Os grupos 1, 3 e 6 apresentaram adequadamente os discursos, fazendo uso de travessões, aspas e/ou de verbos dicendi durante a elaboração do planejamento. Já os grupos 2, 4 e 5 não indicaram adequadamente os discursos ou não apresentaram diálogos durante a produção.

Por fim, em relação ao uso de recursos que auxiliam na produção de significado, lê-se o gráfico 24.

### Gráfico 24 - Uso de recursos que auxiliam na produção de significado

São utilizados adequadamente recursos como imagens, músicas, gestos, entre outros, que auxiliam na produção de significado?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos que 50% das produções apresentaram satisfatoriamente recursos como imagens, músicas, gestos e legendas, que auxiliam na produção de significado. É o caso dos grupos 1, 3 e 4. Já 33,3% atingiram minimamente o esperado, visto que os grupos 5 e 6, apesar de apresentarem vídeos, não relacionaram as imagens à produção criada ou apenas leram o texto na gravação. Por fim, 16% das produções se adequaram parcialmente, pois o grupo 2 buscou relacionar o contexto com as imagens, mas não conseguiu que este uso realmente auxiliasse na produção de significado.

Os dados indicaram que aspectos relativos ao trabalho com elementos diretamente apontados na chamada de produção deveriam ser enfatizados na intervenção. Além disso, deveria haver destaque à compreensão da *storytelling*, seus aspectos e sua estrutura, especialmente no que tange ao uso dos adjetivos e dos elementos de referência, além de reforçar e fixar os demais aspectos como uso de imagens, sons, gestos, discursos e/ou estratégias de introdução de falas e/ou pensamentos. Além disso, destacamos que, em relação às questões analisadas que apresentam resultados satisfatórios em sua maioria, demonstram que os alunos já se apropriaram dessas questões e que elas não precisam ser foco desta intervenção. Já em relação àqueles resultados que chamam atenção para o “minimamente” ou para o “parcialmente” devem ser foco da intervenção. Resultados, como os descritos no quadro abaixo, resultaram em um maior foco nas questões

propostas no primeiro módulo, com ênfase na *storytelling* e suas características; no segundo módulo, com foco no reconhecimento dos aspectos do gênero; no terceiro módulo, com destaque nos recursos linguísticos e multimodais na *storytelling*; e, por fim, no quarto módulo, com um estudo mais detalhado da *storytelling*, ou seja, em que consiste essa atividade, suas técnicas, como desenvolver e seus elementos específicos.

Quadro 6 - Resultados a serem destacados

<b>PARÂMETRO</b>	<b>MINIMAMENTE</b>	<b>PARCIALMENTE</b>	<b>TOTALIZANDO</b>
Quanto à chamada de produção	16,7%	50%	66,7%
Uso da <i>storytelling</i> como recurso persuasivo	16,7%	33,3%	50%
Estrutura	33,3%	33,3%	66,6%
Demarcação de tempo	16,7%	33,3%	50%
Demarcação de espaço	16,7%	33,3%	50%
Demarcação de personagem	16,7%	33,3%	50%
Quanto a atração do texto	50%	16,7%	66,7%
Adequação ao público-alvo	16,7%	33,3%	50%
Adequação ao contexto comunicativo	16,7%	50%	66,7%
Uso de elementos de referência	33,3%	50%	83%
Uso de discurso direto ou outras estratégias de introdução de falas	50%	0%	50%
Uso de recursos que auxiliam na produção de significado	33,3%	16,7%	50%

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dessa forma, tal qual se espera em uma sequência didática, a análise inicial das produções foi pensada para ensejar o restante da intervenção, as questões que seriam trabalhadas e a forma como seriam trabalhadas, a fim de promover o desenvolvimento de conhecimentos dos estudantes.

Nesse sentido, tomamos como foco da intervenção aspectos como estrutura, atração do texto de forma a provocar a identificação do interlocutor com relação ao objeto de persuasão, linguagem adequada ao contexto comunicativo, elementos de referenciação para remeter ao produto/ a ideia ou ao personagem, discursos diretos ou outras estratégias para introduzir as falas e os pensamentos dos personagens, os quais, após análise, foram apresentados em sua maioria como “parcialmente” ou “minimamente” durante a produção inicial.

#### 4.4. A *STORYTELLING* E SUAS CARACTERÍSTICAS: PARTINDO DO TEXTO

Durante esta parte da intervenção, a qual teve duração de duas aulas ininterruptas de 50 minutos cada, preparamos a sala de aula para a apresentação de uma *storytelling* em vídeo projetado. No primeiro momento, antes de os alunos assistirem ao vídeo, eles foram questionados a respeito de seus costumes. Primeiramente, perguntamos se eles costumavam assistir a comerciais de TV. Durante as respostas orais, o que mais nos chamou atenção foram as falas de alguns alunos que afirmaram não assistir TV e que, por isso, não assistiam a comerciais de TV. Mediante a esta situação, eles foram questionados sobre quais seriam os meios de comunicação a que eles costumavam ter acesso como forma de entretenimento. A maioria respondeu que utilizava o celular ou o computador para assistir a vídeos no Tik Tok, outros responderam que costumavam assistir a vídeos no YouTube, Instagram e/ou Kwai. Poucos afirmaram assistir TV em algumas ocasiões. Perguntamos aos alunos se, nessas redes sociais, não aparecia nenhum tipo de comercial/propaganda/anúncio. Eles responderam positivamente e citaram seus favoritos. Foi um momento bastante interessante e descontraído, pois desconhecíamos uma parte das propagandas mencionadas por eles, mesmo sendo algumas delas de marcas famosas. Isso, de certa forma, instigou os alunos, pois eles não acreditaram na possibilidade desse desconhecimento, ainda mais pelo fato

de que tais propagandas, segundo eles, eram muito famosas em algumas dessas redes sociais. Provavelmente, isso aconteceu porque não acessamos todas as redes sociais citadas por eles.

Depois, pedimos a opinião deles a respeito do que é preciso para que essas propagandas convencessem quem as estava assistindo a adquirir o produto ou serviço mencionado. De acordo com a maioria, seria “apresentar um bom motivo para a pessoa”. Também tivemos respostas como “apresentar uma boa imagem”, “uma propaganda bem feita e mostrar a qualidade do produto”, “falar do produto e fazer uma propaganda chamativa com frases motivadoras”, “falar coisas positivas sobre a loja”, entre outros.

Quando questionados se eles já tinham sido convencidos a comprar um produto através de uma propaganda, poucos responderam que sim. Uma aluna fez um relato mais detalhado para a turma a respeito da sua compra que, segundo ela, ocorreu pelo fato de a propaganda ser muito bem feita e destacava a qualidade do produto. Além disso, alguns alunos disseram ter sido instigados a comprar um álbum de figurinhas através de uma propaganda que os instigou a torcer durante a Copa.

Esse momento foi bom para conhecer melhor a realidade dos alunos e perceber parte do conhecimento que eles já carregavam a respeito de propagandas. Além disso, eles se sentiram à vontade para expor suas vivências e participaram da aula com entusiasmo.

Em outro momento, iniciamos a apresentação de uma propaganda da empresa Volkswagen, divulgada em 2012. Ao assistir ao vídeo, os alunos não demonstraram já ter visto a propaganda anteriormente. Ao participarem das atividades, eles conseguiram reconhecer a intenção principal do vídeo, que era divulgar uma nossa versão de um carro da marca; foram capazes de identificar as pessoas envolvidas na história; a maioria percebeu a referência relacionada às características de um dos personagens da franquia do Star Wars. Ao acessarem o *link* disponibilizado a respeito da franquia, eles afirmaram conhecer alguns filmes por meio de familiares que eram fãs e que, por isso, detinham conhecimento de parte do que estava sendo apresentado ali. Eles também conseguiram descrever as ações dos personagens sem dificuldades, assim como identificar a intenção deles em executá-las. Quando solicitados que ouvissem novamente a música de fundo do vídeo, eles perceberam que a sua utilização também foi intencionalmente pensada para fazer referência ao filme. Nesse momento, eles foram levados a perceber que

ela gerava nostalgia no interlocutor, motivando ainda mais quem estava assistindo. Os alunos também perceberam que, apesar de o vídeo não apresentar linguagem verbal, isso não faz dele menos atrativo ou inteligível, tanto que uma aluna chegou a comentar que, somente após a pergunta, ela percebeu não haver linguagem verbal no vídeo.

Quando questionados a respeito da comparação entre este vídeo e o vídeo da Kombi, como essa pergunta vinha logo em sequência, eles responderam que, no vídeo da Kombi, havia linguagem verbal, pois a personagem narra a história. Ressaltamos que os alunos não precisaram de maiores esclarecimentos a respeito da linguagem, pois já haviam estudado e compreendiam o conteúdo, não precisando, assim, de maiores explicações a respeito.

Em relação ao entendimento da mensagem que o anunciante queria transmitir ao interlocutor e sobre o fato de o garoto conseguir atingir seus objetivos ou não, os alunos conseguiram identificar o objetivo do garoto. No entanto, tiveram dificuldades em perceber qual mensagem o anunciante queria passar. Dessa forma, precisamos levá-los a refletir quanto às ações do garoto na busca de conseguir mover coisas com o poder da mente e que, ao final do vídeo, ele foi capaz de realizar. Eles então foram questionados se o mesmo não poderia ocorrer com quem estava assistindo ao vídeo. Após essa pergunta, eles perceberam que quem estava assistindo ao vídeo poderia desejar o carro e que isso não era impossível, ou seja, que, assim como o garoto foi capaz de atingir seu objetivo, o interlocutor também seria.

Por fim, ao perguntamos se, na opinião deles, a propaganda foi persuasiva, eles disseram que sim. Questionamos também o que mais chamou a atenção deles na propaganda, e a maioria apresentou respostas relacionadas à referência feita à franquia do Star Wars.

Vale ressaltar que a proposta inicial era levar os alunos até o laboratório de informática para a realização das atividades. No entanto, por motivo de força maior, a sala de informática foi reorganizada para receber alunos do Ensino Fundamental I por terem acabado ficando sem sala de aula. Dessa forma, os computadores foram inativados, o que impossibilitou seu uso. Para sanar esse problema, a direção liberou o uso de aparelhos eletrônicos durante as aulas de língua portuguesa na escola, e os alunos passaram a levar seus celulares, o que possibilitou todo o trabalho. Aos alunos que não dispunham de internet móvel, possibilitamos o acesso à rede. Nesse sentido, retomamos as reflexões de Bull e Kajder (2004) a respeito da

defasagem no ensino na escola ao que se refere ao número estimado de equipamentos disponíveis, o qual já era precário e, com isso, o uso foi impossibilitado, demonstrando ainda mais que a necessidade de adaptar os métodos para a sala de aula requer reflexão e planejamento. Embora tenha ocorrido planejamento por parte das pesquisadoras, infelizmente, foi impossibilitado por parte da gestão, a qual necessitou das salas devido à alta demanda de alunos matriculados.

Assim, durante esta etapa, embora tivéssemos alguns empecilhos quanto ao manuseio dos materiais necessários, foi possível dar continuidade à intervenção e às tarefas. Além disso, conseguimos concluir exitosamente a apresentação da *storytelling* e suas características, pois, através dos exemplares apresentados durante este módulo, os alunos foram capazes de perceber os aspectos característicos deste recurso, reconhecendo-os e percebendo suas funções e efeitos de sentido, quando necessário.

#### 4.5. APRESENTANDO O GÊNERO: PARTINDO DA LEITURA

Nesta etapa, apresentamos aos alunos dois exemplares de textos para que eles pudessem reconhecer alguns aspectos característicos de uma *storytelling*, o que durou 7 aulas.

Antes de iniciar a apresentação dos exemplares, os alunos foram informados a respeito da origem e da temática dos vídeos ao serem publicados.

Após assistirem aos vídeos *Chega de bullying* e *Lei da atração*, perguntamos aos alunos o que eles acharam deles, se eram interessantes, se eles já haviam vivenciado situações semelhantes, ou seja, inicialmente, foram feitos questionamentos a respeito da vivência deles em relação aos acontecimentos dos vídeos. Nesse momento, os alunos apresentaram respostas que destacavam a interpretação deles a respeito do que assistiram de acordo com o que era esperado. Nesse contexto, foram dadas respostas satisfatórias e dentro do contexto relacionado, visto que eles conseguiram identificar o objetivo de cada vídeo e afirmaram que cada um conseguiu, ao final, atingir quem estava assistindo, proporcionando uma reflexão a respeito das ações que poderiam ser praticadas.

Dessa forma, nas duas primeiras aulas, os alunos conseguiram identificar a mensagem que cada vídeo trouxe, a importância de aderirem à proposta

apresentada em cada um, o que eles tinham em comum, o que os distinguiu, assim como a identificação dos elementos que contribuíram para a compreensão de cada vídeo na intenção de persuadir o interlocutor e atingir seu objetivo.

Nas duas aulas seguintes, foi preciso apresentar a plataforma Padlet aos alunos para que eles fossem capazes de manusear o mural com as tarefas. Com o compartilhamento da tela de um computador através de um retroprojetor, apresentamos o site onde o ambiente é compartilhado, o seu *layout* e como se dava toda a sua funcionalidade. Os alunos também foram orientados a respeito das funcionalidades do ambiente em versão *mobile*, a qual foi utilizada durante a aula para a realização da tarefa. Apresentadas as ferramentas, eles foram orientados a não se identificarem na plataforma, escrevendo no modo anônimo para que pudessem expor seus pensamentos e sentimentos sem constrangimentos.

No término desta atividade, nos sentamos em um grande círculo e, ao lermos cada comentário com a turma, tivemos um momento de muito aprendizado. Os alunos foram comentando sobre o que achavam de cada depoimento. Alguns chegaram a se expor de forma mais exaltada, sendo necessário intervir com muito diálogo a respeito das situações para que a conversa não tomasse outro rumo. Ao final, tivemos lágrimas, pois alguns alunos relataram coisas que aconteceram em sala de aula que os magoaram de certa forma. Ao ouvir o depoimento de alguns colegas e após refletirem sobre se colocar no lugar do outro, todos os alunos se comprometeram a evitar situações danosas ao convívio com os pares e a tomar ações para que elas não voltassem a ocorrer. Dessa forma, a atividade cumpriu o propósito de despertar nos alunos a vontade de se abrir e de escutar o outro, motivando-o a ser empático, visto que eles participaram ativamente das conversas, expuseram questões, opinaram, refletiram e discutiram a respeito do que os incomodava e incomodava o outro de forma democrática.

Dando continuidade à sequência de atividades no dia seguinte, tivemos uma aula em que projetamos novamente a tela de um dos vídeos assistidos no YouTube, a fim de destacar as estratégias de otimização do *layout* para garantir acesso ao conteúdo e reter o público no ambiente virtual em que o vídeo foi publicado.

Durante essa aula, os alunos foram orientados sobre como colocar a função “modo computador” nos navegadores de seus celulares para que conseguissem visualizar do mesmo modo que estava apresentado na atividade. Assim, foi possível que eles identificassem, durante a tarefa, os aspectos do layout e suas

funcionalidades, além de compreenderem a importância que desempenham durante a interação do interlocutor com a plataforma.

Por fim, durante as duas aulas seguintes, os alunos acessaram os vídeos pelo celular para a realização das tarefas. Durante as tarefas, eles foram capazes de identificar as personagens através de elementos não verbais. Perceberam que, nesses casos, a linguagem verbal não era fundamental para a compreensão dos textos; compreenderam que as expressões faciais dos personagens contribuíram para o entendimento deles, assim como para a caracterização da função emotiva na linguagem presente nos vídeos. Além disso, conseguiram perceber a demarcação de tempo através de elementos verbais e não verbais.

Em relação à modalidade da linguagem empregada, em um primeiro momento, os alunos não identificaram em um dos momentos em que se tratava de uma linguagem coloquial e foram levados a perceber aspectos linguísticos característicos dessa modalidade que a evidenciava durante um dos vídeos.

Os alunos foram capazes de observar, em ambos os vídeos, que as caracterizações demonstradas através de gestos, imagens e sons exploram as características dos personagens e da ideia apresentada. Nesse momento, reforçamos quais seriam essas caracterizações e destacamos o uso de adjetivos presentes nas legendas, os quais também caracterizam as consequências das ações de um dos personagens.

Quanto às questões relacionadas à referenciação, os alunos demonstraram uma certa dificuldade em identificar os termos que retomam outros. Foi preciso colocar alguns exemplos no quadro para que eles compreendessem do que se tratava e para, então, retomar as questões propostas. Através dos exemplos, eles perceberam do que se tratava e qual era a finalidade de se referenciar termos em um texto. Passado esse momento, quando os alunos afirmaram compreender a importância da referenciação, retomamos as questões propostas, e eles conseguiram, enfim, fazer a identificação dos termos. A partir da observação dos termos e de suas relações, mediamos com os alunos a forma como a referenciação pode se dar em nossa língua, guiando-os à percepção dos elementos (classes) que podem tipicamente se encarregar de marcar essas relações.

Ao final desta etapa, os alunos também foram capazes de identificar que as falas dos personagens dos vídeos foram apresentadas por meio do discurso direto.

Nesse momento, tivemos a oportunidade de conversar sobre as diferentes formas de manifestação do discurso, a depender do gênero textual.

Concluimos que, apesar de apresentarem uma certa dificuldade quanto à identificação da modalidade da língua e da referenciação, os alunos conseguiram realizar as atividades após a mediação e que, durante as aulas seguintes, e, principalmente, durante a produção final, esses aspectos deveriam ser melhor observados, com vista à consolidação dos conhecimentos por parte dos alunos.

#### 4.6. ASPECTOS MULTIMODAIS E LINGUÍSTICOS: PARTINDO DA EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Esta etapa foi realizada durante 3 aulas. No primeiro momento, observamos e fizemos uma leitura oral do texto *“De onde vem?”*. Os alunos exploraram os aspectos multimodais e suas interpretações iniciais. Eles apontaram os aspectos verbais e não verbais, destacaram relação presente entre a forma da escrita do título com o nome produto, observaram aspectos que caracterizam a linguagem como coloquial, relacionaram a imagem característica do produto com um espremedor de laranjas em formato de anjo, reforçando o nome característico do produto a fim de evidenciar sua qualidade, entre outros.

Ao responder as questões propostas, observamos que os alunos foram capazes de identificar a marca e o produto que estavam sendo promovidos; reconheceram que, durante a divulgação do produto, houve um cuidado para que o cliente se sentisse motivado a comprar o produto - nesse instante destacaram o cuidado com a elaboração da embalagem e o que foi escrito para convencer quem estava lendo; reconheceram que a marca faz uso de um recurso para persuadir o consumidor, mas, quando questionados sobre como isso foi feito, ficaram pensativos. Questionamos novamente como a marca buscava motivar o cliente, e os alunos acrescentaram que o texto trouxe uma história. Lembramos a eles o que disseram quando destacaram o tipo de linguagem utilizada e questionamos como isso poderia interferir na venda do produto. Como resposta, eles disseram que a linguagem coloquial é a linguagem usada pelas pessoas no seu dia a dia e que os vendedores queriam atrair as pessoas com falas do seu cotidiano. Perguntamos então se isso poderia aproximar o consumidor com a marca e motivá-lo a comprar o produto. Os alunos confirmaram dizendo que isso faz com que o cliente perceba que

a marca demonstra que se importa com a maneira como ele vive e fala, o que contribui para a aproximação com o consumidor, fazendo com que ele adquira o produto.

Quando questionados a respeito da intenção do anunciante ao colocar a frase presente no final do texto e o motivo de ela estar entre asteriscos, somente parte dos alunos reconheceu a referência feita ao filme *Tropa de Elite* e que o fato de estar entre asteriscos era por ser a fala de um dos personagens. Quem não soube responder argumentou que não viu o filme e que, por isso, não sabia que era uma fala de destaque do filme, mas reconheceram que a intenção era indicar que as frutas que não estavam boas não fariam parte do produto e que isso impactaria na qualidade do produto, visto que este seria de boa qualidade, pois só teria frutas frescas.

Após assistirem ao vídeo *O amor é recompensador (Love is Rewarding)*, os alunos reconheceram que tanto ele quanto o texto lido buscam promover algo através de uma história e que a *storytelling* foi usada como recurso persuasivo.

Quando questionados a respeito das divergências entre os dois textos, os alunos disseram que, embora os dois sejam interessantes, o vídeo é mais atrativo por causa das imagens e dos acontecimentos, ou seja, eles foram capazes de reconhecer que os aspectos multimodais tornaram o vídeo mais dinâmico. Além disso, eles conseguiram identificar, através desses aspectos, o tempo e o espaço dos acontecimentos. Em relação à identificação do clímax, a maioria dos alunos conseguiu indicar o momento. Os alunos também chegaram à conclusão de que a ideia é promover uma alimentação mais saudável através de um vídeo emotivo. Ele reconheceu que, apesar de não apresentar discursos, era possível perceber a interação dos personagens através dos gestos, movimentos e atitudes apresentados. Por fim, ao serem questionados em relação à musicalidade, eles afirmaram que ela ajudava a construir o sentido da história, mas foi preciso levá-los a refletir a respeito do fato de ela ser fundamental em determinados momentos da narrativa. Pedimos a eles que assistissem novamente e observassem como ela estava sendo tocada no vídeo. Eles disseram que a velocidade da música ia ao encontro dos acontecimentos, chegando em alguns instantes até para chamar a atenção do interlocutor para a cena ou até mesmo mudar o ritmo para demonstrar situações tensas.

Dessa forma, durante esta etapa, foi possível perceber que os alunos, apesar de estarem começando a reconhecer os aspectos de um recurso novo, foram capazes de, através das atividades propostas, explorar os aspectos multimodais da *storytelling*, ou seja, identificaram os elementos multimodais evidenciando as intenções características dos textos que contribuíram para a elaboração de significado por parte de quem o lê.

#### 4.7. ASPECTOS CARACTERÍSTICOS ESPECÍFICOS DA *STORYTELLING*: PARTINDO DA LINGUAGEM

Nesta etapa, foram realizadas atividades durante 10 aulas. Nós retomamos um vídeo apresentado para trabalharmos aspectos característicos e específicos da *storytelling*. Reforçamos que o vídeo da Kombi apresenta uma linguagem próxima, buscando transmitir uma mensagem, carregada de emoções através da fala da própria personagem e questionamos qual tipo de linguagem era essa. Os alunos não tiveram dificuldade em apontar que se tratava de uma linguagem coloquial e afirmaram que ela se adéqua ao contexto inserido, pois o vídeo consegue se aproximar de quem o assiste, através da emoção transmitida pelas falas da personagem que narra a história.

Quando questionados a respeito do fato de a propaganda ser uma narrativa, alguns alunos ficaram pensativos. Perguntamos se eles sabiam o que é uma narrativa e uma aluna respondeu timidamente que era uma história. Então questionamos novamente se o vídeo da Kombi contava uma história, e eles disseram que sim: a história da Kombi. Por fim, perguntamos novamente se poderíamos dizer que nos vídeos que assistimos nas últimas aulas eram narrativas, e eles disseram que sim e que era possível afirmar que tais propagandas eram apresentadas através de narrativas.

A partir da transcrição da fala da personagem, os alunos foram capazes de reconhecer quem narrava a história. Eles também conseguiram identificar quando se passava a história, mas tiveram dificuldades em identificar os termos que caracterizam a determinação do tempo. Para que eles reconhecessem tais termos, pedimos que lessem novamente a transcrição, como se estivesse no passado. Feito isso, questionamos a respeito do que mudou. Eles perceberam que uma parte dos termos mudou, outras não. Pedimos que eles indicassem quais termos eram esses e

eles apontaram alguns verbos no tempo presente. Reconhecida esta parte, questionamos quanto ao tempo dos acontecimentos narrados. Nesse momento, um aluno destacou que se tratava de coisas que já aconteceram e que, por isso, o tempo verbal seria o passado. Pedimos que eles identificassem quais tempos evidenciavam isso, e os alunos solicitaram para assistir ao vídeo novamente para encontrarem. Assim, enquanto o vídeo ia passando, eles foram destacando os verbos que estavam no passado.

Em um segundo momento, os alunos assistiram ao vídeo “Chega de bullying” para traçar comparações com o filme da Kombi. Durante as atividades, eles foram capazes de reconhecer a presença ou não de um narrador, de perceber se quem narrava a história participava ou não dos acontecimentos, se os personagens dialogavam com o interlocutor e de que maneira esse diálogo acontecia. Eles chegaram à conclusão de que, em um dos vídeos, o diálogo do narrador ficava mais evidente por conta das perguntas feitas a quem estava assistindo. Pedimos que eles apontassem alguns exemplos, apresentamos novamente os vídeos e, enquanto eles iam passando, os alunos apontaram as falas interrogativas e imperativas que evidenciaram uma conversa com o interlocutor.

Já no que diz respeito à referência, foi preciso intervir para que os alunos compreendessem como os termos são usados para referenciar outros. Lemos a questão proposta e eles não compreenderam a que o termo indicado fazia referência. Questionamos a respeito do que se tratava o diálogo das garotas presentes no vídeo sobre *bullying* e os alunos responderam que era sobre uma tira que uma das meninas fez. Lemos novamente a fala dela para que eles percebessem a relação do termo destacado com o assunto. Desta forma, eles perceberam que se tratava da ideia transmitida pela menina na tira produzida, por fim, compreenderam que o termo “aquela” fazia referência à ideia proposta. Para que eles compreendessem melhor o que é uma referência, escrevemos a seguinte frase no quadro “Maria estava muito triste. Maria tinha chorado na escola, pois seus colegas tinham batido na Maria.”. Perguntamos se algo nessa frase parecia estranho para eles. Respondendo à nossa pergunta, disseram que o termo “Maria” aparecia várias vezes e que soava estranho. Pedimos que eles refizessem as frases e obtivemos “Maria estava muito triste. Ela tinha chorado na escola, pois seus colegas tinham batido nela.”. Nesse momento, pedimos para que eles explicassem a razão

das substituições, e eles perceberam que alguns termos podem substituir outros para evitar repetições.

Dando continuidade às atividades, foi apresentado outro exemplo na questão seguinte, a fim de observar se eles compreenderam e se conseguiriam identificar um termo que fazia referência a outro. A interação com os alunos foi bastante satisfatória, pois percebemos que, ao terem certeza da resposta correta, os alunos queriam responder rapidamente e de forma empolgante, antes que outro tivesse a oportunidade de responder. Para consolidar, os alunos foram questionados sobre o objetivo da utilização dos termos destacados nas questões anteriores, e eles conseguiram responder, de forma efetiva, que o objetivo era referenciar outro termo evitando a sua repetição. Além disso, propusemos que eles reescrevessem um trecho, fazendo uso da referência, evitando a repetição de termos e o resultado foi bastante satisfatório.

Os alunos também foram levados a perceber que, em vídeos como o do *bullying*, apesar de não apresentar termos que nomeiam as personagens e os locais, por exemplo, é possível perceber onde os fatos ocorrem e quem participa deles através do cenário, dos sons e das legendas. Desta forma, eles foram capazes de apontar os termos no vídeo sobre o *bullying*, apesar de o vídeo não apresentá-los. Além disso, os alunos foram capazes de apontar termos como garotas, escola, menina, sala de aula que são usados para nomear. Eles reconheceram que se tratavam de substantivos e conseguiram apontar outros relacionados ao vídeo da Kombi. Quando questionamos sobre em que contexto os alunos achavam que nomear esses termos seria necessário, eles ficaram pensativos. Então perguntamos se, em narrativas escritas, isso aconteceria da mesma forma, eles disseram que não, pois nelas seria preciso escrevê-los. Dessa forma, eles chegaram à percepção de que, a depender do contexto, é necessária a nomeação por meio de termos específicos, pelo fato de a identificação de determinados elementos ser crucial para a narrativa.

Quando questionados se já ouviram falar nos termos substantivo, adjetivo, verbo e conjunção, a resposta foi positiva. Perguntamos qual deles era usado para nomear seres e coisas e eles responderam prontamente "substantivo". Levamos três exemplares de gramática para a sala de aula e os alunos puderam optar por pesquisar nelas ou na internet sobre as classes de palavras listadas. A maioria preferiu pesquisar pelo celular, segundo eles, era mais prático, mas alguns alunos se

interessaram e usaram a gramática, outros usaram ambos. Ao longo da aula, eles foram revezando e, ao final, apontaram suas reflexões a respeito dos termos pesquisados, da função e do uso de cada um. Por fim, pedimos que eles apresentassem alguns exemplos. Em relação aos substantivos, aos adjetivos e aos verbos não apresentaram dificuldades, mas, quando falamos sobre conjunção, precisamos desenvolver reflexões com mais vagar para que eles consolidassem o aprendizado. Para finalizar, eles listaram, com sucesso, os substantivos que poderiam ser usados para indicar pessoas e coisas na narrativa da Kombi, caso ela fosse produzida estritamente em um texto escrito. Os alunos foram instigados, novamente, a refletir sobre o papel dos substantivos nas narrativas, na nomeação e retomada de elementos importantes para a constituição do texto.

Em outro momento, levamos para a sala de aula livros com narrativas escritas (contos e romances) e pedimos que eles observassem os discursos presentes nelas. Depois retomamos os vídeos assistidos e pedimos que eles apontassem as diferenças entre as narrativas assistidas e as lidas. Eles observaram que, em algumas narrativas escritas, as falas foram indicadas por travessão ou pelo uso de aspas enquanto nos vídeos assistidos se dava pelos sons das falas dos personagens. Perguntamos se as falas presentes nas narrativas eram marcadas apenas pelo uso dos travessões ou das aspas e os alunos disseram que não, que além dessas pontuações as falas eram introduzidas por termos como "disse", "gritou", "falou", mas não souberam apontar como chamamos esses termos. Transcrevemos um pequeno diálogo presente em uma das narrativas no quadro e pedimos que eles apontassem como era introduzida a fala de um dos personagens. Eles conseguiram observar a presença do termo "disse" seguido de dois pontos, tendo na sequência a fala introduzida por dois pontos. Nesse instante, ressaltamos que termos como "disse", "falou", "exclamou" e "gritou", por exemplo, os quais são usados para introduzir o discurso, se referindo ao modo como nosso interlocutor se expressa por meio de palavras ou pensamentos, sendo chamados de "verbos de elocução" ou "verbos dicendi" e que eles são geralmente seguidos por pontuação como o uso de dois pontos, vírgulas e travessões, com a fala na sequência ou antes indicada entre aspas ou por travessão. Além disso, questionamos se, apesar de os discursos presentes nos vídeos não serem marcados dessa forma, eles são marcados de formas diferentes e eles disseram que sim, pois através das falas das

personagens, das pausas e das trocas de turno é possível perceber quem está falando.

Em relação à manutenção da voz e à sonoridade, os alunos foram capazes de perceber que, em determinados vídeos, a posição da câmera ajuda na percepção de quem está falando. Inicialmente, eles não entenderam a questão relacionada a isso, então foi preciso mostrar parte do vídeo da Kombi novamente e questionar como eles sabiam que era a Kombi quem narrava a história. Eles disseram que ela começa narrando o vídeo, aparece a estrada e ela, em seguida, buzinando. Eles, então, perceberam que a posição da câmera mostrando a rua e o veículo deixavam isso evidente, ou seja, a posição da câmera, a sequência de imagens e os sons, segundo eles, seriam relevantes. Também foram capazes de perceber que a sonoridade tem um papel fundamental para marcar o discurso, visto que ajudava na percepção de quem estava falando em textos multimodais.

Nesse instante, aproveitamos para levar os alunos a refletirem sobre o fato de que, em algumas *storytellings*, a sonoridade não apresenta o mesmo valor, visto que há uso de balões de fala. Pedimos que citassem algum exemplo de histórias com uso de balões de fala e um dos alunos contou que, no Instagram, existem vários perfis que contam histórias através de imagens com uso de balões de fala. Aproveitamos e questionamos se a sonoridade tem o mesmo valor nesses casos, e eles disseram que não, pois tratam apenas de imagens ou fotos sem sons, mas que, mesmo assim, seria possível perceber quem fala. Dessa forma, os alunos constataram que há diferentes formas de marcar o discurso.

Após esse momento, pedimos a eles que refletissem a respeito da produção da *storytelling* que eles criaram. Perguntamos de que forma o tempo e o espaço ficaram evidentes. Alguns disseram que foi através da escrita, outros disseram que foi através das cenas, alguns disseram não lembrar, mas que poderiam colocar isso escrito ou mostrar através de imagens e sons, por exemplo.

Na sequência, eles também foram levados a perceber que os discursos apresentam termos que caracterizam os espaços e personagens. Pedimos a eles que observassem novamente os textos e indicassem esses termos. Os alunos, então, destacaram alguns adjetivos ditos pelos personagens. Perguntamos novamente se seria possível indicarmos outros que caracterizam os ambientes e os personagens sem que eles fossem ditos e eles disseram que sim. Eles afirmaram ser possível observar as imagens, caracterizá-las e citaram alguns adjetivos

relacionados a elas. Dessa forma, eles perceberam que, embora alguns textos multimodais não coloquem especificamente um nome para marcar as características, é possível percebê-las através da representação das imagens e do modo como os personagens agem, por exemplo. Quando perguntamos que nome damos aos termos usados para caracterizar seres e lugares nas narrativas, os alunos demonstraram conhecimento acerca da definição de adjetivo. Ao final, reforçamos que a apresentação de características é algo que está presente nas narrativas, e isso independe do gênero ou da forma como é veiculado.

Após esse momento, pedimos novamente que os alunos refletissem a respeito da produção da *storytelling* que eles criaram. Perguntamos: “de que forma as características dos personagens, tempo e espaço ficam evidentes? O que poderia fazer para que essas características se tornem ainda mais evidentes?”

Alguns disseram que, através das atitudes dos personagens que criaram, era possível perceber suas características; outros, que teriam que construir os locais para que pudessem indicar suas características, pois não chegaram a pensar sobre isso antes e nem sobre o tempo.

Em relação às questões relacionadas às narrativas escritas, os alunos foram capazes de perceber quando as histórias aconteceram, quais foram os termos usados para demarcar o tempo, assim como onde se passava a história. Em relação à identificação da diferença entre a demarcação do espaço nos textos verbais e nas *storytellings* apresentadas, os alunos reconheceram que, no texto verbal, a demarcação do espaço se deu através do uso de termos que se referem ao local onde os fatos aconteceram. Pedimos aos alunos que indicassem tais termos e eles apresentaram corretamente, no entanto, quando questionados a respeito do nome que damos a esses termos, eles exitaram. Após selecionarmos alguns exemplos das narrativas, pedimos que eles pesquisassem na internet seu uso e função. Eles disseram que se tratava de advérbios, pois estes são usados para demarcar lugares no espaço. A partir da análise do uso e da função de um advérbio, os alunos foram capazes de indicar outros. Nesse momento, também aproveitamos para esclarecer que, além dos advérbios, os adjuntos adverbiais também podem ser utilizados para demarcar lugar no espaço, sendo estes formados, por vezes, por uma preposição e um nome. Levamos os alunos a refletirem sobre a forma como podem ocorrer em narrativas e como são importantes para a constituição delas. Pedimos, então, que eles buscassem alguns exemplos nas narrativas lidas, e as respostas foram

satisfatórias. Em relação à forma de demarcação de espaço nas *storytellings*, eles afirmaram que esta se dava por meio das cenas apresentadas. Ao final, apresentamos uma breve introdução acerca da definição de advérbio e de seus tipos. Por questões de tempo de aplicação da intervenção e do que observamos quanto às questões conduzidas durante a intervenção, focamos na noção espacial do advérbio na narrativa. Dessa forma, levamos os alunos a reconhecerem que a demarcação de espaço é importante para que o interlocutor perceba onde a história acontece, possibilitando melhor entendimento do que se passa com os personagens.

#### 4.8. PROPOSTA DE PRODUÇÃO FINAL: PARTINDO DA ESCRITA

Nesta etapa, os alunos colocaram em prática os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. Eles retomaram o enunciado das produções iniciais e os textos produzidos por eles. Considerando a proposta de Bull e Kajder (2004), durante esse momento, propusemos aos alunos um novo planejamento da produção textual. Eles elaboraram e revisaram roteiros antes da edição final das *storytelling* durante 8 aulas na escola. Vale ressaltar que, em alguns momentos, os alunos editaram os vídeos em casa, além disso, tivemos momentos de orientação através do WhatsApp, o que impossibilita medir com exatidão a duração da aplicação dessa etapa. Nas duas primeiras aulas, os grupos analisaram o que produziram anteriormente e alguns decidiram reestruturar o texto; já outros preferiram refazer e partir de outro ponto de vista. Todos os alunos receberam novas folhas de planejamento para anotações, sugestões e produção da produção final. Alguns grupos se organizaram e dividiram as tarefas de cada um - quem ficaria responsável por escrever, quem iria gravar, quem traria os figurinos, quem organizaria a edição/gravação, por exemplo.

Nas duas aulas seguintes, os alunos escreveram a primeira versão dos textos. Conforme eles terminavam, entregavam o planejamento e, ao fazermos uma leitura breve, já era possível perceber alguns aspectos que estavam faltando nas narrativas, o que possibilitou um trabalho de revisão de texto pautado nas discussões que haviam sido empreendidas em sala de aula. Guiamos de forma que eles reconhecessem o que havia sido estudado em sala, a partir de pontos determinados, e, assim, os aspectos que trabalhamos a respeito da *storytelling*. Alguns grupos retornaram os textos para fazer alguns ajustes. Orientamos também

para que assistissem novamente aos vídeos apresentados em sala para que comparassem o texto verbal deles com o que eles iriam produzir. Também foi pedido que observassem no planejamento que estavam fazendo se a proposta apresentada seria compatível com os aplicativos de edição que iriam utilizar. Inicialmente, a ideia era apresentar alguns aplicativos de edição aos alunos, mas percebi que eles dominavam bem essa parte e não era preciso intervir.

Toda a retomada e mesmo a leitura do planejamento, deixava claro que os alunos demonstravam conhecimentos acerca do gênero e da *storytelling*. No entanto, no que tange à criatividade (provocativa de interação e persuasão), foi ainda preciso apontar algumas coisas que poderiam ser melhoradas nas produções, como por exemplo, apresentação de um desfecho chamativo e que provocasse uma ação efetiva por parte de quem estivesse assistindo. Pedimos aos alunos que fizessem a releitura de seus textos, a fim de instigá-los a analisarem a estrutura composicional da *storytelling* e da materialidade linguística para que eles refletissem a respeito dos aspectos que poderiam ser melhorados e ampliados na busca de atingir o propósito comunicativo da produção. Pedimos também que eles apontassem quais seriam os aspectos que deveriam conter em suas produções e oralmente eles foram destacando o que estudamos ao longo das aulas. Feito esse levantamento, os alunos retomaram seus textos para efetuar tais melhorias. Ao longo da aula, eles nos buscavam, a fim de confirmar se o que estavam produzindo estava dentro do esperado e para questionar se faltava alguma coisa. O que era necessário apontar era discutido juntamente com os alunos em grupo. Em poucos casos, foi preciso apontar que o tempo, apesar de indicado, ficou um pouco confuso pela quantidade de cenas. Em outros, o local não estava claro e os alunos disseram que iriam apontar através das imagens. A reescrita do planejamento durou em torno de duas aulas.

Nas duas aulas seguintes, os alunos começaram a fazer as gravações e edições dos vídeos. Eles nos enviaram os vídeos pelo WhatsApp e fizemos o *feedback* através deste mesmo aplicativo, pois a explicação por meio da gravando de tela com a passagem do vídeo, possibilitou dar mais clareza para os alunos entenderem o que precisava ser alterado, o que ficou diferente do esperado ou até mesmo o que divergiu da proposta escrita por eles. Um grupo precisou de mais tempo para refazer o vídeo, pois produziu algo totalmente diferente do que entregou por escrito no planejamento, o que gerou necessidade de refacção.

Precisamos de mais uma aula para alguns alunos fazerem os ajustes finais em sala de aula de acordo com o *feedback* dado.

Por fim, na última aula, fizemos a apresentação dos vídeos através dos grupos de WhatsApp da comunidade escolar. Infelizmente, por problemas pessoais, a realização da amostra dos vídeos não ocorreu, mas pretendemos apresentar os vídeos no início do ano letivo de 2023, a fim de proporcionar um momento de acolhimento dos alunos e propor a comunidade escolar uma conscientização acerca de se colocar no lugar do outro e, também, refletir sobre o papel de cada um na sala de aula e na vida em sociedade.

Feita a descrição, em linhas gerais, das etapas da intervenção, passaremos a tratar da análise de dados da produção final a seguir.

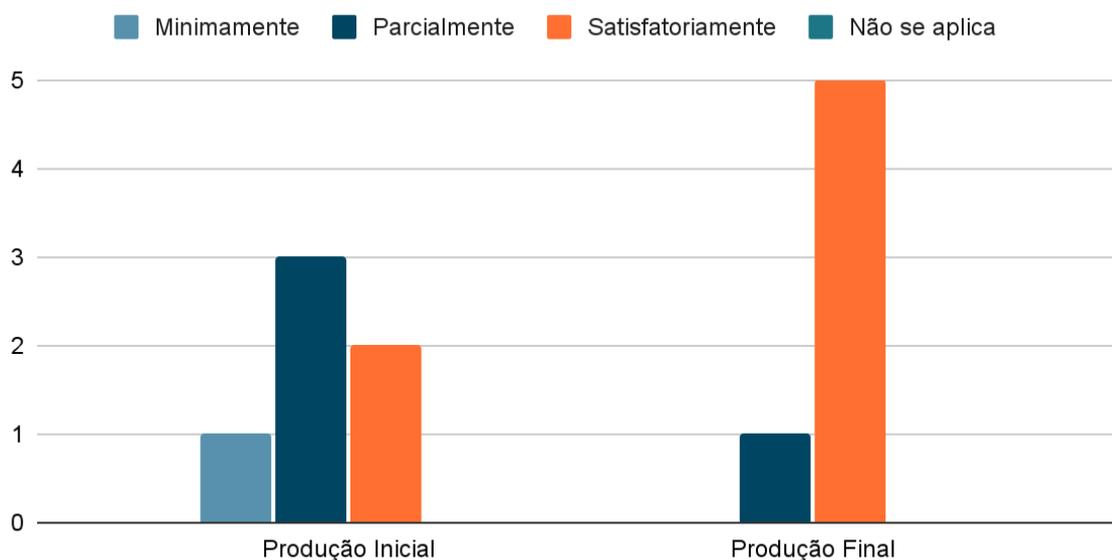
#### 4.9 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A PRODUÇÃO INICIAL E A PRODUÇÃO FINAL

Nesta seção, apresentamos os resultados da comparação dos parâmetros analisados na produção inicial e na produção final.

Como será possível observar, os grupos obtiveram uma melhora considerável se compararmos os resultados das análises feitas através do quadro de parâmetros de correção. Observando o quadro a seguir, é possível constatar isso:

Gráfico 25 - Atende aos parâmetros definidos na chamada de produção

### Atende aos parâmetros definidos na chamada de produção de texto?

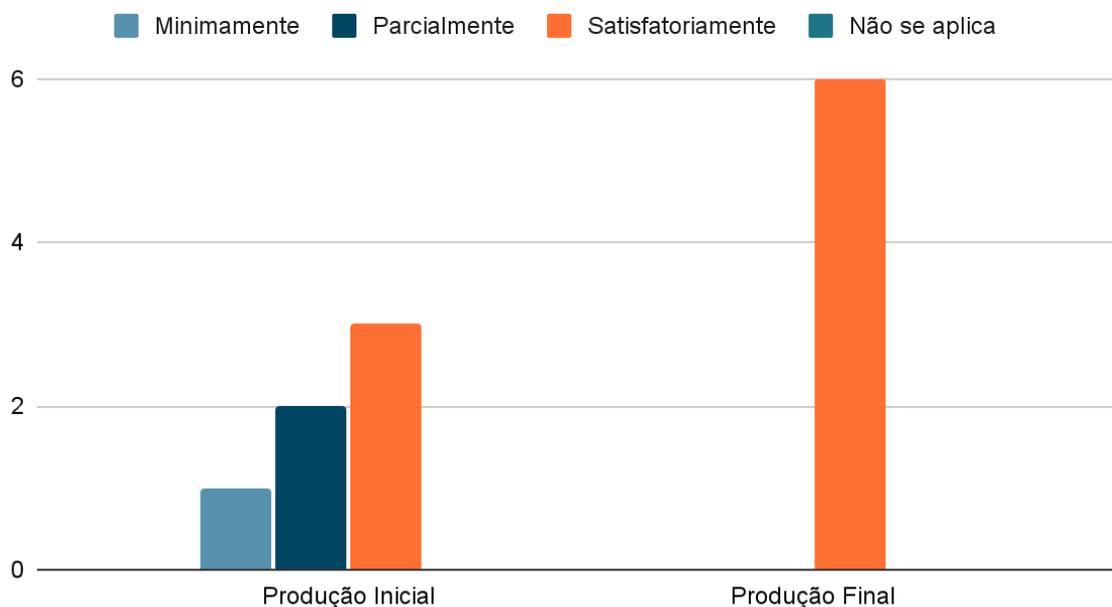


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para este momento da análise, observamos exatamente o que está disposto na chamada de produção e apenas o grupo 3 que não apresentou uma conclusão/situação final. Por essa razão, consideramos que ele atingiu parcialmente os parâmetros propostos, enquanto os demais atingiram de forma satisfatória.

Através do gráfico 25, observamos que houve uma melhoria significativa em relação a este parâmetro, visto que a quantidade de grupos que atingiram satisfatoriamente ao que foi pedido foi bastante considerável, apresentando apenas o grupo 3 com resultado parcial. Vale ressaltar que consideramos de forma parcial por não apresentar uma conclusão que favorecesse a identificação do interlocutor ao final.

Em relação à utilização da *storytelling* como recurso persuasivo, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 26 - O *storytelling* é utilizado como recurso persuasivo?O *storytelling* é utilizado como recurso persuasivo?

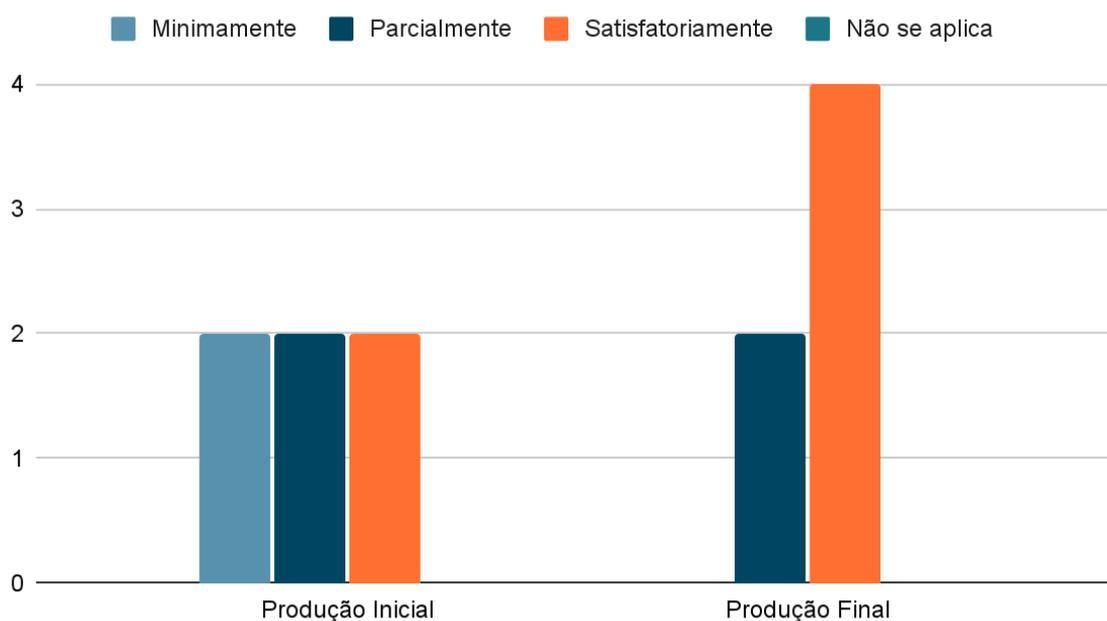
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como é possível observar, todos os grupos utilizaram da *storytelling* como recurso persuasivo durante as produções. Desta forma, três das produções que antes foram consideradas mínimas e/ou parciais, após a realização das atividades propostas, foram capazes de atingir com êxito um resultado satisfatório em relação à utilização desse recurso.

Considerando a estrutura, notamos, através do gráfico a seguir, que quatro grupos atingiram satisfatoriamente e dois, parcialmente:

Gráfico 27 - Apresenta uma estrutura

Apresenta uma estrutura: introdução / situação inicial, desenvolvimento / complicação, clímax, conclusão / situação



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

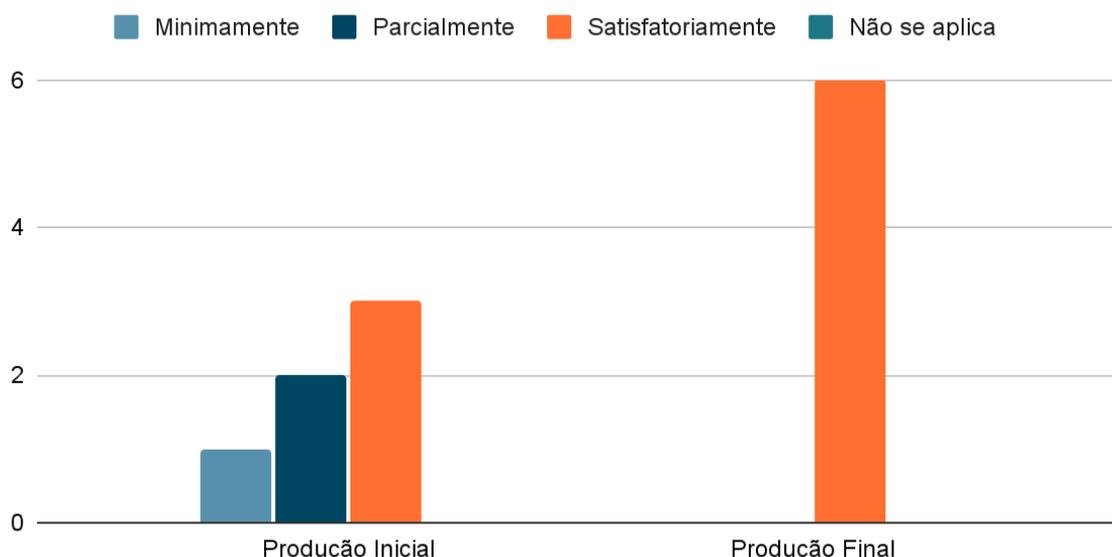
Os grupos que atingiram parcialmente a apresentação de uma estrutura foram os grupos 3 e 6, dos quais um não especificou algumas situações durante a narração e o outro não apresentou uma conclusão/situação final, respectivamente.

Desta forma, este gráfico também demonstra melhorias, visto que o número de grupos que atingiram resultados satisfatórios dobrou e os mínimos deixaram de existir.

Em relação à demarcação de tempo, observamos que:

Gráfico 28 - Demarcação de tempo

A demarcação de tempo fica clara, seja por elementos linguísticos ou semióticos? A demarcação de tempo fica clara,



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

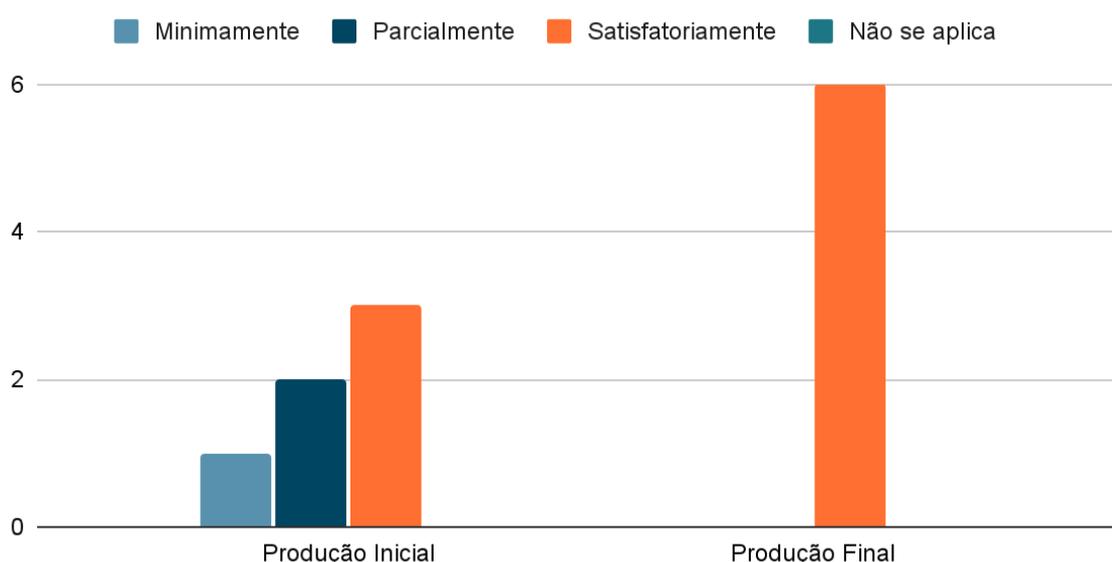
Todos os grupos foram claros durante as demarcações de tempo nas produções finais, seja por meio de elementos linguísticos ou semióticos. Comparando com as produções iniciais, este é um resultado bastante favorável, dado que na produção inicial, tivemos uma produção com resultados mínimos e duas parciais. Neste caso, trata-se de um elemento prototípico do recurso da storytelling, o qual foi ressaltado durante as etapas de intervenção. A importância da demarcação do tempo na narrativa, seu valor para esse tipo textual e as formas de demarcação, seja por meio da língua ou das linguagens, foram enfatizados nas aulas. Isso ficou claro, por exemplo, na exploração dos aspectos de leitura e, também, nas etapas de produção de texto. Por meio do anúncio da Kombi, por exemplo, foi possível discutir com os estudantes as formas de se marcar o tempo por meio dos adverbialização, tempos verbais, uso de conjunções e, ainda, de estratégias multissemióticas, com escolhas sonoras (voz de idosa escolhida propositalmente para a narrativa), a metáfora do carro percorrendo uma linha temporal de vida, a retomada de imagens para contar histórias e marcar ações passadas. Reflexões desse tipo certamente ajudaram os estudantes na percepção e

consolidação de conhecimentos linguísticos caros à narrativa, como da marcação de tempo.

Ainda neste mesmo caminho, no que concerne à demarcação de espaço, também fica evidente a melhoria:

Gráfico 29 - Demarcação de espaço

### A demarcação de espaço fica clara, seja por elementos linguísticos ou semióticos?



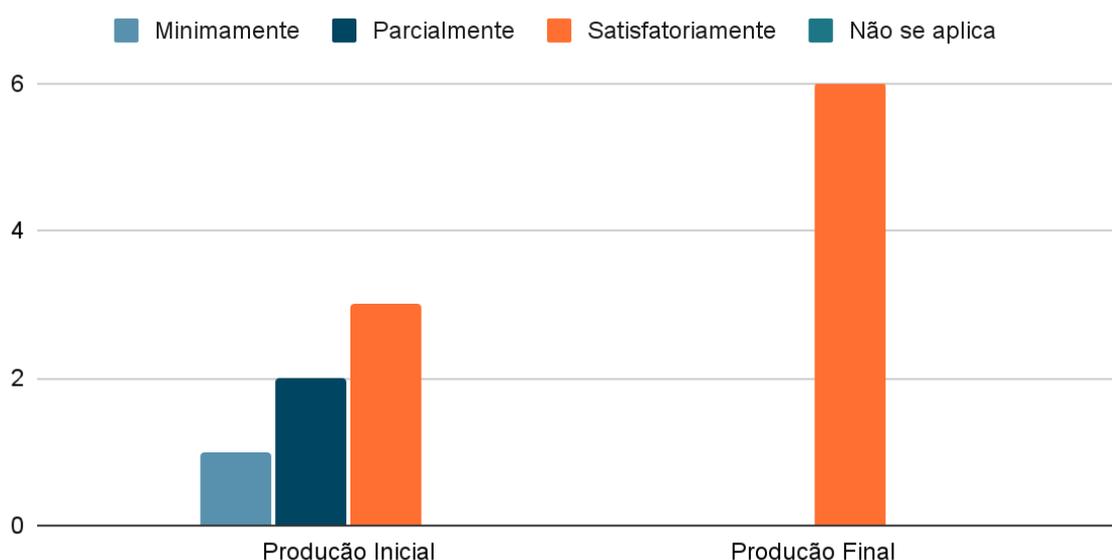
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como podemos ver, enquanto na produção inicial tínhamos um grupo com resultado mínimo e dois parciais, na produção final obtivemos resultados satisfatórios. Como exposto no caderno pedagógico, ao abordarmos os advérbios, pudemos dar ênfase maior ao papel deles na demarcação linguística do espaço e comparar usos deles em textos escritos e multissemióticos. Foi interessante notar que os alunos perceberam sua importância para situar a narrativa. Ao abordá-los, pudemos refletir sobre suas formas de ocorrência, manifestação, posição em que aparecem nas orações, invariabilidade quanto à forma. E, ainda, sua diferente forma de manifestação no texto multissemiótico, visto que, no planejamento da produção textual, uma dada manifestação verbal de espaço por meio de um advérbio ou adjunto adverbial ocorria, depois, na produção, por vezes, de maneira visual, tendo em vista o gênero escolhido para exploração nesta intervenção.

O mesmo ocorreu durante a demarcação de personagens:

Gráfico 30 - Demarcação de personagens

A demarcação de personagens fica clara, seja por elementos linguísticos ou semióticos?



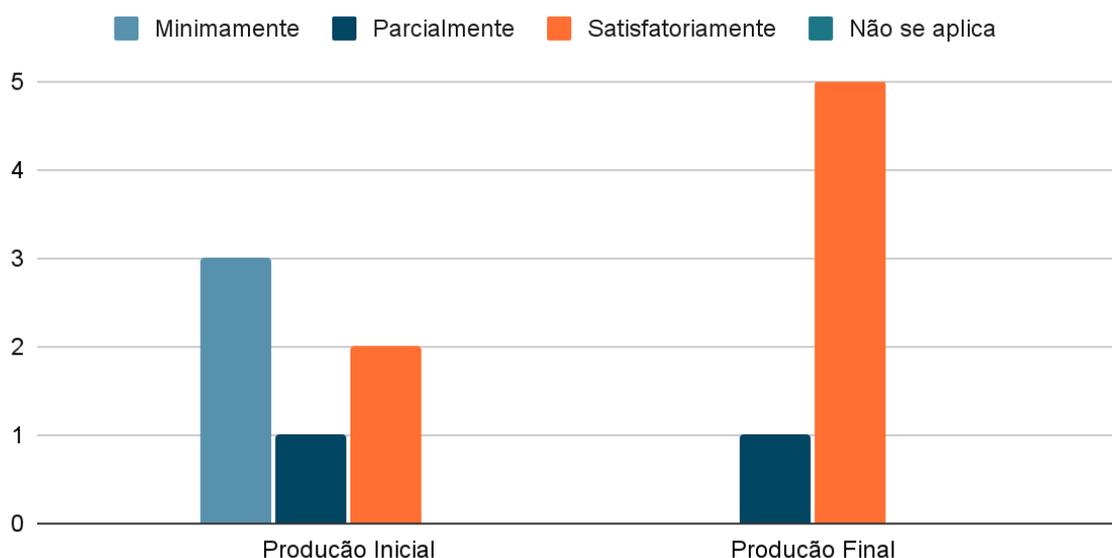
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Através dos resultados, podemos observar que três dos grupos que inicialmente mostraram ter dificuldades em apresentar a demarcação de personagens de forma clara obtiveram êxito na produção final. Tal resultado certamente logrou êxito pelo fato de que se pode observar o papel das escolhas linguísticas e multissemióticas de atribuição de nomes dos personagens nos planejamento das produções e se pode refletir sobre sua forma de manifestação no texto multissemiótico. Nos momentos de leitura dos textos, isso também foi explorado, ao se questionar a importância dos personagens nos acontecimentos da narrativa. Nesse sentido, os alunos foram levados a refletir sobre quem efetivamente produziu as ações, qual a importância de identificar quem produziu essas ações, quem as vivenciou, qual o papel de cada um na narrativa, ou seja, quem era o personagem principal (protagonista), quem era o personagem contrário ao protagonista (vilão), quem são os conhecidos como coadjuvantes (secundários). Assim, eles puderam observar a importância da demarcação desses elementos e como fazer uso deles de maneira efetiva.

De forma semelhante, os resultados do gráfico a seguir, também demonstram resultados satisfatórios:

Gráfico 31 - O texto atrai o interlocutor

O texto atrai o leitor, de forma a provocar a identificação dele com relação ao objeto de persuasão?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

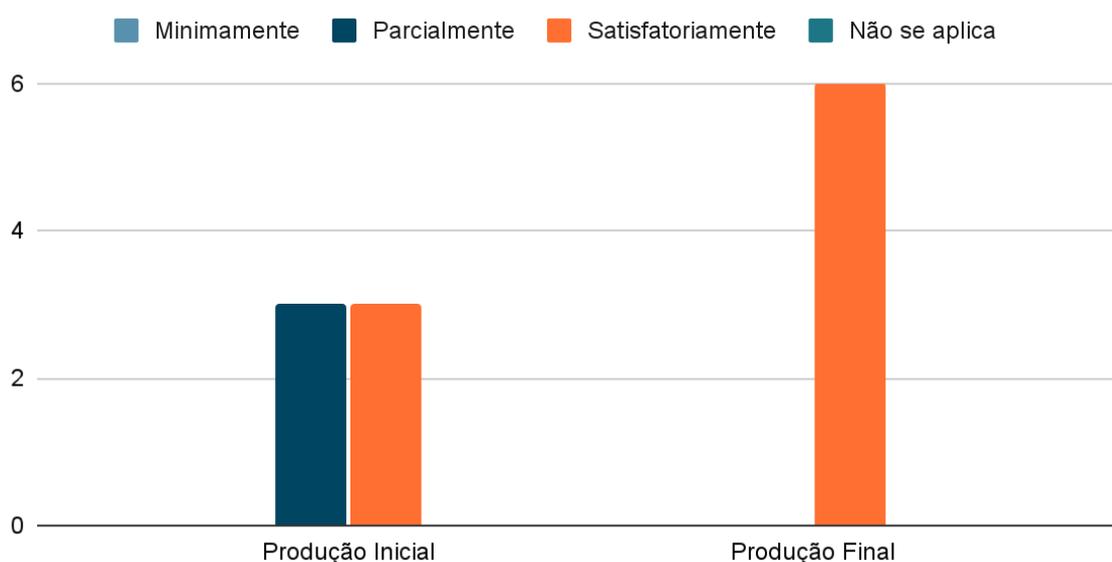
Através dele, é possível perceber que, durante a produção inicial, os alunos demonstraram bastante dificuldade em atrair o leitor de forma a provocar a identificação dele com relação ao objeto de persuasão, enquanto na produção final, cinco dos grupos obtiveram resultados satisfatórios e um, resultado parcial. Quanto à produção final, por não apresentar uma conclusão favorável a convencer o leitor em relação ao objetivo, o grupo 3 acabou deixando de atrair, ao final, um pouco a atenção do interlocutor, pois deixou de entender que os personagens que praticaram atos ruins são punidos, mas não refletem sobre seus atos. Ou seja, apesar de ter apresentado uma consequência, no desfecho, o vídeo não trouxe nenhuma reflexão que promovesse a identificação do interlocutor com o final de forma eficaz, pois o que se esperava é que os personagens que praticaram tais atos não fossem apenas punidos, mas que fossem levados a refletir sobre o ocorrido e que ações poderiam ser tomadas a partir de tal reflexão, a fim de que houvesse essa identificação<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Para melhor compreensão da análise da intervenção, disponibilizamos em uma pasta no drive para visualizar as produções. [Clique aqui](#) para acessá-las.

Quanto à utilização de elementos que visam provocar a emoção a fim de gerar uma ação, vejamos o gráfico 9:

Gráfico 32 - Uso de elementos que visam provocar emoção

Foram usados elementos que visam provocar a emoção a fim gerar uma ação?



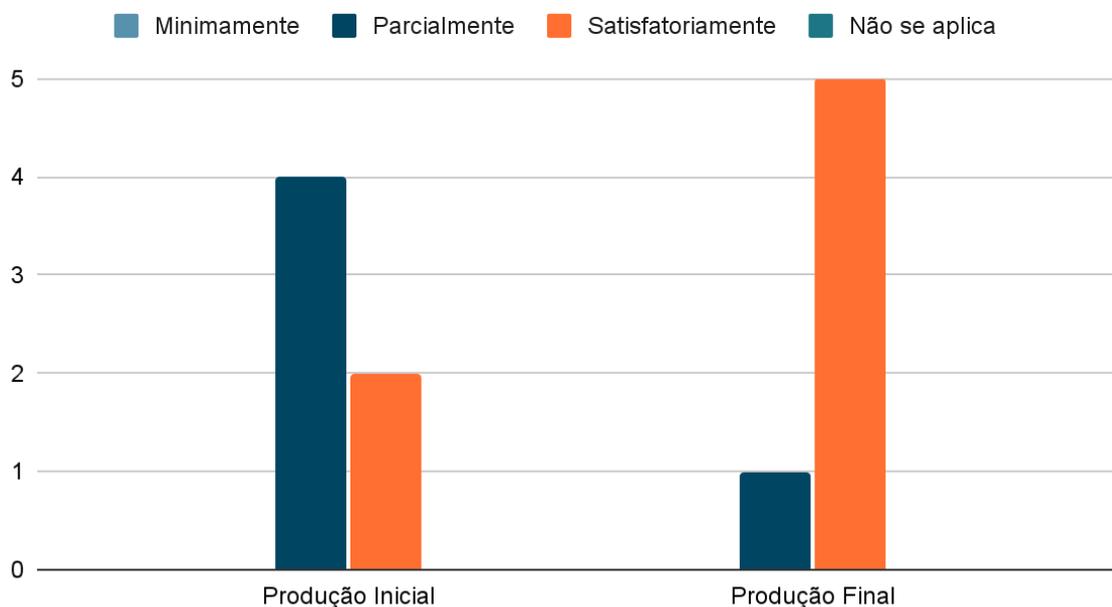
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Metade dos grupos que apresentaram resultados parciais na produção inicial, passaram a apresentar resultados satisfatórios na produção final.

Em relação à clareza da mensagem apresentada, os resultados também foram bastante consideráveis:

Gráfico 33 - Clareza da mensagem

## A mensagem apresentada é clara?



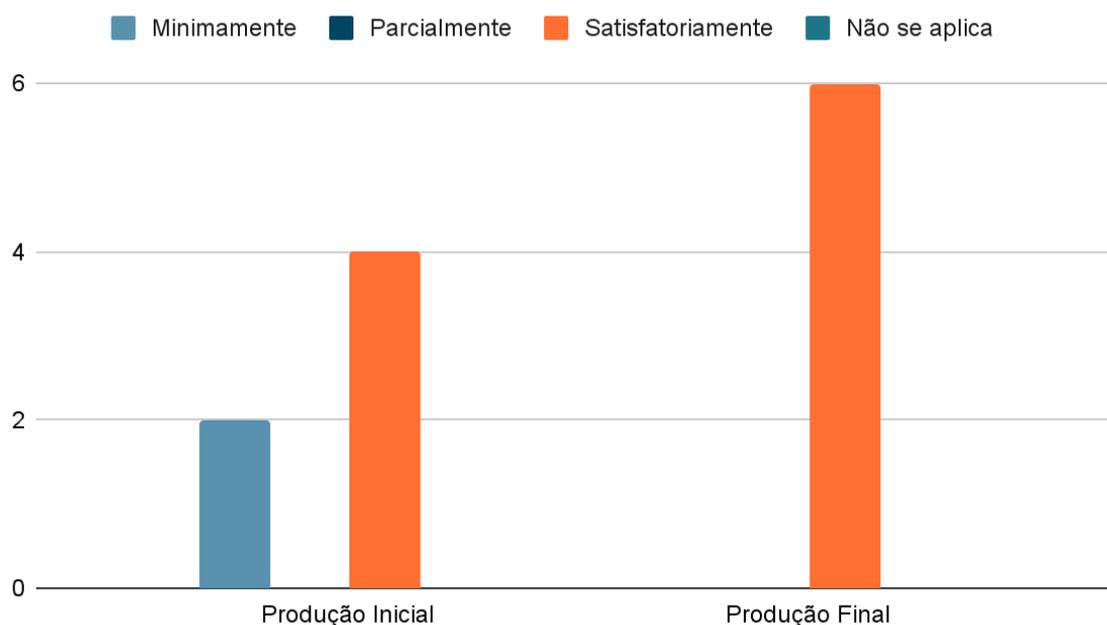
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos que, de quatro grupos com resultados parciais da produção inicial, três passaram a satisfatório na produção final.

Quanto à presença de um antagonista ou uma dificuldade, conflito interno, síndrome do impostor, a fim de atacar situações, dando mais foco no conflito para a busca de uma solução, podemos observar o gráfico 34.

Gráfico 34 - Presença de um antagonista ou uma dificuldade, conflito interno, síndrome do impostor a fim de atacar situações, dando mais foco no conflito para a busca de uma solução

Há presença de um antagonista ou uma dificuldade, conflito interno, síndrome do impostor, a fim de atacar situações, dando



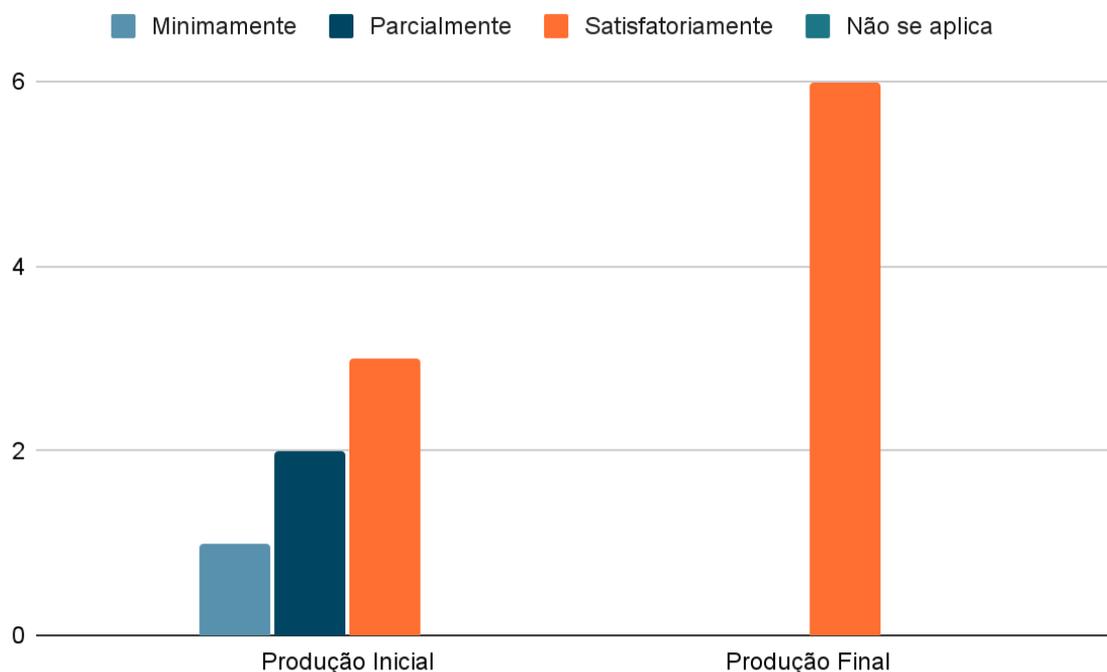
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Todos os grupos atingiram resultados satisfatórios na produção final, até mesmo os dois que, na produção inicial, apresentaram resultados mínimos.

Em relação à adequação ao público-alvo, observamos avanços:

Gráfico 35 - Adequação ao público-alvo

## O texto é adequado ao público-alvo?



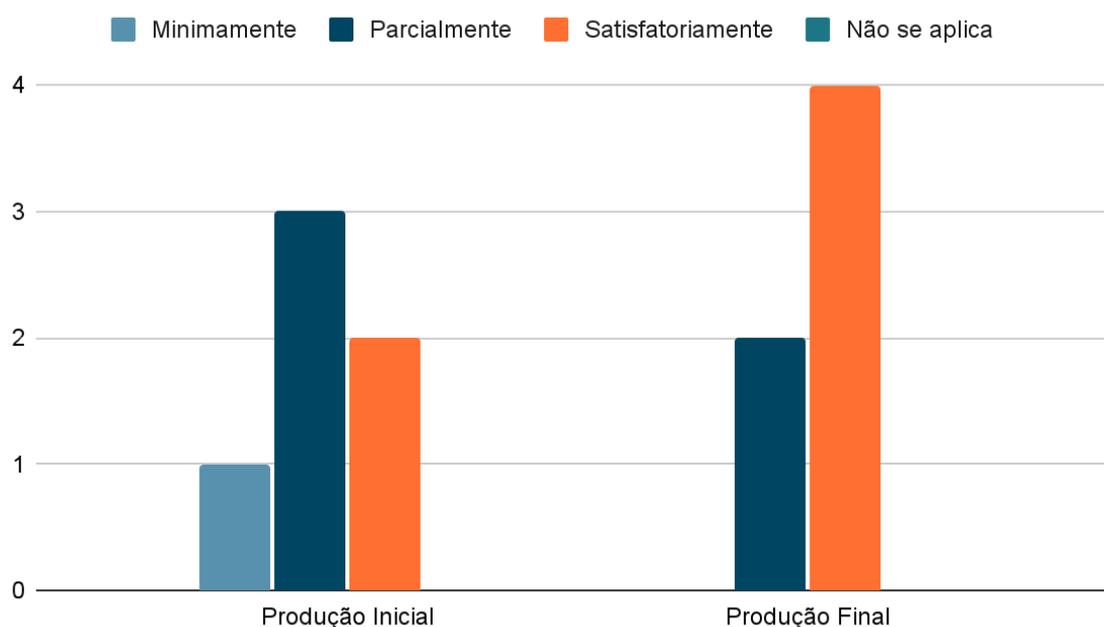
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A comparação entre os dados da produção inicial e final, relativa ao público-alvo, demonstra que o trabalho realizado trouxe êxito, visto que metade dos grupos havia apresentado resultados mínimos e/ou parciais e ao final apresentaram resultados satisfatórios.

Já em relação à linguagem, obtivemos ganhos:

Gráfico 36 - Adequação da linguagem ao contexto

As linguagens apresentadas são adequadas ao contexto comunicativo?



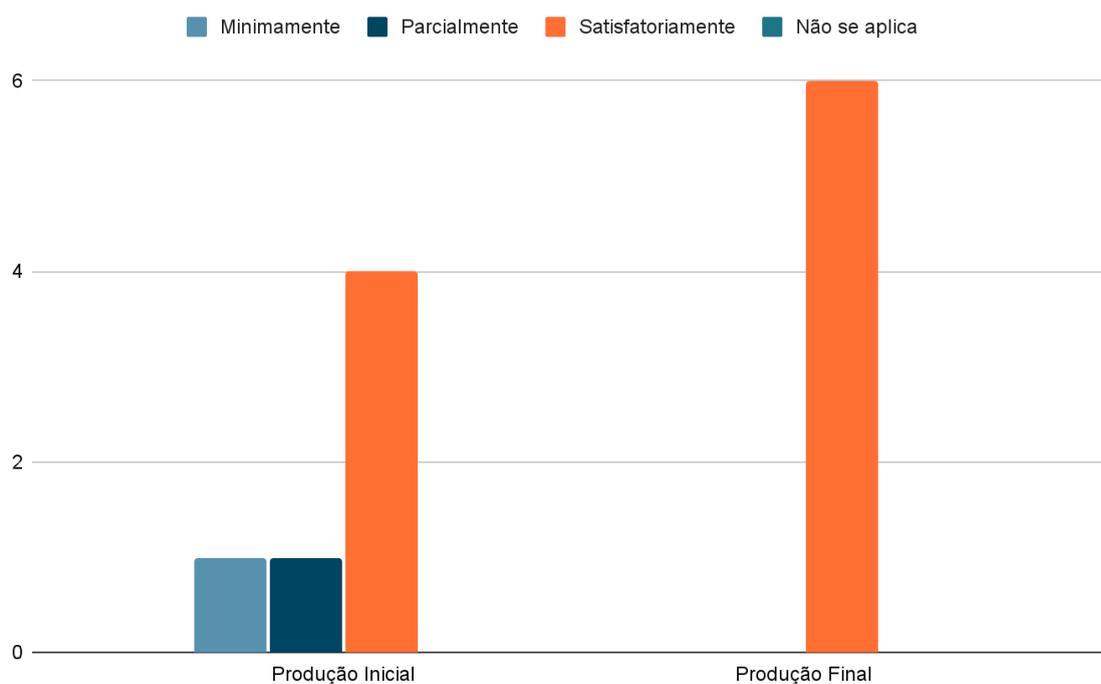
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O resultado do gráfico mostra que, na produção inicial, um grupo apresentou resultados mínimos e três grupos resultados parciais, ou seja, seis grupos não demonstraram resultados satisfatórios na produção final, o resultado foi o oposto, seis grupos apresentaram resultados satisfatórios demonstrando êxito em relação às atividades propostas. Vale ressaltar que os grupos 1 e 6, apesar de apresentarem a linguagem adequada durante a elaboração do planejamento do texto, ao transcreverem as legendas nos vídeos, não se atentaram ao fato de que os vídeos seriam apresentados em uma mostra na escola e apresentaram uma linguagem escrita informal, usando de abreviaturas e reduções de palavras típicas de um uso informal da língua.

Observamos também que uso de adjetivos ou de caracterizações demonstradas multissemioticamente para a exploração de especificidades dos personagens e do produto/ideia também foi realizado adequadamente nas produções finais:

Gráfico 37 - Uso de adjetivos ou de caracterizações demonstradas multissemiticamente

O uso dos adjetivos ou de caracterizações demonstradas multissemiticamente para exploração de especificidades dos personagens e do produto/ideia é feito adequadamente, auxiliando na construção do



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

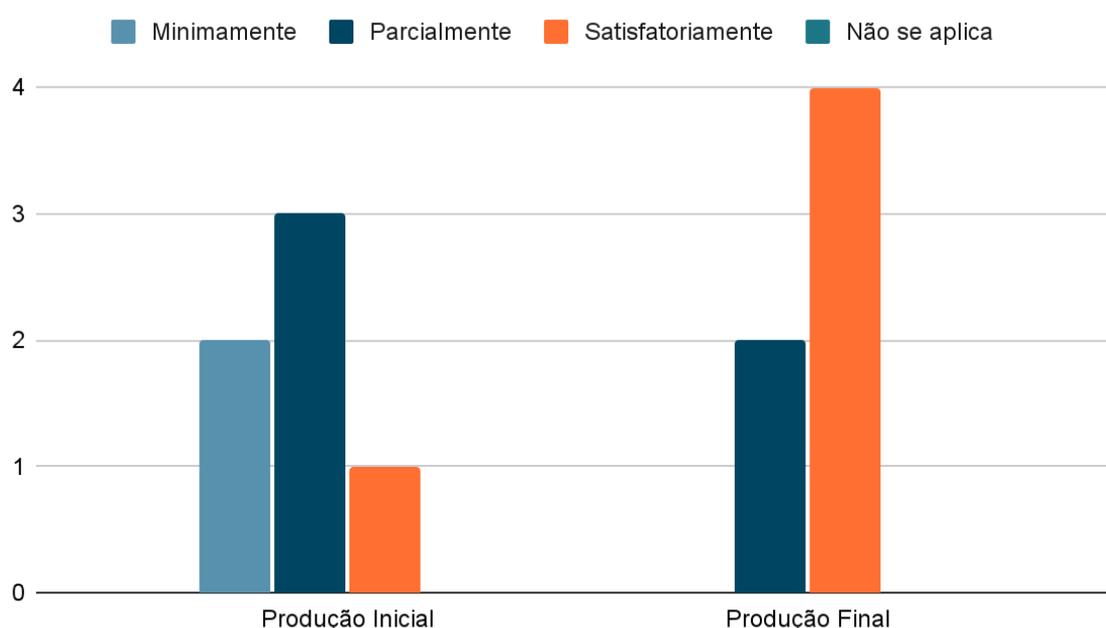
Assim como mostra o gráfico, os dois grupos que apresentaram resultados mínimos e parciais passaram a ter resultados satisfatórios também quanto ao uso de adjetivos e caracterizações. Nota-se que a exploração desse elemento como sendo crucial em narrativas e, portanto, de destaque nas *storytellings*, ajudou os estudantes a se apropriarem do uso da adjetivação. Na produção final, a caracterização ocorreu por meio de elementos gráficos principalmente por meio da fala e, em alguns casos, se manifestaram por meio das legendas. Durante a etapa de planejamento, esses elementos ocorreram como adjetivos no texto verbal e os alunos foram convidados a refletirem sobre seus usos. Foram levados a observar que se tratava de uma classe de palavras que servia para caracterizar seres e coisas. A partir disso, questionamos como o uso de adjetivos ou de caracterizações demonstradas nos vídeos assistidos serviram para explorar as especificidades dos personagens, do produto ou da ideia apresentados. Dessa forma, os alunos

puderam observar que o uso de adjetivos ajuda o interlocutor a se inteirar de informações importantes a respeito dos personagens, dos produtos, das ideias, sendo essa função relevante para a narrativa.

No que concerne à adequação ao uso de elementos de referência para remeter ao produto/ideia/personagem, obtivemos:

Gráfico 38 - Uso de elementos de referência

O texto apresenta adequadamente elementos de referência para remeter ao produto/ a ideia ou ao personagem?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

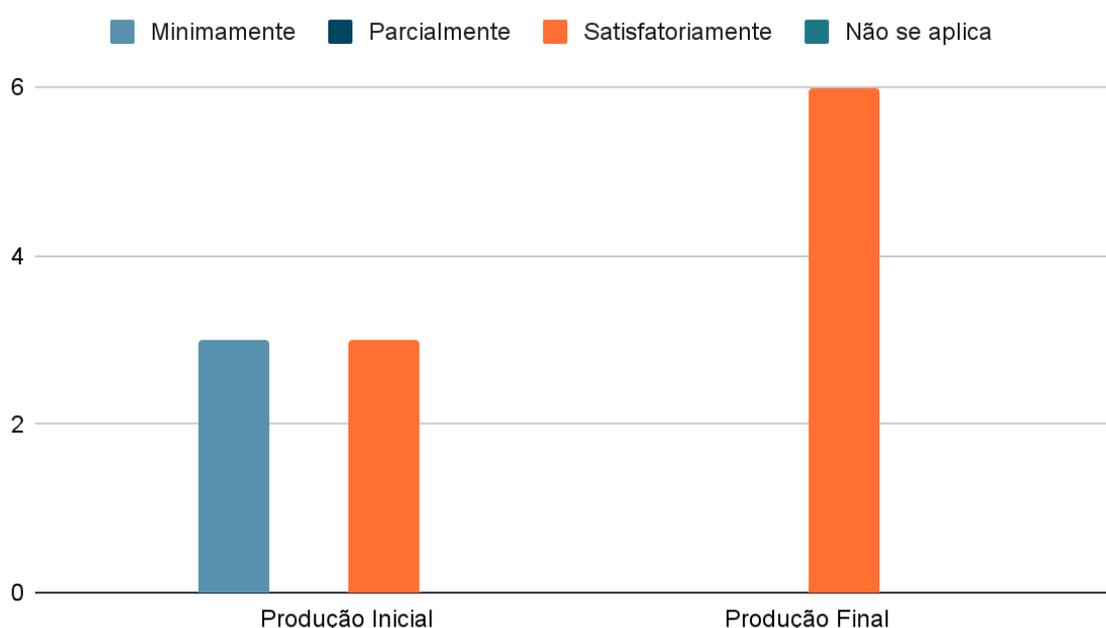
Enquanto na produção inicial apenas um grupo atingiu resultado satisfatório, na produção final esse dado quadruplicou, resultando em melhor adequação dos elementos, visto que, na produção inicial, cinco dos grupos apresentaram resultados mínimos e/ou parciais. Ressaltamos que os grupos 3 e 4 usaram repetidas vezes o nome de um dos personagens durante o vídeo, o que tornou o áudio um pouco cansativo devido às repetições, mas nada que atrapalhasse ou modificasse o entendimento do contexto. Por esta razão, obtivemos esse resultado. Durante a intervenção, a partir da leitura de diversas *storytellings*, os alunos haviam sido convidados a refletir e a sistematizar sobre a existência de elementos de

referenciação que ajudavam na consecução da narrativa, permitindo maior fluidez no texto.

Acerca da utilização de discursos diretos ou outras estratégias para introduzir falas e/ou pensamentos de personagens, obtivemos:

Gráfico 39 - Apresentação de discursos diretos ou outras estratégias para introduzir falas e/ou pensamentos

São apresentados discursos diretos ou outras estratégias para introduzir as falas e/ou os pensamentos dos personagens?



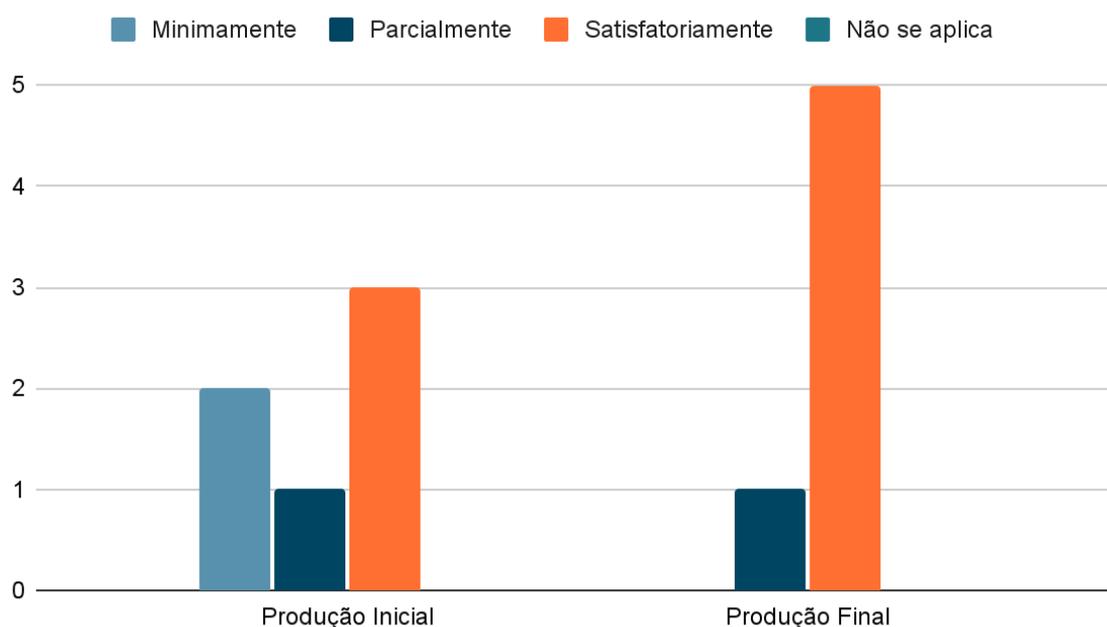
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por meio dos dados, observamos que metade dos grupos, durante a produção inicial, atingiu minimamente os resultados, o que não ocorreu na produção final, dado que todos os grupos atingiram resultados satisfatórios. Nesse sentido, ter levado os alunos a refletirem sobre o discurso direto e reportado em narrativas verbais e, também, em visuais, por meio da exploração das formas de fazê-lo em narrativas impressas e orais, pode ter contribuído para este dado.

Não obstante, os grupos também obtiveram um bom resultado em relação à utilização de recursos como imagens, música, gestos, entre outros que auxiliam na produção de sentido:

Gráfico 40 - Uso de recursos como imagens, músicas, gestos e legendas

São utilizados adequadamente recursos como imagens, músicas, gestos, entre outros, que auxiliam na produção de



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Desta forma, deixamos de ter dois grupos com resultados mínimos e obtivemos cinco resultados satisfatórios com apenas um resultado parcial. Destacamos que os grupos 3 e 6 usaram imagens estáticas como recursos para auxiliar na produção. A partir delas, podemos perceber que a utilização das imagens pelo grupo 6 considerou a utilização dos mesmos personagens e a busca por imagens mais próximas dos acontecimentos marcados, enquanto o grupo 3 selecionou imagens com personagens aleatórios em diferentes ambientes, o que pode confundir o interlocutor. Desta forma, apesar de construir a cena com imagens estáticas, a utilização delas pelo grupo 6 não trouxe prejuízos para o entendimento do contexto. Já o grupo 3 não considerou a disposição das imagens em tela, assim como não se atentou a utilização de imagens semelhantes como forma de referenciar, nem ao menos fez uso dos mesmos personagens para manter a coesão, podendo confundir o interlocutor. Assim, entendemos que o grupo 3 atingiu parcialmente este parâmetro.

Feitas tais considerações e análises, podemos concluir que as atividades propostas resultaram no desenvolvimento de novas habilidades e na construção de conhecimentos dos alunos, visto que eles passaram a dominar a utilização de elementos que antes não dominavam. Isso fica bastante evidente ao visualizarmos os resultados demonstrados acima. Através deles, é possível observar que os resultados obtidos nas produções finais foram, em sua maioria, satisfatórios, revelando os ganhos que os alunos tiveram nesse processo de aprendizado do uso da *storytelling* e do reconhecimento da relevância de seus elementos linguísticos e semióticos. Podemos, ainda, considerar que o ensino dos elementos linguísticos como adjetivação, nomeação, as formas de demarcação linguística de tempos e espaço e tipos de discurso - conteúdos típicos da AL -, quando trabalhados de forma contextualizada, promovem apropriação de sua relevância e funcionalidade nos gêneros e enriquece, amplifica sua visão quanto às formas de manifestação em textos multimodais.

## 5 CONCLUSÃO

De forma alinhada com a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012) e com a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto à exploração dos multiletramentos na escola, este trabalho buscou incentivar práticas de leitura, produção de texto e análise linguística/semiótica de propagandas que exploraram, como recurso persuasivo, a *storytelling*. Para tanto, explorou o caráter de formação multiletrada que exige o desenvolvimento de habilidades para lidar com a multisssemiose dos textos em atividades de leitura e produção, abordando a AL/S a partir deles. Assim, esta pesquisa, de cunho interventivo em sala de aula de língua portuguesa, teve como objetivo geral promover o desenvolvimento de habilidades de leitura, produção de texto e análise linguística por meio de um trabalho envolvendo a exploração de peças publicitárias e propagandas através do recurso da *storytelling* em uma turma de 6º ano, almejando explorar o uso de recursos linguísticos e semióticos imprescindíveis à construção da *storytelling* como um recurso persuasivo em propagandas, a fim de desenvolver os conhecimentos linguísticos e semióticos dos estudantes com relação às características prototípicas desse recurso.

A *storytelling*, conforme Maddalena (2018), Bull e Kajder (2004), trata-se de um recurso que é utilizado com frequência para persuadir o interlocutor, seja por meio de palavras ou recursos audiovisuais promovendo uma ideia, um negócio, um produto ou serviço com caráter persuasivo. Levar os alunos a reconhecer e a utilizar essa estratégia se mostrou profícuo na aula de LP.

Ao abordar a *storytelling* em um contexto de ensino de LP, entender que os aspectos linguísticos e semióticos não ocorrem aleatoriamente em um texto foi crucial. De acordo com Mendonça (2007) e Sigiliano (2021), os gêneros e tipos textuais apresentam formas linguísticas mais ou menos esperadas. Nesse contexto, a observação de conhecimentos que os estudantes traziam quanto ao recurso narrativo da *storytelling* - como forma de conhecer a maneira como as atividades a serem aplicadas em sala de aula poderiam potencialmente ser exploradas - se mostrou relevante. Para tanto, foi válido usar da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; PONTARA; CRISTOVÃO, 2017; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018) como maneira de explorar a AL (GOMES; SOUZA, 2015). Portanto, foram estabelecidas etapas de intervenção, as quais visavam, primeiramente, à apresentação da proposta junto com a coleta de dados por meio de um questionário,

a fim de conhecer melhor a realidade dos alunos, suas habilidades quanto ao uso das tecnologias e suas necessidades. Segundo, a busca, através de uma roda de conversa, dos conhecimentos prévios dos alunos quanto à *storytelling* e aos aspectos característicos do gênero propaganda, a fim de possibilitar uma melhor relação do aluno com o que seria abordado. Terceiro, a apresentação de uma proposta de produção inicial de uma propaganda que se valesse do recurso da *storytelling* juntamente com uma temática que envolveu a conscientização sobre se colocar no lugar do outro e também refletir sobre o papel de cada um na sala de aula e na vida em sociedade. Esta etapa foi dividida em três módulos, os quais visavam, respectivamente, a leitura e a compreensão de uma propaganda que se utiliza da *storytelling* como estratégia persuasiva com o objetivo de levar os alunos a se apropriarem melhor desse recurso como elemento persuasivo; a exploração dos elementos que compõem a propaganda, assim como os suportes utilizados para sua divulgação, a identificação do público-alvo, a intenção comunicativa e a estrutura, a fim de que os alunos consolidassem alguns conhecimentos sobre a forma de composição das propagandas, observando a maneira como os textos modelares foram compostos, em que contextos comunicativos se inseriram, os recursos linguísticos de que se valeram e a forma como eles foram usados para gerar os efeitos de sentido pretendidos; a abordagem dos aspectos multimodais da *storytelling*, a maneira como a mensagem é apresentada e transmitida, assim como as ferramentas de edição da *storytelling*. Nesse momento, ocorreu um estudo detalhado a respeito do uso dos recursos linguísticos em prol da construção da *storytelling* na propaganda, a fim de levar os alunos a perceberem que os textos apresentavam elementos multimodais como cores, imagens, formas específicas de disposição da escrita e das imagens, sonoridade, formatação e outras, ou seja, linguagens que evidenciavam a intenção característica do texto e contribuíam para a elaboração de significado por parte de quem o lê; ao estudo detalhado da *storytelling* a respeito do que consiste essa atividade, suas técnicas, como desenvolver e seus elementos específicos na busca fazer com que os alunos observassem os aspectos característicos específicos da *storytelling*, percebessem sua função e compreendessem os recursos linguísticos e semióticos utilizados para a construção da narrativa. Nesse momento, buscou-se, também, fazer com que os alunos os compreendessem e os relacionassem como características específicas deste recurso para que se tornassem capazes de usar tais recursos em suas produções, a

serviço da constituição de uma narrativa com o intuito de persuadir o interlocutor. Quarto, a retomada dos aspectos trabalhados, para reforçar as reflexões a respeito dos elementos básicos da estrutura composicional da *storytelling* e promover o posicionamento dos alunos perante a temática apresentada e propor a produção textual final.

Ao longo do texto, buscamos apresentar questões teóricas relacionadas aos conceitos dos multiletramentos e o papel da escola, da *storytelling* e seus aspectos característicos, da prática de análise linguística e da multimodalidade a serviço da produção de sentidos. Todos eles ensejaram as ações da intervenção, a qual se pautou teoricamente nas discussões apresentadas no referencial e na metodologia.

Constatamos, a partir da análise dos dados, que todos os alunos tinham acesso a algum tipo de ferramenta tecnológica e no decorrer das aulas percebemos que a maioria não apresentavam grande dificuldade para manuseá-las. Após essa análise, fizemos um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos no que diz respeito às propagandas e à *storytelling* como recurso persuasivo através de uma roda de conversa. Assim, pudemos conhecer suas experiências a respeito do contato com propagandas e *storytellings*. Com intuito de analisar o progresso dos estudantes quanto aos conhecimentos de uso da *storytelling* e de seus aspectos linguísticos e semióticos prototípicos, propusemos uma produção de texto inicial. A partir da análise desse instrumento, feita através de parâmetros de correção das produções de texto do gênero propaganda através da *storytelling*, observamos as habilidades e as necessidades dos alunos que ampararam a elaboração das etapas da intervenção. Por fim, propusemos uma produção textual final para os alunos e traçamos uma análise comparativa desta com a produção inicial.

Através da comparação dos resultados obtidos de ambas produções por meio da análise dos parâmetros de correção, percebemos uma melhora considerável na produção final em relação a produção inicial. Desta forma, consideramos que as atividades propostas proporcionaram aos alunos o desenvolvimento de novas habilidades e novos conhecimentos. Percebemos que os grupos passaram a ser capazes de fazer uso claro das demarcações como, por exemplo, as de tempo, de espaço e de discurso por meio de elementos linguísticos e semióticos, ou seja, as atividades propostas ajudaram os alunos na reflexão e na consolidação no que concerne aos conhecimentos linguísticos caros à narrativa. A partir da análise de parâmetros prototípicos de uma *storytelling*, foi possível constatar o progresso dos

alunos no que tange ao conhecimento do recurso, de seu uso social e dos elementos linguísticos que tipicamente o compõem. Além disso, eles aprenderam a orquestrar diversas semioses além aprenderem a manusear diferentes recursos tecnológicos. Assim, concluímos que a intervenção teve um resultado positivo, não só em relação às atividades elaboradas e aplicadas, mas também no que se refere ao convívio dos alunos no ambiente escolar de forma exitosa, observado pela forma como passaram a se relacionar. Tal êxito se deve ao cuidado com a formação dos alunos, ao considerarmos a empatia como tema para o acolhimento. A escolha da temática influenciou de forma bastante positiva na produção dos textos, o que fez com que os alunos participassem ativamente das etapas de produção. Assim, o processo de editoração e de circulação impactou de forma bastante positiva os alunos e a família, tendo em vista os *feedbacks* positivos recebidos pela comunidade escolar.

Diante do que foi desenvolvido, podemos considerar que o uso do recurso da *storytelling* como estratégia persuasiva em propagandas pode contribuir significativamente para a prática da análise linguística no Ensino Fundamental II, de modo que os alunos, através da utilização dos recursos e da compreensão de sua função, desenvolvam seus conhecimentos linguísticos e proficiência produtora de textos multimodais, o que pode auxiliar em sua atuação cidadã de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.

Dessa forma, tendo em vista os diferentes recursos semióticos que contribuíram para potencializar a produção final e considerando que a exploração da AL/S do recurso da *storytelling* em sala de aula seja algo inovador, espera-se que, com base nos resultados apresentados, na análise dos dados e no levantamento do referencial bibliográficos para a elaboração da proposta de intervenção, este trabalho possa servir como base de estudo ou ponto de partida de forma a contribuir com a formação de outros professores, para que estes possam, através das experiências aqui relatadas, traçar caminhos para o tratamento da multimodalidade em suas salas de aula.

## REFERÊNCIAS

ALE. Grupo de pesquisa “Análise Linguística na Escola”. **Gêneros textuais: parâmetros de correção de textos**. Natália Sigiliano (Org.). Juiz de Fora - MG, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2006.

BAGNO, Marcos. Viva o livro didático! In: BAGNO, Marcos. **Gramática, pra que te quero?: os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português**. São Paulo: Aymará, 2010. p. 34-51.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena (Org.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010 155-182.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 1 de setembro de 2021.

BRASIL. Neide Nogueira. Secretaria de Educação Fundamental (org.). **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental/língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: Mec/Sef, 2001.

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

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2 ed. São Paulo: EDUC, [1999] 2009. Tradução feita por Anna Rachel Machado e Péricles Cunha.

BULL, Glen; KADER, Sara. Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. **Learning & Leading With Technology**, Eugene, v. 32, p. 46-49, 05 dez. 2004.

CASAROTTO, Camila. **O que é Propaganda e como usá-las da melhor forma para o sucesso da sua marca**. 2019. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/propaganda/>. Acesso em: 03 maio 2022.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciência & Educação (Bauru)**, [S.L.], v. 22, n. 3, p. 789-808, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160030015>.

EDUCATION, Cambridge Assessment International (comp.). **Cambridge Dictionary: storytelling**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/storytelling>. Acesso em: 05 dez. 2021.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011. Cap. 6. p. 49-70.

GIORDANO, Alexandra. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. **PEPSIC**. São Paulo, v. 21, n. 22, p. 26-45, 2013.

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski; SOUZA, Sweder. Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística: relações facilitadoras. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 9, 2015, p. 8-22.

KRAFTA, Lina et al. O método da pesquisa-ação: um estudo em uma empresa de coleta e análise de dados. **Revista Quanti & Quali**, [s. l], s.p., 2007. Disponível em: [https://posgraduacao.faccat.br/moodle/pluginfile.php/1725/mod\\_resource/content/0/09pesquisa\\_acao\\_2009\\_1.pdf](https://posgraduacao.faccat.br/moodle/pluginfile.php/1725/mod_resource/content/0/09pesquisa_acao_2009_1.pdf). Acesso em: 16 fev. 2022.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 5. ed. London and New York: Routledge, 2006.

LAMBERTE, Joe. The World of Digital Storytelling. In: LAMBERTE, Joe. **Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community**. New York: Routledge, 2013, p. 37-52.

LIMA, Maria Claudete; SOUSA, Camila Stephane Cardoso; MOURA, Ana Célia Clementino. A gramática nas escolas hoje: como agem e como pensam os professores. **EUTOMIA**. Recife, v. 1, n. 23, p. 23-44, 2019.

MADDALENA, Tania Lucía. **Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Centro de Educação e Humanidades::faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O Interacionismo Sociodiscursivo In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 21-49.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos Xavier (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004, p. 15-80.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Bunzen, Clécio; Mendonça, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação de professores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

\_\_\_\_\_. Análise Linguística: Refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In SANTOS, Carmi, MENDONÇA, Márcia, CAVALCANTE, Marianne (org.).

**Diversidade Textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-88.

NETWORK, National Storytelling (comp.). **What is a Storytelling?** 2021. Disponível em: <https://storynet.org/what-is-storytelling>. Acesso em: 05 dez. 2021.

NOAM Chomsky - WISE Exclusive Interview. Doha: World Innovation Summit For Education (Wise), 2012. (292 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kqjZLRzOa64>. Acesso em: 03 maio 2022.

OLIVEIRA, Jurene Veloso dos Santos; SILVA, Simone Bueno Borges da. OS GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS (MULTI)LETRAMENTOS E DOS MULTILETRAMENTOS. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 59, n. 3, p. 2162-2182, set. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/010318137997811520200921>.

PIETRO, Jean-François de; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81. Tradução feita por Adair Vieira Gonçalves.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015. Cap. 4. p. 115-145.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012, p. 11-31.

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

PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. **Revista Delta**. [s. l.], vol. 33, n. 3, p. 873-909, 2017.

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hiperídia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 206-216, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-45732014000200013>.

SIGILIANO, N. S. Análise linguística em livros didáticos: uma prática em transformação, um caminho possível. **Caminhos em linguística aplicada**. Taubaté, v. 25, n. 2, p. 1-23, 2º sem. 2021.

\_\_\_\_\_, Natália Sathler; SILVA, Wagner Rodrigues. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; FERREIRA, Helena Maria (Org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2017, pp. 19-40.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. Os gêneros discursivos e a escola. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**.

Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 7-34. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.

\_\_\_\_\_, DOLZ, Joaquim. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas(SP): Mercado de Letras; 2004, pp. 41-73. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.

\_\_\_\_\_, DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2004, pp. 95-128. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.

SOUZA, Teciene Cassia de **O trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula: possibilidades de leitura**. 2021. Dissertação (Mestrado profissional em educação) - Curso de Educação, Departamento de Educação: Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2021.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. **Lingua & Letras**. vol. 10 nº 18, 1º sem. 2009, p. 113-128.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez editora, 1986.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018.