

# INTERSECÇÕES ENTRE LÉXICO, CULTURA E ENSINO NA PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE

## INTERSECTIONS BETWEEN LEXICON, CULTURE AND TEACHING IN A MULTIMODALITY PERSPECTIVE

Rodrigo Vieira do Nascimento **1**

Suiane Francisca da Silva **2**

Maria Socorro da Silva **3**

**Resumo:** Este trabalho tem por finalidade analisar, pensar e propor sugestões didático-pedagógicas para práticas discursivas de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, considerando os conhecimentos sobre os novos modos de linguagem e o letramento multimodal crítico. Para esta investigação, iremos considerar a realidade dos povos quilombolas como pano de fundo. A ideia é que as propostas didático-pedagógicas interdisciplinares, oriundas de um projeto de letramento, partam do contexto de textos multimodais e possam valorizar a história, identidade, as tradições e a memória das comunidades quilombolas. O foco foi, para tanto, os quatro eixos das práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e a análise linguística/semiótica. Esta proposta, assim, a partir de competências e habilidades específicas, dispostas na BNCC (2018) e DCT (2019), esteve fundamentada por campo de atuação/eixos, objetos de conhecimentos e sugestões pedagógicas. E escolhemos, para esta proposta, a realidade do Estado do Tocantins, com vista a contribuir pedagogicamente nas ações docentes, considerando as práticas discursivas de seus alunos, sobretudo, no que concerne à leitura e produção de textos multimodais, e possibilite ao aluno reconhecer a identidade, cultura e geo-história das comunidades quilombolas do Estado.

**Palavras-chave:** Projeto de Letramento Interdisciplinar. Multimodalidade. Educação Básica. Povos Quilombolas.

**Abstract:** The aim of this paper is to analyze, reflect on and propose didactic-pedagogical suggestions for the discursive practices of Portuguese language teachers in basic education, taking into account knowledge about the emerging modes of language and critical multimodal literacy. For this research, we will consider the reality of quilombola peoples as a scenario. The idea is that interdisciplinary didactic-pedagogical proposals, based on a literacy project, start from the context of multimodal texts and can emphasize the history, identity, traditions and memory of quilombola communities. The focus is on the four pillars of language practices: reading, text production, orality and linguistic/semiotic analysis. This proposal, which is based on the specific competences and skills set out in the BNCC (2018) and DCT (2019), will be structured by field of action/axes, objects of knowledge and pedagogical suggestions. For this proposal, we opted for the reality of the state of Tocantins, in order to make a pedagogical contribution to teachers' actions, considering their students' discursive practices, especially with regard to reading and producing multimodal texts, and enabling students to recognize the identity, culture and geo-history of the state's quilombola communities.

**Keywords:** Interdisciplinary Literacy Project. Multimodality. Elementary Education. Quilombola peoples.

- 1** Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Docente e Bolsista Produtividade na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8227728628110178>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6699-164X>. E-mail: [rodrigo.vn@unitins.br](mailto:rodrigo.vn@unitins.br)
- 2** Doutoranda em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal do Goiás (UFG). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Palmas -TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4635864517373136>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9162-8279>. E-mail: [suiane\\_s@hotmail.com](mailto:suiane_s@hotmail.com)
- 3** Mestre em letras Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Palmas –TO e da Secretaria de Educação do Tocantins (Seduc). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9775486387445724>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5590-6684>. E-mail: [socorrosilvapalmas@gmail.com](mailto:socorrosilvapalmas@gmail.com)

## Introdução

São diversas as orientações curriculares para o trabalho pedagógico centrado em textos que, de fato, circulam na sociedade. Para além disso, Rojo (2017, p. 4) pontua que não basta tão somente a escola enfatizar “os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone”, já que, na realidade contemporânea, as atividades letradas não incorporam, unicamente, textos escritos, mas apresentam também “diagramas, tabelas, campos, formulários, boxes (como e-mails, torpedos e agendas) ou fotos, imagens, mapas, plantas, vídeos, animações, sons, música, fala e outras linguagens” (Rojo, 2017, p. 5).

É preciso considerar que, atualmente, o verbal se alia as novas linguagens ou semioses, estabelecendo novas modalidades de letramentos e, portanto, “[...] não podemos mais conceber a palavra escrita como o núcleo central do letramento. Precisamos adotá-lo na sua dimensão plural” (Reis, 2020, p. 135). A realidade contemporânea, a qual agrega, ao texto escrito, inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens, desafia os modelos e concepções pedagógicas tradicionais, o que impõe, sobretudo, à formação inicial de professores de línguas, à apropriação crítica e criativa de linguagens multissemióticas, tendo em vista que é “urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos” (Rojo, 2017, p. 4).

A partir desta discussão, buscou-se, com esta proposta, analisar, pensar e propor sugestões didático-pedagógicas para práticas discursivas de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, levando em conta os conhecimentos sobre os novos modos de linguagem e o letramento multimodal crítico. Para esta investigação, iremos considerar a realidade dos povos quilombolas como pano de fundo. A ideia é que as propostas didático-pedagógicas interdisciplinares, oriundas de um projeto de letramento, partam do contexto de textos multimodais e possam valorizar a história, identidade, as tradições, a memória das comunidades quilombolas. O foco é, para tanto, os quatro eixos das práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Esta, proposta, assim, a partir de competências e habilidades específicas, dispostas na BNNC (2018) e DCT (2019), esteve fundamentada por campo de atuação/eixos, objetos de conhecimentos e sugestões pedagógicas.

Escolhemos, para esta proposta, a realidade do Estado do Tocantins, com vista a contribuir pedagogicamente nas ações docentes, considerando as práticas discursivas de seus alunos, sobretudo, no que concerne à leitura e produção de textos multimodais, e possibilite o aluno reconhecer a identidade, cultura e geo-história das comunidades quilombolas do Estado.

Esta proposta se constrói a partir de problematizações acerca do letramento crítico multimodal do professor de Língua Portuguesa, bem como do seu posicionamento prático e pedagógico em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Desse modo, o problema norteador da discussão envolverá, com efeito, uma reflexão acerca das seguintes questões formuladas para o processo heurístico: a) de que maneira o letramento multimodal pode ser trabalhado em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa e qual a contribuição do texto multimodal no desenvolvimento de letramentos necessários ao engajamento dos alunos nas mais diversas esferas sociais? b) de que forma um projeto de letramento, contemplando várias ações pedagógicas e abordando os estudos das populações quilombolas, pode contribuir para a ampliação do leque de informações de conteúdos linguísticos, etimológicos, geo-históricos, socioculturais, antropológicos na prática pedagógica do Ensino Fundamental da Educação Básica?

Justifica-se este trabalho pela emergente dinâmica comunicacional e a cultura digital que cada vez mais se instauram socialmente e que, porventura, indiretamente, atingem o cenário educacional num todo, desafiando paradigmas metodológicos de ensino arraigados.

As práticas discursivas/sociais multissemióticas do cenário atual têm requerido uma postura docente desafiadora, carecendo de uma “formação de profissionais que atuem efetivamente em sala de aula, numa tentativa de promover a formação integral e plena almejada pelos documentos oficiais de educação” (Lima; Alves, 2017, p. 111). São importantes, desse modo, as discussões que ressaltam a formação do professor nesse contexto pós-moderno, principalmente, as reflexões que destacam que devemos fazer face a essas mudanças na direção da formação de cidadãos críticos e éticos. Nesse sentido, destacamos ainda a necessidade de realçarmos e destacarmos a cultura,

história e memória dos povos quilombolas, a fim de entender, conhecer e respeitar a historicidade e ao campesinato negro brasileiro.

O levantamento bibliográfico é substancial em toda esta proposta extensionista, já que influencia decisivamente na execução das demais etapas. Nesse sentido, antes de tudo, foi efetuado um levantamento bibliográfico a respeito da temática em questão, visando à identificação do maior número possível de informações (Marconi; Lakatos, 2003). Buscou-se, a priori, um aporte bibliográfico que correspondesse às demandas e aos domínios desta proposta, pautando-nos em fontes seguras e confiáveis, advindas de livros, dissertações, teses e artigos científicos. Quanto ao acesso dessas fontes, se deram de forma manual e eletrônica.

Exploramos, neste trabalho, as concepções parametradas dos documentos oficiais sobre a utilização das práticas de multiletramentos e as práticas de linguagem contemporâneas que envolvem os novos gêneros e textos multissemióticos. Para isso, nos pautamos nas orientações do Documento Curricular do Tocantins (DCT) para o Ensino Fundamental do Estado do Tocantins (2019) e a proposta política nacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Como sugere Bardin (2016), essa análise documental foi efetuada por meio da análise de conteúdo, desenvolvida a partir de três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

A abordagem qualitativa foi adotada como tratamento apropriado para construir teórico-metodologicamente os sentidos que versam as ações pedagógicas desta proposta. E, nessa linha, seguimos as premissas investigativas do método indutivo, como procedimento sistemático para a observação, levantamento e constatação de hipóteses, no fito de melhor descrever e explicar os fatos observados.

## **Multiletramentos e o letramento multimodal**

A linguagem está na natureza do homem (Benveniste, 1991) e ela assume cada vez mais centralidade na escola, como um espaço de encontros e confrontos de valores e perspectivas que orientam as ações do sujeito. Na inserção de atividades legítimas que entrelacem cada vez mais linguagem e sujeito, é importante, para tanto, considerar a concepção de sujeito pressuposta pelo Círculo bakhtiniano, que concebe a constituição do sujeito na realização na linguagem de dizer/acontecer/ser e compreende o homem como um conjunto de relações sociais, como um sujeito social da e na história.

Retomando Benveniste (1991), temos a concepção de que a linguagem é constitutiva do sujeito, dada a civilidade e sociabilidade dos seres humanos. A linguagem, em sua essência, atravessa o sujeito e, ao mesmo tempo, possibilita que o sujeito atravesse o mundo, dando-lhe existência. Disso, é fato é que não há como separar a linguagem do sujeito, da vida, do mundo. E, em boa medida, a formação desse sujeito acontece nas interações sociais com os demais seres da espécie (Vigotski, 1999), em que signos e palavras são mediadores nessa tarefa. O ser é, assim, um ser social, pois, ao estabelecer comunicação com os seus semelhantes, via expressão de pensamento, sentimentos, ações e emoções, condiciona a sua evolução enquanto ser interativo. Certamente, o caos significativo e ordenado da linguagem promove o mundo, ao estabelecer ideologias, contatos culturais, as relações socialmente organizadas, os quais são determinantes na constituição do sujeito. Esta perspectiva se relaciona intrinsecamente à perspectiva de letramento, no seu sentido amplo, de viés social e político.

Os estudos sobre o letramento, já bastante disseminado no país, têm propiciado um olhar diligente às questões das “práticas sociais de uso da linguagem, em sua modalidade oral e escrita, enfatizando os diversos gêneros discursivos e os processos de interação entre as pessoas” (Tassoni, 2012, p. 194). Destacam-se, nessa vertente, os estudos de Kleiman (1995, 2001); Soares (1998, 2003, 2004); Rojo (2009) e Tfouni (2006, 2010), que contribuíram, sobretudo, para delinear uma nova forma de entender a presença da língua escrita na sociedade, fazendo-o por meio de uma interessante interface com estudos de outras áreas, principalmente, pelo viés da Sociologia e Antropologia.

Sobre os estudos do Letramento, Tfouni (2006, p. 21) declara que eles não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados, buscam, também,

investigar:

[...] as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos. Pois, a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas, às vezes, radicais (Tfouni, 2006, p. 21).

O letramento, nesse sentido, é tido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico (Kleiman, 2006), ou seja, a esse amplo fenômeno dos usos da escrita em diferentes espaços sociais, com diferentes propósitos, em diferentes níveis de escolarização, quer em gêneros do discurso secundários, que requeiram alta escolarização, quer em gêneros do discurso primários, que demandem níveis mínimos de escolaridade.

Essa concepção de letramento, inclusive, possui espaço legítimo no léxico da língua portuguesa, em nível nacional, no Dicionário Houaiss, 2007, que veicula o verbete letramento como sendo um “[...] conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (Houaiss, 2001, *versão eletrônica*). Nesse ponto de vista, trata-se de uma definição que perpassa sobre a tradicional concepção de letrado (como versado em letras) e atinge uma nova acepção, a qual está comprometida com o uso da escrita, tais quais se estabelecem nos diferentes segmentos da sociedade.

Essa abordagem do letramento advém, indiretamente, do reconhecimento que os sujeitos sociais fazem usos da escrita à luz das demandas de seu entorno, cabendo à escola e às instituições formadoras como um todo: ressignificar práticas de letramento dos sujeitos sociais participantes dos processos de escolarização, fazendo-o a partir da hibridização das novas práticas com as práticas que caracterizam o grupo social de que tais sujeitos fazem parte (Street, 2003).

São muitas as implicações pedagógicas oriundas dos modelos de letramento, em se tratando do ensino e da aprendizagem da língua materna. O fenômeno do letramento é observado por Street (2003) sob o ponto de vista de dois modelos: modelo autônomo e modelo ideológico. O modelo autônomo, que caracterizaremos em primeiro lugar, parece corresponder à forma como boa parte de nossas escolas tem procedido historicamente ao trabalho com a língua escrita, o qual acaba se revelando um padrão reducionista, concebendo a escrita um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto:

O modelo “autônomo” de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...] (Street, 2003, p. 4).

Para contrapor-se a essa visão, o modelo ideológico de letramento evidencia “práticas que abrangem diferentes contextos em que um indivíduo está presente” (Monterani, 2013, p. 35). Trata-se de conceber o fenômeno do letramento como prática social:

O modelo “ideológico” alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte das premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos (Street, 2003, p. 4).

Dessa alusão, observa-se que não se deve instituir uma polarização entre os dois modelos, em outras palavras, não devem ser propostos como opostos polares, deve-se partir do um imbricamento entre eles. À luz de uma perspectiva culturalmente sensível, dentro de uma perspectiva ideológica do letramento, os eventos e as práticas de letramento constituem-se também lados de uma mesma moeda, nesse caso, de uma mesma realidade interacional, os quais, intrinsecamente, relacionados entre si, detêm de significativa importância no âmbito da formação de professores de língua materna.

Para Heath (1982), os eventos de letramento se referem a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita seja parte integrante da natureza das interações dos participantes e dos seus processos interpretativos”, ou seja, todos os casos em que a escrita se efetiva para fazer sentido em uma situação específica, como o ato de ler uma notícia de jornal, escrever um e-mail, fazer uma lista de compra, dentre muitos outros eventos de letramento que têm lugar no dia a dia das pessoas.

O conceito de práticas de letramento, proposto por Street (2003), foi instituído em diálogo com o conceito de eventos de letramento apresentado por Heath (1982). De acordo com Street (2003), trata-se de uma concepção mais ampla e abrangente de observar os modos culturais de utilização da escrita. O conceito de práticas de letramento se coloca “num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (Street, 2014, p. 18). Associa-se, desse modo, as práticas de letramento “às crenças, concepções e valores atribuídos à leitura e à escrita em determinado contexto, ou seja, eventos correspondem à parte visível e práticas à parte invisível do letramento” (Vergna, 2020, *on-line*).

Desse prisma, entende-se que o papel da escola, no que respeita ao ensino da leitura e da escrita, deve se fundamentar no reconhecimento das práticas de letramento (ditas no plural, porque são inúmeras) que caracterizam a realidade microcultural dos alunos, promovendo a ressignificação/ampliação dessas práticas. A escola, nesse sentido, precisa centrar-se na ampliação de letramentos dos alunos, para que eles possam desenvolver capacidades de leitura e escrita em diversos contextos sociais, com vistas à participação ativa na sociedade. O que implica ter que considerar que as escolas devem incluir a leitura e escrita “de gêneros discursivos multissemióticos (compostos por todas essas linguagens ou semioses, para significar e funcionar) e os multiletramentos<sup>1</sup> e novos letramentos<sup>2</sup> requeridos pelas práticas letradas em que eles estão inseridos” (Rojo, 2017, p. 4).

O professor tem um papel fundamental nesse processo.

É aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia a dia (Neves, 1998, p.14).

As práticas de letramentos estão vinculadas aos aspectos sociais e culturais e por eles determinadas, o que implica levar em conta não apenas o aspecto linguístico das práticas de leitura e escrita, mas também os fatores sociais e políticos que se relacionam com essas práticas. Isso

1 “Multiletramentos são as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.” (Rojo, 2017, p. 5).

2 “Novos letramentos, ou letramentos digitais, são um subconjunto dos multiletramentos, definido, segundo Lankshear e Knobel (2007), pela “nova” tecnologia (digital) adotada, mas não principalmente. O que define fundamentalmente os novos letramentos, segundo os autores, é um novo “ethos”, isto é uma nova maneira de ver e de ser no mundo contemporâneo, que prioriza a interatividade, a colaboração e a (re)distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade” (Rojo, 2017, p. 5).

requer, muitas vezes, interface com outros ramos do conhecimento humano.

A concepção de multiletramento alicerça-se nas noções de multiculturalidade e a multimodalidade, respectivamente (Rojo; Moura, 2012). O multiculturalismo é definido como: “[...] uma justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação” (Canclini, 2004, p. 14). E o conceito de multimodalidade como sendo os “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para se fazer significar” (Rojo, 2012, p. 19).

A multimodalidade, se refere às muitas semioses que constituem os textos contemporâneos que circulam na sociedade, relacionando linguagem verbal nas modalidades escrita e falada com elementos visuais, como imagens, vídeos, efeitos sonoros, de diagramação e de tratamento de imagens, entre outros, que se congregam para produção de sentidos e são características dos novos canais de informação e das novas ferramentas de comunicação.

Desse modo, o letramento multimodal é uma nova tendência na comunicação e aparece como a capacidade de compreender e produzir significado por meio de diferentes modos semióticos, para além da linguagem escrita, ao incluir os elementos visuais, sonoros, gestuais e outros recursos comunicativos. Assim, o letramento multimodal reconhece que a comunicação eficaz vai além da simples alfabetização e inclui a compreensão e produção de mensagens em diferentes mídias e formas de linguagem.

O letramento multimodal é, na pós-modernidade, muito relevante, onde a comunicação é frequentemente mediada por tecnologias que combinam diferentes modos de representação. Isso inclui a internet, redes sociais, vídeos *online*, entre outros. Ao desenvolver o letramento multimodal, os indivíduos são capacitados a compreender e produzir mensagens de maneira eficaz em um mundo cada vez mais diversificado e complexo, onde a comunicação ocorre por meio de uma variedade de meios. Esse conceito é explorado em diversos campos, como educação, comunicação, linguística e estudos culturais.

## **O lugar como uma teia de relações no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa**

Por muito tempo, o conceito de *lugar* foi tratado na Geografia como termo autoexplicável. Contudo, recentemente, foi resgatado como conceito fundamental, sendo analisado de forma mais abrangente na ciência geográfica (Suertegaray, 2001, n.p) e passando de uma referência locacional para uma importante categoria de análise. Nas dimensões da Geografia Cultural<sup>3</sup>, o conceito de lugar direciona-se a constatação de que o espaço social está carregado de uma noção subjetiva e cultural, sendo determinado “tanto por sua dimensão territorial, como por sua dimensão histórico-cultural” (Bonnemaison, 2002, p. 255). O *lugar*, nessa perspectiva geográfica, é compreendido como ponto do espaço, a qual se refere a “um tratamento geográfico do mundo vivido”, manifestado através “de um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas, instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum” (Santos, 2006, p. 218).

O *lugar* é, essencialmente, um produto da experiência humana (Leite, 1998). Partir desse pressuposto é compreender que a existência de um *lugar* pode ser explicitada pela maneira como “as pessoas o percebem e lhe dão significado”, que, por sua vez, “é constituído e apreendido nas relações cotidianas” (Santos, 2016, p. 174). O *lugar* é qualificado por Tuan (2012, p. 198) como um “mundo de significado organizado” e por Buttimer (1985, p. 228) como “o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas” e ainda caracterizado como a “significação e experimentação concreta do mundo” (Cresswell, 2004, p. 41).

A essa relação do homem e espaço físico, Tuan (2012) discute o termo “Topofilia” como um neologismo que se configura, num sentido amplo, como elo afetivo do ser humano com o lugar, considerando, sobretudo, “a percepção, as atitudes e valores envolvidos na relação entre os

3 A Geografia Cultural, subcampo da Geografia, busca compreender a interação humana com a natureza e seu papel na ordenação do espaço. Claval (2002, p. 20) sumariza o objetivo da abordagem cultural na Geografia: “entender a experiência dos homens no meio ambiente e social, compreender a significação que estes impõem ao meio ambiente e o sentido dado às suas vidas. A abordagem cultural integra as representações mentais e as reações subjetivas no campo da pesquisa geográfica” (Claval, 2002, p. 20).

seres humanos e o meio ambiente” (Costa; Rocha, 2010, p. 38). Seria a topofilia os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material, ou seja, ao elo de afeição que une as pessoas aos lugares (Holzer, 2003, p. 117). E, em contraposição, há também a existência da Topofobia, que, necessariamente, seria o sentimento de rejeição, aversão ou medo em relação ao lugar.

Em paralelo às percepções topofilicas e até topofóbicas, muitos são os fatores que condicionam a nomeação dos lugares. Preconizam Silva e Moraes (2015, p. 5) que, desde o momento em que o falante escolhe um termo da língua para nomear o espaço, seja lá qual for sua motivação (física ou antropocultural), “está impondo sua percepção da realidade circundante”.

Quanto ao processo de nomeação do espaço, Seabra (2006) afirma que, em todas as partes do mundo, o homem, ao fazer uso de signos linguísticos, estimulados pela necessidade de nomear, diferenciar e indicar, “utiliza-se de variadas estruturas linguísticas, que combinam motivação, convenção e identificação, produtos psíquicos da história sócio-político-cultural de um povo” (Seabra, 2006, p. 139), sendo que, por meio desses processos de nomeação e designação dos espaços no mundo, “o homem (re)conceptualiza e (re)constrói sentidos sócio-históricos e culturais” (Santos, 2012, p. 21). O que implica dizer que, ao cognominar os lugares, certos aspectos sociais, históricos, culturais e ambientais podem influenciar o nomeador e “são esses fatores que, juntos, constituem a motivação que imprimem ao signo toponímico uma marca representativa feita pelo nomeador no ato da nomeação” (Silva, 2017, p. 7).

O topônimo, ou o nome do lugar, posto isto, é uma porção delimitada do espaço, uma tradução fidedigna da forma como o homem se apropriou do *lugar*. O que torna veraz a concepção de que a “espacialidade é o laço que ata a linguagem à experiência que o ser humano constrói sobre o mundo” (Carvalho, 2012, p. 26). Afinal, “somos seres presos ao espaço. [...] E as designações espaciais fazem parte da nossa identidade, tanto quanto o espaço é essencial à nossa sobrevivência” (Faggion; Misturini; Dal Pizzol, 2013, p. 11).

No ato da nomeação dos topônimos, ao contemplar a configuração geográfica, eventos históricos, dados da paisagem, dentre outros, por si só motivadores da denominação, passam a revelar o intuito de quem nomeia, explicam Faggion, Misturini e Dal Pizzol (2013), sendo, assim, uma prática cultural, sócio-histórica e discursiva<sup>4</sup>. Dessa forma, o topônimo, como enunciados linguísticos resultantes de construções populares, muitas vezes, espontâneas, “não é algo estranho ou alheio ao contexto ambiental, histórico-político e cultural da comunidade. Ao contrário, reflete e refrata de perto a própria essência do ser social, caracterizado pela substância de conteúdo” (Andrade, 2010, p. 213). As nomeações dos topônimos são, em verdade, portfólios socioculturais e funcionam como pressupostos inalienáveis que carregam traços identitários. São, assim, impregnados de memória e significações e constituem um cenário vivo integrado à história da vida local (Silva; Moraes, 2015).

Os estudos toponímicos como conteúdo didático no ensino de Língua Portuguesa representam um marco importante no estudo da linguagem. A apropriação de um conjunto de nomes de lugares como recurso pedagógico, em seu estudo etimológico, semântico-lexical, fonético-fonológico, morfológico e até dialetológico, ainda, é pouca difundida e trabalhada, de fato, em sala de aula. Tal fato é em razão do ensino do léxico não ter grande destaque em meio às instituições de ensino e, até mesmo, frequentemente, ser “esquecido ou desconhecido no tocante aos modelos e aplicações, de que resulta, qualitativa e quantitativamente, um baixo rendimento, não só na matéria específica da língua materna, como também em todas as demais, pois todas se realizam em linguagem” (Barbosa, 2009, p. 31).

Dada a sua capacidade de sociabilidade e civilidade, o homem, mediante a língua, ensina e aprende em contato com o outro. Via expressão de pensamento, sentimentos, ações e emoções, com a língua, ele consegue estabelecer comunicação com os seus semelhantes, o que condiciona a sua evolução enquanto ser interativo. É, assim, a língua um importante instrumento de constituição sociocultural de seus usuários, “um mecanismo poderoso de intercâmbio e veículo social” (Quivuna, 2013, p. 17). Paralelamente, é indispensável, socialmente, o bom domínio e um desenvolvimento considerável da língua, quer do ponto de vista gramatical quer lexical, tendo em vista que, diariamente, diante de situações rotineiras, o homem precisa se relacionar, comunicar e solucionar os vários problemas utilizando a língua (Quivuna, 2013).

4 “Toda palavra é, originalmente um evento, é possível descobrir na palavra o registro dos pensamentos mais primitivos da humanidade” (Da Matta, 2005, p. 118).

Como mostra Quivuna (2013), a competência linguística de um determinado utente de uma língua “não se encontra apenas limitado ao plano morfossintático”, tal competência estende-se (e deve estender-se) mais além. O indivíduo precisa, sem dúvidas, ter também um domínio lexical, a qual, por exemplo, permita-lhe “interpretar os vários tipos de texto, compreendendo, deste modo, os diversos sentidos que as unidades lexicais de tais textos podem admitir, isto é, de acordo com o contexto em que estão inseridas” (Quivuna, 2013, p. 5). O ensino, nessa concepção, deve, concordando com o pensamento do autor, ser centrado, pois, nos vários mecanismos da língua, muito em especial das estruturas lexicais, a fim de “contribuir para o desenvolvimento da competência lexical<sup>5</sup> do indivíduo, que, por sua vez, influencia na sua capacidade de expressão” (Quivuna, 2013, p. 18).

No entender que o estudo do léxico é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante, explicam Guerra e Andrade (2012, p. 233) que, antes de tudo, no trabalho com a palavra, o docente deve considerar a relação de proximidade entre os conceitos de vocabulário e de léxico, pois são elementos presentes no contexto sociopedagógico. O vocabulário é sempre “uma parte do léxico individual e este faz parte do léxico num sentido mais amplo, o global; ao passo que o léxico global “compreende o conjunto de palavras vigentes ou circulantes num determinado momento sócio-histórico”, esclarecem Guerra e Andrade (2012, p. 233), ao distinguirem os conceitos de léxico e vocabulário.

No léxico de uma língua, “todas as unidades lexicais estão cercadas por uma rede indeterminada de associações que as ligam umas às outras”, o que demonstra que o léxico não é um conjunto de itens isolados, mas de itens coordenados, explica Costa (2015, p. 114). Dessa forma, o falante deve fazer “associações em relação ao conteúdo semântico que as palavras desempenham, para que tenha a oportunidade de construir seu conhecimento, teça relações semânticas entre as palavras e, assim, por exemplo, compreenda a função das unidades lexicais no estabelecimento da coesão textual” (Costa, 2015, p. 114).

Cotidianamente, em meio as suas vivências e experiências coletivas, sobretudo, em meio a sua realidade sociocultural, o indivíduo, em seu acervo lexical individual, vai associando e conservando em suas memórias as novas palavras. Por isso, o meio social tem papel relevante no processo de ensino e aprendizagem nos estudos do léxico, visto que “o meio implica diretamente na seleção e no enriquecimento das palavras que o aluno (primeiramente internalizou e memorizou) seleciona no momento de fala, do uso efetivo da língua, da palavra” (Guerra; Andrade, 2012, p. 233).

É preciso, portanto, que o discente tenha “consciência de que conhecer uma palavra significa perceber a sua posição dentro da língua, associando-a a outras e conhecendo os seus vários significados”, postula Costa (2015, p. 114). Logo, o ensino do léxico e do vocabulário, por compreender diversos saberes disciplinares relevantes para o ensino de línguas, precisa ser visto como “um recurso comunicativo que completa as necessidades dos aprendizes, fazendo parte das suas estratégias de uso da língua para objetivos da comunicação” (Costa, 2015, p. 115).

Ao conceber o ensino e aprendizagem do léxico como algo fundamental para promover a competência comunicativa e a habilidade discursiva do educando, os conceitos e conteúdos relativos ao léxico e vocabulário devem ser explorados e enfocados, sob distintos olhares, pelo docente. Propõem Andrade e Guerra (2012) que as palavras que compõem o léxico global do aluno, ou seja, aquelas socialmente circulantes, nesse sentido, podem entrar nesse contexto de ensino, haja vista que, como enquanto parte do léxico individual dos alunos, fazem parte do conhecimento prévio desses educandos.

Sendo a escola o espaço ideal para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências da língua, ao cooperar no processo de interação social, as práticas pedagógicas, as quais visam explorar a competência lexical do educando, não devem ter focalização meramente ocasional, não se limitando o ensino do léxico e vocabulário ao item lexical de forma isolada ou em frases curtas. A

5 O conceito de competência lexical aqui considerado comunga com o conceito de Figueiredo (2011, p. 367): “competência lexical compreende os aspectos semânticos, pragmáticos, gramaticais, fonéticos e discursivos de cada item lexical. Do ponto de vista cognitivo, aprender um item lexical é, pois, um processo complexo, uma vez que ao aprender a forma e o significado, se aprende também a rede de relações formais e semânticas que esse item mantém com as outras palavras aos mais diversos níveis”.

escola, por sua vez, necessita incentivar a criatividade no desenvolvimento da competência lexical, caso contrário, acabará por formar alunos sem capacidade de inovar linguisticamente (Quivuna, 2013). É importante frisar que essa competência lexical propicia outras competências linguísticas, tais como, sociolinguísticas, comunicativas, semântico-pragmática e entre outras.

Antunes (2012, p. 24) nos lembra que os mecanismos lexicais agregam valores culturais e ideológicos específicos que devem ser incentivados durante as aulas de Língua Portuguesa. Secundarizado por tempos, a autora propõe, justamente, uma atenção especial ao léxico na sala de aula a partir das contribuições semânticas, pragmáticas e estilísticas que podem ocorrer a partir do uso consciente dos mecanismos lexicais (Antunes, 2012). E é, justamente, a partir do enfoque lexical que o ensino da Língua Portuguesa se torna um campo fértil e salutar para o estudo dos topônimos, posto que são recursos linguísticos pelos quais o homem marca seus vislumbres e dialoga com o mundo.

O estudo do léxico, como o centro da aprendizagem de uma língua, pode ser um importante mecanismo para a compreensão do pensamento concreto sobre o povo que a fala, revelando traços da sua realidade linguística, até mesmo saberes, valores e crenças. E o léxico toponímico, nessa acepção, ao ser estudado, pode concorrer para “o conhecimento, não só da língua falada na região em exame, como também de ocorrências geográficas, históricas e sociais, testemunhadas pelo povo que a habitou, em caráter definitivo ou temporário” (Dick, 1990, p. 42).

No estudo toponímico, o nível lexical por ser focado por meio do contexto etimológico, semântico, morfológico e até sintático. Em sala de aula, a etimologia da palavra pode ser trabalhada como importante estratégia pedagógica para melhorar a compreensão do aluno em relação à aprendizagem do léxico e sua origem. Vejamos o que diz Nicoletti (2011) sobre a importância de se estudar a etimologia das palavras:

É lamentável pensar que a etimologia seja inútil e que ninguém mais estude ou queira estudar etimologia. Se ninguém estuda, deveria estudar. O abandono da erudição linguística pelo ensino moderno, alicerçado pelos valores imediatistas da atualidade, nos prende num presente sem vínculos com nosso passado e com nosso futuro. Faz nos acreditar que tudo em que acreditamos nasceu hoje, criando uma cegueira para as semelhanças entre as línguas, as culturas e as pessoas. Em suma, ao contrário do que se prega, ser erudito nos torna mais humanos e mais tolerantes, menos vinculados às óbvias necessidades da nossa existência, que podem parecer prementes, mas são apenas o que são: necessidades (Nicoletti, 2011, p. 4).

Em um estudo toponímico, a etimologia do topônimo é primordial para sua compreensão denominativa. Em sala de aula, o estudo etimológico dos nomes de lugares pode, por exemplo, promover saberes sobre alguns povos que colaboraram para a formação do nosso léxico, como os índios e os africanos, bem como outras variações de ordem social, situacional e histórica.

O nível semântico também é de suma importância na apreensão dos sentidos denominativos de um determinado lugar. O aspecto semântico tem estreita relevância no entendimento das forças criativas do topônimo. Este auxilia na compreensão da natureza da denominação, especialmente, sobre o vínculo entre o nome e o lugar. O professor, em suas práticas pedagógicas, pode evidenciar os aspectos semânticos dos nomes de lugares mediante a interpretação e classificação dos fatos onomásticos e isso pode ser realizado a partir do modelo taxonômico<sup>6</sup> de Dick (1990, prefácio), a qual é um meio importante de investigação linguística:

Exercendo na toponímia a função de distinguir os acidentes geográficos na medida em que delimitam uma área da superfície terrestre e lhes conferem características específicas, os topônimos se apresentam, da mesma maneira que os

<sup>6</sup> Ver modelo taxonômico de Dick (1990) apresentado no capítulo metodológico, subseção intitulada “O signo toponímico e a categorização dos nomes”.

antropônimos, como importantes fatores de comunicação, permitindo, de modo plausível, a referência da entidade por eles designada. [...] Chega, muitas vezes, a se espalhar além de seu foco originário, dilatando, conseqüentemente, as fronteiras políticas, e criando raízes em sítios distantes. Tomase, pois, a reminiscência de um passado talvez esquecido, não fora a sua presença dinâmica.

Seabra (2004, p. 38) explica que “a carga semântica das palavras se modifica com a variação das leis internas ao sistema linguístico e das noções próprias da realidade cultural que às palavras compete designar”. E isso é visto também nos topônimos, os quais podem sofrer mudanças ou alterações nomenclatórias e até semânticas. Por isso, em uma análise toponímica, é importante levar em conta: “a história das transformações dos nomes de lugares; a sua evolução fonética; as alterações de diversas ordens; o seu desaparecimento [...]” (Dick, 1996, p. 19).

É relevante também as questões morfológicas imbuídas no fazer designativo de lugares. Diferentemente da etimologia, a morfologia das palavras tem maior destaque no ensino de Língua Portuguesa, ensinada em quase todos os anos do ensino básico. No currículo, os conteúdos referentes à morfologia costumam estar atrelados aos conteúdos da chamada gramática normativa/tradicional, a saber: classes de palavras e estrutura e formação de palavras. Do ponto de vista lexical, o topônimo, em sala de aula, pode ser analisado, a título de exemplo, conforme a forma como ele está estruturado linguisticamente. Nesse exercício, o professor estimula a reflexão metalinguística do topônimo, pautada na forma da língua, numa perspectiva prescritiva.

Esse trabalho morfológico pode também ter como fundamento a proposta de Dick (1990), que discute a formação (morfológica) dos topônimos a estrutura do topônimo pode ser discutida sob aspectos intra e extra-linguísticos. De acordo com Dick (1990), a formação dos topônimos pode-se dar de três formas: (i) Elemento específico simples – é definido por um só formante e pode vir acompanhado de sufixações e terminações como –lândia, -pólis e –burgo, entre outros. Ex.: Darcinópolis (TO), Brasilândia (TO), Lajeado (TO), Tocantínia (TO); (ii) Topônimo composto ou elemento específico composto – apresenta-se com mais de um elemento formador, de origens diversas entre si. Ex.: Itacajá (TO), Araguaçu (TO), Ponte alta do Bom Jesus (TO); (iii) Topônimo híbrido ou elemento específico híbrido – é formado por elementos linguísticos de diferentes línguas. Ex.: Paraíso do Tocantins (TO), Formoso do Araguaia (TO), Goianorte (TO).

Na dimensão linguística, como visto, o estudo dos topônimos pode ser realizado sob diferentes perspectivas: análise de estratos linguísticos evidenciados pelos designativos, classificação taxonômica dos nomes e análise de taxes predominantes, discussão da motivação semântica dos nomes, estudo diacrônico referente às mudanças de nomes, análise da estrutura morfológica dos topônimos (Tavares; Isquierdo, 2006, p. 173). Para além dos estudos linguísticos ou conjuntamente, o professor de língua portuguesa pode propiciar outras reflexões inerente ao contexto denominativo do topônimo, podendo promover atividades as quais os alunos possam ser condicionados a pesquisar e a conhecer aspectos

[...] da história do bairro, da cidade, do estado, bem como as características socioculturais dos grupos humanos que estão ou estiveram presentes na região; topônimos de elementos geográficos físicos (nomes de rios, de córregos, de morros, de vales, por exemplo) podem evidenciar características da natureza física da região, como aspectos do relevo, da fauna, da flora; a análise da etimologia de um conjunto de nomes, seja de acidente físico ou de acidente humano, também pode evidenciar diversos extratos linguísticos, inclusive desaparecidos (Velasco; Tavares, 2017, p. 5).

O léxico toponímico pode ser, assim, no contexto de sala de aula, uma fonte extensa para a materialização de muitos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. O estudo toponímico pode permitir ao aluno informações acerca da fauna, flora, ambiente, espaço geográfico, paisagem, dentre outros aspectos físico-naturais que permeiam os nomes. Os topônimos podem proporcionar conhecimentos a respeito da tradição, da memória e da história oral, além do contexto de formação

histórica quanto à colonização, processos de imigração e emigração e outros aspectos importantes da história do país, estado, município, vila, distrito ou qualquer outro lugar em que vive ou já viveu. Ou ainda, numa vertente da antropológica, é possível que o aluno identifique as relações do ser humano como a identidade e a cultura local ou regional.

## **Sugestões pedagógicas de um projeto de letramento interdisciplinar**

Apresentamos, aqui, discussões em torno de propostas didático-pedagógicas que ainda estão em desenvolvimento, enquadradas na Pedagogia de Projetos, que podem sofrer adaptações de acordo com os propósitos daqueles que queiram fazer uso delas, considerando as particularidades e adversidades de cada contexto escolar. Tais sugestões didático-pedagógicas visam contribuir, principalmente, para os estudos das práticas relacionadas à leitura e escrita e promover uma aprendizagem significativa e estreitamente pertinente à vida do aluno. A ideia é que sobressaia, no projeto de letramento, o papel central da(s) linguagem(ens), cujo foco seja a leitura e a escrita a partir de uma ancoragem que permita vislumbrar os seus usos sociais na escola e fora dela. A partir de um modelo didático alternativo às propostas tradicionais de ensino, incluir-se-á o uso das sequências didáticas – “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 97).

O eixo norteador das sequências didáticas será, para tanto, questões voltadas ao léxico quilombola do estado Tocantins e pauta-se no desenvolvimento de competências linguístico-enunciativo-discursivas do aluno. Em diferentes esferas de atividades, as práticas pedagógicas do projeto centram-se em possibilitar o aluno reconhecer os elementos do léxico, cultura e geo-história das comunidades quilombolas do Tocantins.

A proposta do projeto de letramento, de cunho interdisciplinar, deve ser direcionada ao componente curricular de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental da Educação. Objetiva-se promover, otimizar e/ou ampliar o conhecimento do aluno, no que tange as características linguísticas, socioculturais e as territorialidades quilombolas, ao estimular no aluno o desenvolvimento de habilidades que contribuam para perceber a diversidade cultural na formação brasileira, presente na identidade cultural local. É importante ressaltar que os objetivos de ensino podem ser observados e revistos mediante o acompanhamento contínuo e progressivo da prática pedagógica.

O projeto de letramento interdisciplinar sustenta-se no desenvolvimento de um conjunto de atividades voltadas ao 1º bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental. As atividades originam-se de um interesse real: valorizar os saberes e fazeres tradicionais dos povos quilombolas. A realização das atividades envolverá a leitura de textos, que, de fato, circulam na realidade social do aluno, e a produção de textos, que serão lidos coletivamente, na relação aluno e professor. Além disso, as atividades manterão uma conexão estreita com a vida dos discentes, será considerada, especialmente, as culturas juvenis e as novas linguagens proporcionadas pelo avanço da tecnologia.

As sequências didáticas do projeto estarão fundamentadas na seguinte pergunta norteadora: léxico dos povos quilombolas, o que tem a nos dizer? Suas propostas deverão ser trabalhadas interdisciplinarmente, respeitando, especialmente, as vivências dos estudantes do 6º ano Ensino Fundamental – estes deverão estar no centro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as metodologias ativas ganham espaço nas sugestões pedagógicas empreendidas, posto que os alunos sairão da condição de meramente passivos e ouvintes para ativos e produtores de conhecimento.

O projeto de letramento interdisciplinar estará sistematizado por eixos, campos de atuação, objetos de conhecimentos e sugestões pedagógicas. Os eixos são aqueles já consagrados nos referenciais curriculares da área de Língua Portuguesa, correspondentes às práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística. Como sugere o DCT (2019), a ideia é iniciar pelo eixo da leitura, seguido por produção textual, oralidade e análise linguística, com a perspectiva de que os eixos sejam trabalhados de forma integrada e não isoladamente, para que o estudante compreenda a função social da Língua.

Os campos de atuação, fundamentados no DCT (2019) e na BNCC (2017), organizarão as práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística) a serem

efetuadas no projeto alvitrado. Serão considerados quatro campos de atuação: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública. A partir dos eixos, os campos de atuação serão contemplados com distintos gêneros textuais, a qual terão estreita relação com as competências específicas de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental. Dessa forma, os gêneros textuais poderão ser trabalhados de três maneiras: a) como objeto de estudo, quando os estudantes identificam a situação comunicativa, o tema/assunto, a forma de organização e finalidade do texto; b) como meio para estudo de outros conteúdos; c) e, também, de forma interdisciplinar, integrando os saberes (Tocantins, 2019).

Os objetos de conhecimentos deverão estar em consonância aos eixos e campos de atuação, estando eles situados conforme as práticas de linguagem elencadas para o Ensino Fundamental – Anos Finais. Esses objetos de conhecimentos devem resultar em competências e habilidades, a quais se julgam indispensáveis para a continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade.

As sugestões pedagógicas serão desenvolvidas mediante um conjunto de habilidades básicas a serem atingidas, partindo-se, propriamente, dos objetos de conhecimentos de Língua Portuguesa. As habilidades propostas nas sugestões pedagógicas não devem limitar a autonomia do professor, podendo, claro, serem organizadas conforme as necessidades de cada contexto escolar e as especificidades regionais. As diversas formas de linguagens (verbal - oral ou visual motora, como Libras e escrita -, corporal, visual, artística, sonora e digital) tornarão objetos de conhecimento no projeto de letramento interdisciplinar, sendo tematizadas as diversas práticas culturais das comunidades remanescentes quilombolas, no intuito de que sejam valorizados como linguagens que expressam e integram as pessoas.

Nesse contexto, propõe-se que as avaliações sejam realizadas continuamente, sendo indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico proposto, por se tratarem de uma verificação dos resultados de ações direcionadas ao cumprimento de objetivos previamente planejados. O processo avaliativo, dessa maneira, deve estar centrado no acompanhamento do aluno, por meio de distintas experiências de aprendizagem, em conformidade com as competências e habilidades desejadas em cada etapa dessa proposta.

O docente, por meio das estratégias pedagógicas das metodologias ativas, poderá conduzir as atividades pelo período de até quatro semanas, de acordo com os eixos, campos de atuação e objetos de conhecimentos pré-estabelecidos. Para cada semana, recomenda-se que seja adotado um eixo e um campo de atuação, a fim de se atingir competências e habilidades por intermédio dos objetos de conhecimentos definidos.

Direciona-se este projeto de letramento ao ensino presencial, porém, se for o caso, o docente poderá conduzir suas ações ao modelo de ensino híbrido, pela mescla de abordagens do ensino presencial tradicional e da Educação a Distância (EaD). Os alunos serão condicionados a desenvolverem atividades de acordo com os objetivos traçados pelo professor para a aula em questão.

Por ser um projeto flexível, em que as propostas didático-pedagógicas também podem ser voltadas ao ensino híbrido, em que existe a realidade da sala de aula física e on-line, o professor poderá optar por desenvolver as atividades conforme modelo rotacional de Horn e Starker (2015), em que as aulas são sistematizadas segundo rotações por estações. Nesse sentido, a ideia é que sejam organizados grupos entre os alunos, em que cada grupo possa executar as ações do projeto segundo as competências e habilidades traçadas pelo professor para a semana da atividade. Cada semana destinada às ações do projeto serão chamadas de estações. A cada estação, devem ser elaboradas atividades distintas e independentes, mas funcionando de forma integrada no projeto, para que, ao final de cada aula e estação, os alunos tenham acesso aos mesmos conteúdos.

O professor e o aluno desempenham papéis distintos no desenvolvimento das ações. Alicerçado o projeto de letramento na metodologia ativa de aprendizagem, o aluno é protagonista do processo de aprendizagem, ao participar do processo de forma mais direta. Tendo o aluno como principal agente do seu processo educacional, o docente é responsável por auxiliar e encaminhar os alunos às atividades propostas de cada estação, para que o conhecimento, além de ser transmitido, seja construído e efetivado.

De forma geral, o intuito é oferecer aos professores de Língua Portuguesa um projeto de

letramento interdisciplinar que culmine em propostas didático-pedagógicas para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, a qual estabeleça uma inter-relação entre léxico e cultura, por meio de estudos pautados na realidade dos povos quilombolas do estado do Tocantins. Esse projeto, no contexto da comunidade escolar, considera que o patrimônio vocabular é repleto de significado histórico, cultural e social, além de resguardar memórias individuais e coletivas, podendo respaldar a realidade linguística de um determinado povo nos mais diferentes níveis.

O primeiro momento do projeto de letramento está reservado à apresentação da proposta: o passo-a-passo. O docente, neste momento, deverá situar os alunos a respeito das ações que serão realizadas e, para dar início à proposta, deverá motivar os alunos para os estudos toponímicos. Para tanto, poderá conduzir esta atividade mostrando vídeos que retratem a realidade dos povos quilombolas, tais como sobre as atividades vivenciadas no dia a dia das comunidades, como o cultivo de alimentos, a colheita de frutos da mata, a pesca, a caça, o banho no rio, as danças, os rituais sagrados e festivos etc. E, além disso, também, poderá exibir vídeos que descrevam a localidade onde situam os alunos, como de praças, igrejas, ruas, mercados e pontos turísticos, questionando-os sobre a origem de seus nomes.

No segundo momento, o professor deverá estimular a produção textual inicial (individual ou coletiva) de um determinado gênero textual, considerando, especificamente, a temática do projeto. Este gênero textual poderá ser escolhido a partir do conteúdo programático do bimestre ou, considerando a etapa seguinte do projeto, que esteja relacionado à natureza literária.

Ao definir o gênero textual, na sequência, o professor poderá realizar algumas perguntas aos alunos: a) você conhece esse tipo de texto?; b) que tipo de texto é esse?; c) onde vocês encontram esse tipo de texto?; d) para que serve?; já testaram escrever esse tipo de texto? como foi? sobre o quê? Deu certo?. Em seguida, após ser provocados e motivados durante a fase de apresentação da proposta, os alunos deverão tentar esboçar um primeiro texto, mesmo que ainda não respeitem todas as características do gênero estudado. A ideia é um exercício prévio, no objetivo de permitir-lhes, mesmo que parcialmente, um trabalho sistemático com o gênero. Esta atividade deve se configurar como um instrumento de avaliação diagnóstica, em uma perspectiva de avaliação formativa, e subsidiar indicações para que o professor faça as mediações/intervenções, apontando o caminho que o aluno ainda tem a percorrer.

O primeiro módulo do projeto reserva-se ao eixo leitura. Em consonância ao DCT (2019), diz respeito ao contato do aluno às práticas de linguagem, que decorrerão da sua interação ativa com os textos escritos, orais e multissemióticos que o docente escolher para as ações de seu projeto. Ou seja, o professor poderá fazer não somente uso de textos escritos, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. As práticas de leitura, a partir das diretrizes do DCT (2019), devem ser trabalhadas de modo inter-relacionado às práticas de uso e reflexão, considerando as seguintes dimensões:

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;

Dialogia e relação entre texto;

Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto;

Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;

Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;

Estratégias e procedimentos de leitura;

Adesão às práticas de leitura (Tocantins, 2019, p. 20-22).

Nesse propósito, como parâmetro didático, o docente poderá se apropriar das estratégias de ensino sugeridas por Solé (1998), a quais estão subdivididas em três momentos: atividade antes da leitura (pré-leitura), atividade durante a leitura (leitura) e atividade para depois da leitura (pós-leitura). A partir delas, espera-se “despertar no estudante a necessidade de ler, auxiliando-o a desvendar utilidades da leitura em situações de aprendizagem” (Tocantins, 2019, p. 22).

A segunda proposta didática, que se baseia no eixo produção textual, em conformidade ao DCT (2019), deve reservar-se às práticas de linguagem voltadas à interação e autoria (individual ou coletiva) do texto (escrito, oral e/ou multissemióticos), com diferentes finalidades e projetos enunciativos. Essas práticas de produção de texto, segundo o DCT (2019), devem compreender dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como:

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana;

Dialogia e relação entre textos;

Alimentação temática;

Construção da textualidade;

Aspectos notacionais e gramaticais;

Estratégias de produção (Tocantins, 2019, p. 23).

E, nessa direção, ao assumir a centralidade do texto como unidade de trabalho e a perspectiva enunciativo-discursiva na abordagem, considera-se importante que as habilidades de produção não sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção. Como ponto de partida para o professor trabalhar as situações reais e efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulem nos diversos campos de atividade humana, o projeto de letramento, nesta proposta de atividade, centra-se no campo de atuação jornalístico-midiático, tendo, especialmente, o gênero textual notícia para o direcionamento da proposta didática.

A terceira etapa do projeto consiste na articulação de ações que promovam eixo da Análise Linguística/Semiótica, deve envolver os alunos nos conhecimentos

[...] sobre a língua, a norma-padrão e as outras semioses, que se desenvolvem transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses” (Brasil, 2018, p. 80).

Trata-se, pois, do envolvimento dos alunos com “os procedimentos e estratégias 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” (Tocantins, 2019, p. 24). Por isso, as atividades de Análise Linguística do projeto, que engendram o fenômeno textual, necessariamente, não devem contemplar, portanto, apenas aspectos formais da língua (gramaticais e ortográficos), mas sim relações complexas de textualidade, enquanto competência inerente ao sujeito em suas relações sociais. Nesse caso, como propõe GERALDI (1984), sugere-se que o professor possa trabalhar com a língua não se restringindo ao ensino da gramática, mas envolvendo a leitura, a produção e a reescrita de textos, por meio de um trabalho de reflexão sobre os recursos linguísticos

O eixo oralidade, no projeto, reserva-se ao desenvolvimento de ações pedagógicas que promovam práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, com ou sem contato face a face. Sugere o DCT (2019, p. 23) que, dentro desta perspectiva, o professor poderá envolver os alunos na “a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação”. O

foco, portanto, desta etapa deve ser, conforme propõe a BNCC (2018), o aprofundamento do “conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais” (Brasil, 2018, p. 89). E essas práticas de produções orais, segundo o DCT (2019, p. 25), compreendem:

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana;

Compreensão de textos orais;

Produção de textos orais;

Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;

Relação entre fala e escrita.

Com a mesma intencionalidade dos outros eixos, o trabalho do professor, em relação ao uso da oralidade, deve ser planejado, organizado e sistematizado, para que as capacidades dos alunos de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar sejam aguçadas e ampliadas. Menciona o DCT (2019, p. 25) que a oralidade deve relacionar-se com os usos reais da língua, proporcionando “o domínio da norma linguística de prestígio social, sem, com isso, estigmatizar a variedade linguística, oportunizando aos estudantes apropriarem-se dos recursos necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa”.

Por fim, a última etapa direciona-se as possíveis ações pedagógicas de culminância do projeto de letramento interdisciplinar, as quais poderão desencadear as seguintes atividades: a) produção de murais com informações toponímicas; b) elaboração de textos sobre os nomes de lugares, registrados nos gêneros textuais, como, memória literária, artigo de opinião, relato pessoal, resenha crítica, texto argumentativo, entres outros; c) análises linguísticas, por exemplo, lexicais, morfológicas e etimológicas; d) produção de painéis com fotos e imagens a respeito dos topônimos estudados; e) produção de fichas lexicográfico-toponímicas; f) elaboração de questionários sobre o lugar em que os alunos vivem e experienciam; g) produção de vídeos temáticos sobre a realidade toponímica local; h) elaboração de diários de campos; i) exposições orais e/ou debates interdisciplinares e intercâmbio entre classe, entre outras.

Não é o foco desse projeto limitar ou engessar as ações pedagógicas do professor, busca-se, aqui, propor sugestões didáticas que possam ampliar suas ações, conforme sua realidade, e, por isso, estará a seu critério escolher a melhor atividade para a culminância desse projeto onomástico-toponímico, centrado na realidade dos povos quilombolas.

## Considerações Finais

O projeto de letramento ainda não foi aplicado ou executado e que, portanto, não temos respostas claras e exatas de como este poderá, na prática, contribuir na Educação Básica. Porém, acredita-se que as ações pedagógicas do projeto podem auxiliar, substancialmente, na prática docente. Nesta proposta, pensamos possibilitar ao aluno conhecer as comunidades quilombolas, sua relevância social, cultural e história, que traduzem as marcas e identidade de seu povo, por meio da linguagem, por meio da multimodalidade. Os estudos lexicais como conteúdo pedagógico envolve uma ação e um fazer interdisciplinar como uma prática de ensino, uma vez que, no processo de nomeação, podem estar imbricados e relacionados vários fatores. E, quando o foco é a escola, o fazer interdisciplinar exige uma mudança de postura, uma quebra de paradigma. No âmbito deste trabalho, a proposta é apresentar sugestões de cunho didático para práticas de ensino que contemplem o léxico quilombola, a quais exigem um repensar dos processos educativos e possam ampliar as opções de ação didática, criar ambientes de ensino e aprendizagem, favorecer a postura crítica, a curiosidade, a observação, análise e a troca de ideias, de forma que o aluno possa ter autonomia no seu processo de aprendizagem, buscando e ampliando seu conhecimento.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70/Almedina Brasil, 2016.
- BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. *In: Problemas de Linguística Geral I*. 3. ed. São Paulo, SP: Pontes, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas 2003.
- REIS, I. S. O letramento multimodal crítico como uma vivência pedagógica. *In: PAIVA, F. J. O.; LIMA, A. M. P. (Orgs.). Pesquisas em análise do discurso, multimodalidade e ensino: debates teóricos e metodológicos*. Vol. 3. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola*. São Paulo, SP: Parábola Editora, 2012.
- ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web. **The ESpecialist**: Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38, n. 1, jan./jul. 2017.
- STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre "Letramento e Diversidade". Outubro de 2003.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento desenvolvido, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TASSONI, E. C. M. A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. **EccoS Revista Científica**, n. 27, abril, 2012.
- TOCANTINS, Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. **Documento Curricular do Tocantins**. Tocantins: Seduc, 2019.
- VERGNA, M. A. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 14, n. 1, nov. 2020.

Recebido em 23 de janeiro de 2023.

Aceito em 30 de junho de 2023.