

NARRATIVAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE ENSINO APRESENTADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

DIGITAL NARRATIVES: A TEACHING PROPOSAL PRESENTED IN BASIC EDUCATION TEACHER TRAINING

Ecília Braga de Oliveira

Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) - Universidade Federal do Pará (UFPA)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0031575316580077>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4744-3250>

E-mail: eciliasim@hotmail.com

Adriano Nascimento Silva

Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) - Universidade Federal do Pará (UFPA)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5492533504936916>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7000-6998>

E-mail: adrianoportugues@yahoo.com.br

Isabel Cristina França dos Santos

Doutora em Educação

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0226549641470972>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5750-5868>

E-mail: irodrigues@ufpa.br

Resumo: As narrativas constituem um importante meio de conhecimento e, atualmente, incorporam suportes digitais que ampliam as possibilidades de ensino. Este trabalho apresenta uma proposta pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa a partir das narrativas digitais. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, considerada por Tripp (2005) e Thiollent (2003) adequada à participação em situações desafiadoras. Para organizar as etapas, utilizou-se a Sequência Didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004). O estudo fundamenta-se nos trabalhos de Rojo (2015), Barbosa (2007), Pasquier e Dolz (1996) e Bakhtin e autores do círculo (1997). A proposta foi aplicada em oficinas com graduandos do Instituto de Ciências Matemáticas e de Linguagens da Universidade Federal do Pará, campus Belém, por meio do Google Meet. As atividades foram vinculadas ao Grupo de Alfabetização, Letramento e Práticas Docentes na Amazônia (GALPDA), fortalecendo práticas inovadoras no ensino da língua.

Palavras-chave: Narrativas digitais. Língua portuguesa. Educação básica. Sequência didática.

Abstract: Narratives constitute an important means of knowledge and currently incorporate digital tools that expand teaching possibilities. This study presents a pedagogical proposal for teaching Portuguese through digital narratives. The adopted methodology was action research, considered by Tripp (2005) and Thiollent (2003) suitable for engaging participants in challenging situations. To organize the stages, the Didactic Sequence proposed by Dolz and Schneuwly (2004) was used. The study is grounded in the works of Rojo (2015), Barbosa (2007), Pasquier and Dolz (1996), and Bakhtin and the circle authors (1997). The proposal was applied in workshops with undergraduate students from the Institute of Mathematical and Language Sciences at the Federal University of Pará, Belém campus, via Google Meet. The activities were linked to the Literacy, Literacy Practices, and Teaching Group in the Amazon (GALPDA), strengthening innovative practices in language teaching.

Keywords: Digital narratives. Portuguese language. Basic education. Didactic sequence.

Introdução

Contar histórias, narrar fatos e relatar acontecimentos passados fazem parte das práticas socioculturais do ser humano. O homem tem memória, portanto, usa as experiências vividas para mediar situações presentes e futuras, de modo a ter outras vivências ainda mais propositivas. Nesse sentido, o homem é um acervo histórico em movimento. Dito isso, a formação de professores utiliza esses olhares, experiências, bem como o processo reflexivo sobre os fatos vivenciados na formação escolar, acadêmica e profissional, para potencializar os aprendizados.

Desse modo, é relevante desenvolver ações formativas que discutam, favoreçam a reflexão e a elaboração própria e coletiva de temáticas que envolvam essas trajetórias em prol de novos desafios à formação desse público que incide no processo de ensino e aprendizagem dos alunos atendidos.

Com o desenvolvimento e a acessibilidade ao ambiente virtual, as narrativas assumiram formatos com diversas capacidades de alcance, possibilitando a partilha de experiências em rede, aproximando pessoas e comunidades, e favorecendo aprendizados dinâmicos em uma relação entre o real e o virtual. A partir das tecnologias móveis sem fio, principalmente os celulares, tablets e laptops, que surgem para novas possibilidades de aprendizagem chamadas *m-learning*, a narrativa é realizada por meio desses aparelhos.

Além disso, na pandemia de 2020, muitas pessoas e muitos professores desenvolveram narrativas por meio de áudios e vídeo chamadas, como forma de amenizar o distanciamento social imposto e dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de maneira remota, considerando o prolongamento das condições sanitárias desfavoráveis.

Com a *m-learning*, ou aprendizagem com mobilidades, como é denominada na literatura brasileira, estudos desenvolvidos por estudiosos brasileiros (Barbosa, 2007) mostram que o aprendiz dispõe de dispositivos de conexão contínua à internet, podendo criar situações de aprendizagem sobre qualquer assunto a qualquer momento, nos mais diversos contextos e em qualquer lugar que esteja. Nesse sentido, cabe ao mediador fazer uso desses dispositivos no ambiente escolar para motivar os discentes ou participantes de contextos de aprendizagem a irem além do ambiente físico de aprendizagem, criando autonomia para pesquisa e para os sujeitos na formação de pessoas de forma mais independente.

Assim, Barbosa (2007) e Rojo (2015, p. 135) têm uma visão positiva das aprendizagens com uso de dispositivos de conexão contínua à internet quando se trata do ensino da LP, tendo o texto como objeto de ensino: “O texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, alguns desafios para a teoria de gênero de discurso do currículo. Desafios. Não impedimentos!”. É assim que esse material deve ser vislumbrado.

Esse desafio precisa ser superado, do contrário, a escola estará em total descompasso com as demandas da sociedade atual. Como Barbosa (2007) explicita, esses dispositivos são usados para criar situações de aprendizagem sobre determinados assuntos, o que facilita o contato com narrativas digitais em ambientes virtuais. Para Reis (2008), os aprendizes, quando produzem ou leem histórias sobre algum acontecimento, não registram apenas o acontecido; analisam as ações e, conseqüentemente, têm a possibilidade de modificar suas práticas de forma mais consciente, mantendo uma atitude crítica e reflexiva sobre seu desempenho na aprendizagem. Portanto, as narrativas permitem construir outras experiências de ensino e aprendizagem no percurso de formação.

Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem, por meio de narrativas, possibilita tanto aos professores quanto aos alunos desencadear, segundo Reis (2008): a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam aprender; c) o desejo de mudança. O autor ainda esclarece que:

Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através

das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação (Reis, 2008, p. 18).

A despeito da tomada de consciência e das ações reflexivas que os aprendizes podem desenvolver em contato com um texto narrativo, Rojo (2015, p. 135) também enumera algumas possibilidades a serem alcançadas com o trabalho com texto em ambientes virtuais: a) refletir sobre participações; b) avaliar a sustentação das opiniões; c) a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa; d) a confiabilidade das fontes; e) apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções; f) refinar os processos de produção e recepção de textos semióticos.

Sob esses parâmetros, na oficina foram adotadas as narrativas digitais como gênero discursivo atrelado às práticas socioculturais e como possibilidade no processo da aprendizagem de acordo com as formas de uso da língua: oralidade, leitura e escrita, propiciando o exercício da autorreflexão, compreensão e análise da dimensão pessoal e social do ser humano, valorizando práticas sociais já usadas em ambientes de formação não formal. Todavia, é inegável que, em todas as instâncias de aprendizagem, a narrativa tem uma função fundamental.

À vista disso, a oficina teve como objetivo geral apresentar uma proposta de ensino a partir das narrativas digitais, por entender que as aprendizagens significativas são mais produtivas e potencializadoras no uso da LM para vários campos da vida do aluno, indo além da estudantil. Especificamente, o trabalho procurou analisar, junto com professores e licenciandos, atividades com narrativas orais, propor estratégias de ensino a partir das narrativas orais e elaborar atividades com a oralidade, a leitura e a escrita a partir das narrativas digitais. Cope e Kalantzis (2000), citados por Silva (2016), afirmam que os estudantes motivados percebem a importância do que já sabem e do que aprendem, levando em consideração o interesse deles. Logo, compreende-se que suas necessidades afetivas e socioculturais e identidades são consideradas.

A proposta de investigação apoiou-se nos princípios da pesquisa-ação que Tripp (2005) e Thiollent (2003) definem como a pesquisa social de base empírica implicada nos problemas. Concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2003, p. 14).

Nessa perspectiva, Charlot (2002, p. 94) entende que o papel da pesquisa-ação é integrar a teoria com a prática. Para a organização das etapas pedagógicas, apropriou-se da Sequência Didática (SD), recomendada por Dolz e Schneuwly (2004) como método sistemático e processual para desenvolver um melhor desempenho com a linguagem. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 234) essencializam a figura do professor nesse tipo de atividade normatizada. “Na sequência didática, o papel do professor é primordial em todos os momentos. Ainda mais que é ele que pode, pelo menos em parte, definir o sentido que toma a sequência numa turma dada”. Por esse motivo, a mediação foi importante para que as estratégias elaboradas fossem aplicadas.

O artigo está organizado nas seguintes seções: introdução, que apresenta o problema, o marco teórico e os objetivos do estudo; as narrativas e os formatos; oficina de narrativas digitais; aporte teórico; metodologia, incluindo os procedimentos metodológicos; desenvolvimento da sequência; e, por fim, as considerações finais.

As narrativas e os formatos

Trabalhar com narrativas e informações que estão na Web requer entender o prefixo *hiper*,¹ um novo formato, com potencial de visibilidade, alcance e novas expressões. Dependendo da página e do formato, há múltiplas possibilidades que provocam ações nos interlocutores, como compartilhar, curtir, comentar e seguir. Além dessas múltiplas possibilidades, Rojo (2015) chama a atenção para que a escola reflita e refrate os novos letramentos, contemplando as formas de interação dos ciberespaços.

¹ Termo criado por Bush como o protótipo do hipertexto. A expressão hipertexto propriamente dita surge nos anos 1960 com o pesquisador norte-americano Theodor Holm Nelson, expressando extensão, como no hiperespaço de interação.

As demandas sociais devem ser refletivas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. Respondendo a questões anteriores, para que a escola possa qualificar a participação dos alunos na prática da Web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais (Rojo, 2015, p. 135).

Seguindo essa perspectiva, na oficina, o ensino da Língua Portuguesa (LP) baseou-se na concepção de língua como meio de interação, que concebe o homem como um ser social, com o aprendizado realizado por meio de práticas sociais interativas. Contar e ouvir, ler e escrever histórias, sobre si ou sobre o outro, “no processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de ‘inevitabilidade de busca de sentido’” (Geraldi, 2013, p. 19). Isso evidencia a importância das interações sociais no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, as atividades em ambientes formais, para Figueiredo-Gomes e Souza (2015, p. 45), “desenvolvidas no espaço escolar, devem se aproximar daquelas fora desse espaço”.

Sem diferir desses autores, Schneuwly e Dolz (1999, p. 1) apresentam “a ideia de que é o gênero que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares — mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Isso evidencia a importância do trabalho com esses gêneros em suas formas digitais, formato de uso crescente, visto que os alunos usam com frequência aparelhos tecnológicos e têm acesso à internet.

Assim como os autores supracitados, Pasquier e Dolz (1996), com base nos estudos de Bakhtin (1997), defendem um ensino por meio de gêneros discursivos, pois é por meio desses gêneros que o indivíduo se comunica. Entretanto, é importante esclarecer que não se tem domínio sobre todos os gêneros, pois são infinitos e inesgotáveis, como salienta Rojo (2015, p. 15). Por isso, os usos dependem das necessidades diárias. A autora ainda ressalta que “a extrema heterogeneidade do gênero dos discursos (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano”. Assim sendo, os gêneros devem ser detalhados e aplicados à vida social e cultural do discente.

Infere-se, portanto, que a autora orienta que é necessário, ao trabalharmos com a LP, que façamos uma seleção sobre quais gêneros trabalhar, dando preferência aos que fazem parte do cotidiano do aluno. O produtor textual não aprende, de forma genérica, a produzir seus textos.

aprende-se a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever, a redigir atas, a escrever diversos tipos de cartas etc. Cada texto apresenta problemas de escritura distintos que exigem a adoção de estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas a eles. E, ainda que os conhecimentos da psicologia da linguagem sobre os procedimentos de aprendizagem sejam limitados, sabemos que muitas das dificuldades dos alunos são específicas de um tipo de discurso ou de um gênero textual (Pasquier e Dolz, 1996, p. 1).

Entende-se que há um conjunto de atividades específicas, com características linguísticas e pontuais que precisam ser trabalhadas de acordo com as características de cada gênero e tipologia textual. Assim, o mediador precisa atentar-se a:

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 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 (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 64).

Ainda que sejam trabalhadas as diversidades de gêneros do discurso, não se deve ter a pretensão de dominar todos, até porque seria impossível devido à multiplicidade de formas de uso da língua. Há, portanto, a necessidade de utilizar os que fazem sentido para o aluno de acordo com seu nível de letramento e práticas sociais. Pasquier e Dolz (1996, p. 1) reforçam essa multiplicidade.

Quando um adulto se considera expert na escritura de um gênero específico – pensemos no caso de um especialista em fazer atas –, isto não quer dizer que o mesmo domine a escritura de um texto narrativo, explicativo, poético ou argumentativo. Na verdade, os textos citados não apresentam as mesmas características lingüísticas: os tempos verbais, por exemplo, não são os mesmos, assim como não são os mesmos os conectivos.

Todavia, mesmo o trabalho com textos e a interação por meio deles, por algum tempo, os gêneros foram vistos como instrumentos de ensino. A partir dos PCN (1997) e BNCC (2018), reforça-se que não basta utilizá-los como instrumentos, cabendo ao ensino de LP usá-los, sobretudo, como práticas socioculturais. Isso possibilitará aos educandos a compreensão de suas características, permitindo que os utilizem com êxito dentro e fora da escola, em contextos situacionais adequados e sempre que necessário.

Assim, o aluno deve tomar consciência da diversidade textual e aprender a escrever textos não “em geral”, mas em função das situações particulares de comunicação (segundo o objetivo que se pretenda atingir: convencer, divertir, explicar; segundo seu destinatário: autoridades, colegas de classe, professores, pais, alunos de outra escola; segundo o lugar social onde o texto será publicado: revista ou jornal da escola, fichamentos para uso em aula etc.). E, para isso, terá de inspirar-se em ou ter como referência outros textos sociais em uso (Pasquier e Dolz, 1996, p. 2).

À luz do documento norteador, o corpus se detém nos gêneros narrativos digitais em suas formas de uso oral e escrito. Pasquier e Dolz (1996) defendem um ensino em espiral, em que, nos anos iniciais, seja adotado um tipo de discurso, a narração, por exemplo, para que, em seguida, se adote a descrição e a exposição, depois a argumentação. É uma forma progressiva de ensinar e aprender, embora o aluno já esteja em contato com todos eles em suas práticas ao mesmo tempo.

Porém, a narração é considerada pelos autores como o tipo textual base, essencial para desenvolver a língua. “Narração e descrição permitem que se chegue aos textos considerados mais difíceis: a explicação e a dissertação” (Pasquier e Dolz, p. 3). Esse método tem como referência a natureza humana, o ato de contar, o processo criativo do homem enquanto protagonista do processo histórico e como o próprio criador de histórias.

Assim, seguindo o pensamento de Pasquier e Dolz (1996) e Schneuwly e Dolz (1999), a presente oficina propõe, primeiramente, desenvolver uma proposta de ensino com gêneros que pertencem aos discursos narrativos, principalmente os que circulam nas esferas digitais. O trabalho aborda os gêneros na perspectiva de Bakhtin (1997), que concebe o estudo dos gêneros a partir dos seus elementos integrantes: a) o conteúdo temático; b) a estrutura composicional; c) o estilo.

Oficina narrativas digitais

Para a elaboração das atividades, adotamos como metodologia a pesquisa-ação, porque acreditamos que o pesquisador pode “utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005, p. 445). Assim, o professor planejará suas ações, definindo objetivos a serem alcançados.

Para o desenvolvimento da oficina, definimos a SD, que é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”

(Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 82). A proposta inicial com a formação docente, inclusive com o preenchimento de um questionário no ato da inscrição, apontou demandas mais efetivas no ensino fundamental.

Aporte teórico

As narrativas digitais ganham maior visibilidade em contextos de multiletramentos. Dessa forma, é importante compreender conceitos acerca dos novos letramentos e narrativas digitais a partir de Rojo (2015), que é apontado ao longo do texto.

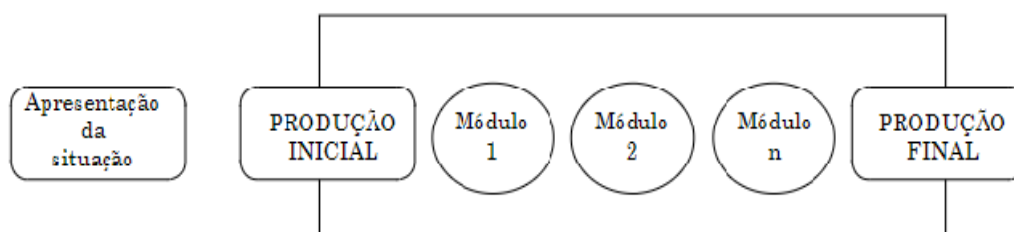
O aporte teórico fundamenta-se na interação verbal, proposta pelo dialogismo de Bakhtin/Volochinov (1997); Pasquier e Dolz (1996) e Schneuwly e Dolz (1999); Rojo (2015). A metodologia utilizada, inicialmente, na realização de oficinas escolares, baseia-se na pesquisa-ação, a partir de Thiollent (2003) e Rojo (2015), que viabilizam uma melhor interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Para a aplicação e desenvolvimento da oficina, optamos pela SD como metodologia capaz de desenvolver ações didáticas sistematizadas e organizadas.

Metodologia

Para a realização das atividades, adotamos a metodologia da pesquisa-ação. “Uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005, p. 445). Assim como Tripp, Thiollent assegura que “toda pesquisa-ação é do tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado de pesquisa participante não é pesquisa-ação” (Thiollent, 2003, p. 15). Esse tipo de método evidencia que a prática docente deve ser planejada e monitorada durante o processo de atividades, sendo diagnose, direcionamento e reflexão para o mediador na orientação das atividades.

Nesse sentido, é necessário que o professor tenha ações bem planejadas e defina, antecipadamente, os objetivos a serem alcançados. Ao evidenciarmos essa necessidade, escolhemos, para o desenvolvimento das nossas oficinas, a prática de SD. Esse método se configura como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 82). Os autores também afirmam que o trabalho em sala de aula deve ser organizado por meio de gêneros discursivos, considerando que toda manifestação linguística parte de algum gênero. Desse modo, apresentamos a construção que propomos para o trabalho com as SD:

Figura 1. Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Por se tratar de narrativas digitais, trabalhadas em forma de oficina, em um locus de reunião remota via Google Meet, um sistema de *m-learning* ou aprendizagens com mobilidades, há de se observar os conceitos de gêneros digitais, multiletramentos e hipermodernidade citados por Rojo (2015), bem como as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as culturas de rede como instrumentos usados em aprendizagens.

Procedimentos Metodológicos

Foi apresentado o poema “Livre, leve e louca”, de Janaina Cavallin, para que, de forma poética e descontraída, os participantes da oficina percebessem, por meio da voz do eu-poético, a necessidade que o homem tem de reviver sua história, da narrativa como prática social e individual, e de registrar o passado, resignificando-o de forma positiva.

Após esse momento de sensibilização e diálogo, foram apresentados os conceitos de narrativas e memórias literárias, segundo Anna Helena Altenfelder e Regina Andrade Clara, divulgados no artigo “Memória literária”, publicado no site Escrevendo o Futuro.² O objetivo foi esclarecer que esse tipo de trabalho, quando realizado no ambiente escolar, é visto como uma possibilidade de estabelecer contato entre gerações, gerando um sentimento de pertencimento do aluno ou participante ao lugar onde vive, o que contribui para uma formação mais humanizada, visto que trabalha com afeto, com lembranças, com valorização de si e do outro, etc.

Em seguida, foi realizada a ação “Cartas da memória”, momento em que o mediador mostrou imagens, mobilizando os participantes sobre as lembranças que aquelas imagens traziam para cada um. Explicou-se que, a partir dos estudos da neurociência (Relvas, 2009), uma história bem contada gera emoção. Assim, o cérebro libera dopamina no sistema quando experimenta um evento com grande carga emocional, fazendo com que o ouvinte ou quem vivenciou a história registre esse momento de aprendizado com eficácia.

No terceiro momento, foram explanados os gêneros discursivos que trazem os elementos narrativos. Aqui, foram observados os gêneros de acordo com o campo de atuação: os que atuam mais na forma de uso oral e os que são mais presentes na escrita. Além disso, foram discutidas as diferentes motivações e objetivos a serem atingidos pela arte de contar histórias, tendo como exemplos as imagens do “Sermão da Montanha”, texto religioso, e do contador de causos e comediante paraense Epaminondas Gustavo.

No quarto momento, foi contada uma história, um caso narrado em uma canção.³ Em seguida, fez-se a pergunta: “Alguém conhece essa história?” Após um dos participantes lembrar a música à qual a história pertence, foi colocado um vídeo com a lenda indígena do uirapuru,⁴ depois a canção, corroborando a ideia de que a nossa vida é atravessada por narrativas de diversas formas e formatos. Uma possibilidade de resignificar o olhar para esses textos, estabelecendo relações entre a lenda, o caso/conto, a música e a oficina.

Por fim, solicitou-se aos participantes que construíssem, em grupo, uma narrativa colaborativa sobre cinco temas sorteados (amor, esperança, afeto, companheirismo, lembranças). A atividade motivou uma roda de conversa final sobre os temas e reforçou esses conceitos, fazendo com que o participante se tornasse o protagonista e o narrador de sua história, de forma mais consciente e produtiva. A oficina finalizou com um pensamento, atribuído ora a Machado de Assis, ora a autor desconhecido,⁵ deixado para reflexão.

Desenvolvimento da sequência

2 Segundo as autoras, narrativas são textos que recuperam experiências vividas, verbalizadas por uma linguagem na qual o narrador é autoridade. Nelas, o memorialista narra sua história, desdobrando-se entre autor e narrador-personagem. Já as memórias literárias são textos produzidos por escritores que têm domínio da escrita e a fazem artisticamente. Esses escritores geralmente recebem convites de editoras para narrar suas memórias de um modo literário, de forma que busca despertar emoções estéticas no leitor, compartilhando suas lembranças de uma forma vívida. Dessa maneira, usam a língua com liberdade e beleza, preferindo o sentido figurativo das palavras, entre outras coisas, sem perder de vista a beleza das coisas do passado.

3 A narrativa está na letra da canção “Uirapuru”, do maestro, compositor e escritor paraense Waldemar Henrique da Costa Pereira (1905-1955). A obra aborda temas do folclore amazônico, especificamente do pássaro cantador e encantador cujo nome é o mesmo da canção. A canção faz parte do LP “80 Anos de Música Brasileira”.

4 A lenda do uirapuru tem como cenário a Amazônia. O protagonista é um pássaro especial que, segundo o imaginário popular, é mágico. O vídeo está localizado no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=X3q7ew7r3b0>.

5 “Você é aquilo que ninguém vê. Uma coleção de histórias, estórias, memórias, dores, delícias, pecados, bondades, tragédias, sucessos, sentimentos e pensamentos. Se definir é se limitar. Você é um eterno parêntese em aberto, enquanto sua eternidade durar”.

1ª aula (45 min) – Motivação e debate:

Apresentou-se o poema Livre, leve e louca de Janaina Cavallin

Perguntas:

- Você, como o eu lírico do poema, costuma reviver histórias já vivenciadas?
- O que você entende como “costurar o tempo, bordar em cima dos erros”?
- Que coisas ou sentimentos você gostaria de costurar, cultivar, alimentar? Por quê?
- Que importância teve o seu passado e as histórias vividas para você tenha se tornado quem é hoje?
- O que fazemos com a memória e com as lembranças passadas?

Após o debate, mostrar o conceito de narrativas e de memória literárias, segundo Anna Helena Altenfelder e Regina Andrade Clara:

Recuperar essa história, entre outras coisas, estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho, permite mostrar o valor de pessoas que vêm da maioria desconhecida do povo, traz a história para dentro da comunidade ao mesmo tempo em que extrai história de dentro dela, propicia o contato entre gerações e pode gerar um sentimento de pertencer ao lugar onde se vive, contribuindo para a formação de seres humanos mais completos e para a constituição da cidadania (Altenfelder e Clara. **Memórias na escola**. Site escrevendo o futuro.

Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>).

2ª aula (45 min) – Dinâmica Cartas da memória

O mediador iniciou com a apresentação de cartas com alguns objetos bastante usados em gerações passadas, pedindo que os participantes falem as lembranças que tem ao ver esses objetos:

- Que lembranças você tem desses artefatos? Por quê?
- Eles fizeram parte do seu passado ou de sua família? Justifique.
- Como são usados esses objetos hoje? Qual a sua utilidade?
- De que forma os novos objetos, os mais tecnológicos mudaram as nossas práticas sociais? Exemplifique.
- Com a chegada dos dispositivos tecnológicos, você conseguiu apagar da sua memória? Justifique.
- Já notou como fatos, dados, ideias e opiniões ricocheteiam em você? Sabe por que isso acontece?

O mediador precisa explicar que, de acordo com os estudos da neurociência, quando uma história emocionante é contada, o cérebro libera dopamina no sistema ao experimentar um evento com grande carga emocional, tornando-o mais fácil de lembrar e com maior precisão. Daí a importância de ativar as emoções dos participantes no momento em que for contar histórias ou mediar leituras.

3ª aula (45 min) – Gêneros discursivos que trazem o discurso narrativo

O mediador explanou sobre os elementos constitutivos dos gêneros abaixo:

- Textos escritos (contos, romance, novelas, fábulas, lendas, biografias, autobiografias, documentários, relatos de experiência, memorial.)
- Textos orais: causos, música, filmes, televisão, programas de rádio, radionovelas conversas variadas, entrevista.

O mediador esclareceu que as narrativas podem ser a matéria-prima para estudantes, professores, historiadores, documentaristas, escritores, cidadãos comuns e todos aqueles que tenham interesse em contar histórias.

A partir das imagens do “Sermão da Montanha”⁶ e do comediante, contador de causos,

6 Também conhecido como Sermão do Monte, é uma passagem bíblica que, segundo o Evangelho de Mateus

personagem paraense “Epaminondas Gustavo”,⁷ foram discutidas as motivações e os objetivos a serem atingidos pela arte de contar histórias.

4ª aula (45 min) – Narrativa em letra de música

O mediador contou uma história encontrada em uma conhecida letra de música paraense – “Uirapuru”, de Waldemar Henrique. Ele narrou o caso e perguntou se alguém conhecia essa história. Após um dos participantes lembrar a música a que essa história pertence, foi exibido um vídeo com uma lenda e uma canção, reforçando a ideia de que a nossa vida é permeada por narrativas de diversas formas e formatos. Estabeleceu-se a relação lenda-causo-música-oficina, demonstrando como a mesma narrativa pode ser utilizada com objetivos diferentes. <https://www.youtube.com/watch?v=X3q7ew7r3b0>.

5ª aula (45 min) –

No final, foi solicitado aos participantes que construíssem, em grupo, uma narrativa colaborativa sobre cinco temas sorteados (amor, esperança, afeto, companheirismo, lembranças). A atividade estimulou uma roda de conversa final sobre os temas, reforçando esses conceitos e fazendo com que o participante se tornasse o protagonista e o narrador de sua história de forma mais consciente e produtiva. A oficina finalizou com um texto atribuído a Machado de Assis, deixado para reflexão:

“Você é aquilo que ninguém vê. Uma coleção de histórias, estórias, memórias, dores, delícias, pecados, bondades, tragédias, sucessos, sentimentos e pensamentos. Se definir é se limitar. Você é um eterno parêntese em aberto, enquanto sua eternidade durar”.

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/machado-de-assis-autor-de-autoajuda/>

Considerações finais

O trabalho com a formação de professores no período mais intenso da pandemia e de isolamento social por meio remoto foi a alternativa encontrada para que nos mantivéssemos sãos psicologicamente e não distantes das pesquisas, uma vez que licenciandos, licenciados e professores foram abruptamente obrigados a mudar a rotina. Ao mesmo tempo, o uso de recursos digitais e espaços estratégicos para formação continuada e online possibilitou manter-se atualizado.

Dessa forma, metodologias antes usadas em campo real adequaram-se ao campo virtual, pois mediadores e mediados interagiam em espaços ressignificados. Portanto, a metodologia escolhida, pesquisa-ação, possibilitou integrar a teoria com a prática, uma vez que as narrativas surgem da necessidade de contar fatos passados. Já a Sequência Didática (SD) permitiu aos mediadores organizar o trabalho pedagógico ao mesmo tempo que sistematizou cada atividade da oficina com um objetivo específico, o qual corroborou para que o objetivo geral — apresentar uma proposta de ensino para trabalhar a Língua Portuguesa (LP) a partir das narrativas digitais — fosse alcançado.

O trabalho desenvolvido focou-se em discursos narrativos, essencialmente os que circulam nas esferas digitais e reais, uma vez que os participantes puderam interagir e contar momentos significativos vivenciados no decorrer de suas vidas. A perspectiva abordada foi a de Bakhtin e círculo (1997) e de autores que concebem o estudo dos gêneros a partir dos seus elementos

(5:1-46), relata a forma de Jesus instruir seus discípulos durante seu ministério itinerante de pregação, narrando momentos de ensino e cura.

7 O personagem humorístico de sucesso que representa o caboclo paraense, em especial sua forma de falar, foi criado por Cláudio Rendeiro, juiz, escritor e comediante falecido em 2021 vítima da COVID-19.

integrantes: a) o conteúdo temático; b) a estrutura composicional; c) o estilo. Bem como o contexto situacional discursivo, que, junto a essa estrutura, constrói o significado geral do texto.

Diante do mencionado, as narrativas digitais como práticas de ensino e aprendizagem articulam-se às práticas sociais e aos objetos escolares, sobretudo no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Segundo estudos da neurociência, histórias revisitadas provocam emoções, fazendo com que o cérebro libere dopamina no sistema ao experimentar um evento com grande carga emocional, imprimindo lembranças que tornam a aprendizagem mais rica.

Por fim, a proposta apresentada evidencia a relevância do trabalho com gêneros em suas formas digitais, crescente entre os alunos da educação básica, uma vez que a tecnologia vem se popularizando entre os discentes desse nível de ensino. Entretanto, há de se reforçar que ainda existem alunos sem acesso aos meios tecnológicos e à internet. Isso não justifica a ausência de trabalhos dessa natureza, pois a acessibilidade depende da condução de tais práticas e da discussão sobre a necessidade delas em espaços escolares.

Referências

ALTENFELDER, Anna Helena Altenfelder; CLARA, Regina Andrade. Memórias na escola. **Site escrevendo o futuro**. 2008. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1339/o-genero-memorias-literarias>. Acesso em: 1 jul. 2024.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (1997). **Estética da Criação Verbal**. Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2ª ed. São Paulo Martins Fontes – Coleção Ensino superior.

BARBOSA, D. N. F (2007). Um modelo de educação ubíqua orientado à consciência do contexto do aprendiz. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Programa de Pós-Graduação em Computação. Tese. Disponível em: Microsoft Word - TeseFINALCorrecoes.doc (ufrgs.br).

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF), (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, Curriculares Nacionais.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC (2018). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

CAVALLIN, Janaina. **Poema livre, leve e louca**. In: Site Pinterest. Disponível em: Livre, Leve e Louca | Words, Memes, Instagram (pinterest.com) | Words, Memes, Instagram (pinterest.com). Acesso em: 1 fev. 2021.

CHARLOT, Bernard (2002). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma. G., GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, p. 89-110.

COPE, B. KALANTZIS (2000). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Routledge: London, 348p.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard (2004). Sequencia didática 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, p.80-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita:

elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p.35-60.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de (2004). Relato de Elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p. 213-239.

FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA Arisberto Gomes de (2015). Uma Reflexão Didática acerca da Distribuição de Gêneros Textuais para o Ensino Fundamental. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 44-66, dez 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/99757>. Acesso em: 4 mar. 2022.

GERALDI, J. W (2013). **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

PASQUIER, A.; DOLZ, J (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. In: Cultura y Educación, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. Disponível em: **Um decálogo para ensinar a escrever** (escrevendoofuturo.org.br). Acesso em: 7 nov. 2020.

REIS, P (2008). **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. NUANCES: estudos sobre Educação, 15(16), 17-34. Disponível em: Acesso em: 25 maio 2010.

RELVAS, M.P. 2010. **Fundamentos biológicos da educação**: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P (2015). **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (1999 [1997]). Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, - nº11. Disponível em: [RBDE11 \(tempsite.ws\)](http://RBDE11.tempsite.ws). Acesso em: 15 maio 2022.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (2004). Os gêneros escolares- das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, p.61-78.

SILVA. Themis Rondão Barbosa da Costa (2016). Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. Rev. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>. Acesso em: 1 maio 2022.

THIOLLENT. Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIPP, David (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista de Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. Disponível em: [SciELO - Brasil - Pesquisa-ação: uma introdução metodológica](http://SciELO-Brasil-Pesquisa-ação:uma-introdução-metodológica) Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Acesso em: 3 maio 2021.

Recebido em: 01 de agosto de 2024

Aceito: 03 de setembro de 2025