

Prática de análise linguística/semiótica no Ensino Fundamental II: abordagem da *storytelling* como recurso didático

Ana Cláudia Duarte Corrêa¹

Natália Sathler Sigiliano²

Resumo: Com o intuito apresentar uma pesquisa-ação, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, e apontar para formas de integração entre a prática de análise linguística e semiótica em ações didáticas de produção de textos multimodais, esta pesquisa assumiu a hipótese de que a abordagem de elementos linguísticos e semióticos prototípicos de gênero textual e/ou de seus recursos pode auxiliar no aprendizado da língua (SOUZA, 2021). Sob a perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2012) e da análise linguística (MENDONÇA, 2006; 2007), foram realizadas ações com objetivo de levar os alunos a se apropriarem da *storytelling* como recurso persuasivo, reconhecendo suas características linguísticas e semióticas. Pautada em princípios da sequência didática (COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014), a exploração do recurso da *storytelling* em publicidades e propagandas revelou progresso dos estudantes quanto ao reconhecimento e ao uso de mecanismos de produção de textos multimodais, apontando para o êxito da perspectiva e da metodologia empregadas.

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

1

Practice of linguistic/semiotic analysis in second segment of elementary school: approach to *storytelling* as a didactic resource

Abstract: This article presents an action-research carried out within the scope of the Professional Master's Program in Portuguese Language Teaching. The research points to forms of integration between the practice of linguistic and semiotic analysis in didactic actions aimed at the production of multimodal texts. To this end, the research assumed the hypothesis that the approach to prototypical linguistic and semiotic elements of the textual genre and/or its resources can favor language learning (SOUZA, 2021). Adopting the perspectives of multiliteracies (ROJO, 2012) and linguistic analysis (MENDONÇA, 2006; 2007), actions were carried out with the purpose of guiding students into recognizing the role of storytelling as a persuasion strategy, while recognizing their linguistic and semiotic characteristics. Based on the principles of the didactic sequence (COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014), the exploration of storytelling in publicity and

1 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Leopoldina, Minas Gerais, Brasil. E-mail: ana.duarte@estudante.ufjf.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8578-725X>.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-Graduação do mestrado profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), campus Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E-mail: natalia.sigiliano@ufjf.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8460-5546>.



advertisement revealed progress by students regarding the recognition and use of mechanisms to produce multimodal texts, pointing to the success of the perspective and the methodology used.

Keywords: Linguistic analysis. Semiotics. Multiliteracies. *Storytelling*. Teaching.

Prática de análise lingüístico/semiótico en la escuela primaria II: el enfoque de la narración como recurso didáctico

Resumen: Este artículo presenta una investigación-acción realizada en el ámbito del Programa de Maestría Profesional en Enseñanza de Lengua Portuguesa. La investigación apunta a formas de integración entre la práctica del análisis lingüístico y semiótico en acciones didácticas dirigidas a la producción de textos multimodales. Para ello, la investigación asumió la hipótesis de que el abordaje de elementos lingüísticos y semióticos prototípicos del género textual y/o de sus recursos puede favorecer el aprendizaje de la lengua (SOUZA, 2021). Adoptando las perspectivas de la multiliteratura (ROJO, 2012) y del análisis lingüístico (MENDONÇA, 2006; 2007), se llevaron a cabo acciones con el propósito de orientar a los estudiantes a reconocer el papel de la narración como estrategia de persuasión, reconociendo sus características lingüísticas y semióticas. Con base en los principios de la secuencia didáctica (COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014), la exploración del storytelling en publicidad y propaganda reveló avances de los alumnos en cuanto al reconocimiento y uso de mecanismos de producción de textos multimodales, señalando el éxito de la perspectiva y de la metodología utilizadas.

Palabras clave: Análisis lingüístico. Semiótica. Multialfabetizaciones. *Storytelling*. Enseñando.

2

1 Introdução

O período pandêmico teve fortes impactos na educação, nas mais diversas áreas que a envolvem. Tal contexto motivou o uso incisivo e repentino (em muitos casos) das tecnologias no ensino, o que fez com que docentes passassem a refletir sobre o papel dos multiletramentos na educação. Ademais, o retorno às aulas presenciais, após esse período, reverberou a necessidade de promover o acolhimento dos alunos, com reflexões no que se refere à convivência e à empatia. Foi nesse cenário de retorno às aulas presenciais da educação básica da rede pública que a pesquisa-ação, a ser abordada neste artigo como exemplo de prática de integração entre análise linguística/semiótica, foi realizada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) integra prática de análise linguística à semiótica, prevendo que conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e elementos de outras semioses sejam abordados nas aulas de língua portuguesa (LP). A grande dificuldade que, em um contexto de ensino, se impõe, é quanto à maneira como tal prática pode ser abordada na aula de LP. Se, por um lado, a perspectiva da análise linguística

(AL) foi proposta há quase 40 anos no Brasil, por outro, é só agora que ela tem ganhado espaço nas aulas sob a abordagem prevista por Geraldí (2011), Mendonça (2006; 2007) e Barbosa (2010). Sobre esse assunto, diversas pesquisas mostram que professores e autores de livros didáticos ainda têm um longo caminho a percorrer com relação à abordagem da AL na escola (GUIMARÃES; BARTIKOSKI, 2019; LIMA; SOUSA; MOURA, 2019; BATISTA-SANTOS; SANTOS, 2019; SIGILIANO, 2021). Sendo assim, acrescer à AL a Semiótica parece ousado, mas necessário e coerente com a visão adotada pelos documentos norteadores do ensino de LP.

Nesse contexto, considerando o crescente uso do recurso da *storytelling* (SANTAELLA, 2014; MADDALENA, 2018) em diferentes gêneros e o potencial argumentativo dele, concebeu-se que seu uso e sua aplicação em atividades de leitura e de produção textual poderiam auxiliar os aprendizes na compreensão de seu papel persuasivo em diferentes gêneros, guiando-os ao reconhecimento desse papel e ao incentivo de uso da *storytelling* como recurso argumentativo. Arelada à abordagem de recurso multissemiótico a serviço da persuasão, a *storytelling* se revelou como fonte para a exploração da prática de análise linguística integrada à semiótica, visto que ela se vale de ferramentas prototípicas da narrativa que poderiam ser exploradas para a construção de sentidos do texto. Composta por uma situação inicial, uma complicação e uma conclusão, a *storytelling* é um recurso persuasivo realizado através da prática de narração de experiências humanas. Assim, a *storytelling* busca através do embelezamento, descrever a atividade social e cultural, podendo buscar a preservação ou da inclusão de valores morais. Nesse sentido, ela apresenta como elementos principais o enredo, os personagens e o ponto de vista narrativo. Dessa forma, ela é entendida como a arte de contar histórias (cf. MADDALENA, 2018).

Temas como empatia, abordagem de novos gêneros e multiletramentos na escola básica estão fortemente presentes em estudos e documentos norteadores do ensino, o que reforçou a importância de se traçarem caminhos que visassem relacionar tais aspectos, tendo em vista, ainda, as necessidades observadas na realidade da sala de aula em que se insere a pesquisa-ação.

De acordo com a BNCC, a inserção da cultura digital no currículo promove espaço para a participação mais efetiva e crítica dos estudantes nas práticas contemporâneas de linguagem, promovendo o usuário a designer (BRASIL, 2017). À vista disso, a pesquisa que dá ensejo a este texto foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras

(PROFLETRAS) e teve como foco promover ações visando à promoção de habilidades de leitura, análise linguística/semiótica e produção textual.

Realizada com alunos do 6º ano do ensino fundamental regular, a intervenção em sala de aula de língua portuguesa desenvolveu pesquisa-ação com intuito de explorar propagandas que envolvem o uso do recurso da *storytelling*, ou seja, da arte de contar histórias, com intuito de promover o desenvolvimento de habilidades de linguagens para a formação de cidadãos ativos, críticos e participativos.

Dessa forma, a intervenção se debruçou no uso das *storytelling* como recurso persuasivo em propagandas, abordando leituras críticas de textos que utilizassem tal recurso. Além disso, abordou elementos cruciais na produção de narrativas, tais quais a referência ao tempo da narrativa, aos personagens, às expressões locativas, assim como as formas de emprego dos tipos de discursos, a fim de demonstrar que a prática de análise linguística/semiótica deve ser explorada em estreita correlação com os gêneros ou tipos textuais. Nesse sentido, assumiu-se que gêneros e tipos textuais contam com determinados elementos linguísticos e semióticos que se revelam prototípicos (SIGILIANO, 2021; SOUZA, 2021) e que a reflexão sobre eles nesses gêneros e tipos poderia auxiliar no aprendizado de categorias linguísticas e de estruturas multimodais específicas as quais apontam para interpretações particulares da experiência e formas de interação social.

Como metodologia da pesquisa, foi feito levantamento de dados por meio de instrumentos que permitiram análise quantitativa e qualitativa. Adotando os princípios da sequência didática como procedimento (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014), partiu-se de um instrumento de pesquisa que visava à investigação de conhecimentos prévios dos alunos, evidentes por meio da produção de uma propaganda que se valesse do recurso da *storytelling*. Ao final da intervenção, após o desenvolvimento de módulos didáticos que intentavam o progresso de conhecimentos acerca do gênero e do recurso da *storytelling* por parte dos alunos, uma nova produção de texto foi analisada e comparada à inicial. Sob o procedimento da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; CHISTÉ, 2016), as ações foram continuamente pensadas com base nos dados provenientes do contexto de aplicação. Neste artigo, a análise de dados relativa à análise linguística/semiótica (AL/S) e à *storytelling* será apresentada.

Como objetivo geral, a pesquisa-ação assumiu como interesse que, ao final da

intervenção, os alunos desenvolvessem habilidades de leitura e de produção do texto da *storytelling* atrelada a texto argumentativo multimodal, reconhecendo suas características linguísticas e semióticas, de maneira que isso os auxiliasse na atuação efetiva e crítica perante outros textos que se valessem desse recurso. Para tanto, foi constituído instrumento de pesquisa e didático para abordagem da *storytelling* em sala de aula de LP. A pesquisa-ação permitiu com que houvesse desenvolvimento de conhecimentos dos estudantes quanto à reflexão e ao uso da *storytelling* e indicou formas de aproximação entre análise linguística e semiótica, as quais podem elucidar maneiras de abordagem de textos multimodais em sala de aula.

Nesta pesquisa, adotou-se a concepção sociointeracionista da linguagem, incentivando os alunos a serem produtores de seus próprios discursos durante suas práticas sociais. Assim sendo, assumiu-se, durante a intervenção,

a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. (ANTUNES, 2003, p. 42).

5

Partindo da ideia de que a abordagem dos conteúdos gramaticais e semióticos deve estar inerentemente relacionada às práticas de uso da linguagem (GERALDI, 2011; MENDONÇA, 2006), a pesquisa-ação buscou levar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura e de produção do texto da *storytelling* no texto argumentativo, com ênfase nos recursos linguísticos e semióticos, intrinsecamente relacionados a aspectos das narrativas multimodais. Tal pesquisa suscitou a necessidade de se refletir e propor discussões sobre a integração da prática de AL e Semiótica no contexto de ensino, intermediada pela abordagem da *storytelling*. De forma a abordar essa integração no ensino de língua portuguesa, primeiramente faz-se relevante apresentar as bases teóricas empregadas no contexto da pesquisa. Em seguida, serão apresentados os procedimentos metodológicos de pesquisa, a análise de dados e a conclusão.

2 Referencial teórico

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que, durante as práticas de leitura no ensino fundamental, deve-se levar o aluno a:

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

Dessa forma, tal qual prevê a BNCC, a promoção de atividades didáticas voltadas à exploração do desenvolvimento de novos recursos textuais se faz válida como forma de promover os multiletramentos. Nessa esteira, o professor deve se valer de recursos de pesquisa bibliográfica, por exemplo, para conhecer, de forma mais aprofundada, as novas formas de manifestação dos gêneros, tipos e recursos. Nesse viés, com intuito de abordar com mais clareza o tema a que nos propomos neste artigo, será preciso tratar, ainda que de forma breve, de temas como multiletramentos, gêneros textuais, *storytelling* e prática de análise linguística e semiótica.

6

A relevância de abordagem, no ensino, dos novos letramentos emergentes foi destacada pelo Grupo de Nova Londres (GNL). As novas ferramentas de comunicação e informação "acarretam novos letramentos de caráter multimodal e multisemiótico" (ROJO, p. 12-13). É nessa perspectiva que o termo *multiletramentos* passa a ser evidenciado com a finalidade de abranger a multimodalidade e a multiculturalidade. De acordo com Rojo (2012):

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

Rojo também destaca, ao abordar o conceito de letramentos múltiplos, que, por necessitarem de novas ferramentas, os letramentos tornam-se multiletramentos, pois os recursos utilizados vão além da escrita manual e são necessárias novas práticas de produção e de análise crítica. Para isso, ela afirma que, para o funcionamento de novos

textos que apresentam caráter mais “hiper” e não “multi”, são necessários novos e multiletramentos, os quais ela chama de hipertextos e hiper mídias.

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

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

Ganha força, nesse cenário, a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012), por meio da qual se apresenta a necessidade de uma reflexão no que concerne ao modo como as tecnologias da informação são capazes de modificar as novas práticas de aprender e ensinar. Assim, a utilização de recursos deve ser pensada para ser utilizada a favor do ensino, levando o aluno a perceber a utilidade do que ele está aprendendo para que tenha autonomia, incentivando o letramento crítico (ROJO, 2012). No bojo de apresentar como se pode interagir com os textos, Rojo explora o mapa dos multiletramentos, o qual envolve: (i) o usuário funcional, o qual se mune de competência técnica e também de conhecimento prático; (ii) o criador de sentidos, que precisa saber lidar com distintos tipos de texto e saber como as tecnologias operam; (iii) analista crítico, que concebe que tudo o que é dito/estudado se associa a uma seleção prévia; (iv) o transformador, que reutiliza o que foi aprendido de modos diferentes (ROJO, 2012).

Tais ideias têm escopo em proposta do Grupo de Nova Londres (GNL), a qual visava à formação de alunos funcionais para a prática de multiletramento. Nesse contexto, Rojo (2012, p. 29) defende ser trabalho da escola proporcionar práticas que possibilitem aos alunos serem criadores de sentido, tornando-se, para tanto, analistas críticos. Sobre esse assunto, a BNCC indica que:

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

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente

lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (BRASIL, 2017, p. 70).

Assim, a BNCC defende que a escola deve “oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação das letras e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes (...)” (BRASIL, 2017, p. 506).

Nesse sentido, Rojo e Barbosa (2015) destacam a responsabilidade da escola quanto aos multiletramentos e, em diversas obras, ficam claras formas como os novos gêneros, práticas e procedimentos podem ser contemplados e trabalhados.

De modo semelhante, Oliveira e Silva (2020) remetem à “pedagogia dos multiletramentos”, destacando que a linguagem ainda empregada no contexto escolar se mostra “distante da realidade da sociedade contemporânea e alertam que “[...] se não se reinventar, o professor passará pelo risco de perder sua função social, deixando de ser visto enquanto profissional de fato necessário às demandas da sociedade” (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 2169-2170). Nessa abordagem, as autoras assumem o trabalho com os gêneros textuais digitais como uma estratégia pedagógica eficaz, inserindo a *storytelling* como exemplo de uso dos gêneros hipermidiáticos em contexto de sala de aula.

Entretanto, por vezes, os gêneros orais e escritos ainda são tomados como pretexto para o ensino de gramática normativa e textual, apesar de essa perspectiva vir se alterando desde a incorporação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que se convocou “a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10). Portanto, a adoção de uma perspectiva de ensino pautada na abordagem dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa se faz essencial, assumindo ser ele um instrumento (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Como estratégia de abordagem dos gêneros textuais na escola, Dolz e Schneuwly (2004) propõem o procedimento das sequências didáticas, baseada em uma sequência de módulos de ensino organizada em conjunto para que haja melhoria da prática de linguagem dos estudantes. Para os autores, se articuladas estrategicamente, voltando-se para a produção oral e escrita, as sequências didáticas “instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam esta apropriação.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.50).

Dessa forma, os gêneros são vistos como instrumento de mediação e material utilizado durante as estratégias de ensino da textualidade. Eles são um (mega)instrumento

utilizado durante as interações em situações de linguagem e que pode ser definido através dos conteúdos, da estrutura e das configurações específicas da linguagem.

Tomando princípios dessa visão, a metodologia do trabalho que ilustra este artigo se baseou na proposta de sequência didática (SD) de gêneros textuais, atrelada à AL, para configurar as etapas da intervenção e análise de dados (GOMES; SOUZA, 2015). Por meio desse procedimento, busca-se conhecer o que o aluno já sabe do gênero (evidente a partir da produção inicial), para que, a partir disso, se desenvolvam as atividades (por meio dos módulos) com base no que ele ainda precisa desenvolver.

De forma a incorporar as necessidades brasileiras para o tratamento didático dos gêneros, a intervenção assumiu, a proposta de SD de Costa-Hubes e Simioni (2014), guiando os alunos à reflexão sobre o papel do gênero propaganda e do recurso da *storytelling* a seu serviço antes da apresentação da proposta de produção inicial.

Além de se explorarem aspectos macro relativos ao gênero, a abordagem do procedimento da SD permite a ocorrência de reflexão quanto ao uso da língua e a construção de saberes de forma indutiva. Nesse sentido, assume-se que a condução da prática da AL por meio das SD poderia facilitar o caminho do ensino de elementos linguísticos, contribuindo para o ensino da língua em uso (GOMES; SOUZA, 2015). Ademais, a observação composicional linguística do gênero e de seus recursos pode facilitar o entendimento dos estudantes quanto à função que esses elementos assumem no gênero textual em questão (SIGILIANO, 2021).

Dessa forma, concebe-se a relevância da prática de análise linguística atrelada à abordagem dos gêneros textuais na escola. Fundada por Geraldi (2011 [1984]), a análise linguística é usada para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e a utilização da língua, tendo em vista os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos:

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

Assim, durante a prática de AL, deve-se destacar os aspectos sistemáticos da

língua, sem se restringir à terminologia gramatical, passando a assumir sobretudo que o aluno reflita sobre o fenômeno linguístico em questão. Nesse sentido, a prática de AL no âmbito escolar abrange reflexão sobre o funcionamento e a constituição da linguagem em suas dimensões textual, gramatical, discursiva e normativa, auxiliando no desenvolvimento de novas habilidades de leitura, escuta, produção textual, análise e sistematização.

A fim de dar clareza quanto às distinções entre o ensino de gramática e a prática de AL, Mendonça (2006) destaca assumir esta uma concepção de língua como ação interlocutiva situada, envolvendo metodologia reflexiva, trabalho paralelo entre epilinguagem e metalinguagem. Por meio dela, há fusão com o trabalho com os gêneros e privilégio de análise do texto. A autora também afirma que “a AL é crucial no trabalho pedagógico com os gêneros, já que possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte” (MENDONÇA, 2007, p. 73).

Nesse sentido, para um trabalho efetivo por meio dos gêneros textuais, deve-se explorar suas propriedades contextualizadas nas práticas de leitura, escrita, escuta e produção oral, contemplando o contexto de produção e as esferas de comunicação. Por conseguinte, Mendonça (2007) também defende haver características linguísticas que são prototípicas do gênero, sendo assim crucial levar em consideração os aspectos linguísticos a serem trabalhados em sala de aula em face do gênero abordado.

Ao abordar, de forma mais específica, aspectos de AL nas sequências narrativas, Wachowicz (2012), explora tempo e aspecto verbal e conectivos textuais como aspectos que se associam diretamente a elementos básicos do tipo narrar. Destaca, ainda, a presença de léxico específico referente à marcação de expressões de lugar (com frequência envolvendo advérbios ou locuções adverbiais), de personagens e as sequências dialogais.

No entanto, essas relações entre AL, tipos e gêneros ainda não estão consolidadas nas práticas de sala de aula. Sigiliano (2021, p.8) salienta que “a sala de aula ainda reflete uma visão dicotômica entre teoria e prática”, explicando que a teoria já parece ter sido mais bem absorvida pelos docentes e autores de LD, e a prática ainda se constitui no maior desafio quanto ao ensino de gramática, visto que ele tem se alterado com lentidão ou sido abandonado. Além disso, a combinação entre gênero e características gramaticais que abrangem as formas composicionais determinadas pelo gênero são pouco exploradas nos materiais didáticos e no ensino de LP.

Nesse contexto, torna-se premente que a abordagem dos gêneros textuais na aula de português ocorra em acordo com a exploração de seus aspectos linguísticos proeminentes. Entretanto, restringir tal análise a elementos gramaticais, especialmente em um contexto de pesquisa-ação que envolve gêneros multimodais, seria um contrassenso.

Porém, se a abordagem da AL já representava dificuldades para o professor em sua prática de ensino (LIMA, SOUZA; MOURA, 2019; GUIMARÃES; BARTIKOSKI, 2019), a incorporação da semiótica a essa prática se revela como um desafio ainda maior.

De acordo com a BNCC,

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

Dessa forma, reduzir o escopo da aula de LP à análise linguística seria restringir o potencial de exploração das linguagens e dos gêneros multimodais. Nesse sentido, a BNCC também orienta acerca dos textos multissemióticos:

no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 81).

Assim, a BNCC estimula a abordagem dos textos multissemióticos, por meio dos quais as diferentes práticas possibilitam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens. Dessa maneira, em conformidade com as considerações de Souza (2021), a pesquisa-ação a que este artigo faz referência assumiu que, ao trabalhar com os multiletramentos na escola, possibilita-se aos alunos a expansão do letramento crítico,

auxiliando-os na compreensão do contexto de produção e circulação.

Nesse sentido, a BNCC destaca a relevância dos gêneros multimodais para o ensino em diversas frentes, em que se destaca, aqui, uma das competências específicas do documento:

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

Sob essas visões, a pesquisa-ação apresentada neste artigo buscou relacionar a exploração de aspectos de análise linguística/semiótica ao recurso persuasivo da *storytelling*, assumindo o texto como o ponto central, colocando a análise linguística/semiótica como eixo que perpassa as situações de produção e de leitura, isto é, em que a reflexão linguística esteve a serviço da produção de sentidos e da construção do texto.

Para tanto, a *storytelling* foi tomada como uma forma de arte há anos utilizada para interação e como uma maneira de expressão humana, a qual descreve a atividade social e cultural e pode, através do entretenimento, buscar a preservação ou inclusão de valores morais. Dessa forma, “*storytelling* é também entender a narração de histórias como uma prática de narração de experiências que nos constitui como humanos e que nos expõem, nos tocam, nos formam e transformam” (MADDALENA, 2018, p. 70). Maddalena (2018) e Bull e Kajder (2004) abordam a *storytelling* digital como um meio capaz de proporcionar bons resultados durante a criação de histórias em sala de aula, partindo da premissa de que as histórias fazem parte de nossa vida e de que as tecnologias digitais são poderosas formas de transmissão delas.

Tal recurso, segundo Bull e Kajder (2004), é constituído de elementos essenciais que o tornam eficaz: ponto de vista; pergunta dramática; conteúdo emocional; economia; ritmo; o tom da sua voz; e uma trilha sonora de acompanhamento. Lambert (2013) afirma que as narrativas digitais podem ser conhecidas por sete aspectos, quais sejam:

1 Auto-reveladora – As histórias parecem como se o autor estivesse ciente de uma nova visão que está sendo compartilhada na história, dando à história uma sensação de imediatismo e descoberta.

2 Voz Pessoal ou em Primeira Pessoa – As histórias são reflexões pessoais sobre um assunto. Elas são conhecidas por transmitir emoção na medida em que o assunto tem um significado profundo para o autor.

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

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

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

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

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

Oliveira e Silva (2020), ao apresentarem os passos para a constituição de uma narrativa digital, exploram que elementos-chave de uma narrativa, como o enredo, os caracteres, a elocução e o pensamento, dentre outras características peculiares ao meio digital, também estão presentes na *Storytelling*. Nesse mesmo sentido, Maddalena (2018), ao abordar os elementos principais da *storytelling*, faz referência a enredo, personagens e ponto de vista narrativo. Ela também afirma que *storytelling* digital, assim como toda narrativa digital, costuma apresentar como elementos principais (a) o ponto de vista; (b) a pergunta dramática; (c) o conteúdo emocional; (d) a voz do narrador; (e) a trilha sonora; (f) a economia narrativa; (g) o ritmo. Nesse contexto, defende que essa forma de narrar se diferencia de outras maneiras de contar histórias por conectar o público diretamente, de forma firme e impactante, justamente devido à sua natureza interativa.

No caso mais específico da inserção da *storytelling* em peças publicitárias (textos argumentativos), ela se constitui em um recurso persuasivo altamente eficaz e a cada dia

mais usado nesse gênero. Para tanto, se vale de elementos linguísticos e semióticos que lhe são prototípicos, moldados de acordo com os interesses sociocomunicativos. Nesse sentido, tomando a perspectiva transformadora, envolvente, formativa e impactante proporcionada pelo recurso da *storytelling*, explorou-se, durante as práticas de leitura e produção da pesquisa-ação, os aspectos de análise linguística/ semiótica que o compõem, abordando a AL e a semiótica em sala de aula a serviço da produção de sentidos.

3 Ação em sala de aula

Considerando a relevância e os desafios do trabalho com a multimodalidade em sala de aula, no âmbito do PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi constituída uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; CHISTÉ, 2016), realizada em uma escola pública de Minas Gerais, com um total de 27 aulas. Ela teve como intuito de ação a promoção do desenvolvimento de habilidades de leitura, produção de texto e análise linguística por meio de um trabalho envolvendo a exploração da *storytelling* em peças publicitárias e propagandas em uma turma de 6º ano, composta por 30 alunos. A esse objetivo, se atrelou uma intencionalidade de pesquisa, a qual buscava verificar se o trabalho com elementos de análise linguística e semiótica, fortemente prototípicos à constituição do texto narrativo - por meio da exploração do recurso da *storytelling* -, auxiliava no desenvolvimento da produção de texto do gênero propaganda com *storytelling*, por parte dos alunos.

Para tanto, utilizando-se dos princípios da SD como procedimento também de pesquisa-ação, as produções inicial e final dos estudantes foram analisadas, neste artigo, a partir de um instrumento constituído para a avaliação dos elementos da *storytelling*. A base para o estabelecimento dos parâmetros se liga ao fato de que, em narrativas, há elementos linguísticos que prototipicamente são mobilizados para a constituição da estrutura composicional do texto. Wachowicz (2012) apresenta a marcação de tempo e aspecto verbal, os conectivos textuais e os indicadores de elementos da narrativa (como expressões de lugar, indicações de personagens e uso de adjetivos) como aspectos de análise linguística típicos das sequências narrativas. Com base nessa proposta, foram elencados elementos a serem observados na produção de texto dos alunos, por meio dos quais a *storytelling* estava sendo empregada como recurso persuasivo da propaganda. Nesse contexto, as formas de demarcação de tempo, espaço, indicação de personagens, caracterização desses elementos, a referenciação, as formas de marcação do discurso e o

grau de monitoramento da língua e das linguagens foram analisados. Diferentemente do que já foi vastamente explorado por estudos linguísticos, uma abordagem das linguagens se fez necessária, visto que se mobiliza o texto multimodal para a constituição do objeto de análise nesse caso. O instrumento foi constituído pelos parâmetros a seguir (elaborados em forma de perguntas), os quais foram julgados em satisfatoriamente, parcialmente, minimamente e não se aplica: (i) A demarcação de tempo fica clara, seja por elementos linguísticos ou semióticos?; (ii) a demarcação de espaço fica clara, seja por elementos linguísticos ou semióticos?; (iii) A demarcação de personagens fica clara, seja por elementos linguísticos ou semióticos?; (iv) As linguagens apresentadas são adequadas ao contexto comunicativo?; (v) O uso de adjetivos ou de caracterizações demonstradas multissemioticamente para exploração de especificidades dos personagens e do produto/ideia é feito adequadamente, auxiliando na construção do texto?; (vi) O texto apresenta adequadamente elementos de referenciação para remeter ao produto/à ideia, ao tempo, ao espaço ou ao personagem?; (vii) São apresentados discursos diretos ou outras estratégias para introduzir as falas e/ou os pensamentos dos personagens?; (viii) São utilizados adequadamente recursos como imagens, músicas, gestos, entre outros, que auxiliam na produção de significado?.

Os alunos foram divididos em 6 grupos, os quais, após refletirem sobre uma propaganda com *storytelling*, em atividades de leitura, atenderam a uma proposta de produção de texto, por meio da qual se solicitava aos estudantes que produzissem uma propaganda em vídeo com uso de *storytelling*, a fim de conscientizar a comunidade escolar quanto a boas maneiras de convivência social.

A avaliação da produção inicial ensejou a constituição dos módulos didáticos da intervenção, os quais podem ser conhecidos em mais detalhes por meio do caderno pedagógico (DUARTE-CORREA, 2023), e a avaliação da produção final (após aplicação dos módulos) foi refeita com base no mesmo instrumento de análise. Assim, os resultados da análise das produções inicial e final foram comparados de forma a se observar a apropriação e o desenvolvimento dos estudantes quanto ao conhecimento da *storytelling* e de seus recursos.

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

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e

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

Após levantamento prévio quanto a conhecimentos dos estudantes com relação à *storytelling* (COSTA-HUBES; SIMIONI, 2014), foi aplicada uma proposta de produção de texto inicial. Em seguida, foi analisada essa proposta e foram criados três módulos. Em todos eles, os textos, a compreensão deles e a exploração de aspectos de AL/S proeminentes ocorreu. No entanto, pode-se dizer que os módulos apresentaram ênfases de trabalho específicas. O primeiro módulo buscou apresentar os elementos que compõem a propaganda, a identificação do público-alvo, a intenção comunicativa, a estrutura e os suportes utilizados para sua circulação. O segundo módulo buscou apresentar um estudo detalhado da *storytelling*, demonstrando em que consiste essa atividade, suas técnicas, como desenvolver e quais são os seus elementos específicos. O terceiro módulo procurou abordar os aspectos multimodais da *storytelling*, a forma como a mensagem é transmitida, bem como a apresentação das ferramentas de edição da *storytelling*. Durante esse módulo, também ocorreu um estudo detalhado a respeito do uso dos recursos linguísticos em prol da construção da *storytelling* na propaganda, com intuito de se explorar explicitamente a AL e a semiótica lado a lado, tendo em vista que se trata de elementos que se articulam fortemente à produção de sentidos. O módulo 4 buscou retomar todos os aspectos trabalhados, reforçando as reflexões a respeito dos elementos básicos da estrutura composicional da *storytelling* e do posicionamento dos alunos perante a temática apresentada.

Por fim, foi proposta uma produção final, que visou demandar uma nova produção de texto, com base na mesma proposta inicial, de forma a fazer circular os textos dos estudantes e a avaliar se o objetivo almejado foi alcançado. Tal produção foi analisada e comparada à produção inicial, de forma a se observar o progresso dos alunos.

A seguir, passamos a enfatizar os resultados e as ações realizadas nos módulos com relação à aproximação entre a prática de AL/S em uma perspectiva de ensino de LP.

4 Análise Linguística/semiótica na intervenção

Assim como defendido por Mendonça (2007), Wachowicz (2012) e Sigiliano

(2021), há estruturas linguísticas dos gêneros e tipos textuais que lhes são prototípicas e guiar os alunos a estabelecer relações entre os aspectos micro e macrotextuais é crucial no ensino de LP. De forma a explorar isso, as correlações travadas entre a AL/S na produção da propaganda com o uso do recurso da *storytelling* foram observadas desde a produção inicial dos estudantes.

Tal qual apresentado na metodologia, a partir dos dados da análise da produção inicial, foram constituídas atividades de ensino de LP voltadas para a reflexão sobre esses aspectos. Por fim, foi comparada a produção final à inicial, como forma de se observar o progresso dos alunos. Passaremos a abordar a análise dos dados das produções bem como o encaminhamento das atividades e desenvolvimento dos estudantes com relação ao tratamento da AL/S, como forma de ilustrar de que maneira a prática de análise linguística e semiótica podem ser exploradas em sala de aula de forma articulada com o trabalho dos gêneros, tipos textuais e/ou seus recursos.

4.1 AL/S na produção inicial

Ao ser solicitado, na proposta inicial, que os alunos produzissem uma propaganda conscientizadora sobre convivência escolar, os dados revelaram que, apesar de refletirem sobre propaganda com *storytelling*, logo no início da intervenção, alguns estudantes mostraram não dominar o gênero propaganda e o uso da *storytelling* como recurso persuasivo. Isso pode ser evidenciado pelo fato de que, dos 6 grupos, apenas 4 produziram um texto que indicava propósito conscientizador de uma propaganda. Desses, três grupos fizeram uso do recurso da *storytelling*, mas apenas um o fez de maneira a integrar o recurso, de forma persuasiva, ao propósito conscientizador. Chama atenção o fato de que, dentre as outras duas produções, em uma há ênfase na narrativa sem clara referência ao propósito comunicativo conscientizador. Em outra, houve produção de um texto instrucional, atrelado à temática, mas descolado do gênero textual demandado pela proposta.

Dessa forma, com relação aos recursos linguísticos e semióticos da narrativa que se esperava analisar quanto à produção da *storytelling*, verifica-se haver um grupo que se vale da tipologia instrucional em seu texto e outro que cria uma propaganda com reflexões a partir de algumas imagens sobre amizade, sem constituir uma narrativa. Tendo em vista que o objetivo apresentado neste texto se restringe à análise de aspectos da *storytelling*, esses dois textos (referentes às produções dos grupos 2 e 5), que representam 33,3% dos

alunos, não atenderam os requisitos a serem analisados.

Ao se analisar a maneira pela qual a demarcação de tempo da *storytelling* ocorreu na produção inicial, notou-se que apenas o grupo 1 se valeu de aspectos multissemióticos para a construção do texto. A relação temporal entre as ações é bem-marcada pelos diferentes tempos verbais e pelo uso de expressões adverbiais. Além disso, o fato de o grupo ter construído um texto que utilizava cenas em lugares diferentes e que remetiam a ações distintas a serem tomadas (ou que já teriam sido realizadas) ajudou na percepção da passagem de tempo. Isso revelou proficiência quanto ao uso de recursos de tomada de câmeras e corte de cenas, em conjunto com a manifestação linguística, para demarcar o tempo da narrativa. Já o grupo 3 privilegiou a marcação do tempo por meio de elementos lexicais e oracionais, como “era uma vez” e “quando ele fez 10 anos”, e, apesar de mostrar imagens estáticas, como elas são apresentadas paulatinamente, estabelece-se certa noção temporal entre as ações. O grupo 4, tendo em vista ter feito apenas a ilustração de uma rápida de uma cena de briga em espaço escolar, deixa a marcação de tempo por conta tão somente da apresentação de uma breve sequência de ações e por meio da marcação dos tempos verbais. O grupo 6 se restringiu a ler uma narrativa e, com isso, foi possível verificar que, nela, foram usados elementos temporais apenas verbais, como “certo dia” e “então”. Pode-se afirmar, portanto, que apenas 16,6% dos alunos foram capazes de mobilizar estruturas linguísticas e multissemióticas satisfatoriamente para marcação temporal da *storytelling*.

No que diz respeito à marcação de espaço na narrativa, 33,3% atenderam satisfatoriamente a esse critério. Um desses grupos (Grupo 1) compôs cenas narrativas por imagens dinâmicas, que se passavam em diferentes espaços da escola, e fez uso de léxico espacial, marcado por substantivos e advérbios (“na escola”, “lá”, “outra cidade”). Outro (Grupo 3) se utilizou de elemento linguístico (“na escola”), atrelado a imagens estáticas, que remeteram ao espaço escolar. 16,6% não fizeram remissão clara ao espaço da narrativa (Grupo 4), mas o registro ocorreu em um pátio escolar, deixando dúvidas quanto à relevância de uso desses espaços para a construção da narrativa, visto que, da forma como foram usados, poderiam ser facilmente substituídos por outros espaços sem perda substancial de sentido do texto. Outros 16,6%, por realizarem a leitura de um texto, se restringiram a indicar lexicalmente, por meio de substantivos e locativos, o espaço da narrativa. Por isso, os últimos dois casos podem ser caracterizados como abordando minimamente o tempo no gênero produzido. Ainda assim, esse espaço é caracterizado no meio do texto, causando parca delimitação desse elemento na narrativa.

Quanto à delimitação de personagens e sua caracterização, os quatro grupos que usam da *storytelling* como recurso o fazem. No entanto, com graus de proficiência distintos. 33,3% dos seis grupos, que realizaram a produção, abordam satisfatoriamente elementos lexicais como nomes próprios e pronomes para fazer referência aos personagens, e adjetivos, orações adjetivas e advérbios para caracterizar, além de imagens estáticas e dinâmicas que complementam essas caracterizações. O grupo 1, por exemplo, aborda lexicalmente, por meio de narrativa feita por voz, uma personagem que seria “a garota mais popular” da escola. Para tanto, mostra a garota andando por um corredor da escola, como se ela estivesse desfilando, e narra sobre as disputas por amizades relacionadas a ela. Assim, interage recursos linguísticos a visuais/multissemióticos. As ações das personagens e a forma como se portam mostra intimidade entre elas, ajudando a caracterizar as relações previstas nesta narrativa. 16,6% fazem a referência aos personagens de forma parcial, visto que, por meio de aspectos visuais da produção deles, é possível notar que são estudantes e que há relação de intimidade entre eles. Entretanto, tais personagens não são linguisticamente apresentados, nomeados ou caracterizados. Por meio das imagens, da forma como foram inseridos, não há clareza de quem são. Por fim, 16,6% dos estudantes demarcam os personagens apenas linguisticamente, de forma descompassada ao propósito do gênero. Ademais, apesar de haver referência mínima aos personagens, elas são amplas e vagas, quais sejam “um menino e uma menina”.

Com relação à forma como a referenciação é usada na *storytelling*, nota-se que ela se dá de forma incipiente, sendo empregada, sobretudo, por meio de pronomes pessoais e possessivos e dêiticos espaciais. Dois grupos o fazem de forma satisfatória - visto que marcam por nomes próprios, pronomes pessoais e por apelo visual essas referências. O Grupo 1 demonstrou saber fazer, em quase toda manifestação do texto, uso adequado das distintas formas de referenciação, mas chama atenção a forma de fazer referência ao espaço, por meio de manifestação linguística e semiótica. Ao constituir uma *storytelling* que se passa na escola, não apenas elementos lexicais que remetem à escola surgem, mas também aspectos imagéticos, demonstrados por tomadas de cena em diferentes espaços da escola (pátio, corredor, escadas...), a depender do objetivo do fluxo narrativo. Nota-se, no entanto, que houve momentos de pequenos desvios de referenciação, em que o dêitico “lá” foi empregado na fala para se referir à escola, como se as personagens estivessem afastadas dela, mesmo as imagens sendo capturadas no pátio da escola, durante um momento de intervalo. Já o grupo 2, ao tratar de um personagem cadeirante, nomeado Erick, busca inserir imagens com cadeirantes, promovendo as ações de que eles

tratam no texto, o que auxilia na progressão da narrativa, mostrando que a referenciação também pode ser estabelecida por elementos visuais. Nos outros dois, faz-se uso parcial desses elementos, já que os empregam de forma escassa em contextos em que poderiam ser mais explorados e/ou promovem a repetição desnecessária de termos (“ele” e “dele”), evidenciando o uso menos monitorado da linguagem empregada na produção. Esse baixo monitoramento da linguagem também é notado na produção do grupo 2, em que o marcador discursivo “eh” aparece na leitura do texto por parte da narradora da *storytelling*. Com exceção de um grupo, em que esse parâmetro se mostrou satisfatório, os demais usaram a língua de maneira pouco monitorada.

As formas de apresentação dos discursos diretos e reportados também chamaram atenção. 50% dos alunos fizeram uso do narrador em terceira pessoa. Em 33,3% dessas produções, o narrador foi representado pela voz de uma das alunas. Em uma dessas produções, os autores se valeram de interrupções para inserção de discursos diretos. 16,6% usaram apenas discursos diretos. Nesse último caso, a ocorrência do discurso direto se mostrou como aspecto que prejudicou a compreensão do propósito do texto, fazendo com que o parâmetro fosse julgado no grau mínimo.

Por fim, com relação aos outros recursos empregados, deve-se destacar que 33,3% grupos usaram satisfatoriamente a voz narrativa para constituição da *storytelling*. Os mesmos grupos (referentes aos 33,3%) produziram vídeos com cenas dinâmicas, em que a narrativa se desenvolvia a partir delas e fizeram tomadas de câmeras que tinham o objetivo de contribuir para esse progresso narrativo. 16,6% empregaram recursos de música e emoticons, como forma de reforçar e complementar o que estava sendo apresentado.

4.2 Atividades dos módulos didáticos

De forma a compor atividades que visassem auxiliar os estudantes no desenvolvimento de conhecimentos em relação aos aspectos com os quais demonstraram ter mais dificuldades, a partir da produção inicial, foi composto um caderno pedagógico de atividades, aplicado em sala de aula. Considerando o recorte feito neste artigo, apresentaremos brevemente de que forma algumas ações que atrelaram a exploração da AL e da S ocorreram nas atividades de leitura.

A partir do trabalho com o anúncio publicitário da Kombi³, foi possível levar os alunos a refletir sobre a forma como as linguagens se entrelaçam para a formação de sentidos do texto. Inicialmente, foi questionado se a linguagem usada no vídeo estaria adequada e o porquê disso, guiando o aluno a observar que ela tinha como intenção provocar aproximação do leitor ao texto. Foram transcritas falas da Kombi (como a presente nos segundos 4' a 31'), e guiada uma reflexão sobre o papel dessas falas na narrativa e as formas de marcação de tempo usadas linguisticamente (por meio dos usos verbais, das expressões temporais e de léxico relativo à passagem do tempo) e multissemiologicamente (por meio da escolha semiótica da estrada e da Kombi andando por ela, reforçando a metáfora da vida como movimento; das referências ao passado, por meio do uso de imagens de criança e do vídeo em preto e branco).

Essa foi uma das abordagens em que foi possível explorar as formas de marcação temporal através da *storytelling* em propagandas, as quais não se restringem ao uso de tempos verbais. Foi explorada, também, a relação da narração com o personagem principal e as formas de referência linguística (pelo uso pronominal) e visual explícitas associadas ao narrador personagem. Outros elementos de referência linguística e visual foram analisados, como referentes ao pronome demonstrativo “aquela” em “de onde você tirou aquela ideia” e “isso”, em “foi isso que fiz a vida inteira”. A partir do uso deles e da correlação com as imagens, que ajudam na composição dos sentidos do texto, os alunos foram guiados a refletir sobre a importância da referência no texto, a qual foi evidenciada no texto de formas diversas, como pela nomeação e pela retomada dos nomes, evitando a repetição de termos, e pela demonstração visual de determinados elementos que apontam para informações contextuais.

Através da exploração de outra propaganda com *storytelling*, intitulada *Chega de Bullying*⁴, os alunos foram levados a ponderar sobre o fato de que, em algumas manifestações de texto multimodal, não são apresentados termos que nomeiam personagens e locais e que, ainda assim, eles podem ser identificados pelo cenário e pela sonoridade (de meninas conversando na escola, por exemplo). Foram levados a refletir, também, sobre a necessidade de usar termos para nomear os personagens e o local da narrativa em algum contexto. A partir de novas ações didáticas, foi possível levá-los a perceber que, a depender do gênero e das suas formas de manifestação e veiculação, essa

³ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=0ewKX4Dg-cI&t=104s. Acesso em 19 de abril de 2023.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dKlejEwZxWQ>. Acesso em 19 de abril de 2023.

nomeação linguística seria mais necessária, como em contos e romances. A partir disso, os alunos foram convidados a refletir sobre termos que foram usados e poderiam ser usados para indicar pessoas e coisas, nas duas propagandas multimodais abordadas, guiando-os, a partir disso, a uma reflexão metalinguística referente ao papel dos substantivos na constituição das narrativas, da nomeação e da referenciação.

Em seguida, foram levados livros de contos para a sala de aula e foi demandado que os alunos escolhessem um conto para ler silenciosamente e, depois, folheassem as obras com intuito de observar como são feitas as referências a pessoas, coisas e às falas dos personagens. A partir de discussão sobre o que notaram, foi conduzida reflexão sobre aspectos como uso de verbos *dicendi* e pontuação em discursos diretos. Foi retomado o vídeo “Chega de bullying” e o vídeo da Kombi de forma a levar os alunos a refletirem sobre as diferenças e semelhanças entre eles e os contos a que estavam tendo acesso. O objetivo era de que os alunos percebessem semelhanças entre os elementos das narrativas presentes no conto e na *storytelling* da propaganda. Foi dado destaque especial às formas de manifestação dos discursos, com ênfase na ideia de que o discurso direto é bastante presente nas narrativas. Foi possível guiar à reflexão sobre a forma como a manutenção da voz ocorre na narrativa, com exploração da sonoridade e em sua importância para que o interlocutor perceba quem fala no texto multimodal. Além disso, foi retomada, a partir de discussões suscitadas em sala, que, a depender do gênero, em narrativas, pode haver balões de fala para indicar discurso direto.

Houve ainda, a partir dessas propagandas e dos contos, a possibilidade de exploração dos termos usados para caracterizar personagens, espaços e lugares. Com isso, os alunos foram levados a refletir sobre o papel da adjetivação nas narrativas e de sua função persuasiva. Foram, também, levados a pensar sobre a forma como essa caracterização ocorre em um texto multimodal, por meio de imagem e de sonoridade (a voz de uma pessoa idosa, por exemplo, narrando o texto da Kombi caracteriza quem narra, quem fala). Movimento de ensino produtivo semelhante foi realizado com relação à exploração dos espaços da narrativa, em que os alunos foram levados a refletir sobre o lugar onde se passam as narrativas e a diferença de forma de demarcação desses espaços no texto verbal e no texto multimodal. Nesse contexto, os alunos foram guiados à metalinguagem, refletindo sobre o papel das referências locativas por meio de advérbios, adjuntos adverbiais, preposições e formas de indicação da localização do espaço nas imagens e cenas (no caso do texto multimodal).

Dessa forma, elementos básicos da narrativa puderam ser abordados, traçando

correlações entre análise linguística e semiótica a serviço do gênero e da produção de sentidos do texto.

4.3 Produção final

Após sequência de módulos que traziam propagandas e reflexões relativas à compreensão do texto e aos seus aspectos, as produções finais foram realizadas. A partir da mesma proposta de produção inicial, a análise dos textos finais, produzidos pelos alunos, deixou claro o avanço dos estudantes com relação aos conhecimentos linguísticos e multissemióticos aplicados à produção das propagandas com *storytelling*. Enquanto, na produção inicial, dois grupos - dos seis - não haviam produzido propagandas com *storytelling*, na produção final, todos cumpriram o propósito da proposta de produção.

Ademais, em todos os aspectos referentes aos elementos básicos das narrativas, houve progressos das produções, mesmo naquelas que já haviam se manifestado inicialmente como satisfatórias. Assim, após a comparação das produções iniciais e finais, constatou-se que as atividades de leitura e compreensão propostas resultaram no desenvolvimento de novas habilidades e na construção de conhecimentos dos alunos, visto que eles passaram a dominar a utilização de elementos que antes não dominavam de forma plena, como por exemplo, o uso de elementos de referência, como pronomes, de sinônimos, de hiperônimos, evitando a repetição de termos; os alunos passaram a reconhecer a relevância de elementos linguísticos e semióticos, sendo possível notar esse reconhecimento por meio da demarcação dos personagens, que se deu de maneiras diferentes, como por meio do uso de recursos imagéticos e substantivos, por exemplo, o que colaborou para a progressão do texto, dando coesão às ações; ademais, no que tange à *storytelling* como recurso, os alunos passaram a reconhecer e a fazer uso dela como elemento persuasivo. Além disso, os estudantes se valeram de novas formas de demarcar personagens, usando vozes diferentes, imagens com desenhos de personagens, roupas que os caracterizavam, dentre outros. Todos os estudantes se valeram de recursos e linguagens variadas nas produções finais de textos, com músicas, imagens, sonoridade, caracterização dos espaços e dos personagens, bem-marcadas linguisticamente e visualmente.

Todos os grupos fizeram uso do discurso direto nas *storytellings* e empregaram outros recursos de sonoridade, discurso reportado, tomada de câmera, dinamicidade de imagens e jogo entre linguagens verbal e não verbal para a construção das narrativas.

Dessa maneira, após a comparação dos dados das produções inicial e final, percebeu-se uma melhora considerável na capacidade de produção de propagandas utilizando o *storytelling* como recurso persuasivo; notou-se que os alunos passaram a ser capazes de fazer uso claro das demarcações como, por exemplo, de tempo, de espaço e de discurso por meio de elementos linguísticos e semióticos, constatando que as atividades de leitura propostas e as discussões realizadas ajudaram os alunos na reflexão e na consolidação no que concerne aos conhecimentos linguísticos caros à narrativa. Ademais, constatou-se o progresso dos alunos no que tange ao conhecimento do recurso da *storytelling*, de seu uso social e dos elementos linguísticos e semióticos que tipicamente a compõem.

5 Conclusão

O trabalho com a AL/S em sala de aula tem sido um grande desafio para o professor por diversos motivos. A começar pelo pouco acesso a tecnologias em contextos de sala de aula e pelo fato de que ainda não há ênfase nos cursos de formação de professores de Letras, na exploração semiótica dos textos, de forma atrelada à análise linguística. Junto a isso, pesquisas já revelaram que a adoção da prática de AL em sala de aula ainda não é uma realidade de muitas salas de aula. Assim, a tendência a uma abordagem prescritiva de língua reverbera na desvalorização de elementos da língua e das linguagens como recursos cruciais para os efeitos de sentido do texto.

Paralela à valorização da prática de AL/S está a valorização dos multiletramentos e dos textos multimodais e sala de aula, visto que a integração entre práticas é prevista em um contexto renovado de ensino de LP.

Nesse contexto, conhecer diferentes gêneros e recursos que componham esses novos gêneros é um movimento que deve ser feito com interesse pelos professores, de forma que lancem um olhar investigativo sobre os textos e guiem seus estudantes a reflexões quanto aos fenômenos das linguagens. Ainda não (ou pouco) descrito em uma abordagem de ensino de LP, o recurso da *storytelling* - a cada dia mais presente em textos argumentativos e multissemióticos - se revela profícuo para o tratamento da propaganda, do papel persuasivo da *storytelling*, dos elementos da narrativa e das suas diferentes

formas de manifestação para produção do sentido.

Com base nesse olhar, uma pesquisa-ação foi desenvolvida no âmbito do Profletras e parte de sua abordagem foi aqui exposta. Neste texto, houve especial destaque à maneira como os elementos básicos de uma narrativa ocorrem em um texto multissemiótico e como a associação entre AL/S pode ocorrer por meio da exploração deles.

Assim, o levantamento de dados da ação didática priorizou a observação, a partir da comparação de produções inicial e final, de aspectos da *storytelling* que se constituem como elementos típicos da narrativa, os quais podem se manifestar por marcas linguísticas ou multissemióticas, quais sejam: tempo, espaço, personagens, monitoramento da língua, adjetivação e caracterização, referenciação, tipos de discurso outros recursos multimodais.

Intermediados por uma série de atividades de compreensão, na perspectiva da prática de AL/S, os dados das produções iniciais e finais mostraram que a abordagem da análise linguística/semiótica em sala de aula, quando baseada em elementos tipicamente recorrentes em determinado gênero textual e/ou recurso, pode facilitar a compreensão do uso e da aplicação desses elementos no cotidiano e, portanto, o entendimento da gramática mobilizada em/para situações reais. Notou-se, a partir da análise dos dados, ao final da intervenção, que os alunos desenvolveram habilidades de leitura, de produção do texto argumentativo multimodal e de análise linguística, e passaram a reconhecer a pertinência da *storytelling* como recurso argumentativo eficiente, assim como compreenderam seus modos de produção, através da abordagem de suas características linguísticas e semióticas, além de desenvolverem conhecimentos sobre formas de lidar com o texto multimodal e com as ferramentas que envolvem sua recepção e produção.

Dessa forma, é possível afirmar que os alunos avançaram em conhecimentos linguísticos e semióticos importantes para a construção do texto multimodal, em especial aqueles imprescindíveis à construção da *storytelling*, como de referenciação, de demarcação de personagens, de tempo, de espaço, de caracterização, do uso dos diferentes tipos de discurso e de outros recursos multimodais. Por fim, pode-se, ainda, destacar que o trabalho, lado a lado, com elementos produtores de sentido do texto permitiu a ampliação da visão do aluno quanto às formas de composição dos textos e dos seus propósitos aplicados ao uso efetivo da língua.

Por fim, neste trabalho, a exploração de alguns elementos linguísticos e semióticos da narrativa, a partir da abordagem da *storytelling* em sala de aula, possibilitou a

proposição de formas associadas à maneira como podem ser implementadas aproximações entre a abordagem dos multiletramentos na escola e a reflexão quanto a aspectos prototípicos dos gêneros e tipos textuais.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

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

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SANTOS, Ferreira dos. O ensino de língua portuguesa na perspectiva do professor: que gramática devemos ensinar?. *Eutomia*, Recife, v. 1, n. 23, p. 45-68, 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BULL, Glen; KADER, Sara. Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. Learning & Leading With Technology. *Eugene*, v. 32, n. 4, p. 46-49, dez. 2004.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, set. 2016.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição da; SIMIONI, Claudete Aparecida. *Sequência Didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais*. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. *Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DUARTE-CORRÊA, Ana Cláudia. *Storytelling como estratégia persuasiva em propagandas: caminhos para a análise linguística no ensino fundamental II*. 2023. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski; SOUZA, Sweder. Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística: relações facilitadoras. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, Vitória, v. 9, n. 14, p. 8-22, 2015.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; BARTIKOSKI, Fernanda Machado. À busca de um ensino renovado de gramática: convivendo com embate de identidades do professor de língua portuguesa no ensino de gramática. *Eutomia*, Recife, v. 1, n. 23, p. 1, nov. 2019.

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

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

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

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

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística: Refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In SANTOS, Carmi Ferraz, MENDONÇA, Márcia, CAVALCANTE, Marianne (org.). *Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-88.

OLIVEIRA, Jurene Veloso dos Santos; SILVA, Simone Bueno Borges da. Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 3, p. 2162-2182, set. 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues;

BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 115-145.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*; trad. e org. Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

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

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, dez. 2014.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. Os gêneros discursivos e a escola. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-34.

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

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

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

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

WACHOWICZ, Tereza Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.