

PARTILHA **EM** **LETRAS**

ProfLetras|Fale|UFMG||

Organizadores

Adriane Teresinha Sartori

Francis Arthuso Paiva

Luiza Santana Chaves

LETRAMENTOS EM DIÁLOGO

PARTILHA **EM** **LETRAS**

ProfLetras|Fale|UFMG||

Organizadores

Adriane Teresinha Sartori

Francis Arthuso Paiva

Luiza Santana Chaves

LETRAMENTOS EM DIÁLOGO

Belo Horizonte **01**



P273

Partilha em Letras : letramentos em diálogo / Organizadores:
Adriane Teresinha Sartori, Francis Arthuso Paiva, Luiza
Santana Chaves. – Belo Horizonte : FALÉ/UFMG, 2024.

301 p. : il., color.

ISBN: 978-65-87237-90-9 (digital)

Inclui bibliografias.

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Língua portuguesa – Estudo e
ensino. 4. Produção de textos. I. Sartori, Adriane Teresinha. II.
Paiva, Francis Arthuso. III. Chaves, Luiza Santana. IV.
Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. V.
Título.

CDD : 469.07

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Israel José da Silva - CRB6/2128

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

DIRETORA DA FACULDADE DE LETRAS

Sueli Coelho

VICE-DIRETOR

Georg Otte

COORDENAÇÃO EDITORIAL E ADMINISTRATIVA

Emília Mendes

COMISSÃO EDITORIAL

Carolina Fenati

Elisa Amorim Vieira

Emília Mendes

Fábio Bonfim Duarte

Maria Cândida Seabra

Sônia Queiroz

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Glória Campos

(Mangá Ilustração e Design Gráfico)

SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS TEXTOS

Adriane Teresinha Sartori

Francis Arthuso Paiva

Luiza Santana Chaves

PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS

Ana Rafaela de Sena

DIAGRAMAÇÃO

Ana Rafaela de Sena

REVISÃO DE PROVAS

Alex Mendes

Amanda Carvalho

Ana Rafaela de Sena

Beatriz Cristeli

Izabella Nazário

Raíssa Coelho

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Labeled – Laboratório de Edição

Fale/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6.627 sala 4083

31270-901

Belo Horizonte/MG

e-mail: originais.labeled@gmail.com

site: <https://labeled-letras-ufmg.com.br/>

SUMÁRIO

05

Apresentação I

*Adriane Sartori, Francis Arthuso
Paiva e Luiza Santana Chaves*

08

**Narrativa de aventura, podcast e
o letramento literário I**

Elizabeth Alves Santana Depollo

61

Por que ensinar roteiro? I

Renata Passos

95

**Explorando o infográfico para o
desenvolvimento de práticas pedagógicas
de leitura em ambientes digitais I**

Elizabeth Ferreira da Silva

129

**Proposta alternativa de leitura e
escrita de comentários na internet I**

Ernani Duarte Nunes

180

**Possibilidades para o ensino de
produção do texto escrito I**

Michelle Nogueira Lara Prado

232

**Desenvolvendo habilidades
inferenciais I**

Márcia Viana Boy de Oliveira

271

**A educação linguística que
forma o cidadão I**

Gabriela Vilela Andrade Costa

APRESENTAÇÃO

Este é o primeiro volume da coleção *Partilha em Letras*, uma iniciativa do corpo docente do mestrado profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para divulgar as dissertações que foram defendidas ao longo do desenvolvimento do programa. Vale destacar que o mestrado profissional em Letras está em funcionamento desde 2013 na UFMG, data em que o programa foi implantado em rede nacional em quase cinquenta instituições de ensino superior do nosso país. Com a proposta de qualificar a educação básica, o mestrado profissional forma professores de Língua Portuguesa em exercício nas salas de aula das cinco regiões brasileiras.

A *Partilha em Letras*, então, é uma forma de colaborar para a formação de professores de Língua Portuguesa, divulgando os textos produzidos no ProfLetras – UFMG. Assim, os textos que compõem este volume são uma pequena amostra dos bons trabalhos que foram defendidos no programa ao longo de seus mais de dez anos de existência. Integram a área de concentração de “Linguagens e Letramentos”, nas suas duas linhas de pesquisa: a de Estudos da Linguagem e Práticas Sociais e a de Estudos Literários. Não se trata, no entanto, de encontrar as dissertações publicadas, mas uma reescrita do texto em linguagem mais didática, para que colegas professores possam (re)adaptar para a sua realidade o que se apresenta como proposta pedagógica.

Em comum aos sete textos que compõem o primeiro volume da *Partilha em Letras*, está a preocupação com os letramentos e seus diversos desdobramentos para o ensino, por isso a ideia de diálogos entre professores e suas práticas. É importante frisar que nem todas as propos-

tas foram desenvolvidas em sala de aula, em virtude da pandemia da covid-19 que ocorreu em 2020 e 2021. Cria-se, dessa forma, o desafio de experienciá-las e descobrir quais são os resultados de sua aplicação.

O primeiro capítulo, intitulado “Narrativa de aventura no ensino fundamental I”, apresenta aulas para a leitura da obra *A ilha perdida*, seguidas do uso de podcast como fomentador da produção de textos orais dos estudantes. A fundamentação do capítulo se baseia na proposta de Cosson (2018) para o letramento literário, que consiste na apropriação da leitura literária pelas pessoas, não apenas como momento de decodificação do texto, mas principalmente da sua capacidade de formar seres humanos socialmente sensíveis à complexidade da vida.

O capítulo “Por que ensinar roteiro?” tem o objetivo de mostrar atividades que desenvolvam a competência leitora e a produção escrita, através de uma análise de como e por que desenvolver o gênero do discurso “roteiro escrito de jogo” nas aulas de português do ensino fundamental. O tema do roteiro é o patrimônio cultural.

O trabalho “Explorando o infográfico para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de leitura em ambientes digitais” apresenta um conjunto de atividades de leitura, em diversas aulas organizadas a partir das suas habilidades envolvidas. Outra contribuição importante é a releitura da obra de Solé (1998), acerca das habilidades de leitura, a fim de propor habilidades e competências para ler em ambiente digital. O resultado são atividades de leitura para o professor trabalhar com seus alunos, as quais estão bem alinhadas com a BNCC e com o que se espera para o ensino, a partir de infográficos de interesse dos estudantes.

Por sua vez, o capítulo “Proposta alternativa de leitura e escrita de comentários na internet para o ensino fundamental” desenvolve um trabalho focado no gênero discursivo “comentário” presente em textos que circulam no meio digital. Para isso, o autor conduz os estudantes a olharem com mais cuidado para o que é “dito” a respeito de reportagens e textos jornalísticos, a fim de consolidar ferramentas argumentativas para que pontos de vista sejam colocados de maneira pertinente em cada contexto.

Já o texto “A produção de texto escrito: possibilidades para o ensino” tem o objetivo de abordar como um trabalho sistematizado por meio de uma sequência de atividades semelhante à sequência didática pode complementar a proposta de produção textual apresentada no livro didático de português e favorecer a produção de texto escrito dos estudantes.

O capítulo “Desenvolvendo habilidades inferenciais” propõe um projeto didático de gênero que desenvolva competências leitoras inferenciais nos alunos do ensino fundamental ou médio através da leitura, análise e produção de textos argumentativos (artigos de opinião) e de textos que fazem uso da linguagem verbal

e não-verbal, como charges e tirinhas.

Por fim, em “A educação linguística que forma o cidadão”, compartilha-se uma pesquisa-ação que engaja a participação política de estudantes em relação às demandas sociais de sua escola e da sociedade em que estão inseridos. Nessa proposta de trabalho, a leitura proficiente de textos da esfera jurídica serve como amparo para que os estudantes se posicionem e criem ferramentas argumentativas para cobrar dos setores responsáveis cada necessidade observada no contexto em que se encontram.

Os sete textos presentes no primeiro volume da *Partilha em Letras* direcionam-se aos professores e professoras de língua portuguesa que buscam redimensionar o ensino, repensar as práticas que se efetivam em sala de aula, para que possam formar estudantes mais críticos e cidadãos conscientes do funcionamento dos textos orais ou escritos, literários ou não, nas diversas esferas da vida humana.

Boa leitura!

Adriane Teresinha Sartori

Francis Arthuso Paiva

Luiza Santana Chaves

NARRATIVA DE AVENTURA, PODCAST E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Elizabeth Alves Santana Depollo

■ Belo Horizonte 2024

RESUMO

A sequência didática apresentada neste capítulo visa propiciar recursos aos professores para o desenvolvimento do letramento literário à luz da teoria de Cosson (2018), cujos parâmetros norteiam aulas acerca da obra *A ilha perdida*, da autora Maria José Dupré, série *Vaga-lume*, da editora Ática, 41ª edição. Selecionou-se a narrativa de aventura como gênero atrativo para a faixa etária dos quartos e quintos anos do ensino fundamental I e primou-se pela valorização da produção oral na formação de leitores autônomos aliada à mídia podcast. Apresenta-se proposta de aulas práticas de leitura nos vários ambientes da escola. As atividades foram planejadas almejando a participação de todos os alunos: os alfabetizados e os que ainda não possuem a base alfabética em nível exigido pelo ano/ciclo, bem como, contempla, em muitas práticas, os alunos com necessidades especiais.

■ **PALAVRAS-CHAVE** Letramento Literário. Narrativa de Aventura. Podcast.



Esta sequência didática está fundamentada no cumprimento social e pedagógico expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja responsabilidade do professor é fundamentada na concepção enunciativo-discursivo de linguagem em que o letramento permeia as relações sociais e contribui para um rico e vasto conhecimento de mundo e bem fundamentado repertório sociocultural.

Além disso, sugerir práticas de leitura que valorizem a imersão do aluno no contexto literário e a sua contextualização social, bem como propor atividades que promovam a socialização das leituras por meio de estratégias leitoras (predição, inferência, retomadas, resumos e contextualizações) a fim de manter a atenção dos alunos e o compartilhamento de experiências, promovendo a sensibi-

SAIBA MAIS

II O objetivo é propor atividades embasadas na sequência básica de Rildo Cosson (2018) para o letramento literário.

lidade e a humanização com a inserção de outros textos relacionadas ao tema da obra. Por fim, oferecer oportunidades de multiletramento aos alunos com a inserção de alguns recursos da tecnologia da comunicação e da informação: podcast, formulários, site da escola e Whatsapp.

A sequência didática básica para o letramento literário, proposta por Cosson (2018) embasa este trabalho. As atividades levam em consideração os objetivos de Língua Portuguesa no ensino fundamental I, tal como preconiza a BNCC, documento norteador dos currículos do Brasil:

1. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
2. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
3. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
4. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p.87).

A concepção enunciativo-discursivo de linguagem contempla os objetivos supracitados em que o trabalho com as práticas de leitura literária e a diversidade de gêneros textuais, possibilitam o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas do imaginário e do encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura na formação proficiente do aluno do século XXI.

II A sequência didática básica para o letramento literário

Tendo como ponto de partida o processo de letramento compreendido por Cosson (2018, p.12), o trabalho com a literatura se configura em uma importante fonte para assegurar a formação ampla dos alunos, capacitando-os para uma maior e efetiva inserção social. Por isso, a escola precisa assumir a função de formar leitores autônomos e competentes e compreender que a literatura é capaz de extrapolar os muros da escola por fornecer ao aluno capacidades e habilidades para se conhecer, experimentar vivências, de se humanizar.

De acordo com Cosson (2018, p.13), a verdadeira didatização da literatura precisa ocorrer para garantir aspectos metodológicos capazes de direcionar o trabalho da literatura na escola, compreendendo que todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos. As atividades que permeiam e fundamentam o trabalho literário precisam ser organizadas de forma coordenada e objetiva, ou seja, oportunizar momentos de deleite de obras ou textos literários de forma conjunta em que a leitura ocorra nos vários ambientes da escola com a clara intenção de se ler, de se discutir, de expressar ideias e se fazer correlações entre a obra, o contexto social e as vivências dos leitores.

Reconhece-se, pois, o papel da escola em despertar o letramento literário nos alunos e a importância do professor mediador, a fim de estreitar relações entre literatura/vida e contribuir para a verdadeira humanização e universalização da literatura como forte aliada à plena formação do leitor/ouvinte.

A obra *A ilha perdida* é composta por dezesseis capítulos distribuídos em 144 páginas. E, a cada capítulo, apresenta-se sugestões de atividades voltadas para o letramento literário, aproximação da obra e leitores por meio de contextualizações, e, nos chamados intervalos de leitura da sequência, primou-se por apresentar a diversidade de gêneros textuais elencados ao tema explicitado no capítulo da obra.

SAIBA MAIS

II Cosson (2018, p.11) explica que o trabalho com a sequência básica destinada ao ensino fundamental volta-se para a preocupação da apropriação da escrita e das práticas sociais relacionadas à leitura para a humanização e para a inserção social dos estudantes e discorre que essas duas propostas de sequências podem e devem ser aplicadas nos diferentes níveis da escolarização básica do aluno.

Nas oficinas da sequência básica para o letramento literário, pretende-se desenvolver atividades que contemplem os quatro momentos apresentados na teoria de Rildo Cosson (2018): Motivação, introdução, leitura e interpretação. Propõe-se uma leitura mediada pelo professor e compartilhada entre alunos e professor, nos vários ambientes da escola.

Primeiro passo: A motivação consiste na preparação, momento em que o mediador (professor) faz para preparar o aluno para entrar no texto. É o que Cosson (2018, p.55):

Neste sentido, cumpre observar que as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2018, p.55)

Acredita-se que a motivação corresponde ao encontro do leitor com a obra. É a construção de situações em que os alunos devem responder a questões ou posicionar-se diante do tema que será apresentado na obra ou no texto, e não deve ultrapassar o trabalho de uma aula.

Assim, nesta sugestão de sequência básica, a motivação partirá da apresentação da temática explorada na obra *A ilha perdida* e contemplará as temáticas apresentadas em cada capítulo com a exploração de uma diversidade de gêneros textuais. Cosson (2018) lembra que:

A motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. (...) Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Aliás, influências sempre existem em qualquer processo de leitura. A questão, então, não é se a motivação exerce ou não influência, mas sim se essa influência é bem-vinda ou desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos. Aqui vale a pena lembrar que a didatização da literatura é um mecanismo escolar legítimo. (...) Cabe ao professor, portanto, interferir no planejamento ou na motivação quando perceber que ela está prejudicando e não ajudando o letramento literário (COSSON, 2018, p.56-57).

Professor e professora, ressalta-se a sua relevância na preparação das atividades e, assim, conhecer o que despertará interesse no aluno, e compreender que o prosseguimento das ações planejadas precisa considerar a significância na formação leitora e no total interesse dos alunos.

Conceber que o planejamento não é um limite e sim um caminho que pode ser alterado no decorrer da sequência e que o foco precisa ser o despertar dos alunos e o seu crescente interesse em se deixar envolver pela leitura da obra literária.

Utilize o seu diário-guia, anote as suas observações e as intervenções necessárias para incluir a todos os alunos com interesse.

Diário-guia refere-se ao portfólio sugerido ao professor para planejamento de atividades e ações, retrabalhos e intervenções durante as oficinas.

Segundo passo: A introdução é entendida como o momento de apresentação do autor e da obra. No entanto, essa biografia deve ser breve. Na introdução é muito importante que se forneçam informações básicas sobre o autor. É preciso falar da obra e de sua importância, justificando assim a escolha. Mostrar a obra física, chamando a atenção para a capa, a contracapa, a orelha, o prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem a obra.

Terceiro passo: A leitura é a etapa essencial da proposta de letramento literário, é o acompanhamento da leitura (diagnóstico). A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. A mediação do professor e a leitura conjunta e compartilhada favorece o processo de leitura compreensiva e promove maior interação dos pequenos leitores.

Neste passo, professor(a), sugere-se estar atento aos alunos e auxiliá-los em suas dificuldades quanto à pronúncia de palavras, seus sinônimos no dado contexto a partir de inferências lexicais, contextualizações, inclusive àquelas relativas ao ritmo da leitura.

Cosson (2018) explicita que:

É durante as atividades de intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração (COSSON, 2018, p.64).

O autor propõe que se o livro for extenso é aconselhável que a leitura aconteça em sala, em casa, na biblioteca, porém, faz-se necessário trabalhar com os intervalos de leitura, ou seja, com momentos de reflexão e parada que pode ocorrer por meio de uma conversa, desenvolvimento de atividades específicas sobre um capítulo ou pela incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra.

Quarto passo: A interpretação refere-se à experiência do leitor/ouvinte na construção dos sentidos, por meio de inferências que integram o texto. Momento de interação do autor, do leitor, da obra e as experiências vividas na comunidade. Cosson (2018) destaca dois momentos que envolvem o processo de interpretação: um interior e outro exterior. Ao primeiro momento, definido como interior, percebe-se que é marcado pela decifração das palavras e pelo sentido global construído pelo leitor a partir do que decifrou na obra. O segundo momento, que ocorre de forma associada ao primeiro momento, permeia as sensações, as impressões e as ideias abstraídas e compreendidas pelo leitor pela leitura feita e na relação de seus valores e contextos, é o que permite posicionar-se socialmente após a leitura.

As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, ou seja, o seu registro.

Nesta etapa, professor(a), as atividades da sequência didática convergem ao envolvimento do aluno com o trabalho literário, vai ao encontro do verdadeiro letramento em que os alunos apresentam um posicionamento ou vários, acerca do que foi lido, discutido, aprendido.

Assim, o valor da expressividade do aluno nas várias discussões oriundas do tema abordado na obra literária, contribui para a formação de um novo ser, com novos pensamentos, novas visões. Percebe-se nesta sequência básica para o letramento literário verdadeiras atitudes de inclusão porque TODOS os alunos podem interagir.

As atividades de interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é o seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. (...) Como se nota, não há restrições para as atividades de interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido (COSSON, 2018, p.66).

Portanto, as orientações quanto ao processo de letramento que guiam as atividades sugeridas nesta sequência, o aluno assume o foco de sua aprendizagem e a interação social é explicitada com valor nas discussões e contextualizações feitas acerca dos temas apresentados na obra, de forma a gerar reflexões no leitor/ouvinte sobre temas que contemplam situações do seu dia a dia.

Cosson (2018, p.48) destaca ainda a importância do uso de portfólio, ou seja, os registros das atividades desenvolvidas nas oficinas e material produzido tanto por alunos quanto pela sistematização e o planejamento das atividades pelo professor.

A leitura da obra literária *A ilha perdida* será por capítulos. A cada capítulo lido oferece-se o que Rildo Cosson apresenta como “intervalo”, termo escolhido para designar o momento apropriado para reflexão e parada que pode ocorrer por meio de conversa, desenvolvimento de atividades específicas sobre um capítulo ou pela incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra. Constitui-se em uma prática que prestigia a interação dos alunos. Oportunidade para se propor contextualizações, ouvir a opinião dos colegas, momento de se discutir fatos pertinentes, se os alunos apreciaram ou não o que leram, analisar ações das personagens, emitir opiniões sobre o que foi lido, destacar detalhes das personagens, do cenário, da história.

Nas oficinas propostas, o trabalho com a leitura, respalda-se no destaque

Professor(a), seguindo as valiosas dicas de Cosson (2018), as atividades das oficinas serão registradas nos portfólios dos alunos e do professor por meio da escrita e de desenhos, nesta sequência os portfólios serão denominados diário de bordo e diário-guia, respectivamente.

Professor e professora, imbuir de conhecimentos embasados em teóricos confiáveis do cenário acadêmico nos permite alcançar voos cujos objetivos são a equidade e a qualidade da educação escolar e a consequente formação holística de nossos cidadãos. É o que idealizamos para o nosso país, para as nossas crianças, não é? Assim, estude, pesquise, participe de formações continuadas, invista em você, amplie os seus horizontes, sem dúvida, o seu entorno se beneficiará de sua dedicação.

do professor em formar leitores autônomos e conscientes para interferir e produzir transformações sociais, ensinando ao aluno ler e interpretar, refletir sobre o seu meio, analisar e atuar sobre as várias situações do seu cotidiano. As estratégias utilizadas nos momentos de leitura e interpretação contribuem para habilidades leitoras e para a compreensão de palavras (inferências), predição, resumos, antecipações, retomadas, contextualizações. A utilização de outros textos, incorporados nos momentos ditos “intervalos”, apresenta-se nas orientações contidas na teoria de Rildo Cosson (2018) para o letramento literário.

II As oficinas

Defende-se a leitura dessa obra, primeiramente, porque é uma obra com 41 edições, a mais recente do ano de 2015, o que garante à obra uma certa excelência a qual a levou a atravessar o século encantando gerações. Desde a

primeira vez quando editado pela Editora Ática, em 1973, *A ilha perdida* é um clássico da literatura infanto-juvenil brasileira. E essa publicação deu origem à inesquecível e importantíssima *Série Vaga-Lume*. Aborda uma série de valores que conseguem produzir um sentimento de fascínio nos leitores. Salienta-se que uma obra literária consegue ter o poder de ser atemporal, não havendo, portanto, uma limitação ou um tempo adequado de lê-la. É possível privilegiar os cânones e os contemporâneos.

O Google formulário deve ser previamente criado nos momentos de planejamento do professor, objetivando o acesso dos alunos a esse recurso para aprimorar suas práticas digitais e de multiletramentos para o domínio de comandos das máquinas por meio de preenchimento de dados de pesquisas: Pesquisa inicial: Sondagem para se conhecer os costumes dos alunos, se possuem o interesse em visitar biblioteca, se leem, o que leem, temas de interesse e se seus familiares leem e o que gostam de ler. Sugere-se uma segunda pesquisa, identificada como pesquisa final. Nesse momento, espera-se que os alunos avaliem as ativida-

des executadas, a sua participação e se houve mudança de interesse por ler obras literárias e como foi a experiência com o uso das ferramentas da internet e dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação: Whatsapp, site da escola, podcast, Google formulários e sites de pesquisa.

Professor e professora, vocês podem acessar os links a seguir e conhecerem os formulários sugeridos nesta sequência didática, criados pela autora no ano de 2020, pelo Google Formulários - ferramenta do Google.

Pesquisa inicial: <https://docs.google.com/forms/d/1TBPOKNJxXILxMFb8gFh1UIQ20eEj0ksPc2EzPeKsJdY/edit>;

Pesquisa final: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc2NdZ3dj28oUclGbPcJgUvqsHkBvltRAYHkl9y0hbioQcuzQ/viewform?usp=sharing>

Professor e professora, muitos outros momentos de uso da tecnologia serão propiciados nas oficinas: pesquisa sobre a biografia da autora, temas relacionados aos capítulos da obra e o contato com a editora para que os alunos manifestem a sua opinião sobre a leitura do livro. Proporcionar o contato com a tecnologia é vital para a plena formação dos estudantes. É crucial salientar que o multiletramento e o uso correto das redes sociais perpassam por intrínseca relação com a veracidade. Sendo assim, debater sobre as "fake news" no contexto atual é fulcral, de extrema relevância.

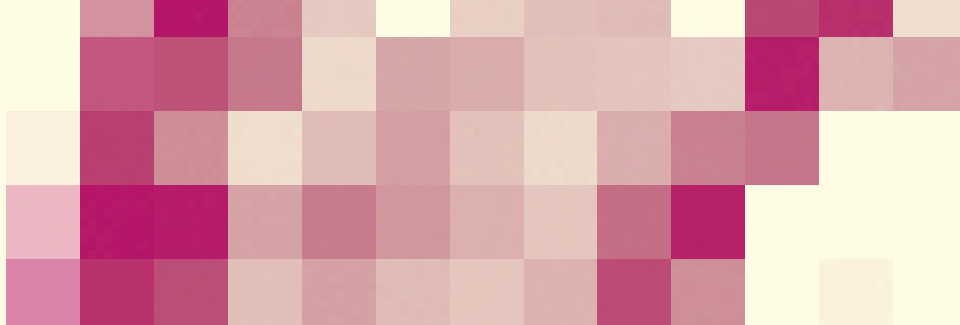
II Momentos preliminares às oficinas da sequência básica

Pretende-se focar no desenvolvimento de habilidades expressas nos documentos legais que orientam e regem a educação brasileira. Portanto, a seleção e criação de atividades pedagógicas aqui elencadas de forma diversificada, visam ao desenvolvimento de habilidades com foco no letramento literário e tendem a contemplar aos pressupostos a seguir:

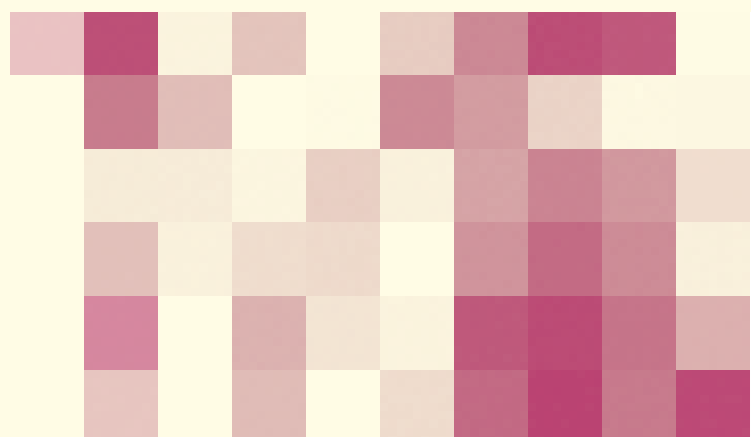
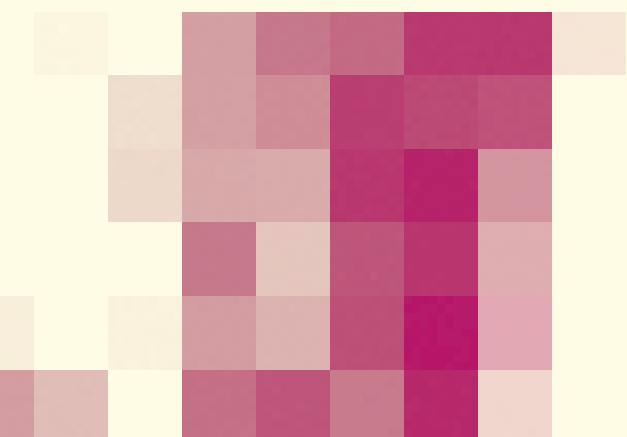
Foco no desenvolvimento de competências

(...) a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p.13).

Dessarte, o foco no trabalho pedagógico do professor mediador para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, explicita atitudes de um professor comprometido com o fortalecimento de ações que promovem as aprendizagens mútuas dos alunos.



AULAS



Aula 1

Momentos preliminares às oficinas da sequência básica

|| 1º Momento

Objetivo: Engajar os alunos e as suas respectivas famílias a participarem do projeto de letramento literário.

Tempo previsto: 40 minutos

|| Ações de trabalho

1. Agradecimento pela presença: Sugere-se um cartão de agradecimento pela presença das famílias. Pode ser agregado a ele um bombom ou uma bala, ou até mesmo sementes de plantas frutíferas ou ornamentais e explorar a simbologia que pode ser empregada em relação à sementinha que se espera semear na vida das crianças e dos pais em relação à leitura de obras literárias.
2. Vídeo de apoio: Trecho do filme *Mãos Talentosas: A história de Benjamin Carson*, disponível em: <https://www.facebook.com/Mentoresdesucesso/videos/639273549816779/>.

|| 2º Momento

Objetivo: Aproximar os alunos da diversidade de livros oferecidos pelo acervo da biblioteca a fim de que tenham intimidade com os diferentes gêneros.

Tempo previsto: 100 minutos

|| Ações de trabalho

Número de aulas previstas: 2 aulas seguidas.

1. Apresentar aos alunos as disposições dos livros nas prateleiras da biblioteca da escola.
2. Falar sobre os vários gêneros e apresentar alguns exemplares. (Faz-se necessário, que antes do momento na biblioteca com os alunos para desenvolver o segundo momento, que o professor

previamente, selecione – com o apoio do(a) bibliotecário(a) – livros dos vários gêneros literários). Permitir que os alunos manuseiem os exemplares dos vários gêneros: Aventura; Contos; Histórias fantásticas; Contos de fada; Crônica; Teatro; Fábulas; Lendas; Histórias de terror; Investigação; Ficção científica; Periódicos: Revistas e jornais; Histórias em quadrinhos (HQs); Charges; Poemas; Letras de música etc.

- 3.** Conhecendo os elementos estruturais de um livro físico: Sugere-se que se ofereça à criança um livro físico para manusear a fim de que se faça a identificação das estruturas

Aconselha-se a apresentação em PowerPoint, com o recurso do datashow, de capas de livros literários disponíveis na escola ou em catálogos literários e apresentar modelos das formas acima citadas como opção de escolha de uma obra. As imagens apresentadas devem primar por respeitar as obras indicativas para a faixa etária dos alunos.

possíveis de se

encontrar

num livro. Para uma melhor visualização das crianças, aconselha-se que esta demonstração ocorra via recurso do datashow.

Sugere-se para a apresentação dos elementos estruturais de uma obra literária: o acesso ao link da TagLivros, 2017. Disponível em: <http://gg.gg/lrkgt>.

- 4.** Formas de se escolher uma obra literária: pelo assunto; por capas de livros e/ou títulos; pelo gênero literário; pelo prefácio; pelas orelhas do livro; pelo catálogo literário, por indicação literária etc.

3º Momento

Objetivo: Explorar com os alunos as características do gênero narrativa de aventura tendo em vista ser esse o gênero da obra *A Ilha Perdida*, de Maria José Dupré, livro selecionado para o desenvolvimento desta sequência didática para o letramento literário.

Tempo previsto: 100 minutos (2 aulas seguidas)

// Ações de trabalho

Sabe-se que a BNCC (2017) apresenta um especial olhar direcionado à inserção dos alunos na cultura letrada, com respeito às diferenças pela humanização que a literatura oferece mediante à reflexão, ao conhecimento, ao respeito, às contextualizações e significados provenientes de aplicação de estratégias e de procedimentos de leitura adotados na correta didatização da literatura nas escolas por professores engajados com a transformação da sociedade pela educação. Neste momento de preparação para se iniciar a sequência básica, sugere-se que o professor selecione textos ou trechos de livros do gênero a serem contemplados na obra e explore a estrutura relativamente estável dos gêneros selecionados. No caso desta sequência básica, o gênero é a narrativa de aventura: local, personagens, conflito, cenário, narrador etc.

Salienta-se que a escolha da obra pode contemplar o sistema de votação pela turma, respeitando a maturidade e a faixa etária das crianças.

Aula 2

Propostas de aula: Modelos do gênero

- Proposta de Aula 1: 2 aulas/hora seguidas.
- Componente Curricular: Língua Portuguesa.
- Eixo: Leitura e escrita.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BNCC, 2017, p. 71).

Texto 1: “O meio ambiente em primeiro lugar” (Link de acesso ao texto sugerido: <http://colegiomaanaim77.blogspot.com.br/2012/06/contos.html>).

Estratégia leitora:
Predição - Propõe-se como atividade preliminar o contato dos alunos com o texto. O professor escreve o título na lousa ou fixe uma faixa contendo o título do texto e proponha aos alunos predizerem, inferirem o que supõem que o texto abordará.

Chaves de leitura ou de apreciação: *Aplica-se a identificação “chave de leitura” às perguntas que intencionam despertar o interesse dos leitores/ouvintes para o texto ou história a ser lida ou ouvida.*

II Exemplos de perguntas para a chave de leitura:

O texto “O meio ambiente em primeiro lugar” tratará sobre o quê? Onde acontecerá a história? O que é meio ambiente? O que será que ocorrerá de situação-

-problema? Será que apresentará personagens? Haverá um protagonista? Haverá bandidos?

Após a prática do professor com as estratégias de leitura: inferência, predição, contextualização, antecipação, promovidas a partir do título, espera-se que se tenha despertado a curiosidade na turma para ler o texto.

Professor(a), quatro estratégias são possíveis para o trabalho com o texto: entregá-lo por parágrafos; dividi-lo em partes: início, desenvolvimento e final; entregá-lo lacunado – excluindo palavras e proporcionando ao aluno o preenchimento dando sentido ao texto, e depois, entregá-lo tal qual escrito pelo autor e fazer os confrontos ou, entregá-lo por completo aos alunos.

Caso uma das duas opções iniciais sejam escolhidas, a clara intenção deve-se ao levantamento de antecipações e predições sobre a parte seguinte do texto, trabalhando o sentido de palavras no texto, expressões, aproximando o texto do contexto dos alunos.

Momentos em que a participação oral e individual da turma é valorizada fortemente e, assim, vê-se garantido a interação tão necessária à formação de cada aluno que aprende a ouvir o outro colega, a respeitar as opiniões alheias, confrontar as suas ideias e constroem-se conceitos e valores a partir dessa interação.

II Atividades de compreensão do texto

A partir do trabalho de leitura do texto contido no link acima, seguem-se as atividades de interpretação textual sugeridas. Esclarece-se que esta sequência foi pensada a partir do perfil de uma turma específica e, assim, contemplaram o seu intento. As atividades de número 4 ao 7 podem ser feitas de forma oral para se prestigiar a interação. Deixe que as crianças se posicionem quanto às experiências: se gostam de passear em fazendas, matas, parques florestais; se parentes

têm terrenos em zona rural; se já viram ou assistiram em telejornais ou outros meios cenas de desrespeito ao meio ambiente; o que acharam da história; o que acharam do Pedrinho; como acham que ele é fisicamente; o que fariam no lugar de Pedrinho. As demais questões respaldam a necessidade de registro das oficinas e a utilização da escrita do padrão formal da língua portuguesa. Para alunos especiais, sugere-se atividades adaptadas de acordo com as necessidades individuais.



1. A partir da leitura do texto, IDENTIFIQUE qual é o assunto principal abordado:

- a.** Pedro passava a maior parte do tempo em casa no videogame.
- b.** Pedro não gostava de animais e maltratava-os.
- c.** Pedro não gostava de floresta, sujava as calçadas de sua rua, quebrava árvores e matava lagartixas e pássaros.
- d.** Pedro não sabia nadar.
- e.** Pedro era um grande admirador e defensor do meio ambiente.

2. Qual das perguntas abaixo, teria como resposta a descrição do cenário de perto da casa de Pedro?

- a.** Onde ele gostava de nadar?
- b.** O lago era profundo?
- c.** Como era ao redor da casa de Pedro?
- d.** Ele gostava da natureza?
- e.** Havia muitos peixes no rio próximo à casa de Pedro?

3. Pedro vivia na floresta, brincava com os animais e subia em árvores. O que aconteceu, de repente, que mudou essa tranquilidade? MARQUE V para as sentenças verdadeiras e F para as falsas.

- () Houve uma festa na igreja que Pedro frequentava.
- () Ele viu homens incendiando a floresta.
- () Ouviu tiros e foi verificar quem estava fazendo isso.
- () Ouviu barulhos de foguetes atrapalhando o sossego dos animais na floresta.

4. Por que o bando decidiu não atirar em Pedro após capturá-lo?

5. O que você achou da esperteza de Pedro para fugir do bando de homens?

6. Qual a parte da história que representa o clímax dessa aventura?

7. Você gostou da história? Justifique.

8. O texto não possui uma ilustração. O seu desafio é, em uma folha ofício, ILUSTRAR esse texto para colocarmos em nosso mural!

Aula 3

Duração de 1h/aula

1. Volte ao texto da aula anterior para preencher o quadro a seguir:

Título:

Cenários:

Personagens:

Situação problema:

Protagonista:

Quando aconteceu a história:

Clímax:

Epílogo:

Gênero textual:

2. Dramatização improvisada do texto: Propor aos alunos reproduzirem, teatralizando de forma improvisada, a história e apresentar aos colegas.

Aula 4

Oficinas

Caríssimo(a) professor(a), as oficinas sugeridas a seguir intencionam a centralização das atenções numa atitude mediadora do professor para permitir, a cada página da leitura do capítulo da obra *A ilha perdida*, que o aluno ouse imaginar o enredo, gere expectativas na leitura seguinte e assim, tende a despertar mais interesse do leitor em confrontar as suas hipóteses com o que a autora apresentou. Verifica-se que em todas as oficinas a linguagem oral tende a ser prestigiada. A consciência do aluno em desenvolver habilidades para incutir ao texto que produz, seja ele oral ou escrito, o dinamismo em adaptar a linguagem ao seu público, à função de seu texto e com respeito à estrutura do gênero são detalhes os quais favorecem a progressão de competências e habilidades de um leitor autônomo e, por conseguinte, um escritor cômico de sua atuação e poder criador. Intenta-se que tais competências sejam amplamente contempladas nas propostas de atividades sugeridas e desenvolvidas nas oficinas intituladas como intervalo de leitura e interpretação relativas às etapas da sequência básica para o letramento literário, de Rildo Cosson.

A adaptação da linguagem aos ambientes e às situações de escritas e produção de podcast são ações que se intencionam à efetividade da aprendizagem num contexto real e de interesse do aprendiz que se faz autor/autora de sua aprendizagem. A produção dos podcasts se dará ao final de cada capítulo da obra, após o relato oral e escrito. Assim, leitura e escrita recebem especial atenção no desenvolvimento das atividades propostas, a fim de se galgar degraus rumo ao letramento literário e o despertar do gosto por ler cada vez mais outras obras literárias.

II Oficina 1: Motivação: 1h/aula – Encontro do leitor com o tema da obra

II Ações propostas

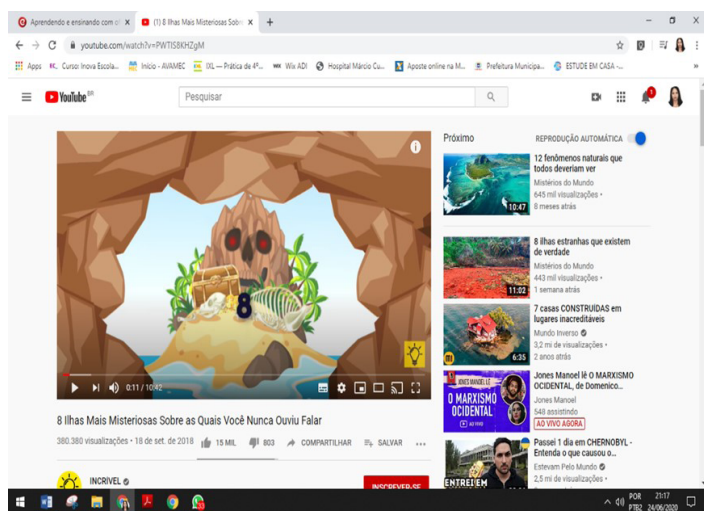
Conversa informal – Recurso: *datashow*

1. O que você sabe sobre ilha?

2. Como reconhecer uma ilha?

3. Observando o mapa Múndi, como podemos identificar as ilhas?

4. Apresentar este vídeo do Youtube, no qual contêm curiosidades sobre oito ilhas no planeta Terra. Intenta-se que os alunos tenham contato com o tema da obra a ser apresentada e trabalhada nas oficinas. Acessar o link do vídeo: <https://youtu.be/PWTIS8KHZgM>.



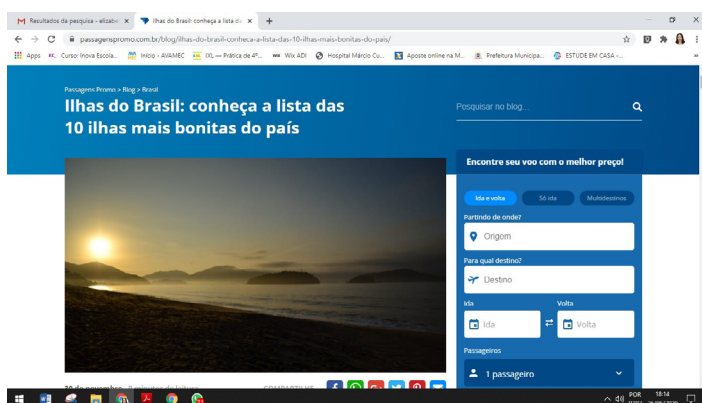
Fonte: Print da página feita da internet pela autora. Disponível em: <https://youtu.be/PWTIS8KHZgM>. Acesso em: 24 de jun. 2020.

II Atividades orais

5. Será que o Brasil possui alguma ilha? Vamos verificar no mapa (Apresentar o mapa do Brasil e identificar as ilhas – inclusive as oceânicas)

6. OBSERVE o *print* feito de uma pesquisa na internet sobre as ilhas do Brasil.

Explicita a página da internet, tal qual se apresenta no acesso. Essa prática condiz com o reconhecimento de linguagem em que se valoriza as situações de comunicação: locutor, interlocutor, esfera de circulação, função social e finalidade. Explorar os recursos multimodais: imagem, letras, cores, efeitos, sons permitem ao aluno perceber detalhes que garantirão habilidades leitoras/ouvintes para melhor assimilação e percepção.



Fonte: Print feito da página da internet pela autora. Disponível em: <http://gg.gg/lrkw3>. Acesso em: 24 de jun. 2020.

O link dessa página é de uma agência de viagens: <https://www.passagenspromo.com.br/blog/ilhas-do-brasil-conheca-a-lista-das-10-ilhas-mais-bonitas-do-pais/>. Inicialmente, peça aos alunos para observarem no datashow a apresentação da página.

7. Quais elementos, na página, reforçam a ideia de que se trata de uma agência de viagens?

8. Sabendo que quem apresenta as informações é uma agência de viagens, o que ela terá como finalidade ao mostrar o assunto “ilhas”?

9. Vamos conhecer as nossas ilhas? O que devo fazer para ter acesso a essa página? (Espera-se que as crianças já indiquem o acesso ao link).

II Oralidade em prática



Após a apresentação dos vídeos, em roda de conversa, ouvir as impressões dos alunos sobre o tema abordado.

- a.** Você tem curiosidade em conhecer uma ilha?
- b.** O que espera encontrar lá?
- c.** Como pensa chegar lá?
- d.** E se algo não acontecesse como previsto, o que faria?
- e.** E se não encontrar um lugar para se abrigar, o que faria?
- f.** E se der fome, o que acha que faria?
- g.** E se existissem nessa ilha animais ferozes ou pessoas violentas, como agiria?

II Produção inicial



1. Pesquisa inicial: Sondagem para se conhecer os costumes dos alunos, se possuem o interesse em visitar biblioteca, se leem, o que leem, temas de interesse e se seus familiares leem e o que gostam de ler. Recurso: Google formulário. Disponível no link: <https://docs.google.com/forms/d/1TBPOKNJxXILxMFb8gFh1UIQ20eEj0ksPc2EzPeKsJdY/edit>.

2. Em dupla, PRODUZAM a ilustração de uma ilha numa folha de A3 e ESCREVA três parágrafos descrevendo: a paisagem, o tempo, os animais encontrados e a exuberância do lugar.

II Dicas para a produção:

1. Antes de escreverem o texto, discutam sobre o tema. Organizem as ideias fazendo um rascunho.

2. Antes de começarem o desenho, selecionem o que querem representar, onde colocar cada elemento e o tamanho em relação ao espaço do papel.

3. Sejam criativos ao descrever a paisagem, o tempo e os animais. Os detalhes em sua descrição permitirão que o leitor imagine o lugar sem precisar se prender ao desenho.

4. Releiam e façam as adaptações adequadas para que o seu público, que são os colegas de sala e toda a escola gostem do que estão lendo e fiquem admirados com a sua imaginação e capricho. Em caso de dúvidas na ortografia, consultem um dicionário da língua portuguesa ou confira com o professor.

5. Vamos expor os trabalhos em nosso mural e no site da escola! Caprichem.

II Oficina 2: Introdução: 2h/aulas – É o momento de apresentação do autor e da obra

II Ações propostas:

1. Apresentar a capa do livro físico aos alunos, via *datashow*.
2. Explorar os recursos multimodais presentes na capa: linguagem verbal e não verbal, cores, recursos de disposição das palavras, o nome da autora, da editora, da coleção e a ilustração.
3. Sondar os alunos a partir de suposições/predições quanto à/ao:
 - a. relação da história com a ilustração.
 - b. predição de possíveis nomes das crianças que aparecem na capa e a sua relação com o enredo.
 - c. gênero da obra literária.
4. Entregar o livro físico às crianças e deixar que o folheiem à vontade.
5. Após o contato das crianças com a obra, explorar: os pontilhados em alto-relevo na página e em outras páginas do livro físico (relação com o nome da coleção), a contracapa, a orelha, o prefácio, sumário e outros elementos paratextuais que compõem a obra.

Este é o momento de salientar os dados pertinentes à autora e à sua obra. Sugere-se, inicialmente, que as crianças acessem a pesquisa pelo link a seguir e procedam a leitura. Alerta as crianças de acessarem sites seguros e da importância da responsabilidade nas postagens e nos acessos virtuais. Priorize ouvir as impressões dos alunos. Agora é um momento ímpar para se reforçar o gênero textual biografia.

Link de acesso à biografia: <https://conteudo.solutudo.com.br/botucatu/maria-jose-dupre-a-vida-e-a-obra-da-escritora-botucatuense-que-foi-muito-alem-de-eramos-seis/>. Acesso em: 24 de jun. 2020.

1. Apresentação do diário de bordo – instrumento de registro dos alunos durante as oficinas, e o diário-guia do professor, explicitando a função de cada um.

2. Em roda de conversa estimular as crianças a comentarem sobre o que leram sobre a autora.

3. O professor registra em seu diário-guia, as observações dos alunos, e em um momento posterior, retoma os dados e reconstrói a biografia da autora de forma conjunta. Professor enquanto mediador da língua e escriba.

4. Informar que a obra apresenta alguns dados biográficos da autora e sondar se sabem como encontrar a página que traz essas informações (Sumário).

5. Entrega do diário de bordo aos alunos.

Devido à obra apresentada nesta sequência básica para o letramento literário ser *A ilha perdida*, a arte da capa buscou traduzir o tema do livro: barquinho no rio e gaivotas voando.

6. Sugestões das primeiras páginas do diário de bordo:

- a.** Na primeira página do diário de bordo, sugere-se um impresso contendo um breve histórico da escola e, se possível, uma fotografia do estabelecimento;
- b.** Na próxima página ímpar, uma apresentação do professor e a sua fotografia;
- c.** Na página ímpar seguinte, uma apresentação da sequência básica a ser desenvolvida, objetivos, a identificação da turma, empreendimentos...
- d.** Na página ímpar seguinte, uma autobiografia escrita pelo aluno e sua fotografia colada no lado superior da página.

Caso a escolha da obra parta da escolha dos alunos, via formulário Google, sugere-se:

- Apresentação do resultado sobre a escolha da obra literária a ser lida pela turma pelo uso do gênero gráfico e anexado na página posterior à autobiografia do aluno;
- Interpretação dos resultados e registro das conclusões no diário de bordo;
- Elaboração coletiva de um bilhete informando aos responsáveis qual a obra literária foi escolhida e qual foi o resultado da votação.

7. Tanto na opção que se propõe a escolha da obra pelos alunos quanto da escolha do professor, apresenta-se esta sugestão à continuidade do registro no diário de bordo:

Hoje, (data), escolhemos a obra que será lida pela turma. O título é...; da autora..., da editora... O livro físico possui ... páginas. Quem o ilustrou foi...

II Oficina 3: Leitura: 2h/aulas – Etapa essencial da proposta de letramento literário: Capítulo 1 – Páginas 9 a 22: “A ilha perdida”

II Atividades propostas:

Propõe-se uma leitura mediada por você, professor(a), e compartilhada entre os alunos nos vários ambientes da escola. Assim, o local precisa ser tranquilo. Cada capítulo pode ser em um lugar especial.

1. Explicar às crianças como se procederá a leitura da obra e os objetivos da leitura compartilhada: cada membro da sala lê um parágrafo, inclusive a professora. Pode ser a leitura por página, por fala do personagem ou apresentação do narrador. A escolha pode partir dos alunos ou do(a) professor(a).

2. É importante que cada criança tenha o seu exemplar.

3. Procede-se à leitura do título do primeiro capítulo: “A ilha”.

4. Ouvir as predições dos alunos a partir do título do capítulo 1: “A ilha” e suas expectativas na leitura do capítulo: O que acham que será narrado? O que vai acontecer? Se acham que os meninos irão conseguir chegar à ilha? Como chegarão até lá? Será que serão descobertos por alguém? O que esperam que aconteça no trajeto até a ilha? Será que a canoa vai aguentar? Será que está bem calafetada?

5. No capítulo 1, página 15, na linha 3, no segundo parágrafo, aparece o vocábulo calafetar. Sem o uso do dicionário, inicialmente, propor a inferência lexical para se descobrir o sentido da palavra a partir do contexto. Sendo assim, o professor pode perguntar às crianças se conhecem a palavra, se já ouviram. Caso não saibam, voltar ao texto, reler e pelo contexto compreender o sentido da palavra. Caso persista a dúvida, sugere-se o uso do dicionário da língua portuguesa e aplique os sinônimos no sentido do texto.

6. O que é estopa? E piche? Vamos procurar pistas no texto para que consigamos compreender?

7. Após a leitura da página, pode-se fazer alguns questionamentos do que se leu para prender a atenção dos alunos. Exemplo: Na página 18: Vamos confirmar o sentido da palavra calafetar no trecho: “[...] Só depois do almoço foram tapar os buracos da canoa. Calafetaram tudo muito bem e passaram piche por cima.”

a. Qual o pretexto que Henrique e Eduardo deram aos padrinhos para esconderem a verdadeira intenção de irem à ilha? Vamos reler esta página para encontrarmos a justificativa.

8. Na página 19: Em qual trecho temos a informação de que pretendiam passar apenas algumas horas na ilha?

9. Na página 20, no segundo parágrafo aparece a palavra “hesitação”. Perguntar se sabem o que é a palavra e propor a leitura do trecho seguinte procurando pistas. “Eduardo teve uma ligeira hesitação: ‘Não será ruim remar assim? Parece que as águas ficam com mais força.’”

10. Após a leitura da página 20, perguntar: Qual dos dois meninos estava mais decidido quanto à ida à ilha? Vamos procurar na página a resposta.

11. Após a leitura da página 21, propor aos alunos conferirem o sentido da palavra calafetar: 4º parágrafo, linha 13:

“...o serviço havia sido perfeito, o barco estava bem calafetado.”

12. Depois de ler as páginas 21 e 22, propor que os alunos voltem ao texto e encontrem o trecho que explica a razão pela qual os meninos começaram a assobiar.

II Oficina 4: Intervalo: 2h/aulas

Em roda de leitura, permitir que os alunos conversem sobre o primeiro capítulo da obra. É importante que o professor se mantenha atento aos comentários e percepções dos alunos.

Finalizar a retomada do capítulo 1 e perguntar às crianças o que acharam do primeiro capítulo? Se aconteceu o que alguém imaginava? Se gostaram das personagens?

13. Propor o reconto oral coletivo do capítulo – Os alunos apresentam os fatos que desencadearam a história. O professor, juntamente com os alunos, identificam as partes, e, em ordem cronológica, fazem um roteiro dos acontecimentos narrados no capítulo 1. O professor escreve na lousa o roteiro criado. Neste momento o professor assume o papel de escriba e, para que ocorra progressão no texto recontado pelos alunos, é preciso que o professor proponha aos alunos relerem o que foi escrito como ponto de partida para adaptações, correções e melhoramentos ao transpor a língua oral para a verbal. Com esse processo de reconto coletivo entende-se como uma excelente

oportunidade para se trabalhar a adaptação da linguagem oral para a escrita. Com esse trabalho, é possível ao professor mostrar na prática a necessidade do padrão formal da língua portuguesa no momento do registro

escrito, sempre fazendo os alunos refletirem sobre a melhor forma de se registrar o que quer se expressar.

O reconto escrito será uma atividade que comporá o diário de bordo dos alunos. Assim, cada capítulo do livro terá o seu reconto, inicialmente de forma coletiva e, a posteriori, em duplas e individualmente, seguido pela ilustração do capítulo. Também será uma atividade realizada a cada capítulo, a produção do podcast literário contendo o reconto oral/ resumo do capítulo por dupla ou trio de alunos.

14. Recolher os exemplares para a retomada da leitura em aula posterior.

15. Selecionar as duas crianças que apresentarão o primeiro capítulo da obra, convidá-las para virem extra horário à escola, com a devida autorização dos pais, para executarem a elaboração do roteiro do podcast, treinar a apresentação e, por fim, gravarem para que se procedam à edição e à publicação. **Atenção, professor(a), essa proposta ocorrerá ao final de cada capítulo! Fique atento(a)!**

II Oficina 5: Interpretação: 1h/aula – Momentos de reflexão

II Atividades propostas: Atividades orais

Em uma conversa informal no laboratório de informática ou em sala com os *chromebooks*:



1. O que acharam da decisão de Henrique e Eduardo de irem à ilha sem a permissão dos padrinhos? Como será que os padrinhos ficaram ao saberem que os meninos não foram para onde disseram que iriam?

2. Vamos conhecer imagens do rio Paraíba (rio mencionado na obra) e problemas enfrentados pela estiagem causada pela falta de chuva. Acesse o link: <http://g1.globo.com/sao-paulo/videos/t/todos-os-videos/v/rio-paraiba-tera-barragem-em-taubate/3936940/>.

3. Pode-se aproveitar e apresentar a diferença entre as palavras “tapar” – que aparece em dois trechos do capítulo 1 e “tampar”. O seu uso no contexto facilita a aplicação e a sua diferenciação. A seguir uma explicação extraída da página do site Clube do Português:

Os dois vocábulos estão corretos. Contudo, “tampar” é mais específico, pois significa tapar algo com uma tampa. Já “tapar” pode ser utilizado em outras situações. Além de cobrir com uma tampa, o verbo significa fechar; cobrir; entupir; vedar; obstruir; esconder; rolar; resguardar. Vejamos alguns exemplos:

Ex1: Ela tapou os olhos para não ver a cena do filme. 

Ex2: O pedreiro tapou o furo na parede. 

Ex3: A cozinheira tampou a panela para cozinhar os legumes. 

Ex4: Ele tampará a garrafa para preservar o vinho.  (Disponível em: <https://clubedoportugues.com.br/tapar-x-tampar-qual-diferenca/>. Acesso em: 30 jun. 2020).

Vamos conferir o emprego de “tapar” nos trechos a seguir:

Página 15: “ – Espera, Henrique. Temos que arranjar muita coisa antes: arrumar cola para tapar os buracos, levar comida para passar o dia inteiro...”

Página 17: “A corda estava arranjada. Durante a noite, havia lembrado que para tapar os buracos da canoa, era preciso estopa e piche.”

II Atividades escritas

Após a leitura atenta do capítulo 1, da obra *A ilha perdida*, RESPONDA:

1. Quais personagens apareceram no capítulo? (Aproveitar a oportunidade para fortalecer conhecimentos gramaticais básicos. Com a reflexão prática instigar os alunos a refletirem ao serem desafiados a escrever: Como devemos grafar nomes próprios? Qual o sinal de pontuação que devemos



usar para separar os nomes?)

2. Em qual cenário o capítulo 1 se desenvolve?

3. Qual é a ação pretendida pelos dois meninos?

4. Qual é a ação dos meninos que demonstra uma mentira?

5. Você mudaria alguma parte do capítulo 1? Qual? JUSTIFIQUE sua resposta.

6. No lugar de Eduardo e Henrique, o que você faria para conseguir ir à ilha? EXPLIQUE com detalhes.

7. IMAGINE que você é uma das pessoas a irem à ilha às escondidas. Decidiu escrever um bilhete aos padrinhos. ESCREVA-O abaixo. LEMBRE-SE da estrutura de um bilhete!

II Oficina 6: Leitura – 2h/aulas – Etapa essencial da proposta de letramento literário – Capítulo 2 – Páginas 23 a 31: “Na ilha”

II Atividades propostas

- a.** Fazer a retomada do capítulo 1;
- b.** Desenvolver a predição a partir do título: “Na ilha”;

Antes de entregar novamente a obra literária aos alunos, propõe-se as atividades orais a seguir, referentes às estratégias de leitura: retomada e predição.

c. Qual pista temos que os meninos realmente chegaram na ilha?

d. O que será que encontrarão lá?

e. O que esperam que aconteça?

2. Entregar as obras aos seus donos respectivos e apresentar a estratégia de leitura compartilhada para a aula. Sugere-se a leitura por parágrafos em que cada aluno lê um parágrafo e a professora, após a leitura da página, faz as interferências para se adotar estratégias de retomadas, inferências, resumo etc.

3. Na página 23 narra-se o episódio em que os meninos chegam à ilha. Qual dos meninos se mostrou mais cauteloso quanto ao amarrar a barraca quando desceram da canoa? Depois que os alunos falarem, propor que o aluno que lera esta parte, releia o trecho para a classe, confirmando a resposta.

4. Depois de lerem a página 25, instigá-los a manter a atenção à leitura: No primeiro parágrafo, Henrique demonstrou uma dúvida em relação à ilha ser habitada. Vamos encontrar o trecho que demonstra essa dúvida? E Eduardo, concordou com a dúvida do irmão ou pensava diferente? Vamos reler no texto.

5. Você já ouviu falar em serelepes? O que são? Vamos encontrar pistas no texto? Vamos voltar ao texto, no 5º parágrafo, linhas 9 a 12:

“Depois de caminharem, viram serelepes pulando nos galhos mais altos; os bichinhos olhavam para os dois meninos com os olhos muito vivos, davam grandes pulos e desapareciam entre a folhagem.”

De acordo com esse trecho sabe-se que se trata de um:

6. Na página 26, uma situação inesperada aconteceu. O que foi?

7. Na página 27 que acabamos de ler, Eduardo ficou desconfiado de estarem sendo observados. Vamos encontrar esse trecho?

8. Em que trecho da página 28 há pistas indicativas de que os meninos começaram a ficar aflitos?

9. No último parágrafo da página 20 aparece o vocábulo camarada. Vamos reler trecho e entender o sentido dela no contexto?

“ – Eles vão mandar um camarada à fazenda vizinha e, quando souberem que não estivemos lá, ficarão tão aflitos...”

10. Na página 30, Eduardo se mostra mais uma vez arrependido por ter mentido para os padrinhos. Vamos localizar o trecho desse arrependimento de Eduardo.

II Oficina 7: Intervalo – 1h/aula

1. Reconto oral do capítulo.

2. Registrar no diário de bordo o reconto do capítulo 2.

As ações para o reconto escrito já foram mencionadas acima. Cabe a você utilizar estratégias para conseguir praticar esta atividade com dinamismo para que seja uma tarefa que garanta progressão na habilidade de escrever dos alunos.

II Oficina 8: Interpretação - 1h/aula – Momentos de reflexão

II Atividades propostas: Atividades orais

1. Vamos acessar o link a seguir. Ele vai nos mostrar casos reais de crianças desaparecidas no Brasil. Leiam atentamente a página deste site. Link de acesso à página: <http://www.desaparecidosdobrasil.org/Home/ondeestaonossosfilhos>.
 - a. O que achou dos casos reais apresentados na reportagem?
 - b. Além de anunciar na internet e usar as redes sociais para tornar público a notícia de uma pessoa desaparecida, podemos usar o jornal. Trouxe exemplares de jornais que circulam em nosso município. Vamos procurar a seção que traz textos com essa função. Recortem para montarmos um mural desse gênero textual. Leia-os e observe o que precisa conter nesse gênero.

II Atividades escritas

1. ASSINALE um X na opção correta.
 - a. No capítulo 2 qual foi o tema abordado?
☐ O incêndio na mata.
☐ A desobediência das crianças.
☐ Uma excursão bem programada à ilha perdida.
☐ Um passeio, no anonimato, à ilha perdida.
JUSTIFIQUE a sua resposta de acordo com o que foi lido e discutido na obra literária.
 - b. Os protagonistas apresentados no capítulo 2 são:
☐ os padrinhos.
☐ Quico e Oscar.
☐ Bento e Eufrosina.
☐ Eduardo e Henrique.
JUSTIFIQUE a sua resposta.
 - c. Ao atravessarem o rio Paraíba, os protagonistas encontraram o rio:
☐ com águas mansas.
☐ mais volumoso.

() mais raso.

() com águas mais límpidas.

JUSTIFIQUE a sua resposta.

2. Você acha que os meninos pensaram sobre a consequência dos seus atos ao empreenderem essa viagem à ilha? REGISTRE a sua opinião.

3. O que você achou da ação dos meninos de irem à ilha?

4. Na ilha, os meninos andaram bastante para explorar onde estavam. Não perceberam o tanto que andaram e se perderam do local que deixaram a canoa. Estava escurecendo. Eduardo teve a ideia de subir numa árvore bem alta para localizar a direção do rio e a canoa. Quem subiu foi Henrique. Onde será que ele aprendeu a subir em árvores? Em que foi importante para ele ter essa habilidade? E se não conseguissem subir em árvores, o que teriam que fazer?

II Oficina 9: Leitura - 2h/aulas – Etapa essencial da proposta de letramento literário: Capítulo 3 – Páginas 32 a 38: “A noite na ilha”

II Atividades propostas: Atividades orais

1. Propor a recapitulação do capítulo anterior. Essa atividade pode ser feita com a participação de todos os alunos ou pode ser pela leitura do reconto no diário de bordo de algum aluno que queira ler.

2. Predição/Antecipação. Por que será que este capítulo recebeu esse título? O que os meninos passarão? Será que sentirão medo? Será que vai acontecer mais algum imprevisto? Onde dormirão? Estarão seguros? Será que o padrinho mandará um camarada para procurar os meninos?

- 3.** Entregar as obras aos seus donos respectivos e apresentar a estratégia de leitura compartilhada para a oficina.

A sua mediação faz-se necessária durante a leitura. Estratégias de inferências lexicais, predição, retomada, contextualizações e resumo são muito importantes para se garantir o desenvolvimento de habilidades leitoras nos alunos.

4. Na página 32, temos o trecho de abertura do capítulo: “Resolutamente começaram a caminhar, de repente um galho bateu com força no rosto de Henrique, ele deu um grito.” Qual o sentido da palavra resolutamente nesse trecho? Por qual sinônimo poderíamos substituir sem alterar o sentido da frase?

5. A página 33 narra um episódio que assusta os garotos. O que houve?

6. Você já sentiu medo em alguma situação de sua vida? Relate.

7. A página 34 apresenta um cenário em que os meninos sentiram medo. O que houve?

8. Eduardo guardava fósforos. Por que ele queria poupá-los? Vamos voltar à página 37.

9. Ao amanhecer, os meninos encontraram o rio Paraíba muito mais volumoso. Por quê? Vamos ler o trecho que relata isso.

II Oficina 10: Intervalo de leitura - 1h/aula

II Atividades propostas

Vamos acessar o link a seguir. Ele vai nos mostrar os danos causados por uma enchente em nosso município: <https://youtu.be/mOIX1lgonGU>.

II Atividades orais

Em que você pode contribuir para evitar os riscos de enchentes em nosso município? Você acha que uma pessoa civilizada pode ter uma atitude ruim que provoca danos ao meio ambiente? O que você aprendeu ao assistir ao vídeo? Há alguma relação do tema da história com o que foi apresentado no vídeo?

II Oficina 11: Interpretação - 1h/aula - Momentos de reflexão

II Atividades propostas: Atividades orais

1. Na página 34, há um trecho que narra que os meninos sentiam medo, mas não queriam admitir um para o outro. O que você achou dessa decisão?

2. Eduardo não querendo admitir o seu medo, recostou a cabeça no ombro do irmão mais velho e rezou. O que você faria no lugar de Eduardo?

3. Na página 38, no último parágrafo, Henrique explica ao irmão:

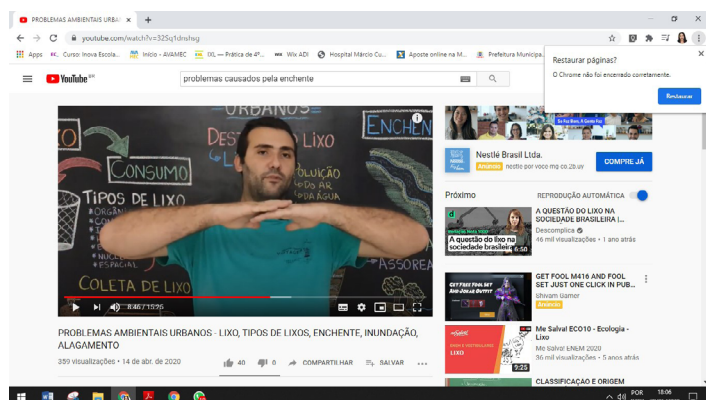
“- É a enchente, Eduardo! Decerto choveu muito na cabeceira do rio. Que horror!”

Você já viveu os dramas ocasionados por uma enchente ou já assistiu em telejornais, ou Youtube, ou leu reportagem sobre enchentes? Comente.

4. Na história, os meninos se impressionaram, horrorizados com a cena do rio tão cheio, as águas sujas e com grandes correntezas. Você já viu um rio cheio por causa da quantidade excessiva de chuva? Qual tipo de população sofre mais com os problemas oriundos da enchente?

II Aprendendo mais...

Acesse o link a seguir e assista ao vídeo atentamente: <https://youtu.be/32Sq1dnshsg>.



Fonte: Print feito pela própria autora, extraído da página da internet.

1. Identifique na página acima o título que deu origem ao tema abordado.

2. Localize o endereço do vídeo.

3. Escreva cinco informações que você obteve ao assistir ao vídeo.

4. Organizem-se em trios, usem imagens de livros e revistas destinadas a recortes e produzam um cartaz com informações sobre como evitar enchentes. Vamos organizar os cartazes em locais espalhados pela escola. Todos os alunos, professores, demais funcionários e visitantes terão acesso à sua produção. Por isso, antes de escrever e dispor as imagens no cartaz, planeje as ações, confira a mensagem e a escrita. Procure ajuda de seu professor e/ou de dicionário da língua portuguesa. Revise antes de escrever no cartaz. Preocupe-se com o tamanho e o tipo de letra. Excelente trabalho!

A atividade de leitura dos capítulos 4 e 5 consiste em propiciar aos alunos lerem no conforto e no ambiente de casa. Sugerir que façam anotações, caso haja dúvidas em alguma palavra ou parte da obra. Como Cosson (2018) sugere, em se tratando de leituras de obras literárias - textos maiores - pode-se incentivar a leitura da obra em casa.

II Oficina 12: Leitura – 1h/aula – Etapa essencial da proposta de letramento literário. Capítulos 4 e 5 – Páginas: 39 a 46: “A enchente”; 47 a 55: “Abandonados”.

II Atividades propostas

- 1.** Propor uma dinâmica diferente: No dia anterior, os alunos levaram a obra literária para casa e foram orientados a lerem os capítulos 4 e 5. Incentivar a formação de grupos com quatro a cinco alunos para discutirem, alguns alunos o capítulo 4 e outros, o capítulo 5. Marcar o tempo de 20 minutos para organizarem um roteiro para apresentação dos capítulos no círculo a ser formado em sala de aula. Permitir que se organizem nas dependências da escola e preparem a apresentação.
- 2.** Apresentação dos recontos elaborados por roteiros criados pelos grupos.
- 3.** Reconto escrito a partir da organização dos dois roteiros referentes aos capítulos, criados pelos grupos, a partir da seleção elencada pelos próprios alunos com a mediação do professor. A partir da construção coletiva de recontos, espera-se que os alunos adquiram habilidades e sejam capazes para produzirem o reconto do capítulo a partir de um roteiro elaborado de forma coletiva. Registrar no diário de bordo o reconto dos capítulos 4 e 5. Opinião sobre a forma de ler em casa os capítulos e apresentá-los.

II Oficina 13: Interpretação – 1h/aula – Momentos de reflexão

II Atividades propostas: Atividades orais desenvolvidas numa roda de conversa:

- 1.** Retomada dos capítulos anteriores: 4 e 5.

2. No capítulo 4 intitulado “Abandonados”, os dois meninos, após já terem passado uma noite na ilha, sentiram remorso por terem mentido para os padrinhos. Se pudesse mudar essa situação, o que você mudaria?
3. Por que eles estavam se sentindo abandonados? Você já se sentiu sozinho ou abandonado por algum motivo? Gostaria de comentar?
4. Ao ouvirem o barulho de um motor, julgaram que já seria o padrinho que organizara uma busca. O barulho que ouviram do motor referia-se a qual meio de transporte?
5. Se os padrinhos resolvessem enviar a um jornal de Taubaté, município em que se localiza a fazenda, um comunicado relativo ao sumiço dos afilhados, qual gênero deveria ser escolhido?
6. Produza um anúncio para ser publicado no jornal de Taubaté informando o desaparecimento dos dois meninos. Lembre-se dos elementos indispensáveis a um anúncio desse tipo.
7. No capítulo 5, intitulado “Enchente”, vimos a situação do rio Paraíba, cuja correnteza estava muito forte e carregava lixo diversos, indevidamente descartados pela população ribeirinha e/ou pelo descarte em rios ou próximos à sua margem pela população das zonas urbanas. Assistimos a um vídeo com uma situação assustadora e bastante sofrida em que a população do nosso município sofre com os danos ocasionados pelas várias enchentes. DESCREVA as causas das enchentes em nosso município e LISTE algumas soluções.
8. O governo municipal aliado aos governos estadual e federal têm a missão de garantir ao povo saúde, educação, segurança, emprego, saneamento básico, correta urbanização, áreas de lazer, dentre outros direitos dos cidadãos. Diante do vídeo que vimos na aula passada, você avalia que em nossa cidade, os munícipes têm esses direitos garantidos? EXPLIQUE.

II Oficina 14: Leitura – 1h/aula: Etapa essencial da proposta de letramento literário – Capítulo 6 – Páginas 56 a 62 – “A ilha tinha habitantes”

II Atividades propostas: Atividades orais

1. Apresentar o título e a partir dele, propor para que os alunos façam inferências, suposições acerca do que o capítulo abordará.

2. Chave de leitura ou chave de apreciação: Será que a ilha tem mesmo habitante ou habitantes? Seriam hostis ou pacíficos? Será que os dois meninos serão reféns ou receberão ajuda do(s) habitante(s) da ilha para voltarem para a fazenda? Como será(ão) esse(s) habitante(s)? Vamos ler o capítulo para comprovarmos ou não as nossas suposições?

3. Após a leitura de cada página, fazer retomadas para enfatizar pistas para a compreensão e criação de sentido ao texto lido.

- a.** Na página 56, aparece uma descrição do habitante desconhecido. Vamos localizar e lermos juntos.
- b.** Qual a razão que o desconhecido não gostava de ser importunado? Localize essa informação na página 57.
- c.** Na página 58, no 9º parágrafo, aparece a palavra “lamúrias”. Qual o sentido dessa palavra? Alguém já a ouviu? Vamos retomar a leitura e descobrir as pistas deixadas pela autora.
- d.** Encontre, na página 59, o trecho que apresenta uma descrição do caminho percorrido até a gruta. Vamos enumerar os

A proposta de leitura do capítulo 6 é a leitura feita na biblioteca. Cada um em sua cadeira ou pode-se usar a almofada e a colcha para forrar o chão – combinado anterior com os alunos para trazerem de casa. Cada um lerá um parágrafo. Apresentar a proposta de leitura ou permitir-se ouvir a opinião dos alunos e proceder ao que eles propõem.

elementos do novo cenário.

- e. Durante a leitura do capítulo 6, a autora usa duas palavras sinônimas para falar do lugar onde o estranho habitante morava. Quais são essas duas palavras? Quem percebeu? Vamos localizar no texto as duas palavras.

Lembre aos alunos que, às vezes, precisamos retomar trechos anteriores e também aos posteriores para esclarecer o significado de certa palavra ou expressão.

II Oficina 15: Intervalo – 1h/aula

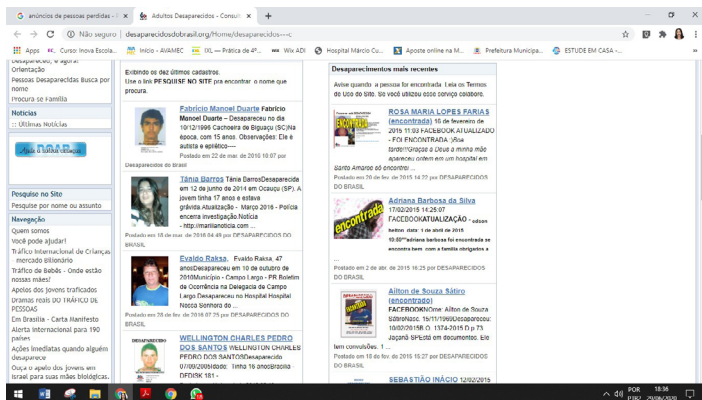
II Atividades propostas: Atividades orais

1. O capítulo 6 apresenta um elemento surpresa que mudou o rumo dos dois irmãos e separou-os. Que elemento foi esse?
2. Para disfarçar a solidão, Henrique assobiava. E o que você faz quando está triste ou se sentindo só?
3. Infelizmente no Brasil e no mundo temos milhares de crianças que são abandonadas pelos pais e vão viver em abrigos ou na rua. Temos casos de adultos que se envolvem com drogas, abandonam tudo e vão viver nas ruas. Outro caso lastimável, são de idosos que vivem em asilos e pior, os que são abandonados e vivem nas ruas sobrevivendo de esmolas. Qual é a sua opinião sobre essa situação social de milhares de brasileiros? O que o governo deveria fazer para que houvesse igualdade social em que todos tivessem casa, alimentação, emprego, educação, saúde e lazer?

II Oficina 16 – Interpretação – 2h/aula

II Atividades propostas: Atividades orais

1. Nesta página, que é um site que visa encontrar pessoas desaparecidas, explorar os elementos estruturais de um anúncio, reforçando a aula anterior de consulta a jornais, em que os alunos tiveram contato com o jornal local e puderam fazer a análise de onde circula o jornal, o público e a função do texto.



Fonte: Print da página da internet feito pela autora. Disponível em: <http://www.desaparecidosdobrasil.org/Home/desaparecidos---c>. Acesso em: 29 jun. 2020.

Leve as crianças para o laboratório de informática ou leve os chromebooks para a sala de aula e proponha aos alunos acessar a página pelo link a seguir ou, pode também, o professor, com a utilização do datashow, projetar a tela para que todos acompanhem.

Assim, propõe-se ao professor, retomar as características dos anúncios. Registrar as observações dos alunos na lousa e pedir que anotem também no caderno de aula.

2. Fazer contextualizações em que o aluno possa refletir sobre essa situação dramática e posicionar-se: Será quem sofre mais: quem está desaparecido, longe da família ou quem está sem o ente querido, ou ambos sofrem? O que você pensa sobre isso? Por que será que algumas crianças, adolescentes, adultos e idosos desaparecem e a polícia demora a encontrá-los ou não os encontram? O que você faria para solucionar essa problemática?

3. OBSERVE o texto a seguir. Quais pistas temos para dizer de qual gênero se trata? Como ele se organiza? Qual a função? Quem é o interlocutor? E o locutor? Vocês já ouviram falar do Roberto Carlos, o Rei? De onde foi tirado esse texto?

II Atividades:

a. Propor a leitura silenciosa.

b. O professor faz uma leitura expressiva.

c. Todos leem em uníssono.

Música: Abandono

Cantor/Intérprete: Roberto Carlos.

Composição: Ivor Lancellotti.



Se voltar não faça espanto, cuide apenas de você!
Dê um jeito nessa casa, ela é nada sem você.
Regue as plantas na varanda, elas devem lhe dizer:
Que eu morri todos os anos, quando esperei você!
Se voltar não me censure, eu não pude suportar.
Nada entendo de abandono, só de amor e de esperar.
Olhe bem pelas vidraças, elas devem lhe mostrar,
Os caminhos do horizonte
Onde eu fui lhe procurar
Não repare na desordem, dessa casa quando entrar
Ela diz tudo que eu sinto, de tanto lhe esperar!

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/roberto-carlos/48544/>. Acesso em: 1 jul. 2020.

Propõe-se a interpretação oral da música para que os alunos se manifestem em relação ao tema. A oralidade é uma forma de permitir a todos os alunos interagirem manifestando opiniões, refutando ideias e (re)formulando conceitos, atitudes e valores.

a. Há relação da música com a página explorada na internet e o capítulo 6? EXPLIQUE.

b. Qual verso da música mais exprime a dor de se perder alguém. Por quê?

c. De acordo com a música, como está a casa?

d. Qual a relação da casa desarrumada e os sentimentos do cantor?

Sugere-se tocar a música para os alunos ouvirem e incentivá-los a pesquisarem sobre o cantor. Pedir que façam uma sondagem para averiguar se os pais conhecem o rei Roberto Carlos e quais músicas gostam.

II Considerações finais

Acredita-se que as atividades propostas nestas oficinas da sequência básica para o letramento literário, embasadas nas teorias de Rildo Cosson (2018), contribuam significativamente para a consolidação da leitura oral fluente e, consequentemente, ao aprimoramento das competências dos alunos em utilizar de habilidades e de estratégias desenvolvidas para compreenderem textos diversos, produzirem textos significativos que circulam na sociedade e atuarem em seu meio com criticidade.

Dessa forma, espera-se que as atividades sugeridas possam instigar uma mudança de paradigmas para que o(a) professor(a) insira novas práticas pedagógicas em sala de aula e crie atividades que envolvam os alunos. Portanto, almeja-se que essa sequência de atividades possa ser compreendida como uma sugestão de proposta para a intervenção no processo de formação leitora e escritora dos alunos.

Salienta-se que as oficinas desta sequência básica foram planejadas tendo o foco na leitura e, como consequência a produção escrita por ter sido prestigiada em várias manifestações: recontos coletivos, elaboração de roteiros, produção de textos, respostas às atividades as quais se objetivaram interações constantes promovidas pela manifestação dos estudantes por meio do expressar de opiniões, de discussões, de formações de grupos, no levantamento de predições, utilização de inferências, nas oportunidades de contextualizações, de retomadas e de entrevistas.

A quantidade de oficinas apresentadas nesta sequência encontra justificativa na intenção de se promover a leitura da obra de forma integral e, que foi executada, na maioria das vezes, como leitura compartilhada da obra literária.

Nas várias oficinas percebe-se inúmeros momentos de leitura e de compartilhamento de ideias em que as trocas de opiniões, o enriquecimento vocabular, as percepções, as visões e as contextualizações de todos os alunos, inclusive, garantindo a participação dos alunos que não possuem a base alfabética construída, momentos de letramentos.

Destaca-se, a partir das inter-relações dos temas expostos nos capítulos da obra, o caráter atemporal do livro *A ilha perdida*, em que se prima por oferecer uma variedade de gêneros textuais significativos que foram apresentados como sugestão nas oficinas de intervalo de leitura e interpretação a partir da temática abordada em cada capítulo da obra. As contextualizações da obra com temas da contemporaneidade garantem ser possível o trabalho com outros gêneros explicitando a sua estrutura, a sua função, a sua esfera de circulação e as intenções do

autor, o tema, os interlocutores (público) sem serem usados como pretextos, mas como enriquecimento para os alunos.

A verdadeira didatização da literatura permite ao professor(a), a partir de seu planejamento e de suas intenções, usar estratégias leitoras a fim de formar leitores multiletrados. A leitura compartilhada nos vários ambientes da escola, como apresentado na sequência, primam pelo desenvolvimento da consciência cidadã e crítica dos alunos.

Concebe-se que a formação de leitores proficientes precisa ser alicerçada em práticas pedagógicas diferenciadas e contextualizadas, a fim de desenvolver o prazer e o contato do aluno com o universo literário e os vários textos que fazem parte do nosso cotidiano. A prática da leitura, quando bem elaborada e refletida, oferece ao aluno leitor a possibilidade de se tornar um cidadão ativo, já que, dessa forma, ela se torna uma “atividade de questionamento, conscientização e libertação” (SILVA, 1997, p.46).

Em suma, compreender e vivenciar a literatura como aliada na formação e na educação de nossos alunos mantêm como premissas de que bons resultados são advindos de excelentes práticas e de interação social em que o aluno é o foco, o protagonista na construção e no enriquecimento de seu repertório cultural.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: documento preliminar. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2019.
- CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro; CANDIDO, Antonio; IDOETA, Carlos Alberto (Org.). *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COLOMER, Tereza. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSCARELLI, Carla (Org.). *Fundamentos da leitura*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Perét. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- MAGALHÃES, Edna Maria Santana. *Letramentos múltiplos em (inter)ação: um estudo dos letramentos escolares desenvolvido com alunos do ensino fundamental*. 2010. 287 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84ANY5>. Acesso em: 8 abr. 2023.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação linguística; 2).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.
- SOARES, Magda. Escolarização da leitura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

SOBRE A AUTORA

Elizabete Alves Santana Depollo Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (ProfLetras – 2020); graduada no Curso de Pedagogia pela Faculdade Integrada de Araguatins – TO (2017); Graduada em Letras/Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caratinga – MG (1995); possui pós-graduações *Lato sensu* em Gestão escolar: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção, Faculdade Futura (2018); Educação Empreendedora – Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ (2015); Práticas de Alfabetização e Letramento – Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ (2015); Gestão de Políticas Públicas com Foco na Temática de Gênero e Raça, na Universidade Federal de Viçosa (2012); Língua Portuguesa – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caratinga – Minas Gerais (1996). É professora da rede municipal de Ipatinga/MG.

POR QUE ENSINAR ROTEIRO?

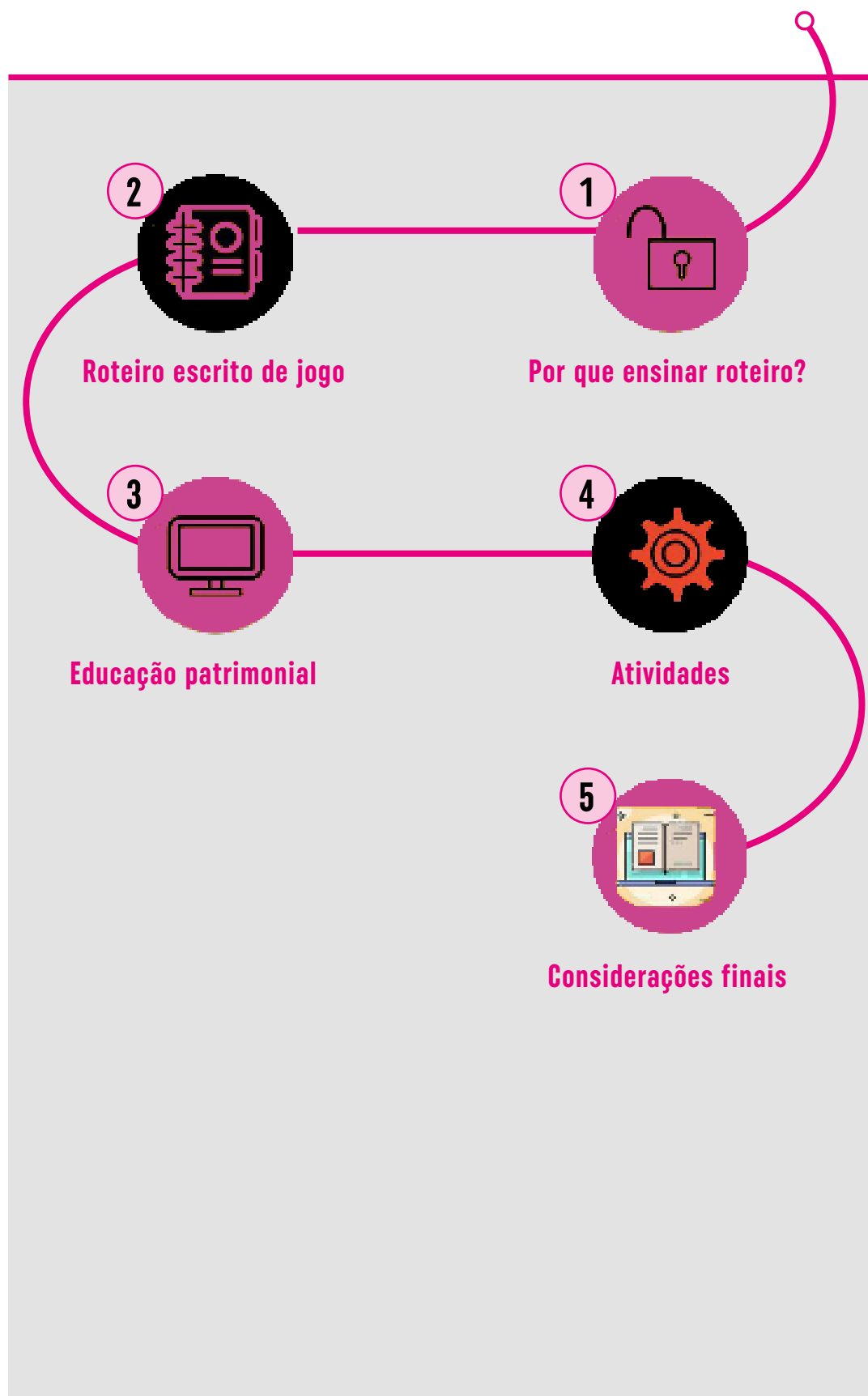
Renata Passos

■ Belo Horizonte 2024

RESUMO

A criação de roteiros de jogo é, sem dúvida, uma área promissora devido ao crescimento da indústria de jogos e o avanço tecnológico. Novas oportunidades para narrar histórias de formas inovadoras e imersivas são oferecidas pela realidade virtual e pela produção de jogos independentes. A aprendizagem sobre roteiro não somente possibilita a inserção em um mercado de trabalho atual e rentável, mas, também, no contexto escolar, contribui para a compreensão de conteúdos pedagógicos de forma lúdica e a apropriação de novas tecnologias, como os programas Twine e Ink. Esses são alguns aspectos que tornam o roteiro crucial para as experiências significativas de jogadores, estudantes e docentes. Neste capítulo, além de uma análise de como e por que aprender/ensinar roteiro escrito de jogo, propomos atividades que desenvolvem as competências leitora, escrita, auditiva e visual sobre o roteiro do jogo “Isaac e a cidade das lendas”.

■ **PALAVRAS-CHAVE** Jogo. Roteiro. Patrimônio Cultural.





POR QUE ENSINAR ROTEIRO?

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) recomenda a elaboração do gênero do discurso “roteiro”, pois ele é o fundamento para a produção de “vídeos de diferentes tipos” (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) (BRASIL, 2017, p.153), “apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, playlists comentadas etc.” (BRASIL, 2017, p.509), entrevistas, documentários, animação, jogos etc. Esta intrínseca relação do roteiro a outros gêneros demonstra sua plasticidade e capacidade de interação com diversos meios sociocomunicativos e interações sociais nas inúmeras ações humanas.

A roteirização é um processo antecedente a várias outras etapas que contribuirá para a criação e desenvolvimento destes diversos e diferentes gêneros. A compreensão do discente de que há um planejamento organizado e sistematizado antes de um vídeo, teatro etc. serem finalizados o faz entender que a improvisação constante é um risco para a qualidade do produto e perda de tempo. O roteiro seria como o famoso rascunho que solicitamos aos alunos antes de escreverem um texto.

A BNCC também salienta que o “contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros” devem ser aprendidos (BRASIL, 2017, p.153). A estrutura de um roteiro de uma entrevista difere-se da de um jogo, por exemplo, mas há aspectos semelhantes. Por isso é necessário definir qual será o gênero do discurso que o roteiro servirá como base.

A elaboração do gênero do discurso “roteiro” serve para “ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.” (BRASIL, 2017, p.509). O engajamento estudantil nestas práticas se dá através da escrita coletiva e colaborativa que o gênero roteiro permite, seja com a utilização de recursos digitais ou não, possibilitando assim diversos letramentos.

A escrita ou ilustração de um roteiro exige reescrita e pesquisa. Zorzo (2019, p.22) elucida que a roteirização é “um processo que requer escritas e reescritas, além de muita pesquisa para que alcançar os elementos imprescindíveis ao início das filmagens”. Estas habilidades se relacionam com as de observação, criatividade e leitura. Dessa forma, o roteirista precisa ser um bom ouvinte para dialogar com a equipe sobre possíveis mudanças. Este é um grande aprendizado para os alunos, que, em sua maioria, não gostam de refazer suas tarefas.

Enfim, a produção de roteiro é uma atividade dinâmica e complexa, que desafia o estudante a ser mais autônomo, protagonista, leitor, pesquisador, observador, ouvinte, flexível e para aprimorar a escrita.

Neste trabalho, foi pensada uma atividade de ensino voltada para a leitura e produção de um roteiro escrito de jogo sobre o patrimônio local.

II Roteiro escrito de jogo

Antes de conversarmos sobre roteiro de jogo, vamos refletir: vale a pena inserir jogos na sala de aula? Quais benefícios e malefícios os jogos trazem? Para mim, apesar de haver alguns perigos como incitação ao vício, violência e obesidade, os benefícios da interação com os jogos para a aprendizagem são muito maiores.

Os jogos promovem o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes a diferentes áreas do conhecimento em conjunto, simulando situações reais com o entretenimento. O jogo Banco Imobiliário, por exemplo, articula conhecimentos matemáticos, educação financeira, especulação imobiliária, raciocínio, memória, estratégia, conceitos geográficos e outros. Estas aprendizagens nem sempre são conseguidas em aulas tradicionais com a mesma agilidade que o jogo.

A solução de problemas também é um importante benefício que os jogos geram, pois é um dos aspectos requisitados pelo mercado de trabalho que pode ser

aprendido desde a infância. Os jogos possibilitam o reconhecimento e o entendimento de regras, de desafios, promovem o desenvolvimento de autonomia, criatividade, originalidade, planejamento, memória, atenção sustentada, sociabilidade etc.

Estes benefícios também estão presentes no roteiro de jogo. A escritura deste gênero não tem uma forma padrão, precisa e universal, mas, da perspectiva narratológica, é bem parecida aos roteiros cinematográficos, porque há personagens, tempo, espaço e foco narrativo. Entretanto, nos jogos, a atividade do jogador é o elemento que os diferencia de uma obra cinematográfica, pois, na maioria das vezes, o jogador pode escolher o que vai ocorrer dependendo do caminho que segue no jogo.

O roteiro de jogo é a escrita audiovisual, pois cada palavra precisa representar os elementos vistos, ouvidos e sentidos ao se jogar o jogo. Nesse sentido, a objetividade e a clareza são características essenciais neste gênero para que a equipe possa compreender aquilo que se deseja transformar em cenas, diálogos etc.

O roteiro escrito é mais apropriado para alguns tipos de jogos como aventura e RPG, por exemplo, justamente devido ao aspecto da narrativa. Ao escrever o roteiro deve-se levar em conta a jogabilidade, ou seja, o que o jogador vai vivenciar durante o jogo (como correr, pular etc.) a fim de que a interatividade ocorra, pois caso contrário o jogo pode se tornar um filme.

Assim, ao escrever o roteiro de jogo, é preciso elaborar os personagens, a história, o espaço, o tempo, os conflitos, os desafios, as recompensas, o clímax, a jogabilidade e as escolhas do jogador, criando início, meio e fim para a história.

O roteiro escrito de jogo proposto nesta atividade terá como temática o patrimônio cultural, sobre o que vamos conversar um pouquinho a seguir.

SAIBA MAIS

|| De acordo com Arruda (2014), “o roteiro procura organizar a maneira como a história será mostrada por quem joga”. Logo, a história não será lida nem vista, mas experimentada.

II Educação patrimonial

Você já se indignou ao ver carteiras da sala de aula rabiscadas e da-

nificadas? Já chamou a atenção dos alunos e não resolveu? Eu já, várias vezes, e ainda continuo agindo assim, mas tenho aprendido que a educação patrimonial pode ser um caminho mais eficaz para solucionar esta questão.

O conceito de patrimônio não se resume apenas a bens econômicos pertencentes a uma pessoa ou grupos, mas, segundo a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, são:

as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.
(BRASIL, 1988).

A ampliação deste conceito se relaciona às questões de identidade, memória, história, ação etc, que é produto das relações sociais e dos significados que as pessoas lhes atribuem como, por exemplo, recentemente, o bolo de noiva ter se tornado patrimônio imaterial de Pernambuco por meio do Conselho Estadual de Preservação do Patrimônio Cultural (CEPPC) de Pernambuco, em 14 de dezembro de 2023. Logo, patrimônio diz respeito a nós, nossos costumes, nossas crenças, àquilo que está presente no nosso cotidiano e nos conecta e afeta.

A educação patrimonial é necessária para que o estudante que danifica a carteira mude de atitude ao compreender que este objeto faz parte da sua identidade. Horta *et al.* (1999) está de acordo com essas ideias ao elucidar que:

A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (Horta *et al.*, 1999).

SAIBA MAIS

|| Acesse o site: <https://www.youtube.com/watch?v=8cjUqOMA65Q>.

Quando há a participação efetiva e democrática dos discentes nos processos de apropriação do patrimônio cultural, ocorre o respeito, a valorização, o senso de pertencimento etc., a esse patrimônio.

Ensinar sobre patrimônio é uma grande oportunidade para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar na escola. A interdisciplinaridade promove mais prazer e leveza ao lecionar, pois há compartilhamento da responsabilidade, das ideias e das dificuldades entre os docentes. Esta tarefa em conjunto beneficia também o estudante, pois o aprendizado não fragmentado facilita a compreensão, favorece análises críticas para um mesmo assunto, desperta mais interesse, contribui para a conscientização social e cria ambientes colaborativos, ou seja, há o enriquecimento da visão de mundo tanto dos alunos como dos professores.

A educação patrimonial necessita do olhar crítico para que a valorização patrimonial resulte em progressos nas condições sociais e econômicas, “discordando de quaisquer ideias e ações que entendam a depreciação do equipamento urbano como um bem cultural.” (FERREIRA, 2023). Assim, aquele aluno que rabiscou a carteira não o fará mais e tampouco permitirá que outros tenham a mesma atitude.

A proposta aqui é a integração de disciplinas para que a união entre roteiro de jogo e patrimônio cultural possa fazer com que os estudantes identifiquem, selecionem, registrem e divulguem suas referências culturais, tendo prazer pela leitura e escrita. As atividades a seguir foram pautadas na leitura, interpretação e análise deste gênero do discurso.

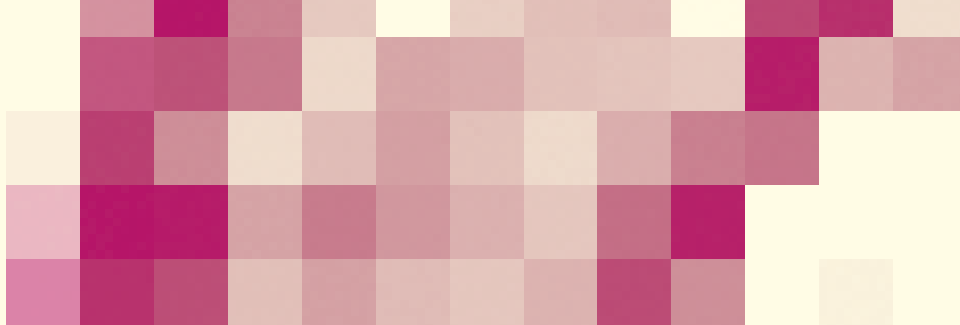
O roteiro “Isaac e a cidade das lendas” é sobre um jogo que tem como protagonista Isaac, um garoto natural de Araranguá que busca resolver um mistério do desaparecimento do seu avô. Explorando o Museu Histórico de Araranguá e as minas de Criciúma, Isaac é o herói responsável por desvendar os enigmas da aventura e viajar pela história das cidades de Araranguá e Criciúma.

Antes de ler o roteiro “Isaac e a cidade das lendas”, é importante instigar os conhecimentos prévios dos alunos com perguntas como as que seguem, as quais podem ser feitas oralmente, por escrito, coletivamente ou individualmente.

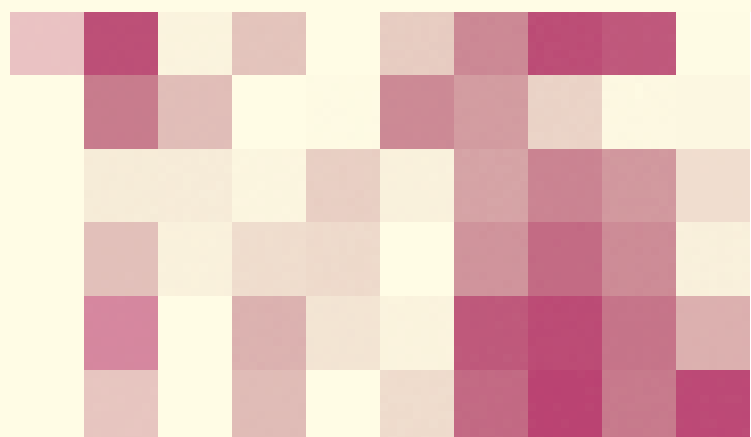
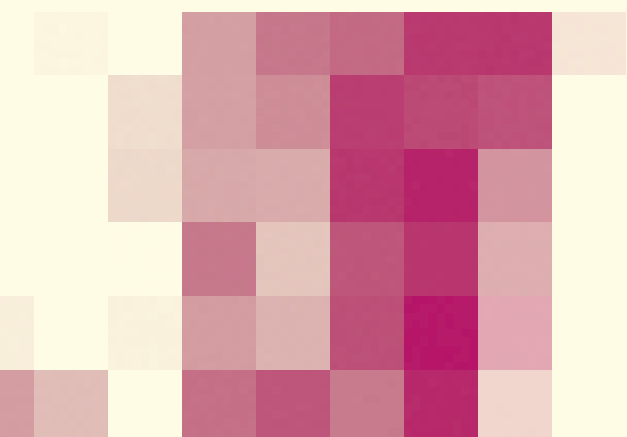
SAIBA MAIS

|| Acesse o site: <https://isaac.ufsc.br/#jogo>.

E conheça sobre os bastidores da produção do jogo “Isaac e o enigma do explorador”.



AULAS



Aula 1

Atividade 1

1. Antes de ler o roteiro do jogo “Isaac e a cidade das lendas”, responda às seguintes questões:

- a. Qual assunto você acha que tratará um roteiro de jogo que tem como título “Isaac e a cidade das lendas”?
- b. Quem seria Isaac? Quais poderiam ser suas características? Quais missões a cumprir?
- c. Que cidade seria esta?
- d. Por que “cidade das lendas”?
- e. Você sabe o que é um roteiro de jogo?

II Atividade 2

Para a leitura do roteiro, sugerimos que cada fala de um personagem e a do narrador seja lida por alunos diferentes.



Vamos ler o primeiro capítulo do roteiro escrito *Isaac e a cidade das Lendas*, de Oliveira (2016).

“ISAAC E A CIDADE DAS LENDAS”

“CAPÍTULO 1: O FIM DE UM MISTÉRIO É O INÍCIO DE UMA NOVA AVENTURA”

FADE IN

INT. MUSEU DE ARARANGUÁ – TARDE

O MUSEU DE ARARANGUÁ era ambientado com vários quadros de pontos turísticos da cidade. Também há monumentos deles para a seleção de fases do jogo anterior.

ISAAC, um garoto de 14 anos, com cabelos castanhos, camiseta e bermuda casual estava em um dos ambientes. À frente dele, tinha a porta do COFRE.

POV ISAAC

Em suas mãos estavam todas as CHAVES juntas. Ele estava de frente à porta do COFRE, prestes a realizar o último pedido de seu avô.

VOLTA À CENA

ISAAC:

Há alguns dias atrás, completei 14 anos. Como presente, ganhei uma chave misteriosa da minha avó. Mais intrigante ainda era a carta do meu avô que vinha junto. Ele estava desaparecido há anos. Nela, ele me explicava um grande mistério que existia na nossa cidade (Araranguá-SC). Era um cofre no museu que só podia ser aberto por 6 chaves. A localização delas era desconhecida e os perigos escondidos nessa busca também. Sem pensar duas vezes, fui atrás desse mistério para descobrir o que realmente aconteceu com meu avô. Resolvi alguns enigmas, passei por muitos lugares da cidade e hoje estou aqui. Finalmente consegui o que meu avô queria. Espero que isso termine agora. Mas... algo me diz que não. A chave da gratidão, a amaldiçoada, a da amizade, a de sangue, a de luz e por último a chave especial que meu avô me deu...

PAUSA

ISAAC (*cont'd*):

A chave da esperança. Depois de tanto trabalho... Enfim todas as chaves estão juntas novamente. Agora pode ser o fim ou o início de mais aventuras.

PAUSA

A cada nome de chave que foi pronunciado, escuta-se o barulho da CHAVE sendo encaixada em uma fechadura.

INT. MUSEU DE ARARANGUÁ/ESCURIDÃO – TARDE

Todas as CHAVES estão nas fechaduras da porta do COFRE. Barulhos de fechadura se abrindo.

A porta do COFRE se abre. Lá de dentro, pode-se ver um feixe de luz que cria um caminho luminoso e interessante para ISAAC entrar.

ISAAC sente-se convidado a entrar por aquela porta e entram...

COFRE, hoje desativado e repleto de móveis de escritório.

ISAAC:

Finalmente o mistério irá acabar. Será que encontrarei o meu avô? (pausa) Bem, só me resta procurar por alguma coisa nesse cofre que me ajude a sair daqui.

INTERAÇÃO:

ISAAC precisa achar os três pedaços do PAPEL DA PROFECIA.

SE achou os três pedaços do PAPEL DA PROFECIA, ISAAC monta cada pedaço no ESPAÇO DO ALTAR e o lê.

ISAAC:

Quando o sol se põe, ele aparecerá, mas só os merecedores irão encontrar.

PAUSA

ISAAC (*cont'd*):

Ele se esconde onde não se vê o sol, onde a escuridão prevalece, e até nos mais corajosos o medo aparece.

PAUSA

ISAAC (*cont'd*):

Mas para a escuridão que transforma homens em meninos, a chama de um carvão pode iluminar o seu caminho.

ISAAC (*intrigado*):

É, vô! Parece que o mistério ainda não acabou.

Nesse instante,

INSERT – PEDRA DE CARVÃO

a PEDRA DE CARVÃO pega fogo com as palavras do PAPEL DA PROFECIA ditas por ISAAC.

VOLTA À CENA

Uma luz toma todo o ambiente, tomando a tela da cor branca aos poucos.

SENÃO

COMPUTADOR:

Faltam ainda pedaços para completar a PROFECIA. FIMSE

II Atividade 3

Esta atividade visa verificar a compreensão do estudante durante a leitura.



Após ler o primeiro capítulo do roteiro escrito *Isaac e a cidade das lendas*, responda:

- a. O roteiro trata do assunto que você pensou na atividade 1? Por quê?
- b. Isaac, suas características e missões a cumprir foram as que você havia imaginado?
- c. Desenhe o Isaac descrito no texto.
- d. Araranguá (SC) foi a cidade que você pensou?
- e. Você sabe algo sobre a cidade de Araranguá (SC)? Comente.
- f. Por que está escrito "INT. MUSEU DE ARARANGUÁ – TARDE"?
- g. As palavras escritas totalmente em maiúsculo como em "Em suas mãos estavam todas as CHAVES juntas" servem para:
 - a. () indicar nomes próprios.
 - b. () destacar algo que é essencial na cena.
 - c. () preencher espaço no texto.
 - d. () não têm nenhum objetivo.
- h. Explique o que significa em um jogo o que ocorre em "SE achou os três

pedaços do..." até o final deste capítulo.

i. O que significa quando o nome do personagem aparece centralizado e com dois pontos como em "ISAAC:".

a. () esclarecimento sobre a ação do personagem.

b. () descrição da fala do personagem.

c. () explicação pelo narrador de alguma situação.

j. Transcreva uma parte deste capítulo em que há descrição.

k. Em "ISAAC sente-se convidado a entrar por aquela porta e entramo...", a palavra "entramo" está escrita desta forma por quê?

l. Há problema da palavra "entramo" ser escrita assim, por quê?

m. Como é a escrita da palavra "entramo" na linguagem formal?

II Atividade 4



Vamos ler a primeira parte do segundo capítulo do roteiro escrito *Isaac e a cidade das lendas*.

"CAPÍTULO 2: O ENIGMA DO CARVÃO"

EXT. MINA DE VISITAÇÃO OCTÁVIO FONTANA/ENTRADA – NOITE

ISAAC está em um dos trajetos que o levam à entrada da MINA.

ISAAC:

Aquele carvão me levou para uma MINA em Criciúma? Quão longe estou de casa! Será que meu avô está por aqui? Vamos verificar!

PAUSA

ISAAC (*cont'd*):

Vejo que todo o mistério pode se resolver aqui, de acordo com a profecia. Vou procurar por evidências, mas tudo me leva a crer que terei que entrar nessa MINA.

INTERAÇÃO:

ISAAC precisa falar com o ZELADOR para pegar a LANTERNA, coletar o CAPACETE e coletar os TRÊS FUSÍVEIS. Também precisa desviar das SENTINELAS com luzes pelo caminho da ENTRADA DA MINA para não ser pego ao entrar em área restrita. Com isso, ele entra na MINA para ativar o ELEVADOR.

SE falar com o ZELADOR:

INT. CASA DO ZELADOR – NOITE

A CASA DO ZELADOR fica à direita da ENTRADA DA MINA. Aparentemente velha devido aos anos sem reformas.

ISAAC:

Senhor, algum mistério ronda aquela MINA e preciso de ajuda para saber o que me espera lá.

ZELADOR:

Menino, você não lê jornais? Essa MINA aqui em Criciúma está colocando medo em todos os moradores da região. Eu trabalhei há anos nela e posso falar com propriedade. Ela será reaberta e nem sei o que pode acontecer. Eu sou contra essa reabertura.

ISAAC (*gaguejando de medo*):

Tem... Tem... algum monstro lá?

ZELADOR:

Dizem que há um ser que habita a região, mas isso creio que é lenda. Trabalhei há anos nessa MINA. Uma vez vi um vulto misterioso, mas acho que foi coisa da minha cabeça. Quer um conselho meu: fique longe dessa MINA.

ISAAC:

Ela me dá medo, mas eu preciso entrar lá, senhor. Eu sinto que algo misterioso guarda essa MINA.

ZELADOR:

Não posso te impedir, mas vou te ajudar. Leve essa LANTERNA. Ela pode iluminar o seu caminho dentro daquele lugar sombrio. Use-a para se proteger dos perigos!

ISAAC ganha do ZELADOR o item LANTERNA.

ZELADOR:

Se você ouvir ou ver algo estranho, não deixe a luz da lanterna acabar, pois a luz de alguma forma te ajudará a afastar o mal. E não se esqueça de ficar longe de onde não é permitido entrar. Alguns colegas me falaram que neles nem a luz pode ajudar.

FIMSE

SE ler o JORNAL:

INSERT – JORNAL

O conteúdo do jornal descreve a seguinte manchete: “MINA DE VISITAÇÃO OCTÁVIO FONTANA CAUSA MEDO”. Na descrição abaixo, dizia “Mina pode estar mal-assombrada, segundo moradores da região”.

VOLTA À CENA

FIMSE

SE ler o PANFLETO:

INSERT – PANFLETO

Há uma manchete no panfleto: “Mina Octávio Fontana Reaberta para Visitação”.

ISAAC:

Se realmente existir algo perigoso lá, reabri-la pode ser muito imprudente.

FIMSE

SE coletou todos os TRÊS FUSÍVEIS e ativou-os no dispositivo:
POV ISAAC

ISAAC vê vigilância na ENTRADA DA MINA.

ISAAC:
Preciso tomar cuidado. Se aqueles guardas me verem com aquelas luzes, terei que sair daqui expulso por eles.

VOLTA À CENA
FIMSE

SE chegar na ENTRADA DA MINA com o CAPACETE e LANTERNA sem ser pego pelas SENTINELAS:

ISAAC:
Fiquei algum tempo tentando entender o que aquele enigma dizia. O ZELADOR disse que essa mina em Criciúma está colocando medo nos moradores da região.

PAUSA

Barulhos de morcego e pios de coruja ressaltam-se no ambiente.

ISAAC (*cont'd*):
Ela é assombrada! Mas se a resposta do enigma daquela profecia está lá, eu não sei, mas não custa conferir.

ISAAC entra na MINA.

SENÃO

SE chegar sem CAPACETE com LANTERNA:

COMPUTADOR:
Você precisa do CAPACETE para entrar na MINA e poder enxergar melhor.

FIMSE

SE for pego pelas SENTINELAS: Barulho de sirenes.

SENTINELAS:

Parado aí, garoto!

GAME OVER.

FIMSE

II Atividade 5



Após ler a primeira parte do segundo capítulo do roteiro escrito *Isaac e a cidade das Lendas*, responda:

a. As informações que aparecem entre parêntesis como “(gaguejando de medo)” indicam:

- a.** () ação que não deve ser executada.
- b.** () descrição da fala do personagem.
- c.** () esclarecimento sobre a ação do personagem.
- d.** () explicação pelo narrador de alguma situação.

b. Qual é a motivação de Isaac para entrar na mina?

c. Explique a linguagem informal que há em “Não posso te impedir, mas vou te ajudar”.

d. Em “SE ler o JORNAL” até o final do texto indica que:

- a.** () há várias possibilidades de ação do jogador.
- b.** () Isaac não entrará na mina.
- c.** () o jogador só pode escolher um caminho.

e. O que significam as palavras “GAME OVER”?

II Atividade 6



Vamos ler a segunda e última parte do segundo capítulo do roteiro escrito *Isaac e a cidade das lendas*.

INT. MINA DE VISITAÇÃO OCTÁVIO FONTANA/INÍCIO – NOITE
INTERAÇÃO:

ISAAC precisa coletar três FUSÍVEIS para fazer funcionar o elevador. Eles podem estar dentro quanto fora da MINA.

SE chegar no ELEVADOR com os TRÊS FUSÍVEIS:
Barulho do elevador funcionando novamente.

ISAAC:
Vamos nessa, pois já cheguei muito longe para desistir!

SENÃO

COMPUTADOR:
Você precisa de três FUSÍVEIS para religar o elevador. Procure-os pelos ambientes externos da mina.

FIMSE

INT. MINA DE VISITAÇÃO OCTÁVIO FONTANA/CAMINHO DAS ILUSÕES – NOITE

ISAAC encontra várias bifurcações e fica confuso.

ISAAC:
Meu Deus! Quantas passagens! Por qual devo ir? Bem... Tenho que começar de algum lugar.

SE ISAAC cai no caminho do BICHÃO.
BICHÃO faz barulhos de monstro para intimidar ISAAC. ISAAC é atacado por ele.

GAME OVER.
FIMSE

SE ISAAC resolve o QUEBRA-CABEÇA
Cena demonstra a PORTA PRINCIPAL DO CAMINHO DAS ILUSÕES se abrindo.

ISAAC:
Ouvi um barulho intenso. Será que abriu uma passagem para eu continuar seguindo pela mina? Preciso verificar.

FIMSE

SE ISAAC chega à PORTA PRINCIPAL DO CAMINHO DAS ILUSÕES sem resolver o puzzle.

ISAAC:
É uma porta rudimentar, porém está fechada. Como será que a abro? Deve ter aqui alguma coisa que a faça abrir.

SENÃO

Próxima Cena.
FIMSE

INT. MINA DE VISITAÇÃO OCTÁVIO FONTANA/SUBTERRÂNEO – NOITE

INTERAÇÃO:

ISAAC precisa resolver o problema da ELETRICIDADE na ÁGUA e coletar informações sobre os perigos que irá enfrentar.
SE encontrou ENERGIA na ÁGUA E ISAAC desligou ENERGIA.

ISAAC:
Pronto! Agora posso passar com segurança!

SENÃO
GAME OVER.
FIMSE

ISAAC encontra uma DINAMITE e a pega.

ISAAC:

Uma dinamite e está em bom estado. Pode ser útil para a minha jornada.

SE ISAAC encontra CARTAZ DENTRO DA MINA:

ISAAC:

Aqui diz que essa é a Mina de Visitação Octávio Fontana. Meu Deus... com monstros e tudo eu que não vou visitar isso aqui.

FIMSE

INT. MINA DE VISITAÇÃO OCTÁVIO FONTANA/SEGUNDA SAÍDA – NOITE

INTERAÇÃO:

ISAAC precisa sair da MINA pela SEGUNDA ENTRADA, explodir a passagem com a DINAMITE e ISQUEIRO.

SE ISAAC tem a DINAMITE e ISQUEIRO na PORTA DE SAÍDA:

A DINAMITE é colocada por ISAAC. Há uma explosão e abre-se a passagem para outro recinto.

ISAAC:

Uma passagem. Deve ter algo importante aqui.

INTERAÇÃO:

ISAAC precisa resolver o ENIGMA DA MINA.

AVÔ DE ISAAC:

Meu querido neto.

ISAAC:

Vovô. Que saudade!

AVÔ de ISAAC:

Ainda bem que viesse ao meu encontro, Isaac. Estava explorando a mina a sua espera, mas desabou a saída e fiquei preso aqui. Pensei que ia morrer.

ISAAC:

Agora podemos sair daqui, vovô. Venha comigo.

AVÔ DE ISAAC:

Mas meu neto... esse enigma misterioso pode ter algo especial para nós. Creio que as palavras que ele forma têm relação com essa mina, mas não consigo pensar em nada. Estou muito fraco. Resolva-o para descobrirmos o que nos espera, Isaac. Nossa aventura não pode ter sido em vão.

SE ISAAC resolve o ENIGMA DA MINA com a senha "OCTAVIO FONTANA".

ISAAC:

Consegui! Acertei a palavra que abre a passagem! Uhu!
Porta se abre para fora, levando a outro ambiente fora da MINA.

SENÃO

COMPUTADOR:

Palavra inválida.

ISAAC:

Não deu certo. Preciso achar alguma pista aqui dentro que me ajude a buscar a senha que abre essa porta.

FIMSE

SENÃO

ISAAC:

Outra porta trancada! Mas ela tem um espaço vazio que cabe alguma coisa ali. Pode ser a chave para abri-la.

FIMSE

INT. MINA DE VISITAÇÃO OCTÁVIO FONTANA/SEGUNDA SAÍDA – NOITE

ISAAC ajuda seu avô a sair dali.

ISAAC:

É uma saída, vovô. Vamos sair daqui.

AVÔ DE ISAAC:

Mas pensei que era um grande tesouro, ISAAC. Que decepção.

ISAAC:

Vovô... Eu já consegui o meu maior tesouro nessa aventura: encontrar você. Além do mais acho que o verdadeiro enigma do explorador está na última página desse diário que achei no cofre. Vamos embora daqui e ler essa última página juntos.

DIÁRIO DO EXPLORADOR

FINAL

FADE OUT

II Atividade 7



Após ler a segunda e última parte do segundo capítulo do roteiro escrito *Isaac e a cidade das lendas*, responda:

a. Identifique no roteiro lido:

- a.** O conflito principal.
- b.** Outros conflitos.
- c.** O objetivo principal.
- d.** Outros objetivos.
- e.** O desfecho.

b. Descreva quais caminhos você escolheria neste jogo:

c. Você mudaria algo neste roteiro? Se sim, o quê?

d. O que você achou do final da história?

e. Desenhe, como você imagina, alguma parte deste roteiro.

II Atividade 8



Vamos jogar o jogo *Isaac e o Enigma do Explorador* ou  ver o vídeo de alguém jogando-o?



Isaac e o Enigma do Explorador - Gameplay

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Baosjrv4lo4>. Para download do jogo, acesse: <https://isaac.ufsc.br/#jogo>.

SAIBA MAIS

II O roteiro permaneceu com nome *Isaac e a cidade das lendas*, mas o nome final do jogo ficou como *Isaac e o Enigma do Explorador*.

II Atividade 9



Após jogar ou ver o vídeo de alguém jogando o jogo *Isaac e o Enigma do Explorador*, responda:

- a. Você percebeu os aspectos do roteiro no jogo? Quais?
- b. Você acha que o roteiro foi importante para a construção do jogo?
- c. Você modificaria alguma coisa no roteiro e/ou no jogo? Por quê?

II Atividade 10

Se você puder jogue o jogo *HuniKuini*, que está disponível no site

<http://www.gamehunikuin.com.br/downloads/>. Este jogo também se relaciona com o que estamos estudando, pois aborda a cultura do povo indígena Kaxinawá (ou HuniKuín).

II Atividade 11



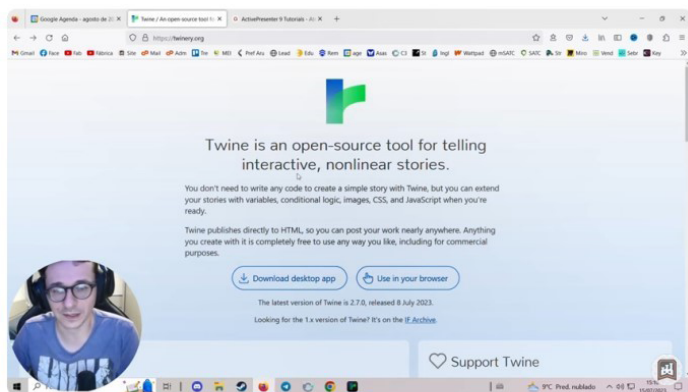
Vamos escrever um roteiro de jogo. Então siga os seguintes passos:

1. Pesquise sobre os patrimônios locais.
2. Defina o local em que a história ocorrerá.
3. Crie os personagens, suas características, ações e interações uns com os outros.
4. Defina o objetivo, os conflitos, os enigmas e as estratégias do jogo.
5. Escreva a história do jogo.
6. Escreva as falas dos personagens.
7. Por fim, transcreva essas informações de forma sucinta no roteiro.

Você pode escrever o roteiro manualmente em folha de papel ou utilizar os recursos tecnológicos. Sugerimos o software “Twine”. Veja como utilizá-lo:



Veja um vídeo sobre como utilizar o software “Twine” e criar história interativa.



Criando a História Interativa do seu Jogo no Twine | Fábrica de Jogos

Publicado em 1 ago. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=co9iHaLjEq4>. Acesso em: 19 set. 2023.

II Anexo

Sugestões de respostas para as atividades.

II Atividade 1

Todas as respostas desta atividade são pessoais. Se o docente a fizer oral e coletivamente, pode deixar os alunos falarem livremente e anotar no quadro as respostas deles.

II Atividade 3

- a.** Resposta pessoal. É interessante o compartilhamento das respostas entre os alunos.
- b.** Resposta pessoal.
- c.** Resposta pessoal. Os desenhos podem ser expostos na escola.
- d.** Resposta pessoal.
- e.** Resposta pessoal.
- f.** A palavra “Int.” significa que a cena ocorre internamente no Museu de Araranguá no período da tarde.
- g.** A letra B é a correta, pois é necessário o destaque em caixa alta para que a equipe de produção do jogo possa visualizar os elementos principais.
- h.** Este trecho mostra que o jogador pode não conseguir o objetivo de imediato, logo tem outras opções até atingi-lo.

i. A letra B é a correta.

j. Alguns trechos em que há descrição:

“O MUSEU DE ARARANGUÁ era ambientado com vários quadros de pontos turísticos da cidade. Também há monumentos deles para a seleção de fases do jogo anterior.

ISAAC, um garoto de 14 anos, com cabelos castanhos, camiseta e bermuda casual estava em um dos ambientes. À frente dele, tinha a porta do COFRE.

POV ISAAC

Em suas mãos estavam todas as CHAVES juntas. Ele estava de frente à porta do COFRE, prestes a realizar o último pedido de seu avô.”.

k. A palavra “entrano” foi escrita desta forma para mostrar a linguagem coloquial do personagem.

l. Não há problema de se escrever “entrano”, porque é a linguagem coloquial adequada ao personagem. OBS: Ao corrigir esta questão, o docente pode discutir sobre variação linguística.

m. Na linguagem formal, a palavra “entrano” se escreve “entrando”.

II Atividade 5

a. A letra C é a correta.

b. Isaac deseja resolver o enigma e encontrar seu avô.

c. A linguagem informal em “Não posso te impedir, mas vou te ajudar” se deve à utilização do pronome “te” ao se referir à terceira pessoa do discurso (você) no contexto do diálogo.

d. A letra A é a correta.

e. "GAME OVER" significa que o jogo terminou.

II Atividade 7

a. Identifique no roteiro lido:

a. O conflito principal é descobrir o enigma.

b. Outros conflitos são os desafios dentro da mina.

c. O objetivo principal é descobrir o enigma e encontrar o avô.

d. Outros objetivos são vencer cada obstáculo durante o percurso na mina.

e. O desfecho é que Isaac encontra seu avô e um diário.

b. Resposta pessoal. É interessante o compartilhamento das respostas entre os alunos.

c. Resposta pessoal. É interessante o compartilhamento das respostas entre os alunos.

d. Resposta pessoal. É interessante o compartilhamento das respostas entre os alunos.

e. Resposta pessoal. Os desenhos podem ser expostos na escola.

II Atividade 9

a. Resposta pessoal. Entretanto, o docente pode citar: a lanterna, a dinamite, a escuridão, as falas dos personagens etc.

b. Resposta pessoal.

c. Resposta pessoal.

II Atividade 11

As respostas são pessoais. Estas atividades podem ser feitas em grupos de alunos.

II Considerações finais

As atividades propostas promovem não apenas o contato com o gênero do discurso roteiro de jogo, ainda pouco utilizado na educação básica, mas também desenvolvem habilidades de trabalhos em grupos, escrita, reescrita, leitura, interpretação de textos multissemióticos, argumentação, oralidade, respeito à diversidade cultural e criatividade, que é um dos elementos do roteiro, porque demanda concisão, criação de uma história envolvente e engenhosidade nas ilustrações, promovendo assim letramentos múltiplos, que transformam um estudante com um conhecimento técnico em um criador de significados, que analisa criticamente suas produções e sua realidade e as transforma (ROJO, 2012).

A interação deste gênero à temática de patrimônio cultural possibilita uma aprendizagem mais significativa, pois se relaciona ao contexto sociocultural dos alunos. Estudar patrimônio é conhecer-se e também conhecer o outro, é pensar criticamente sobre onde se vive e poder transformá-lo. A investigação dos patrimônios culturais locais contribui para a preservação da história e cultura do bairro, bem como para o enriquecimento do projeto educacional. Este tema pode ser trabalhado em várias disciplinas ensinadas na escola, promovendo uma educação integrada.

Os profissionais da educação também podem trabalhar de forma multidisciplinar ao integrar jogos e educação. O desfrute da vivência de jogar jogos na escola é estimulado também pela BNCC (BRASIL, 2007) através de habilidades (EF67EF01 e EF15AR26), o que demonstra a importância dos jogos para a educação. Os jogos ajudam as pessoas na construção da perseverança para atingir metas, na resiliência, melhoram suas habilidades de comunicação, de leitura, de memória e outras inúmeras competências (OLIVEIRA, 2017).

Como demonstrado, esta proposta é uma contribuição atual, original, inovadora e relevante no campo da Linguística Aplicada e dá um aporte significativo para o campo de Estudos da Linguagem e Práticas Sociais, ao explorar como a linguagem, a multimodalidade e a tecnologia influenciam a identidade cultural e as práticas sociais dos discentes. Além de ofertar práticas relacionadas com o trabalho e a cidadania, a fim de que o estar na escola tenha sentido.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Fundamentos para o desenvolvimento de jogos digitais*. Porto Alegre: Bookman, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Art. 216. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_216_.asp. Acesso em: 26 jul. 2021.

FERREIRA, Renata Passos Freire. *Produção de roteiro escrito e visual (storyboard) de jogo digital sobre patrimônio cultural*. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999.

ISAAC E O ENIGMA DO EXPLORADOR. 2017, desenvolvido e publicado pelo Laboratório de Tecnologias Computacionais – LabTeC – da Universidade Federal de Santa Catarina. Plataformas: Windows 7. Disponível em: <https://isaac.labtec.ufsc.br/>. Acesso em: 3 jul. 2022.

OLIVEIRA, Douglas; OLIVEIRA, Fabiano Napolini de. *Isaac e a cidade das lendas*. Laboratório de Tecnologias Computacionais – LabTeC, 2016. Licenciado para – Renata Passos Freire Ferreira – 03325181678 – Protegido por Eduzz.com.

OLIVEIRA, Fabiano Napolini de. *Adaptação e avaliação da metodologia dos sete passos para o desenvolvimento de competências em produção de jogos digitais didáticos*. 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ZORZO, Solange Salete Toccolini. *Crisálida-texto: o roteiro cinematográfico: a criação literária nos roteiros – O pai da Rita e Cabra-cega, de Di Moretti*. 2019. 303 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/339020466/Roteiro-de-cabra-cega-Di-Moretti-pdf>. Acesso em: 8 nov. 2024.

SOBRE A AUTORA

Renata Passos Mestre em Letras pelo ProfLetras/UFMG. Pós-graduada *Lato sensu* em: Tutoria em Educação a Distância – IPEMIG; Educação Especial – FAMART. Coordenação Pedagógica – FAMART. Tradução Espanhol-Português e Português-Espanhol pela Universidade Gama Filho. Licenciada em Letras – Espanhol e Português pela UFMG. Licenciada em Pedagogia UNIBF. Lecionou como professora substituta de espanhol e português no Centro Pedagógico – UFMG (2013-2014). Atuou como supervisora no PIBID – UFMG (CAPES – FaE – 2014). Foi diretora de Contratos e Convênios na APEMG – Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais (2011-2013). Atuou como coordenadora de espanhol do PROEF (UFMG) – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – Segundo Segmento (2014). Ministrou aulas de espanhol para www.educarvirtual.com.br (2015). Elaborou e revisou questões de espanhol para a editora educacional Kroton. Atuou como corretora de redação e tutora do vestibular UAB/UEMG. Atualmente, leciona língua portuguesa nas prefeituras de Belo Horizonte e Betim.

EXPLORANDO O INFOGRÁFICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA EM AMBIENTES DIGITAIS

Elizabete Ferreira da Silva

RESUMO

Neste capítulo, abordamos as mudanças nas práticas sociais de uso da escrita e da leitura advindas da cultura digital, e a necessidade de inserir nas práticas pedagógicas escolares atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura em ambientes digitais. Apresentamos uma proposta de atividades com o objetivo de subsidiar o trabalho docente nas práticas de ensino de leitura, a partir das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no contexto escolar, visando os multiletramentos. As atividades aqui propostas sugerem a ampliação do uso das estratégias de ensino do antes, durante e depois da leitura propostas por Solé (1998), vislumbrando a leitura do visual e o uso dos recursos de navegação em infográficos digitais, um gênero multissemiótico encontrado no cotidiano de várias práticas de letramento.

■ **PALAVRAS-CHAVE** Leitura. Infográfico Digital. Multiletramentos.





AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM CONTEMPORÂNEAS E AS DEMANDAS PARA O ENSINO DE LEITURA

No contexto atual, as novas tecnologias digitais de informação e comunicação trouxeram mudanças significativas na forma de produção e recepção de textos e as práticas de linguagem contemporâneas impõem aos leitores textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos.

Consequentemente, as mudanças nas práticas sociais de uso da escrita e da leitura decorrentes da cultura digital exigem dos sujeitos novas formas de conhecimento da leitura e da escrita. Além, é claro, de novas estratégias de significação do texto que preveem a identificação e a análise dos efeitos de sentido decorrentes dos aspectos cinésicos e paralinguísticos, bem como o uso sincronizado de imagens e sons, entre outras semioses. Trata-se da multiplicidade de culturas, linguagens/multissemioses e de mídias. São os le-

SAIBA MAIS

II Para aprofundar-se mais sobre letramentos múltiplos e multiletramentos, leia Rojo, 2009 e 2015.

tramentos múltiplos ou multiletramentos.

Sendo a escola a mais importante das agências de letramento (KLEIMAN, 2008), surge um aspecto a que ela deve estar atenta: buscar uma postura de ensino que vá ao encontro dessa realidade, a fim de possibilitar aos estudantes lidarem, com autonomia e criticidade, com a grande quantidade de textos que acessam por opção ou que recebem involuntariamente pelas redes sociais, por exemplo.

Esse cenário torna evidente a necessidade de se inserir nas práticas pedagógicas escolares, atividades que contemplem os multiletramentos, guiando-se pela ampliação de gêneros discursivos capazes de valorizar e responder às práticas sociais vivenciadas pelos estudantes, proporcionando uma participação ativa, crítica e aderente às atuais demandas de comunicação, particularmente vinculadas às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs).

II A importância do ensino de estratégias de leitura

A leitura é uma atividade cognitiva e social (CAFIERO; COSCARELLI, 2013). Como atividade cognitiva, pressupõe-se que quando lemos executamos operações mentais que ocorrem por meio da observação, do planejamento, da inferência, do automonitoramento, da memória operacional etc. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor que querem se comunicar, e fazem isso dentro de situações específicas de comunicação, isto é, o leitor processa e examina o texto em sua materialidade, bem como as intenções que nele são marcadas pelo autor, assumindo o controle da própria leitura. Isso implica ter objetivos definidos para ela: ler para quê, com que objetivos, para interagir com quem, por que motivo. Tanto o aspecto cognitivo como o social exigem boas estratégias de leitura.

Algumas estratégias de leitura usadas pelo leitor para atingir os objetivos desejados:

- *Passar os olhos no texto todo antes da leitura e observar os elementos que se destacam: títulos, subtítulos, fotos, gráficos, itálicos;*

- *Fazer algumas previsões sobre o que vai encontrar naquele texto (a leitura inspecional, que se faz logo no início, possibilita fazer perguntas para o texto antes de começar a lê-lo);*

- *Estabelecer objetivos de leitura (perguntando-se, por exemplo: para que eu preciso ler esse texto? O que quero ou preciso encontrar?);*

- *Monitorar a compreensão – isso significa, durante a leitura, ir perguntando se compreendeu (diante de um texto longo e complexo, o leitor competente faz isso constantemente. É preciso ensinar o leitor pouco experiente a monitorar sua compreensão);*

- *Fazer perguntas sobre o conteúdo do texto (exercitar essa ação de perguntar ao texto pode ser uma excelente estratégia de compreensão). (CAFIERO; COSCARELLI, 2013, p.26)*

Tomada como atividade cognitiva, a leitura pode ser ensinada. Nesse sentido, é possível ensinar ao estudante estratégias que o ajudam a ler melhor. É indiscutível a importância de se criar na sala de aula situações que promovam melhorias para ajudar o aluno a criar as suas próprias estratégias de leitura.

Quando realizamos em sala de aula uma leitura em voz alta, por exemplo, podemos comentar as estratégias e atitudes que consideramos mais produtivas para cada etapa da leitura. Ou uma leitura protocolada, que pode ser usada como forma de criar expectativas de leitura e estimular o levantamento de hipóteses. Ou ainda, propor atividades que levem o estudante a estabelecer relações, verificar se as hipóteses que levantou, procurando no texto, se confirmam ou são descartadas, localizar informações no texto, articular informações vindas de várias fontes (do próprio texto, de seu conhecimento de mundo, do conhecimento do assunto etc.), realizando inferências necessárias à compreensão, confrontar várias partes do texto, sintetizar ou resumir informações.

Quando propomos aqui o desenvolvimento de prática pedagógica da leitura em ambientes digitais, cabe-nos fazer uma ressalva: não há habilidades diferentes para a leitura de textos digitais e de textos impressos. O que existe é uma ampliação dos usos da linguagem (PAIVA, 2013) que exige outras habilidades próprias

do ambiente digital.

Os recursos utilizados do meio digital promovem uma interação entre o autor-leitor e o processamento da informação verbal e/ou visual depende, portanto, da relação leitor-texto por meio da qual ocorre a produção de sentido do que é lido. Por promoverem a integração entre imagem, som, texto escrito, tabelas, gráficos e vídeos, os gêneros digitais demandam habilidades para relacionar essa multissemiose própria dos textos inseridos nesse meio.

Desse modo, a compreensão é construída, tendo o leitor habilidades para utilizar os recursos digitais para navegar e localizar informações, ou, ainda, para relacioná-las e avaliá-las.

Neste capítulo, propomos uma sequência de atividades^[1] cujo objetivo é oferecer subsídio ao trabalho do professor disposto a experimentar novas práticas de ensino de leitura no contexto escolar. Para isso, tomamos como objeto de leitura o infográfico digital e elencamos algumas habilidades que consideramos fundamentais para o desenvolvimento da leitura desse gênero discursivo, entre as quais estão aquelas relacionadas a procedimentos de leitura: implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador; efeitos de sentido.

No universo digital, a leitura dos textos requer habilidades próprias do ambiente digital, por exemplo, as de navegação.

SAIBA MAIS

II Procedimentos de leitura: Diante do texto, o leitor executa várias ações para integrar as informações contidas nele e construir o sentido. Alguns fatores que intervêm no processo de compreensão relacionam-se ao leitor, a seus conhecimentos prévios e a sua experiência com a leitura. Outros fatores dizem respeito ao próprio texto e a como ele foi organizado pelo escritor a fim de marcar suas intenções.

Durante o processo de interação com o texto, é relevante ressaltar que, além de localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto, o leitor deve também relacionar partes do texto, diferenciando as principais das secundárias.

SAIBA MAIS

Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto: As relações que um texto mantém com o mundo extralinguístico podem ser apreendidas pela contextualização, ou seja, pela análise das condições de produção, circulação e recepção do texto. Para tanto, adquire especial importância a referência bibliográfica, a fonte que informa, o local e a data da publicação, o suporte em que circula o texto e o confronto de dados no verbal e/ou visual em se tratando de textos multissemióticos, a exemplo do infográfico.

SAIBA MAIS

Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido: O uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados. Em textos multissemióticos os recursos expressivos são largamente utilizados, como o tipo e o tamanho da fonte, o negrito, o itálico, a imagem estática e/ou movimento, som, cores etc.

II Etapas para o desenvolvimento da leitura de infográficos digitais

Um dos principais traços do infográfico digital consiste na apresentação das informações no modo verbal e visual e na necessidade de elas serem lidas de modo integrado. Sua produção está vinculada ao uso de recursos do meio digital, como hiperlinks, ícones, abas, menus etc.

Os infográficos apresentam modos de visualização distintos. No modo naturalístico, por exemplo, as informações visuais são constituídas com imagens fotográficas e, por isso, são reconhecidas facilmente pelo leitor, tendo em vista que é um padrão de imagem que se aproxima da realidade e do senso comum. No modo tecnológico, por sua vez, as informações visuais são constituídas por topologias muito comuns no meio social como esquemas, fluxogramas e gráficos.

Além dos modos naturalístico e tecnológico, há ainda outros dois modos de visualização: o sensório e o abstrato. O modo de visualização sensório é um recurso muito utilizado em propagandas, decoração, moda e certos tipos de arte, e tende pela saturação de cores vibrantes, orientado pelo prazer, provoca sensação de bem-estar (PAIVA, 2013). Por último, no modo de visualização abstrato, a modali-

dade é alta quanto mais individualizada é a obra, sendo que o que a diferencia das outras é a habilidade para produzi-la ou lê-la.

Como já foi mencionado, o ensino de leitura precisa passar pelo ensino de es-

Estratégias de ensino de leitura, segundo Solé (1998), são procedimentos que orientam o leitor, especialmente o iniciante, a agir sobre o texto para que possa compreendê-lo de maneira autônoma. A aprendizagem da leitura e de estratégias não é algo que ocorre natural e instintivamente, mas é uma aquisição que demanda uma “intervenção explicitamente dirigida” (SOLÉ, 1998, p.18).

tratégias de leitura. É importante destacar que a aprendizagem da leitura e de estratégias é algo que precisa de uma mediação guiada e cabe a nós, professores, fazermos esse papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Pensando a esse respeito, nos apoiamos em Solé (1998) – a qual propõe três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura – e sugerimos a ampliação das estratégias propostas pela autora, por meio da leitura do visual e do uso dos recursos de navegação.

II Antes da leitura: ativando conhecimentos

Esta etapa tem como principal função motivar a leitura. Sendo assim, as atividades propostas para este momento precisam ser bem planejadas – a começar pela seleção criteriosa dos materiais que serão trabalhados – e promover situações que abordem contextos significativos para que a leitura ocorra.

O leitor, nesta etapa, expõe o que pensa sobre o assunto e cria algumas hipóteses sobre sua leitura. Ele prevê e formula hipóteses sobre o que será lido, podendo confirmá-las ou confrontá-las ao longo dessa leitura.

Na pré-leitura, o levantamento de hipóteses baseadas nos conhecimentos do cotidia-

A fase que precede a leitura propriamente dita tem finalidades bem específicas com relação ao aluno:

- ***Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura;***

no do estudante constitui uma estratégia de ensino para que o professor desenvolva atividades de leitura e compreensão do texto.

As questões de ativação de conhecimentos prévios e formulação de hipóteses devem levar em

No caso dos infográficos digitais, pode-se considerar como etapa antes da leitura o momento em que o aluno se depara com o infográfico, navega nele, aprende a usá-lo e entende os recursos digitais para explorá-lo (SILVA, 2021).

Sendo assim, é imprescindível que se pense em questões que auxiliem o estudante a explorar, a princípio, os recursos de navegação de que o texto dispõe. Além dos recursos de navegação, ele pode ser estimulado a observar os elementos paratextuais, como título, subtítulo, ilustrações, legendas e as saliências gráficas, como cores, formatos e tamanhos de letras, o espaço de concentração das informações verbais e/ou visuais (se em primeiro ou segundo plano, centralizadas ou às margens) etc.

consideração o tema, o gênero e também as condições de produção do texto.

Vale ressaltar que, nesta etapa, além de motivar para a leitura, é fundamental também deixar explícito para os estudantes os objetivos de leitura: o que irão ler? Por que ou para que têm que ler?

Além de contribuir para dar significância à leitura, os objetivos de leitura determinam as estratégias que se ativam para a interpretação e direcionam o aluno a elementos considerados relevantes para a compreensão do texto. Em determinadas situações, os objetivos de leitura podem até se transformar em elementos motivacionais para a leitura em si.

- *Transformá-lo em todos os momentos em “leitor ativo”, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura (depois veremos que também durante e depois dela), aportando seus conhecimentos e suas experiências, suas expectativas e seus questionamentos. (SOLE, 1998, p.114)*

II Durante a leitura: refletindo sobre o texto

Nesta etapa, o leitor entra, de fato, em

contato com o texto e concentra a maior parte de seu esforço, haja vista que é neste momento do processo que ocorre a relação de informação verbal com o visual, verbal com o verbal e/ou visual com o visual, sendo necessário estabelecer inferências, contrastar e relacionar conhecimento prévio com o conteúdo disposto no texto e comprovar a própria compreensão (SILVA, 2021).

Para este momento da leitura, Solé (1998) sugere que o professor subsidie a aprendizagem propondo tarefas de leitura compartilhada. A leitura compartilhada é uma proposta de ensino cuja perspectiva construtivista situa o professor como mediador da aprendizagem e o estudante como participante ativo do processo, de modo que professor e aluno interagem, cada um em seu nível, para chegar à transferência progressiva das responsabilidades de um para o outro no processo de ensino-aprendizagem. Assim, pode-se dizer que nessa abordagem o aluno aprende tanto por intervenção do professor como por meio de atividades de leitura autônoma.

Nesta etapa da leitura, o professor propõe tarefas que orientam o aluno a entrar no texto e a percorrê-lo – por exemplo, inserindo perguntas que o faça prever o que será encontrado no texto – e que estimulam a autointerrogação contínua, conduzindo o estudante a formular perguntas sobre o texto, estratégia imprescindível para uma leitura ativa:

O uso da formulação de perguntas como proposta de ensino oportuniza ao estudante rever e comprovar sua própria compreensão. Assim, ele progressivamente vai assumindo a responsabilidade e o controle de seu processo de leitura, o que lhe dá autonomia.

Pode-se dizer que as atividades que contemplam esta etapa da leitura baseiam-se num ciclo básico que se alterna entre ler, interrogar-se, estabelecer relações e inferências, esclarecer dúvidas e prever.

Ensinar a formular e a responder a perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa [...]. O leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz. (SOLÉ, 1998, p.155)

II Depois da leitura: apropriando-se do texto

A terceira e última etapa da leitura trata-se da apropriação do texto. Neste

momento, o estudante demonstra se realmente compreendeu o texto, se sabe se expressar sobre ele e a que conclusões sobre o texto chegou.

Depois da leitura e das atividades realizadas nas etapas anteriores, é possível indicar e ler outros textos que fazem referência ao tema, trocar impressões a respeito da leitura, além de tirar conclusões, emitir opiniões e fazer a avaliação crítica.

No quadro a seguir, apresentamos habilidades de leitura do infográfico digital que podem ser desenvolvidas em cada uma das três etapas com o texto.

Além de contemplar atividades, como identificação do tema ou sentido global do texto e a sua finalidade, as atividades propostas no pós-leitura devem levar o aluno a refletir criticamente sobre o que leu, relacionando com sua experiência pessoal e/ou realidade.

Quadro 1 || Habilidades de leitura de infográficos digitais para as três etapas com o texto.

Etapas com o texto – Solé (1998)	Objetos de ensino	Habilidades de leitura de infográficos digitais
Antes da leitura	Procedimentos de leitura	Localizar informações explícitas no modo verbal e/ou visual
	Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	Compreender o contexto de produção, circulação e recepção do texto
Durante a leitura	Procedimentos de leitura	Inferir uma informação no modo verbal e/ou visual
		Relacionar partes do texto: informações verbal e visual
	Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	Diferenciar partes principais das secundárias
		Confrontar dados no verbal e/ou visual

	Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos linguísticos e gráficos (cores, espessura e escalas de tamanho)
Depois da leitura	Procedimentos de leitura	Identificar o tema ou sentido global do texto
	Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	Identificar a finalidade do texto

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Matriz do Saeb (2023); Solé (1998); Cafiero (2005); Paiva (2013, 2016).

Para a leitura de infográficos digitais, a habilidade de localizar informações foi inserida didaticamente na primeira etapa da leitura.

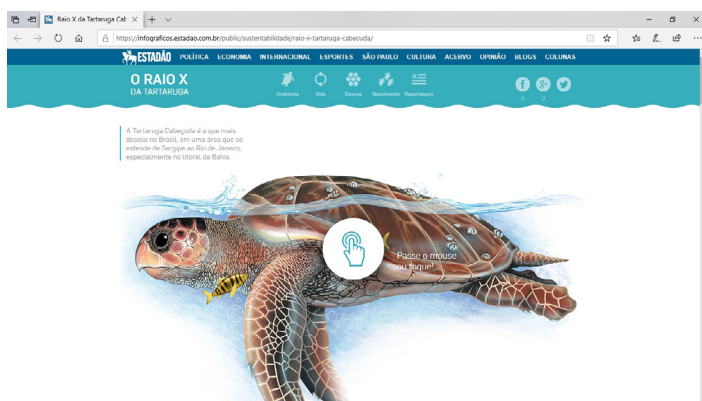
Conforme Silva (2021, p.41), o leitor precisa aprender a usar os recursos digitais e o arranjo visual do infográfico, portanto a habilidade de localizar informações está mais relacionada ao saber fazer uso dos recursos digitais do que a compreender o texto propriamente.

II Análise de infográfico digital e os recursos de navegação utilizados para leitura e compreensão

O infográfico O raio x da tartaruga^[2] que compõe a sequência de atividade sugerida neste capítulo, está vinculado a uma reportagem do jornal *Estadão*. Apesar disso, sua leitura é inteligível sem a leitura da reportagem. Esse texto aborda informações referentes à anatomia e ao ciclo de vida da tartaruga-cabeçuda, uma espécie em extinção no Brasil. O trabalho com esse infográfico em sala de aula permite ao estudante explorar diferentes recursos de navegação, com grau de complexidade diferente, tais como deslizar e fixar o cursor, além de navegar por menus e abas clicáveis. Por isso, os variados recursos multimodais e digitais permitem ao professor desenvolver diferentes habilidades, tanto de leitura como de navegação. Além disso, a temática do infográfico aqui apresentado pode

contribuir para o desenvolvimento de perspectivas interdisciplinares de ensino e aprendizagens.

Com diferentes opções de navegação, o infográfico O raio x da tartaruga utiliza movimentos, ilustrações e texto verbal escrito. Apresenta um objetivo didático de explicar detalhadamente informações referentes à anatomia, à vida, à desova e ao nascimento de uma espécie de tartaruga em extinção no Brasil. Cada um desses temas é acessado por abas clicáveis em um menu horizontal na parte superior da página. Os títulos das abas topicalizam o assunto. Além das abas clicáveis, nesse menu também encontramos o título introdutório do infográfico, o qual topicaliza a leitura.

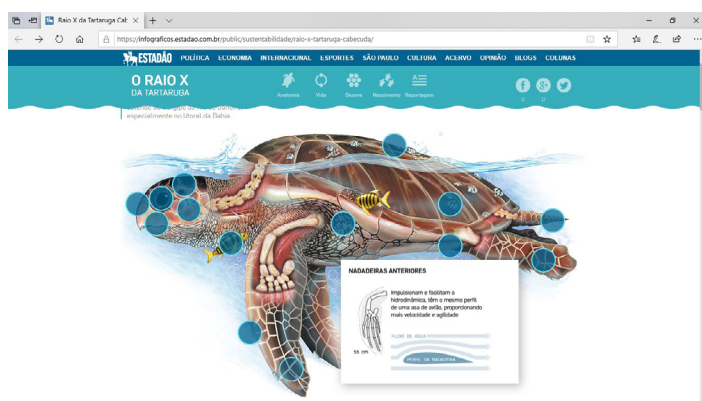


Página inicial.

Fonte: Estadão.

A página inicial do infográfico corresponde à aba de nome “Anatomia”. Nessa página, encontramos uma imagem central naturalística de uma tartaruga e sobre o animal verificamos a imagem de uma mão com o indicador esticado, indicando a ação que deverá ser executada pelo leitor, conforme complementa o texto verbal “Passe o mouse ou toque!”. Ao clicarmos sobre a imagem da “mão”, surgem diversos pontos, os quais representam a anatomia da tartaruga-cabeçuda. Posicionando o cursor sobre esses pontos, temos acesso a informações – verbais e visuais – mais detalhadas das diversas partes do corpo do animal, conforme demonstra a “Aba Anatomia – Recurso de clicar sobre a imagem” a seguir:

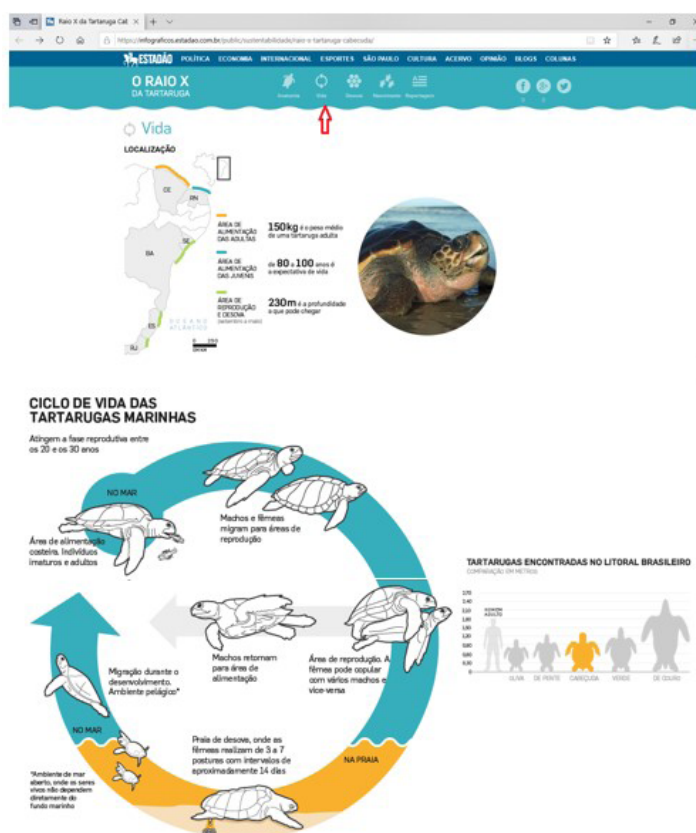
Antes mesmo de apresentar a sequência de atividades para os estudantes, é fundamental que o professor oportunize a eles navegar pela página, conhecer o site, rolar, clicar, enfim, executar ações mais espontâneas, aproximando-se das características da linguagem digital e dos recursos de navegação. Para o professor, esse momento possibilita identificar melhor as experiências dos alunos em relação à leitura do texto digital.



Aba Anatomia – Recurso de clicar sobre a imagem

Fonte: Estadão.

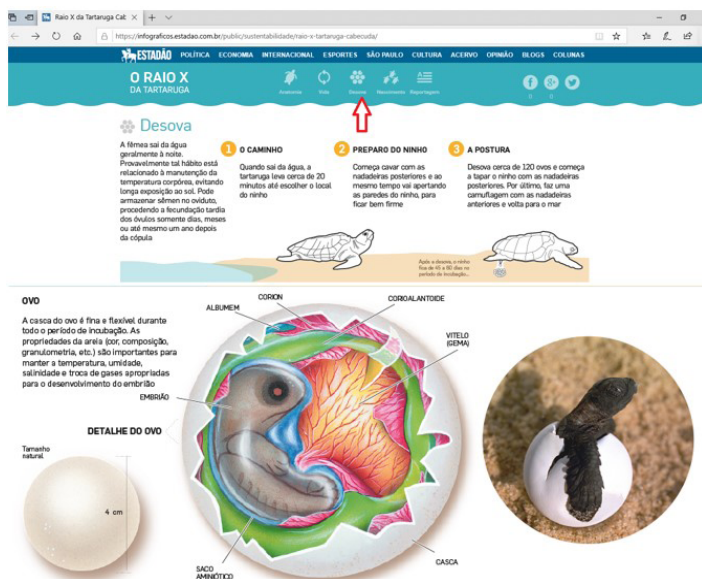
Na segunda página, na aba de nome “Vida”, encontramos dispostas em um mapa do litoral brasileiro informações sobre as áreas de localização, alimentação, reprodução e desova das espécies adultas e juvenis da tartaruga. Além do mapa, na página encontramos um fluxograma e um gráfico. O fluxograma está representando o ciclo de vida das tartarugas marinhas, enquanto o gráfico mostra outras espécies encontradas no litoral brasileiro, fazendo uma comparação do tamanho delas com a espécie cabeçuda e um homem adulto. Ainda na mesma página, é possível obter informações sobre o peso médio de uma tartaruga adulta, expectativa de vida e profundidade a que podem chegar.



Aba Vida

Fonte: Estadão.

Na terceira página, aba de nome “Desova”, há informações sobre a saída da tartaruga fêmea da água em busca de um local para fazer o seu ninho.

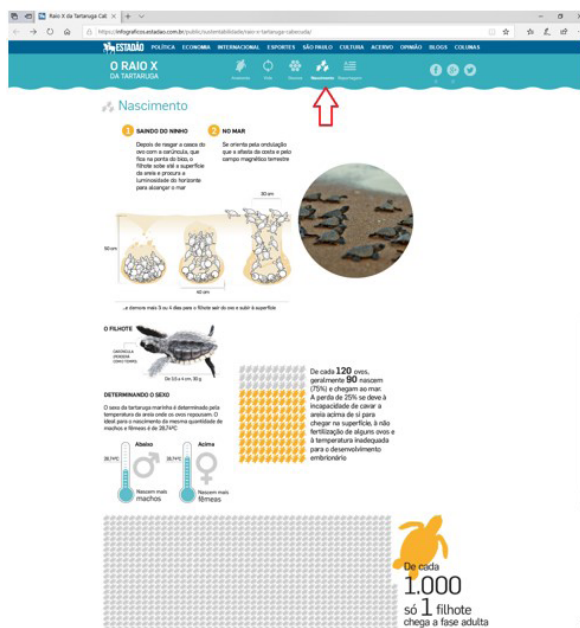


Aba Desova

Fonte: Estadão.

A numeração das legendas é uma orientação da esquerda para a direita e tem a função de indicar o percurso feito pela tartaruga fêmea, considerando a saída dela do mar, a escolha do local para depositar os ovos, o preparo do ninho e, finalmente, a desova.

Na quarta página, aba de nome “Nascimento”, há também uma numeração das legendas. Nesse caso, elas indicam uma sequência temporal relacionada ao nascimento dos filhotes e à saída deles do ninho em direção ao mar.



Aba Nascimento.

Fonte: Estadão.

Nessa página (“Aba Nascimento”), a integração do texto verbal e visual transmite informações a respeito da interferência da temperatura sobre o sexo das tartarugas, dos fatores que influenciam na fertilização durante a desova e do número de filhotes que chega à fase adulta.

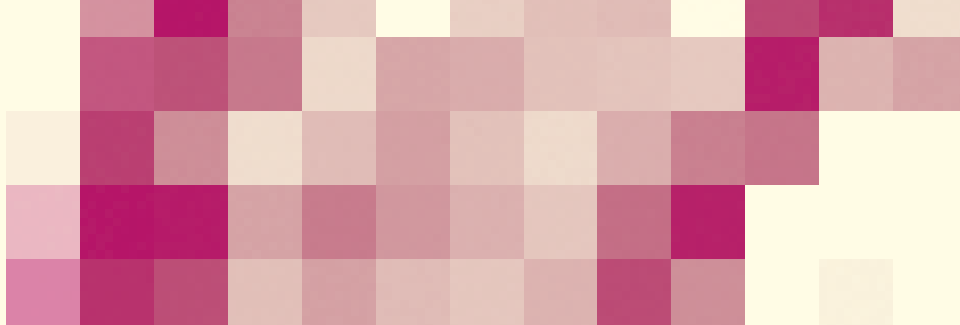
Na última aba do menu temos acesso à reportagem do jornal *Estadão*, à qual o infográfico está vinculado.

Do ponto de vista dos recursos de navegação, os recursos desse meio para a leitura do infográfico O raio x da tartaruga são deslizar e fixar o cursor sobre imagens e clicar em ícones. Com exceção da página inicial do infográfico, nas demais páginas acessadas por meio das abas clicáveis, não utilizamos de nenhum recurso de navegação e o acesso às informações dá-se a partir da leitura de textos verbais escritos e visuais. Em todas as abas há o movimento da imagem simulando o movimento da água, fazendo uma alusão ao ambiente onde vivem as tartarugas marinhas.

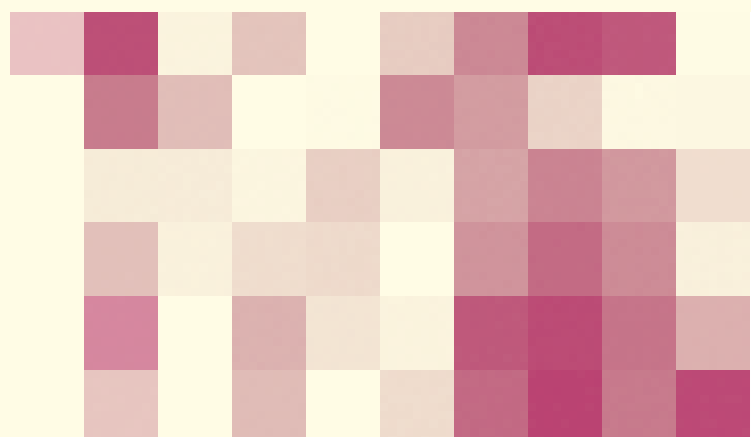
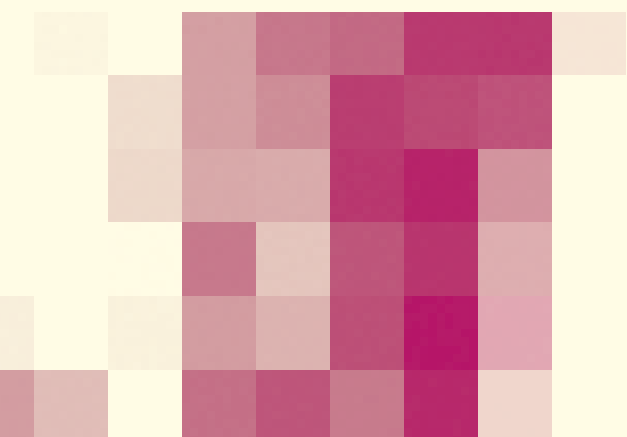
Do ponto de vista da compreensão do texto, propomos algumas habilidades específicas necessárias para a compreensão leitora do infográfico O raio x da tartaruga. São elas:

- 1 Compreender o contexto de produção, circulação e recepção do texto;
- 2 Inferir uma informação no modo visual e/ou verbal;
- 3 Relacionar partes do texto: informações verbal e visual;
- 4 Diferenciar partes principais das secundárias;
- 5 Confrontar dados no verbal e/ou visual;
- 6 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos linguísticos e gráficos (cores, espessura e escalas de tamanho);
- 7 Identificar o tema ou sentido global do texto;
- 8 Identificar a finalidade do texto.

Veja, na próxima seção, a sequência de atividades para a exploração desse texto.



AULAS



Aula 1

Sequência de atividades para a leitura do infográfico digital

Nesta seção, propõe-se uma sequência de atividades voltada para a leitura em um ambiente digital, tendo como gênero discursivo o infográfico digital.

As atividades foram pensadas de modo a propiciar o desenvolvimento tanto de habilidades de leitura como de navegação, visto que as três etapas de leitura aqui sugeridas proporcionam momentos para se explorar os variados recursos multimodais e digitais, com graus de complexidade diferentes.

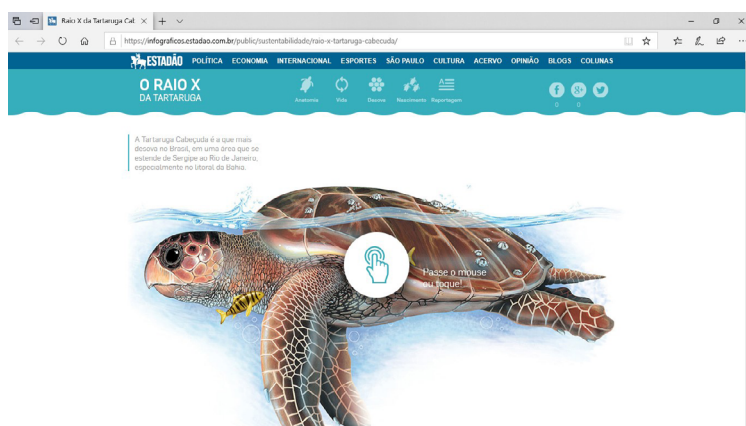
|| 1º Momento

Objetivo: Explorar os recursos digitais de navegação e o arranjo visual de que o infográfico dispõe, aprendendo a usá-los.

Tempo previsto: 60 minutos

|| Ações de trabalho

Clique sobre o link seguinte e acesse o infográfico da tartaruga: <https://infograficos.estadao.com.br/public/sustentabilidade/raio-x-tartaruga-cabecuda/>.



Fonte: Estadão.

Antes da leitura: ativando conhecimentos



Professor: Sugere-se que os itens sejam respondidos oral e coletivamente.

Habilidade: Localizar informação explícita no modo verbal e/ou imagético.

Ações e/ou recursos de navegação: observar a imagem da tartaruga e o movimento da página; localizar a imagem da “mão” sobre a tartaruga, clicar sobre ela e observar o que ocorre imageticamente com o texto; posicionar o cursor sobre a imagem.

1. Você gosta de tartaruga? O que você sabe sobre esse animal?

2. Observe o infográfico e a imagem inserida nele. Agora, responda:

- Que animal está sendo retratado na imagem principal do infográfico?
- Em que tipo de ambiente esse animal se encontra? Como você chegou a essa conclusão?

3. Qual é o título principal desse infográfico? Como você chegou a essa conclusão?

4. Na parte central do infográfico, o que representa a “mãozinha” sobre a imagem da tartaruga? Como você chegou a essa conclusão?

- a.** Para você, seguir a esse comando é opcional ou não? Por quê?
- b.** Descreva o que acontece visualmente com o texto quando clicamos com o *mouse* sobre a “mãozinha”.

5. Atente-se para as informações presentes na parte superior do texto. Além do título principal do infográfico, são encontrados outros títulos aos quais chamamos de abas. Que tipo de informação sobre as tartarugas está apresentado em cada uma dessas abas?

6. Para você, o texto diz respeito às tartarugas de um modo geral ou de um grupo específico de tartarugas? Justifique sua resposta.

Habilidade: Compreender o contexto de produção, circulação e recepção do texto.

Ações e/ou recurso de navegação: observar na barra de endereço da página.

7. Onde esse texto circulou? Quem o produziu?

Agora, leia o infográfico integralmente com os seguintes objetivos:

- Verificar se as respostas dadas anteriormente se confirmam ou não;
- Identificar informações presentes no texto;
- Conhecer/aprender sobre infográfico digital.

Aula 2

Durante a leitura: Refletindo sobre o texto



Habilidade: Inferir uma informação no modo verbal e/ou imagético.

Ações e/ou recursos de navegação: ler a informação verbal escrita que aparece ao lado da imagem e deduzir quem poderia ler o comando. Para isso, é necessário atentar-se para o fato de ser um infográfico vinculado a uma reportagem do Estadão.

1. A respeito da informação verbal que aparece ao lado da “mãozinha”, a quem é dado o comando de passar ou tocar?

Habilidade: Relacionar partes do texto: informação verbal e imagética.

Ações e/ou recursos de navegação: clicar sobre a imagem e observar o surgimento dos pontos sobre ela. Deslizar e posicionar o cursor. Fixar o cursor sobre os pontos.

2. Clique sobre a “mãozinha” que aparece em cima da imagem da tartaruga.

- a. O que representam os pontos que surgem a partir do momento em que clicamos sobre a tartaruga?
- b. Ao passar o mouse sobre os pontos, a que tipo de informação verbal o leitor tem acesso?
- c. Que tipo de linguagem (verbal e/ou visual) foi usada para passar as informações aos leitores? Justifique sua resposta recorrendo a elementos do texto.

3. Agora, explore as abas com as informações referentes à vida, à desova e ao nascimento da tartaruga-cabeçuda (na parte superior do infográfico). Em relação ao ciclo de vida das tartarugas-cabeçudas, identifique:

- O peso médio e o comprimento de uma tartaruga adulta;
- A expectativa de vida delas;
- A profundidade em que podem chegar;

- Em qual período do ano ocorrem a reprodução e a desova das tartarugas que vivem em território brasileiro.

4. Observe o mapa representado na aba “Vida”. Qual é a relação entre o mapa e as informações sobre o ciclo de vida das tartarugas?

5. Observe a imagem que representa o ciclo de vida das tartarugas marinhas.

- a. Por que na imagem do ciclo há cores diferentes? O que essas cores representam?
- b. De acordo com a imagem do ciclo de vida, após ocorrer a copulação, as tartarugas macho e fêmea têm o mesmo destino? Por quê?

6. Considerando a análise que você fez do infográfico como um todo, responda:

- Que relação as imagens do texto apresentam com o conteúdo verbal?
- Qual é a importância das imagens para a compreensão integral do texto?
- As imagens sem o texto verbal que as acompanha teriam sentido? Por quê?

Habilidade: Confrontar dados no verbal e/ou imagético.

Ações e/ou recursos de navegação: observar a imagem do mapa e ler as informações verbais; localizar a aba no menu superior da página e clicar sobre ela; observar imagens e legendas.

7. Ainda de acordo com o mapa presente na aba “Vida”, a área de alimentação das tartarugas adultas corresponde à mesma área de alimentação das juvenis? Por quê?

8. Clique sobre a aba “Nascimento” para responder a estas questões:

- a. Que relação é possível estabelecer entre a informação sobre o sexo das tartarugas e as imagens dos termômetros?
- b. Com base nas informações sobre o nascimento das tartarugas,

compare as duas imagens que se têm de miniaturas do animal em tons de cores cinza e amarelo. O que há de semelhança e diferença entre as imagens e as informações que as acompanha?

Habilidade: Diferenciar partes principais das secundárias.

Ações e/ou recursos de navegação: localizar a aba no menu, clicar sobre ela.

9. Retorne à página inicial do infográfico e observe a forma de representação das informações.

- a.** Descreva a forma de representação das informações – título(s), subtítulo(s), imagem(ns) etc. –, atentando-se para os destaques dados a elas (informações em primeiro e segundo planos; tamanho e formato das fontes; uso de caixa alta/baixa; contraste de cor etc.).
- b.** É possível distinguir qual informação é principal e qual é secundária?

10. O infográfico O raio X da tartaruga está vinculado a uma reportagem do jornal *Estadão* em comemoração aos 35 anos do Projeto Tamar. Clicando na aba “Reportagem”, você tem acesso ao texto na íntegra. Leia-o e, em seguida, faça um breve resumo do texto.

Habilidade: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos linguísticos e gráficos (cores, espessura e escala de tamanho).

Ações e/ou recursos de navegação: observar o texto escrito e o imagético.

11. Considerando suas respostas anteriores, explique o efeito de sentido que a forma escolhida pelo infografista para representar as informações produz na compreensão do texto.

Aula 3

Depois da leitura: Apropriando-se do texto



Habilidade: Identificar o tema ou o sentido global do texto.

1. Agora que você leu e estudou todo o infográfico, retome às perguntas propostas na seção “Ativando Conhecimentos” e discuta oralmente com seus colegas: as hipóteses que você levantou se confirmaram com a leitura? Por quê?

Habilidade: Identificar a finalidade do texto.

2. Considerando que o infográfico lido está vinculado a uma reportagem, qual seria a finalidade desse gênero?

3. A que conclusão você chega a respeito da forma de se ler um infográfico: existe uma sequência fixa para realizar a leitura de um infográfico digital ou esse gênero permite modos de ler diferenciados? Por quê?

4. O que se pode afirmar a respeito do gênero discursivo infográfico digital? Marque as opções adequadas:

- (X) Tem como característica a integração entre a informação verbal e visual como unidade de sentido.
- () Reúne trechos de entrevistas, citações e fotos para dar credibilidade ao texto, já que sua função é justificar um evento.
- (X) É produzido no meio digital com recursos tecnológicos de localização de informação como links, ícones, menus e abas.
- () Transmite informações muito detalhadas, predominando a informação escrita sobre a imagética.
- (X) A relação entre verbal e visual e outros recursos, como movimentos e artes gráficas, permite modos de ler diferenciados.
- (X) A saliência de informações, como tamanho e cor da fonte, bem como a forma de disposição delas, são elementos portadores de

sentido.

- () Tem por natureza sequências narrativas, cujo objetivo é relatar um fato ou um evento.
- (X) Pode estar vinculado a outros gêneros como notícias e reportagens e, nesses casos, possibilita ao leitor uma contextualização mais detalhada do texto, o que facilita a compreensão.
- () Os infográficos digitais circulam em sites, aplicativos e, principalmente, em revistas e jornais impressos.
- (X) Sua compreensão é construída na relação leitor-texto, devendo o leitor utilizar os recursos digitais, como clicar e arrastar o mouse, para navegar e localizar informações.

Aula 4

Para além da leitura: Atividade complementar



Você conhece, ou já ouviu falar sobre o Projeto Tamar?

A principal missão do Projeto Tamar é pesquisar, conservar e manejar as cinco espécies de tartarugas marinhas, entre elas as tartarugas-cabeçudas, que existem no Brasil.

Projeto Tamar

Acesse ao site oficial da fundação (<http://www.tamar.org.br/>) para conhecer melhor o trabalho dessa instituição, procurando respostas para as seguintes perguntas:

- Em quais estados brasileiros o Projeto Tamar está presente?
- As tartarugas correm risco de extinção devido a ameaças naturais e ameaças causadas pelo ser humano. De que modo a interferência humana pode comprometer as espécies de tartarugas brasileiras?
- Que intervenções o Projeto Tamar tem feito junto à população local para reduzir o risco de extinção das tartarugas?
- Agora, socialize suas respostas com os demais colegas e exponha para eles suas impressões sobre o Projeto Tamar.

II Anexo

Sugestão de respostas.

II Antes da leitura: ativando conhecimentos

2.

- Trata-se de uma tartaruga.
- A imagem mostra o animal imerso na água.

3. O título principal é O raio X da tartaruga e encontra-se em destaque na parte superior da página; a fonte maior e em caixa alta o diferencia dos demais títulos que topicalizam o assunto a ser encontrado nas abas.

4. A mão com o indicador esticado indica a ação que deverá ser executada, conforme complementa o texto verbal ao lado dela "Passe o mouse ou toque!".

- a. O comando é dado aos possíveis leitores desse texto e segui-lo não é opcional, já que é uma condição para se ter acesso à informação.
- b. Ao clicar sobre a "mãozinha", aparecem diversos pontos que representam a anatomia da tartaruga-cabeçuda. Ao posicionar o cursor sobre os pontos, o leitor tem acesso à informação sobre diversas partes do corpo do animal.

5. As abas dizem respeito à anatomia, à vida, à desova e ao nascimento das tartarugas.

6. As informações dizem respeito a uma espécie específica de tartarugas, a cabeçuda, conforme texto verbal escrito logo abaixo do título do infográfico.

7. O infográfico circulou no jornal *Estadão*, versão digital. Foi produzido pela equipe de infografia do jornal.

II Durante a leitura: Refletindo sobre o texto

1. O comando é dado aos possíveis leitores desse texto.

2.

- a. Os pontos representam diferentes partes da anatomia da tartaruga.
- b. Passando o mouse sobre os pontos, o leitor tem acesso a informações mais detalhadas dos membros representados.
- c. Em alguns casos, o infografista fez uso somente da linguagem verbal para trazer as informações, como é o caso da audição e da cauda; já em relação às informações sobre visão, olfato, musculatura, fez uso tanto da linguagem verbal (parte escrita) quanto da visual (imagens).

3.

- Peso médio: 150 kg; Comprimento: 1,20 m;
- Expectativa de vida: de 80 a 100 anos;
- Profundidade a que podem chegar: 230 m;
- A reprodução e a desova ocorrem de setembro a maio.

4. O mapa mostra de forma precisa a área onde ocorrem a reprodução e a desova das tartarugas-cabeçudas em território brasileiro: litoral de Sergipe, Bahia, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

5.

- a. As cores correspondem às fases do ciclo e ao local onde elas ocorrem: alimentação, reprodução e desenvolvimento ocorrem no mar, representados pela cor azul. Já a desova, ocorre na praia, representada pela cor laranja.
- b. Não. Após a copulação, o macho retorna para a área de alimentação (o mar) e a fêmea sai da água para proceder à desova (na praia).

- 6.** O aluno precisa perceber que as imagens complementam as informações verbais e contribuem para o entendimento delas.
- 7.** Não. Pelo mapa, é possível perceber que a área de alimentação das tartarugas adultas corresponde ao litoral do Ceará, ao passo que a das juvenis, ao litoral do Rio Grande do Norte.

8.

- a.** Como a temperatura da areia é que determina o sexo da tartaruga marinha, os termômetros indicam a temperatura correspondente ao sexo: abaixo de 28,74° C, temperatura propícia para o nascimento de macho; acima de 28,74° C, nascem mais fêmeas.
- b.** A cor cinza corresponde às tartarugas que não resistem e a cor laranja corresponde às que resistem às duas situações retratadas: a fertilização durante a desova e a fase adulta. Ou seja, de cada 120 ovos, 75% (cor laranja) nascem. Enquanto na segunda imagem, de cada mil filhotes, somente 1 (cor laranja) chega à fase adulta.

9.

- a.** O título introdutório que topicaliza a leitura recebe um destaque, como formato e tamanho das letras (caixa alta), o que o diferencia dos demais títulos das abas clicáveis. A palavra-núcleo do título principal está em negrito. Essa saliência dialoga com a imagem central do animal, levando o leitor a deduzir o assunto que será tratado no texto. Cores azul e branco e o movimento da linha divisória delas dialogam com a espécie de animal cujas características serão apresentadas ao longo do texto, sobressaindo o fato de se tratar de uma tartaruga marinha.
- b.** Sim, as informações principais recebem maior destaque ao passo que as secundárias correspondem a subpartes das principais.

10. Resposta pessoal.

11. Os recursos linguísticos e gráficos, além de topicalizarem a informação

verbal e/ou visual, transmitem informações visuais que se aproximam da realidade.

II Depois da leitura: Apropriando-se do texto

1. Resposta pessoal.

2. O infográfico lido atua como um mecanismo para melhorar a compreensão do leitor, possibilitando a contextualização mais detalhada.

3. Resposta pessoal.

II Considerações finais

Neste capítulo, buscamos evidenciar o quanto a tecnologia digital está relacionada com competências que devem ser desenvolvidas pelos sujeitos contemporâneos, no caso nossos alunos. Mais que isso, a necessidade de inserir nas nossas práticas pedagógicas escolares atividades voltadas para a formação cidadã dos nossos estudantes, possibilitando a eles a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas pela escrita e por outras linguagens.

Por meio da sequência de atividades do infográfico digital O raio X da tartaruga, apresentamos aqui algumas possibilidades para explorar o uso desse gênero nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino de leitura, sobretudo a leitura em ambientes digitais. Cabe, contudo, enfatizar que as sugestões apresentadas não têm a pretensão de criar um modelo fixo para se ensinar a ler infográficos, mas de indicar algumas possibilidades de atividades de leitura que possam contribuir para que os estudantes desenvolvam habilidades de compreensão leitora de forma mais situada e a partir de novas tecnologias.

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC. *Base Nacional Comum Curricular*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018. 600p.

CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAFIERO, Delaine; COSCARELLI, Carla Viana *et al.* Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula. COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Coleção A leitura em todas as áreas do conhecimento*, v. 1. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

KLEIMAN, Angela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

PAIVA, Francis Arthuso. *Habilidade de leitura e letramentos: o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais*. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9BHNYR>. Acesso em: 2 set. 2023.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SILVA, Elizabete Ferreira da. *Leitura de textos multissemióticos no 8º ano do ensino fundamental: proposta de sequência de atividades de leitura de infográficos digitais*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38558>. Acesso em: 5 out. 2023.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

[1] Proposta de atividade baseada na dissertação *Leitura de textos multissemióticos no 8º ano do ensino fundamental: proposta de sequência de atividades de leitura de infográficos digitais* (SILVA, 2021). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/38558>.

[2] Para melhor compreensão da análise e do funcionamento do infográfico O raio X da tartaruga, acesse-o em: <https://infograficos.estadao.com.br/public/sustentabilidade/raio-x-tartaruga-cabecuda/#>.

SOBRE A AUTORA

Elizabete Ferreira da Silva Mestre em Letras (área de Linguagens e Letramentos) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialização em Revisão de Textos pelo Instituto de Educação Continuada da PUC Minas. Licenciada em Letras/Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 2006. Apresenta considerável experiência no Ensino Superior, na Educação Básica Regular e na Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio). Atualmente é professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação na rede pública municipal (PBH) e na rede pública do Estado de Minas Gerais. Tem interesse em estudos nas áreas de Leitura, Produção Textual e Práticas Docentes.

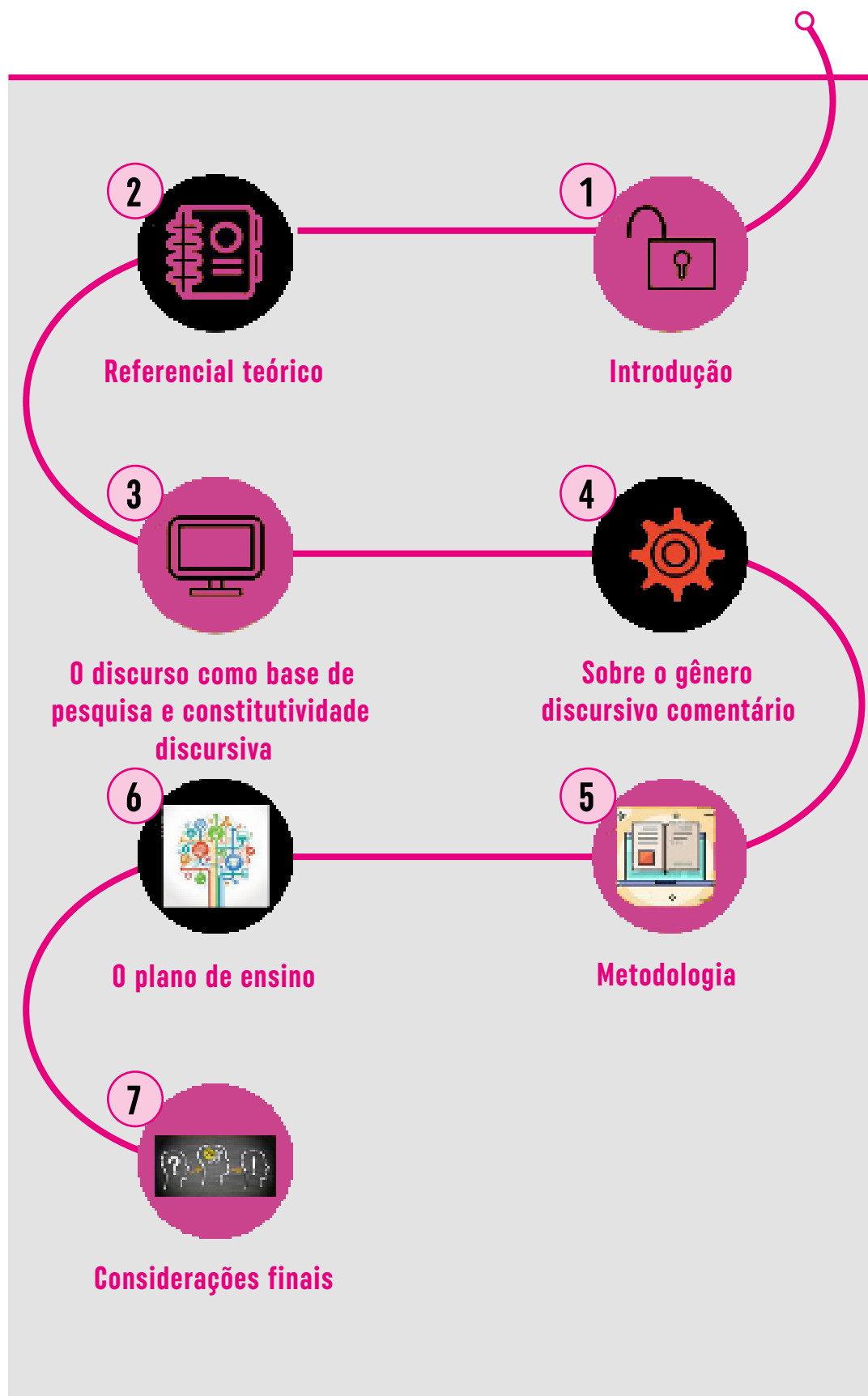
PROPOSTA ALTERNATIVA DE LEITURA E ESCRITA DE COMENTÁRIOS NA INTERNET

Ernani Duarte Nunes

RESUMO

Este trabalho apresenta pesquisa realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental, para desenvolver plano de ensino de leitura e escrita de comentários na internet. Muitos desses sujeitos ainda não desenvolveram a capacidade argumentativa que lhes possibilite defender, consistentemente, seu ponto de vista. A base teórica principal foi o discurso, de acordo com Bakhtin (1988; 1997), Marcuschi (2002; 2010), Amossy (2011; 2018), Geraldi (1984; 1995; 2010), entre outros. Realizaram-se seis oficinas visando ao desenvolvimento argumentativo, produzindo o gênero discursivo “comentário”, baseando-se no uso de coesivos textuais, além de conhecer estratégias adequadas para que desenvolvessem sua capacidade de escrita competente nesses suportes na internet. Buscou-se aumentar a autoestima deles, usando a argumentação como instrumento de inserção social através de um ensino sistematizado e, como resultado, percebeu-se que os sujeitos adquiriram alguma conscientização sobre a leitura, a escrita e sobre os “jogos discursivos”, formando-os eticamente.

■ **PALAVRAS-CHAVE** Artigo Acadêmico. Argumentação. Mídia Digital. Gêneros Discursivos. Protagonismo Juvenil.



Este trabalho traz considerações sobre pesquisa feita com alunos do ensino fundamental quanto às dificuldades que esses sujeitos apresentam na leitura, escrita e no posicionamento oral usando textos argumentativos, manifestadas, sobretudo, a partir da própria falta de entendimento do que é argumentar, bem como das lacunas decorrentes do processo de alfabetização e letramento ao qual eles foram submetidos. A argumentação está presente em praticamente todos os gêneros usados pelo homem para comunicar-se, conforme coloca Amossy, no prefácio de seu livro *Argumentação no discurso*.

O uso da palavra está, necessariamente, ligado à questão da eficácia. Visando a uma multidão indistinta, a um grupo definido ou a um auditório privilegiado, o discurso procura sempre produzir um impacto sobre seu público. Esforça-se, frequentemente, para fazê-lo aderir a uma tese: ele possui, então, uma visada argumentativa. Mas o discurso também pode, mais modestamente, procurar modificar a orientação dos modos de ver e de

sentir: nesse caso, ele possui uma dimensão argumentativa (AMOSSY, 2018, p.7).

Este trabalho traz também a percepção do pesquisador quanto à pouca eficácia de certas práticas em sala de aula atualmente desenvolvidas na maioria dos educandários, as quais segregam o ensino de prática de escrita como uma atividade isolada dos demais conhecimentos da língua, como a literatura, a interpretação textual, o estudo da gramática normativa, entre outros. Em muitos casos, os alunos escrevem sem as condições de produção adequadas: sem ter o que dizer, nem para quem dizer ou sem motivo algum para escrever.

João Wanderley Geraldi, trazendo a reflexão sobre a importância de que a linguagem produza sentidos, aponta, em sua obra *Portos de passagem* (1995), sustentando-se em Foucault, a hipótese de um quadro com perguntas e respostas de sujeitos em sala de aula, quando um professor lhes pede que produzam um texto. Seriam estas as perguntas: I) Quem é o professor para falar ao aluno assim? II) Quem é o aluno para o professor lhe falar assim? III) Quem é o professor para que o aluno lhe fale assim? IV) Quem é o aluno para que o professor lhe fale assim? V) De que o professor fala ao aluno? VI) De que o aluno fala ao professor? VII) O que o professor pretende do aluno falando dessa forma? VIII) O que o aluno pretende de si próprio ao falar assim?

Além do mais, a abordagem dos recursos pedagógicos que poderiam ser usados no processo muitas vezes é equivocada, ignorando, por exemplo, quais são os pressupostos trazidos pelos alunos para a escola em relação às práticas que efetivamente usam para expressar-se.

Para possibilitar aos alunos do ensino fundamental uma melhoria substantiva na condição de expressão argumentativa, a pesquisa trouxe a hipótese de que é preciso estruturar práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento dessa capacidade, levando-se em conta os hábitos dos alunos nas práticas redacionais restritas aos modelos das redes sociais. Esse entendimento reforçou o objetivo desta pesquisa: oferecer aos alunos, de forma sistemática, uma compreensão a respeito desses gêneros, bem como ampliar o acesso a outros, especialmente os pertencentes ao discurso do domínio argumentativo no suporte digital.

Este plano de ensino dedica-se a comentários na internet que, como gênero digital do discurso argumentativo, carregam pontos de vista ou posicionamentos sobre questões polêmicas e precisam ser mais bem estudados e compreendidos. Nesse sentido, assim foi problematizada a investigação: em que medida um plano de ensino que orientasse os alunos sobre as possibilidades argumentativas que o exercício da linguagem lhes permite, por meio da escrita de opiniões em ambiente digital, poderia ajudá-los no desenvolvimento de uma capacidade discursiva mais

competente, em que a ética e o respeito humano estivessem presentes?

Dessa problematização, elencaram-se três questões: a) Qual é a capacidade de os alunos do 9º ano do ensino fundamental produzirem argumentos em seus comentários feitos na internet de forma convincente e consistente? b) Quais práticas pedagógicas seriam as mais eficazes para ajudar o desenvolvimento da escrita argumentativa desses alunos? c) O que fazer a fim de que esses alunos valorizem-se cada vez mais e elevem sua autoestima, percebendo que sua capacidade argumentativa é um instrumento de inserção social?

Destacou-se que temos uma juventude que lê e escreve em contextos desassistidos (WhatsApp, Instagram, TikTok, entre outras redes sociais). Esses jovens vivem um tipo de letramento meio às avessas. No entanto, precisam preparar-se para a escrita, e a escola deve propor ações que os levem a isso.

Marcuschi afirma que:

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral (MARCUSCHI, 2010, p.16).

Tais jovens, entretanto, interagem pela fala em contextos reais e em contextos virtuais. Se o lócus da escrita é o que dissemos, bem como se as interações servem-se mais da oralidade, vale continuar aqui com Marcuschi. Em seu texto “Oralidade e letramento”, do livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* (2010), o professor Luiz Antônio Marcuschi ainda diz ser impossível relacionar fala e escrita e investigar oralidade e letramento sem levar em conta seus usos nos vários contextos da vida cotidiana. Além de uma mudança de perspectiva, o autor posiciona-se favoravelmente a uma nova concepção de língua e de texto, considerados agora como um conjunto de práticas sociais. Ressalta-se ainda que buscar caminhos para desenvolver essas práticas na escola é uma das justificativas dessa investigação.

Outra justificativa é o interesse, em alinhamento à proposta de Marcuschi, de buscar respostas a essas questões. A reflexão levantada pela dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal, no artigo “O texto na sala de aula – historicidade, memória e permanência”, publicado na obra *O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de leitura*, expressa também essa procura:

Nós, os que reaprendemos a paixão pelo literário, que deve ser pura produção de sentido e que a experiência da leitura literária enche de singularidade a vida dos sujeitos? Nós, os que entendemos que não se alça o aluno à condição de sujeito de sua escrita, de sua leitura, de sua constitutividade e de sua completude humana senão pelas práticas? (SILVA; FERREIRA; MORTATTI, 2014, p.157-158).

Valemo-nos novamente de Leal, em artigo publicado originalmente na *Revista Presença Pedagógica* (v. 5, n. 27, maio/jun. 1999), coletado no portal *Escrevendo o Futuro*, em publicação de 2010, em que a referida professora faz uma analogia entre a produção textual e o filme *Central do Brasil*, de Walter Sales Júnior, quanto ao percurso da personagem Dora, que muda seu olhar sobre suas ações, ao ver as consequências do que ela faz. Nessa linha, Leal afirma:

Assim também é preciso que a escola procure um caminho diferente do já traçado e que introduza, na sala de aula, ações realmente interativas, para que a experiência humana de escrever seja inserida de forma significativa na vida de sujeitos, conferindo, dessa forma, à linguagem o seu papel na construção da realidade. (LEAL, 2010, s. d.).

Nesse contexto, a linguagem deve “construir a realidade” do sujeito e, como objeto de estudo no ambiente escolar, deve-se construir uma prática que efetivamente conduza-a isso.

Estudos recentes sobre ensino de linguagem na escola e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apoiam-se na perspectiva bakhtiniana como ancoragem para o ensino, o que leva este pesquisador a considerar a visão de Bakhtin acerca da concepção da língua como interação, como sustentação teórica. Afirma o pensador russo:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem (BAKHTIN, 1988, p.123).

Também é o que afirma Sartori:

Estudar uma língua, então, significa inicialmente compreendê-la (a língua)

como interação verbal, elegendo os textos/discursos produzidos em determinada esfera da comunicação socioideológica (e que circulam no mundo) como objeto primordial de processo ensino-aprendizagem (SARTORI, 2015, p.928).

Sob esse olhar, pretendi desenvolver minha pesquisa com foco na expressão argumentativa dos alunos, considerando, sobretudo, os suportes mais usados por eles, que são os textos escritos nas mídias digitais, como as trocas de mensagens via aplicativos de redes sociais. Levou-se em conta também que os contextos de produção de comentários nessas mídias são diversos e servem não só para argumentar, mas também para outros objetivos, como informar, expor, narrar ou descrever. Tomou-se, entretanto, como objeto do trabalho o gênero discursivo “comentário argumentativo”.

Considerou-se, ainda, os itens 7 e 9 das Competências Gerais da BNCC, que tratam, respectivamente, da empatia e da cooperação, ou, mais propriamente, do exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, no sentido de fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza, pensando o diálogo como mediador de conflitos e acolhimento da perspectiva do outro.

Nessa linha, a capacidade competente de colocar-se discursivamente representa um conhecimento inalienável dos currículos escolares, o que, infelizmente, ainda não é trabalhado da forma enfática. De acordo com Bicalho, no verbete “Habilidades linguísticas”, do *Glossário Ceale*, a leitura e a escrita são habilidades que a escola tenta desenvolver nos contextos do dia a dia, em situações de uso público ou familiar. Diz a professora sobre a escrita:

Na escrita, os alunos vão aprender a produzir cada vez mais autonomamente textos que circulam socialmente, utilizando tecnologias adequadas, e fazendo uso dos recursos expressivos e estilísticos apropriados ao gênero no qual se manifesta (BICALHO, 2014, p.137).

O plano, portanto, justificou-se pelo fato de que pesquisar esses dados poderia abrir novos olhares sobre o ensino do texto argumentativo na escola, uma vez que parte do enfoque em suporte digital e do desenvolvimento da capacidade de defender ética e competentemente um ponto de vista, usando a argumentação.

Com esses posicionamentos, foram elaborados os seguintes objetivos.

II Objetivo geral

1. Propor um conjunto de práticas didáticas em um plano de ensino, tomando como ponto de partida os comentários subjetivos escritos pelos alunos na internet, para desenvolver neles a capacidade de expressão argumentativa escrita, de forma reflexiva, ética e crítica, nas mídias digitais e nos contextos extramidiáticos.

II Objetivos específicos

1. Analisar os usos mais comuns da escrita feita pelos alunos nas mídias sociais, para coletar informações a serem usadas nas práticas de desenvolvimento de sua expressão argumentativa.
2. Propor ao aluno alternativas de leitura e produção de textos fora das mídias sociais às quais está restrito e dos contextos discursivos em que se inserem.
3. Realizar, junto aos alunos, um estudo comparativo sobre como eles escrevem seus textos online e offline.
4. Propiciar aos alunos experiências de escrita de comentários no ambiente digital, como gênero do discurso argumentativo.
5. Desenvolver novas metodologias testadas e convencionadas com professores e alunos sobre como fazer textos argumentativos adequados.
6. Criar condições para que os sujeitos da pesquisa aprendam sobre os usos da linguagem em contextos de práticas sociais de letramento digital e outros.
7. Criar condições para que os alunos compreendam a tematização, a

textualização e as estratégias argumentativas típicas do gênero comentário na mídia digital.

8. Compreender, com base nas premissas de produção textual dos alunos, como o conhecimento da argumentação e suas estratégias (estrutura desse tipo de texto, operadores argumentativos, coesão e coerência textuais, entre outras) podem contribuir para um bom texto argumentativo.

II Referencial teórico

II O discurso como base da pesquisa

Em uma abordagem inicial, ressalta-se que comunicar é uma condição inalienável para o homem. E isso pode ocorrer de formas várias: por meio da escrita, com a oralidade, sons, gestos, expressões faciais, entre outras.

II Constitutividade discursiva

Para Bakhtin, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p.280).

Esse conceito nos traz a reflexão quanto ao fato de que o enunciado e o gênero colocam-se de forma que aquele sempre se inova e é realizado pelo indivíduo, enquanto este traz certa estabilidade e pertence a uma coletividade ao longo de um determinado tempo. No olhar bakhtiniano, as ações dos falantes, sejam coletivas ou in-

SAIBA MAIS

II Bakhtin considera as maneiras diversas de o homem comunicar-se inerentes às várias esferas da atividade humana, sempre relacionadas com o uso da língua. Como fundamentação básica da pesquisa, foi trazido o discurso, que se manifesta em gêneros discursivos, que, por sua vez, são frutos das disposições e das intencionalidades de sujeitos no processo de produção de comentários em mídias digitais, como um dos gêneros que merecem estudo mais aprofundado.

dividuais, constituem o processo pelo qual se formam os gêneros. E não há como separar a vida de um ser humano da língua usada por ele, pois estão diretamente ligadas. Assim, um gênero surge como uma maneira de o sujeito inserir-se na sociedade e não como um simples ato do indivíduo.

II Sobre o gênero discursivo comentário

Podem-se incluir os comentários objetos desta pesquisa como um gênero discursivo argumentativo. Esse comentário surge como uma resposta a um texto anterior, assumindo o comentarista, primeiramente, uma atitude reativa. Na reação que se registra diante de uma notícia ou reportagem, por exemplo, na maioria das vezes, a interlocução se faz com outro que não o autor desse texto (o jornalista). Essa ação dialógica pode estabelecer-se com um outro comentarista naquele mesmo suporte digital, levando, em alguns casos, até mesmo à perda da referência temática original que motivou o diálogo. Nesse contexto, corrobora Ruth Amossy, que diz considerar que

[...] o discurso em situação comporta em si mesmo uma tentativa de fazer ver as coisas de uma determinada maneira e agir sobre o outro. A posição contrária não precisa ser apresentada na íntegra, na medida em que a palavra é sempre uma resposta à palavra do outro, uma reação ao dito anterior que ela confirma, modifica ou rejeita [...] (AMOSSY, 2011, p.131).

Deve-se acrescentar aqui que os comentários se tornam o espaço de um sujeito-autor, que deseja não apenas convencer, mas mudar o modo de sentir das pessoas com as quais interage. Além disso, esses textos acabam construindo um processo contínuo de respostas que se multiplicam entre os diversos interlocutores presentes naquele espaço virtual, expressando cada um o seu ponto de vista. Ou seja, retomando a visão bakhtiniana, temos o enunciado como uma corrente cujos elos são os enunciados que são produzidos e provocam uma réplica, outro enunciado, que é sucedido por outro e assim por diante. Isso ocorre na produção de comentários na internet, que propicia ao discurso suas características dinâmicas, semióticas e dialógicas.

Acrescento ainda o que dizem as professoras Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias, quanto à argumentação.

Argumentar é humano. Oralmente ou por escrito, em nossas interações, estamos argumentando. Aprendemos a argumentar muito antes do que

nos ensinam na escola: nas conversas nossas de cada dia com nossos pais, irmãos, amigos, conhecidos; nas brincadeiras de que participamos e nas histórias que ouvimos, em algum momento, somos solicitados a nos posicionar, a emitir uma opinião, a assumir um ponto de vista (KOCH; ELIAS, 2018, p.9).

Nessa fala, as professoras reforçam que argumentar é uma necessidade cotidiana e assim, tal qual outras maneiras de organizar o discurso, pode ser percebida em gêneros discursivos distintos, não só pelas características textuais, mas principalmente pelo objetivo do texto e pelas condições de produção e de circulação específicas desses gêneros. Nessa lista, podem-se incluir, além do comentário crítico, o artigo jornalístico de opinião, a resenha, o anúncio publicitário, o relato de pesquisa científica, a crítica de cinema, o editorial e a carta de solicitação. A característica argumentativa desses gêneros afirma-se por eles exemplificarem produções linguísticas voltadas para o convencimento do locutário/leitor quanto a uma ideia. Isso se confirma, ainda que nem todos eles se estruturam, quanto aos componentes linguístico-textuais, como uma argumentação clássica, deixando claro o que diz Koch:

Quando interagimos através da linguagem, temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outros(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa. Ora, toda língua possui, em sua Gramática, mecanismos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados: a argumentatividade está inscrita na própria língua. É a esses mecanismos que se costuma denominar marcas linguísticas da argumentação (KOCH, 2011, p.21).

Se na visão de Koch todos os gêneros são argumentativos, Amossy chega com a seguinte premissa: há orientação argumentativa e há dimensão argumentativa. Isso é, existem textos que são, seguramente, de orientação argumentativa – os que querem convencer, fazer o interlocutor aceitar uma determinada tese; na dimensão argumentativa, não se deseja o convencimento, mas a afetação do modo como as pessoas sentem a realidade. O gênero comentário na mídia digital tem o caráter da orientação argumentativa.

Muito habituados com a redação/produção de pequenos textos fora do contexto escolar, em mídias digitais como o Facebook, o WhatsApp e o Twitter, os alunos do ensino fundamental muitas vezes não conseguem expressar-se argumentativamente de forma adequada. Na grande maioria dos casos, os textos produzidos nesses meios são ações discursivas, cujas intencionalidades não são muito claras nem necessariamente argumentativas, mas, quando trazem traços argumentativos, não possuem força persuasiva. Ressalta-se que esse contexto facilita a fragilidade de argumentos e a ausência de habilidades argumentativas. Os contextos de produção nas redes sociais como o Facebook são diversos e servem não só para argumentar, mas também para outros objetivos, como informar, expor, narrar ou descrever. Considero, entretanto, como objeto do meu trabalho o comentário argumentativo e, nesse caso, as práticas pedagógicas, ao invés de aliar a tecnologia disponível hoje ao desenvolvimento dos alunos, na maioria das escolas, tentam segregá-la, impedindo, inclusive, que os alunos usem o celular, principal acesso usado por eles para as redes sociais citadas.

Em relação à noção de comentário em meios digitais, pode-se afirmar que se trata de textos com grande flexibilidade de composição e que, de certa forma, trazem elementos comuns definidos pelos suportes em que são produzidos. Esses textos podem trazer características de tipologia expositiva ou argumentativa. Como esta pesquisa tem foco no comentário argumentativo, considera-o como texto discurso jornalístico opinativo. O comentário faz referência a um texto anterior, que motiva o leitor/produtor internauta a manifestar-se criticamente naquele espaço que o portal da internet lhe disponibiliza. Nesse caso, essa crítica representa um posicionamento que deve apresentar elementos argumentativos (operadores argumentativos e modalizadores do discurso).

Com base nas teorias que tratam do desenvolvimento argumentativo e da visão de autoria, vale ressaltar alguns conceitos teóricos. Koch (2011) trata a argumentação como parte da língua. A pesquisadora afirma que a argumentação se encontra presente mesmo em textos supostamente neutros, o que de fato não são, porque inclusive o discurso que se diz neutro carrega em si alguma ideologia. Vejamos o trecho a seguir.

Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos e valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta fluir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ATO DE ARGUMENTAR constitui o ato linguístico fundamental, pois A TODO E QUALQUER MOMENTO SUBJAZ UMA IDEOLOGIA, na acepção mais ampla

do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade (KOCH, 2011, p.17; grifos da autora).

O presente trabalho precisou buscar fontes para definir o que é comentário, gênero discursivo a ser produzido pelos sujeitos da pesquisa no ambiente digital. Dentre os trabalhos acadêmicos sobre o tema, considerou-se que, na grande diversidade de estudos sobre os gêneros, há uma proposição de definição feita por Köche, Boff e Marinello sobre comentário.

O comentário consiste em um gênero textual que analisa determinado assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, uma obra publicada, um filme, uma competição esportiva, entre outros objetos, tecendo considerações avaliativas (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p.53).

Nesta pesquisa, o gênero comentário argumentativo escrito será o foco, especialmente o da esfera digital, tomando como base notícias e reportagens. Vale ressaltar, entretanto, que o comentário, mesmo não pertencendo originalmente ao suporte digital, encontra nele hoje uma utilização mais intensa e frequente:

O comentário online, assim como outros gêneros do meio impresso (a exemplo da carta de leitor), atende à necessidade social de manifestação da opinião pública na esfera jornalística, além de responder a um posicionamento cultural da mídia que visa incentivar a participação responsiva de todos os leitores por meio da opinião destes sobre as notícias veiculadas. Não se trata de um gênero completamente nascido no meio digital, embora o meio digital tenha possibilitado um uso mais intenso e frequente. No final das notícias de muitos portais, é comum encontrarmos um espaço para a publicação dos comentários, acompanhados de frases tais como: Deixe seu comentário; Seja o primeiro a comentar essa notícia. Ou seja, assistimos a um encorajamento explícito para a manifestação das opiniões pessoais no espaço intitulado de comentário (ALVES FILHO; SANTOS, 2013, p.6).

Existe, portanto, por parte dos suportes digitais, um interesse na interação com o leitor, sendo que os diversos espaços em que o texto é produzido e em que circula fazem com que ele se torne uma forma de interlocução, na qual os interlocutores podem expor seu ponto de vista. Em cada suporte, há certas regras estabelecidas pela plataforma ou portal da internet, além das regras sociais que

correspondem à esfera específica. O interessante disso é que a concessão de expressar-se proporciona opiniões muito subjetivas, na maioria dos casos, o que faz com que apareçam interlocuções que respondem concordando ou discordando, muitas vezes revelando os diferentes olhares sobre os valores sociais.

Além disso, não há uma sequência cronológica para a interação, sendo que um interlocutor muitas vezes interage com um comentário específico de alguém sobre o texto-objeto, ou comenta o próprio texto. Isso faz com que, muitas vezes, aquele que comenta refira-se a outro texto alheio ao publicado nesse espaço, numa sequência que, quando muito comentada, gera, na maioria dos casos, um desvio da temática original.

Portanto, nesse contexto, vale refletir que o comentário no suporte digital é como um “discurso-resposta”, em que a interlocução se dá entre o autor do texto-objeto (notícia, reportagem ou outros) e todos os leitores conectados à internet que lerem e resolverem comentar esse texto. Isso traz ao comentário online um caráter dinâmico e uma vasta diversidade no âmbito da linguagem, levando-se em conta as variadas circunstâncias de enunciação.

Considerando essa dinamicidade, e ao mesmo tempo a tipificação constitutiva dos discursos, relacionamos respectivamente esses dois aspectos ao tema da enunciação (mudança) e ao tema do gênero (relativa tipificação). O tema da enunciação se constitui a partir de cada nova enunciação, ou seja, é o resultado da avaliação apreciativa de um sujeito que ocupa um lugar social único, capaz de particularizar sua resposta. É exatamente essa resposta, enquanto resultado da atitude valorativa do sujeito falante, que caracteriza o tema da enunciação, configurando-se no que é novo e único. Já o tema do gênero, ao contrário do tema da enunciação, é resultante de uma relativa tipificação no modo como os usuários de um gênero costumam tratar os assuntos num determinado gênero. Desse modo, entendemos que, o gênero comentário online possui como tema o posicionamento axiológico do comentador que defende certa ideia de justiça, colocando-se contra ou a favor dos acontecimentos noticiados (ALVES FILHO; SANTOS, 2013, p.13).

O gênero comentário argumentativo na modalidade escrita em suportes digitais ocorre em lugares de interação e de discussão. Com isso, é possível afirmar que as transformações trazidas pela tecnologia, assim como as mudanças socio-históricas, portam novas caracterizações para os gêneros, os quais trazem ao sujeito que comenta a necessidade de adequação a essa nova realidade enunciativa e isso requer da academia estudos mais aprofundados.

II Metodologia

II A escola onde a pesquisa foi realizada

As oficinas que deram origem ao plano de ensino que esta pesquisa analisa desenvolveram-se na Escola Estadual Padre Augusto Horta, em Paraopeba, Minas Gerais.

A escola situa-se no centro da cidade e possui uma sala de informática, na época, com cerca de 22 computadores (quando todos estavam disponíveis), relativamente pouco usada nas práticas diárias, por vários motivos, como: disponibilidade precária de internet, que não funcionava em vários equipamentos e era muito lenta, travando constantemente; indisponibilidade de computadores individuais para todos os alunos; disposição das mesas, devido às tomadas para ligação dos equipamentos, que impossibilitava ao professor observar se todos os alunos de fato estavam acessando as páginas indicadas para o trabalho; condições climáticas da sala, exposta diretamente ao sol e com pouca ventilação. Esse conjunto de fatores desestimulava os professores a fazerem uso da sala de informática.

A Escola Estadual Padre Augusto Horta tem uma média anual de 770 alunos, distribuídos entre ensino médio regular ($\pm 50\%$), no turno matutino, ensino fundamental regular – anos finais ($\pm 35\%$), no turno vespertino, e educação de jovens e adultos (EJA) – ensino médio e ensino fundamental – anos finais ($\pm 15\%$), no turno noturno.

A escola possuía em 2019 em sua gestão uma pedagoga no turno da tarde e uma vice-diretora e lidava diariamente com muitos problemas relacionados à questão disciplinar, revelando alguns conflitos comuns entre alunos, sobretudo, mas o corpo docente acabava sofrendo também. Os recursos audiovisuais, como projetor multimídia e computador para uso em apresentações, limitavam-se a dois equipamentos apenas, quase sempre indisponíveis. Ao longo de 2019, mais especificamente no segundo semestre, adaptou-se uma parte da biblioteca como sala para apresentações multimídia, sendo que, no mês de outubro, também com acesso à internet, que não havia antes disso. Esse recurso tinha que ser agendado previamente e muitos professores o aproveitavam apenas para exibir filmes. A falta dos recursos tecnológicos dificultou muitíssimo o desenvolvimento do trabalho, gerando atrasos na realização das oficinas e obrigando a revisão e redirecionamento do planejamento inicial. Uma alternativa foram os celulares de alunos, embora muitos deles não possuíam esse equipamento e alguns que os tinham

não acessavam a internet, seja pela falta de recursos do aparelho, seja por não terem plano de telefonia que lhes permitia tal acesso.

Como fez parte deste trabalho a utilização do suporte digital, o uso das ferramentas digitais, mesmo diante de todas as dificuldades elencadas, propiciou a realização dos comentários por parte dos alunos nas páginas da internet, considerando um total de vinte alunos mais envolvidos na produção dos comentários (as duas turmas de 9º ano do ensino fundamental com as quais trabalhei tinham um total de sessenta alunos). Desses vinte alunos, destaquei para exemplo seis alunos.

II Os participantes da pesquisa

O trabalho foi desenvolvido com duas turmas de 9º ano do ensino fundamental. Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos na faixa etária entre catorze e dezesseis anos.

De um modo geral, os alunos das turmas de 9º ano da Escola Estadual Padre Augusto Horta refletiam um contexto social de uma cidade que não oferecia muitas oportunidades de lazer (inclusive e principalmente o cultural) aos jovens. A maioria deles provinham de famílias de baixa renda, que sobreviviam do trabalho na agropecuária, na indústria, no comércio, na mineração ou na prestação de serviços (pedreiros, carpinteiros, trabalhadores autônomos em geral), principalmente.

II O tipo de pesquisa e o que ela aborda

As atividades foram realizadas por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Tais atividades ocorreram durante as minhas aulas de Língua Portuguesa, com a minha observação do que foi feito pelos alunos, o que será considerado item de pesquisa, bem como o devido registro e análise dos diversos instrumentos de pesquisa que serão descritos neste trabalho.

Para o início da pesquisa, foram aplicados dois questionários, respondidos de forma escrita e oral: um sobre a capacidade argumentativa, outro sobre o conhecimento que os alunos possuíam do gênero comentário. Os alunos produziram também comentários escritos em páginas na internet, com elementos argumentativos, para diagnóstico, mediante orientações que foram passadas pelo professor ao longo das oficinas. Nesses comentários, a proposta era defender um ponto de vista acerca de um texto de referência, usando argumentos – baseados em relações de causa/consequência e exemplificação – que justificassem essa toma-

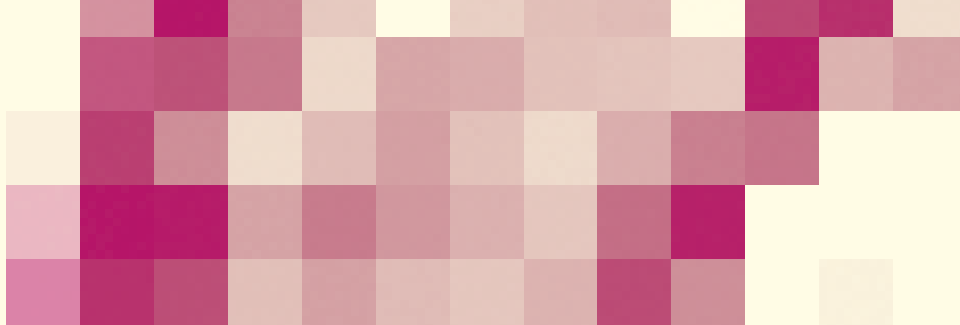
da de posição. Como dissemos, esta pesquisa configurou-se como de abordagem qualitativa, sendo ela uma pesquisa de intervenção.

A abordagem foi descritiva, comparativa e analítica, com base nos contextos dos suportes usados pelos alunos, nos temas dos textos, entre outros argumentos e estruturas textuais adotados. Após análise dos textos espontâneos produzidos pelos alunos, foram propostas revisões dessas produções, com base em orientações modelares, que os orientaram quanto à obtenção de melhor expressividade. É importante destacar que, na pesquisa qualitativa, foca-se na apuração dos vários elementos que colaboram para que se busque a explicação e a compreensão daquilo que se investiga. Nesse contexto, o psicólogo e sociólogo Uwe Flick afirma que “as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2004, p.22).

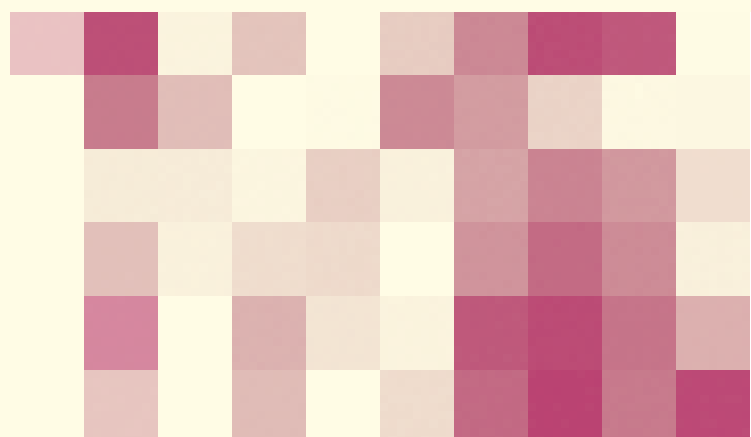
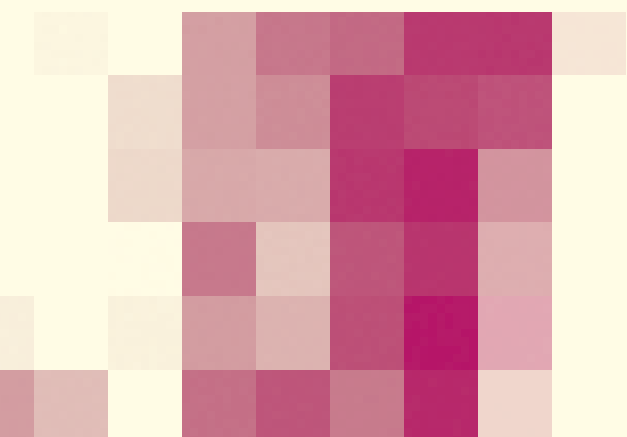
Quanto à pesquisa de intervenção, devem ser enfatizados dois aspectos importantes que definem essa escolha: as realidades cotidianas e sociais dos sujeitos envolvidos e o objetivo ético do pesquisador em produzir práticas de ensino inovadoras e mais adequadas a essas realidades. Assim, a pesquisa ocorreu dentro das circunstâncias em análise e adequando-se às demandas surgidas para solução dos problemas. Além disso, o pesquisador atuou como mediador que articulou, organizou os trabalhos em grupos, de forma sistematizada, levando em consideração as vozes e os conhecimentos prévios de seus alunos, em um processo de interlocução em que se privilegiou o que os sujeitos pesquisados produziram. Assim, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, bem como as práticas feitas coletiva e individualmente, de forma sistemática, permitiram obter melhores resultados na elaboração do plano de ensino.

II A pesquisa

Para desenvolver a pesquisa, foram pensadas as seguintes etapas: aplicação das oficinas e do plano de ensino na escola e a análise dos dados obtidos. Apresento, nos itens seguintes, tais etapas, para um melhor entendimento deste trabalho.



AULAS



Aula 1

As oficinas realizadas

As oficinas foram realizadas em uma série de atividades de intervenção pedagógica que compuseram o plano de ensino, o qual apresenta, de maneira pormenorizada, tais atividades. Cada oficina representa um roteiro pedagógico sintético das propostas que se desenvolveram no plano de ensino.

Segue a descrição de cada uma das oficinas planejadas para a intervenção pedagógica, com uma breve análise do que cada uma delas trouxe ao trabalho.

Oficina 1

Objetivos

- a. Apresentar o gênero comentário argumentativo na internet, levando ao conhecimento dos alunos sua funcionalidade e suas características estruturais e composicionais. Foi escolhido o site do jornal *O Tempo* para análise e produção de comentários. Para a conceituação do gênero, foi usada a informação constante no link <https://www.tudonalingua.com/news/generotextualcomentario/>.
- b. Levar aos alunos informações sobre os contextos de produção, circulação e recepção dos comentários.
- c. Desenvolver práticas de linguagem: leitura; oralidade; análise linguística/semiótica.
- d. Trazer aos alunos informações sobre objetos de conhecimento: apreciação e réplica; relação entre gêneros e mídias; estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto; efeitos de sentido.
- e. BNCC – habilidades: EF69LP01; EF69LP03; EF69LP11.

Aplicações



1. Conversar com os alunos acerca do que eles sabem sobre comentários na internet, se eles conseguem identificar neles algumas características-padrão. Projetar a imagem de diversos sites, selecionando e lendo comentários junto com os alunos.
2. Após a conversa, propor a leitura de comentários sobre notícias

na internet, disponíveis em páginas de jornais, revistas e portais conhecidos.

3. Fazer a leitura desses textos, com explicações do professor e observações sobre os aspectos composicionais, funcionais e estruturais do comentário argumentativo (conforme a visão bakhtiniana: conteúdo, sua estrutura/forma específica, bem como as marcas posicionais enunciativas do locutor e os conjuntos de sequências textuais e de tipos discursivos que constituem a estrutura do gênero).

Oficina 2

Objetivos

- a. Desenvolver atividades direcionadas à comparação de comentários em redes sociais, como Facebook, Twitter e Instagram.
- b. Solicitar aos alunos que identifiquem diferenças entre os comentários nas diversas redes sociais e os comentários sobre notícias no site do jornal *O Tempo*.
- c. Desenvolver práticas de linguagem: leitura; oralidade; análise linguística/semiótica; escrita.
- d. Trazer aos alunos informações sobre objetos de conhecimento: apreciação e réplica; relação entre gêneros e mídias; estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto; efeitos de sentido.
- e. BNCC – habilidades: EF69LP01; EF69LP03; EF69LP04; EF69LP06; EF69LP11; EF69LP18.

Aplicações

1. Orientar os alunos sobre como cadastrar-se no site do jornal *O Tempo* para postar comentários sobre uma notícia. Nesse caso, foi feito um tutorial que mostrava passo a passo como fazer o cadastro. Observação: os alunos que tinham como verificar seus e-mails particulares pelo próprio celular ou pelo computador para fazer o cadastro não tiveram dificuldades. Entretanto, alguns não sabiam as senhas ou mesmo o endereço de seus próprios e-mails. Nesses casos, tivemos que improvisar, e os que não se

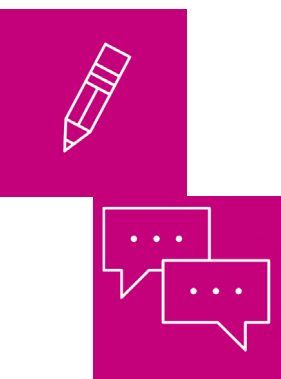
cadastraram, em um primeiro momento, usaram o acesso de algum colega.

2. Após o cadastro, propor a produção de comentários por parte dos alunos.
3. Fazer a leitura desses comentários, com explicações do professor, além de observações sobre as diferenças entre o comentário nas diversas redes sociais e o comentário com função argumentativa ou expositiva nos sites de notícias, por exemplo.

Objetivos

- a. Orientar os alunos sobre como distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.
- b. Continuar a desenvolver a produção do gênero comentário argumentativo na internet, focando na escolha do posicionamento, da defesa com argumentos que se materializam numa determinada estrutura.
- c. Apresentar aos alunos comparações de notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re) elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.
- d. Desenvolver práticas de linguagem: leitura; oralidade; análise linguística/semiótica; escrita.
- e. Trazer aos alunos informações sobre objetos de conhecimento: apreciação e réplica; relação entre gêneros e mídias; estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto; efeitos de sentido.
- f. BNCC – habilidades: EF69LP01; EF69LP03; EF69LP04; EF69LP06; EF69LP11; EF69LP18; EF07LP01; EF07LP02.

Aplicações



1. Propor a produção escrita no caderno de comentários sobre uma mesma notícia divulgada em páginas de diversos portais.
2. Após a produção inicial no caderno, propor a leitura dos comentários feitos pelos alunos quanto aos entendimentos equivocados ou deturpados (intencionalmente por parte de quem comentou ou demonstrando desconhecimento do assunto em questão) que esses comentários apresentam, com detalhes explicados pelo professor e discutidos com a turma.
3. Após a leitura, propor que alguns comentários sejam escritos novamente pelos alunos, no caderno, com as devidas adequações orientadas pelo professor.
4. Orientar os alunos sobre como lançar os comentários em uma determinada página da internet, de onde o texto em análise foi retirado.

Oficina 4

Objetivos

- a. Contribuir para que os alunos reconheçam os principais modalizadores discursivos que poderão usar nos comentários a serem produzidos.
- b. Orientar os alunos sobre como identificar e relacionar as marcações argumentativas nos comentários, mantendo a coesão textual.
- c. Desenvolver, em conjunto com os alunos, a produção de comentários argumentativos sobre uma notícia previamente escolhida na página do jornal *O Tempo*, buscando usar os conhecimentos apreendidos sobre os modalizadores discursivos e operadores argumentativos.
- d. Desenvolver práticas de linguagem: leitura; oralidade; análise linguística/semiótica; escrita.
- e. Trazer aos alunos informações sobre objetos de conhecimento: apreciação e réplica; relação entre gêneros e mídias; estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto; efeitos de sentido.
- f. BNCC – habilidades: EF69LP01; EF69LP03; EF69LP04; EF69LP06; EF69LP11; EF69LP18; EF07LP01; EF07LP02.

Aplicações



1. Propor a produção escrita no caderno de comentários sobre uma notícia divulgada em uma página da internet.
2. Após a produção, propor a leitura dos comentários feitos pelos alunos quanto aos aspectos argumentativos que apresentam, com detalhes explicados pelo professor e discutidos com a turma.
3. Trocar ideias com os alunos sobre como aprimorar os textos.

Oficina 5

Objetivos

- a. Desenvolver mais atividades direcionadas à produção do gênero comentário argumentativo na internet, especialmente com destaque para os operadores argumentativos e modalizadores que podem ser usados na tematização ou planificação do texto.
- b. Continuar orientando os alunos sobre como identificar e relacionar as marcações argumentativas nos comentários, mantendo a coesão textual.
- c. Desenvolver, em conjunto com os alunos, a produção de comentários argumentativos sobre uma outra notícia ou reportagem previamente escolhida na página do jornal *O Tempo*, buscando usar os conhecimentos apreendidos sobre os modalizadores.
- d. Desenvolver práticas de linguagem: leitura; oralidade; análise linguística/semiótica; escrita.
- e. BNCC – habilidades: EF69LP01; EF69LP03; EF69LP04; EF69LP06; EF69LP11; EF69LP18.

Aplicações



1. Propor a produção direta em uma página da internet de comentários sobre uma notícia ou reportagem.
2. Após a produção inicial no caderno, propor a leitura dos comentários feitos pelos alunos quanto aos aspectos argumentativos, com detalhes explicados pelo professor e

discutidos com a turma.

3. Trocar ideias com os alunos sobre como aprimorar os textos.

Objetivos

- a. Realizar a produção final de comentários argumentativos.
- b. Escolher uma notícia ou reportagem do jornal *O Tempo* em conjunto com os alunos.
- c. Solicitar aos alunos a produção de um comentário argumentativo sobre a matéria.
- d. Desenvolver práticas de linguagem: leitura; oralidade; análise linguística/semiótica; escrita.
- e. BNCC – habilidades: EF69LP01; EF69LP03; EF69LP04; EF69LP06; EF69LP11; EF69LP18.

Aplicações



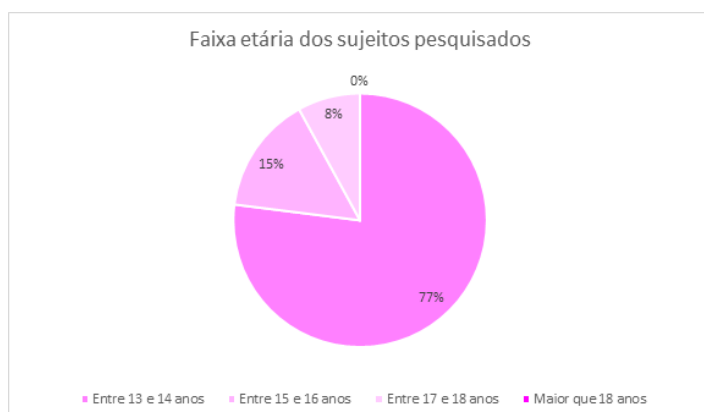
1. Propor a produção escrita de comentários sobre uma notícia ou reportagem divulgada no site do jornal *O Tempo*, diretamente na página da internet.
2. Após a produção, fazer a análise final dos textos produzidos.

Aula 2

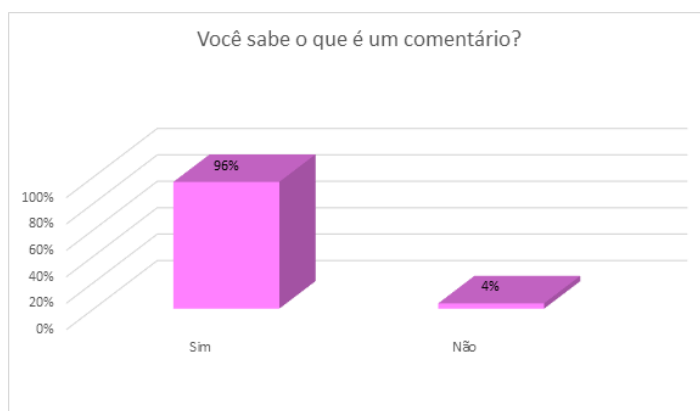
O plano de ensino

O plano de ensino foi elaborado com seis atividades referenciais, com base nas oficinas, previstas inicialmente para serem aplicadas em cerca de 21 horas/aula, mas que demandaram, na prática, 24 horas/aula, sem contar as atividades extra-classe. O aumento na carga horária deu-se por dificuldades na aplicação, como os imprevistos na sala de informática da escola (que nos obrigaram a dividir as turmas em grupos de trabalho), ou questões relativas ao aprendizado da turma quanto aos conteúdos propostos. A sequência de atividades realizadas foram as elencadas a seguir, com os gráficos e imagens que as ilustraram na dissertação.

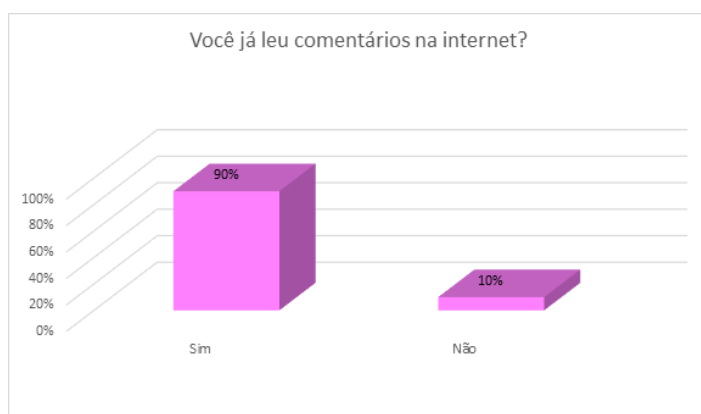
II O questionário inicial: desenvolvimento da oficina 1



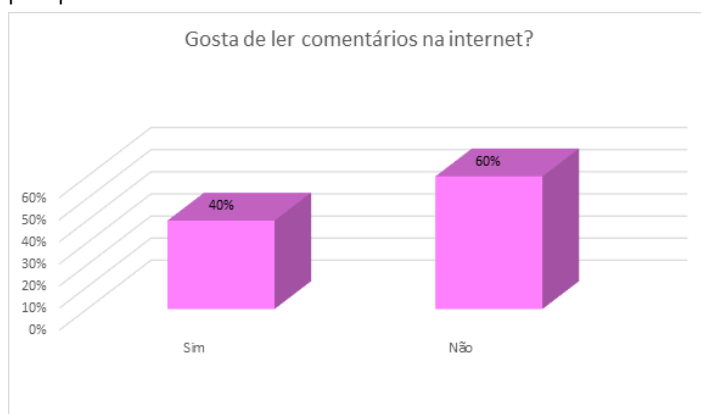
Faixa etária dos sujeitos pesquisados. Fonte: Dados coletados e elaborados pelo pesquisador.



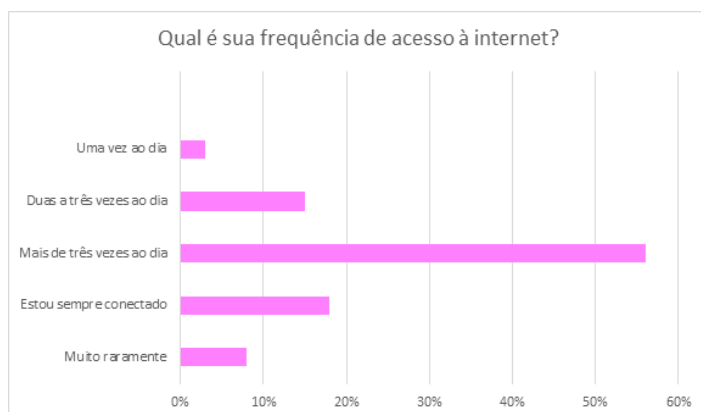
Se os sujeitos pesquisados sabem o que é comentário. Fonte: Dados coletados e elaborados pelo pesquisador.



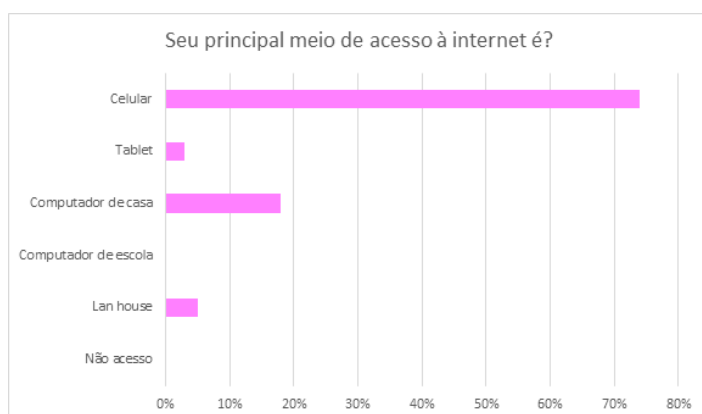
Se os sujeitos pesquisados já leram comentários na internet. Fonte: Dados coletados e elaborados pelo pesquisador.



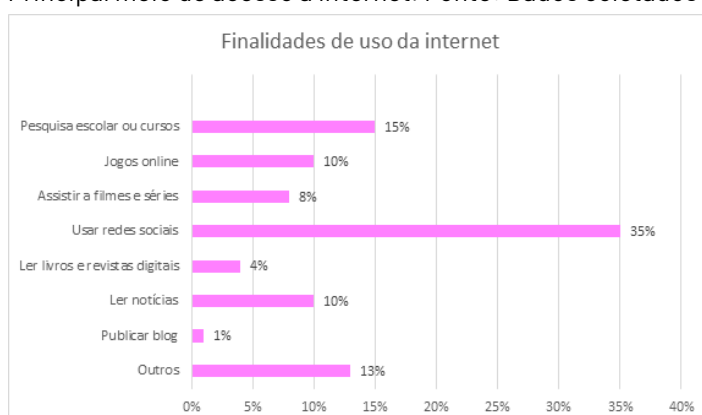
Se os sujeitos pesquisados gostam de ler comentários na internet. Fonte: Dados coletados e elaborados pelo pesquisador.



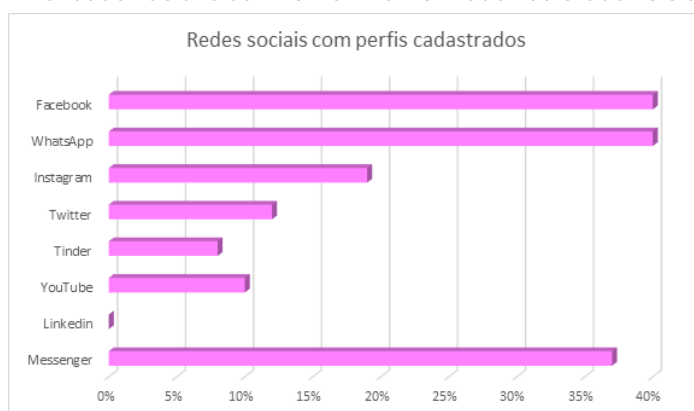
Frequência de acesso à internet dos sujeitos da pesquisa. Fonte: Dados coletados e elaborados pelo pesquisador.



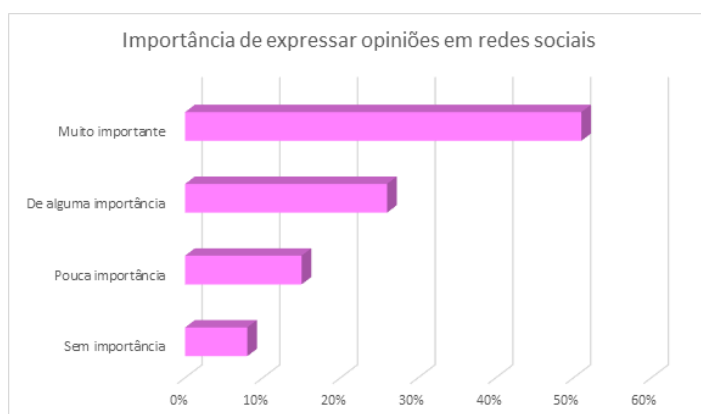
Principal meio de acesso à internet. Fonte: Dados coletados e elaborados pelo pesquisador.



Finalidades de uso da internet. Fonte: Dados coletados e elaborados pelo pesquisador.



Redes sociais com seus perfis cadastrados. Fonte: Dados coletados e elaborados pelo pesquisador.



Importância de expressar opiniões em redes sociais. Fonte: Dados coletados e elaborados pelo pesquisador.

O questionário inicial nos trouxe algumas reflexões interessantes, pois, embora os sujeitos pesquisados não tenham manifestado conhecimento específico sobre as características do gênero, pôde-se observar como eles julgavam ser de alguma ou de grande importância expressar suas opiniões na internet. Nesse contexto, deparamo-nos com as dificuldades costumeiras que os docentes encontram quanto ao ensino de gêneros como: de que forma a escola tem permitido a expressão de opiniões e como tornar isso algo mais comum?

Dessa forma, a prática pedagógica e uma proposta teórica deveriam analisar como funcionaria a atividade docente no ensino da escrita do ponto de vista dialógico e multimodal; no caso desta pesquisa, focou-se na produção de comentários argumentativos, em que se evidenciasse a ideia de autoria e de estilo do discente.

Os comentários são considerados aqui, neste contexto, como gêneros do discurso argumentativo, organizados a partir do uso consciente de operadores discursivos, entre outros recursos linguísticos. Assim, na quarta série de atividades, nosso trabalho foi apresentar aos alunos os principais modalizadores discursivos, mostrar como identificar e relacionar as marcações argumentativas nos comentários, mantendo a coesão textual e, além disso, produzindo os efeitos que o locutário deseja no seu interlocutor. Desenvolveu-se também, em conjunto com os alunos, a produção de comentários argumentativos sobre uma notícia previamente escolhida na página do jornal *O Tempo*.

Para complementar, usamos também alguns slides com textos que apresentavam os conceitos de modalizadores discursivos e de operadores argumentativos. Fizemos uma apresentação e propusemos aos alunos uma participação ativa, com um “jogo da argumentação”, considerando a leitura de duas reportagens sobre a situação das barragens da mineradora Vale, em Minas Gerais. A partir de uma situação-problema, fizemos uma discussão, com base no seguinte esquema.

ESQUEMA

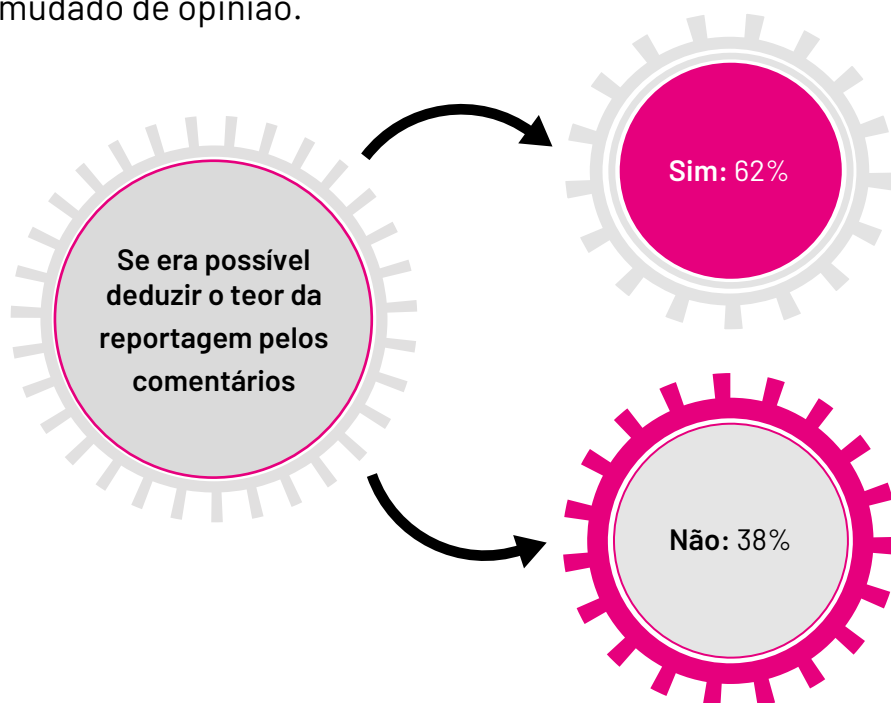
DA ATIVIDADE "JOGO DA ARGUMENTAÇÃO"



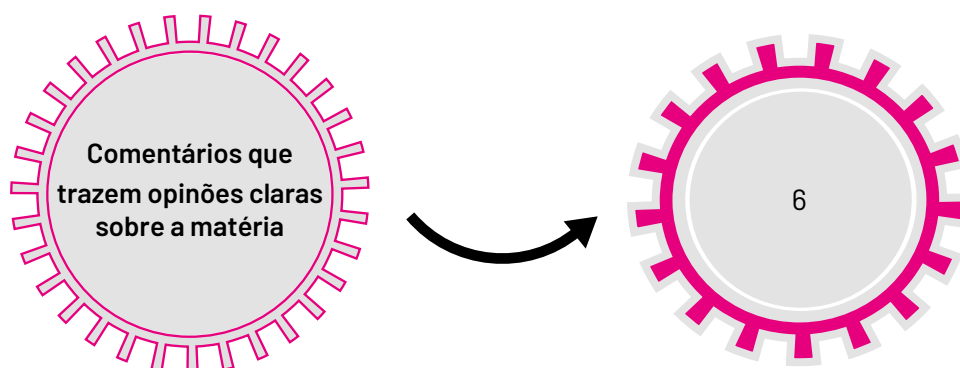
Essa atividade oral e os exercícios propostos no plano de ensino proporcionaram um desenvolvimento interessante dos alunos, mas foi possível perceber muitas dificuldades no entendimento dos conceitos teóricos apresentados. A atividade oral trouxe melhores resultados quanto ao uso dos operadores argumentativos e dos marcadores discursivos.

Sobre o uso desses recursos, vale ressaltar que a modalização pode aparecer de forma explícita em um texto, de acordo com o gênero e as intenções do locutário. No caso do texto argumentativo, a modalização geralmente é muito clara. Portanto, o comentário com viés argumentativo, ora estudado, deve fazer uso desse recurso linguístico, levando em conta o posicionamento enunciativo desse locutor em relação ao que ele comenta, o suporte, o contexto e o interlocutor a quem ele destina seu texto.

Quanto à atividade sobre o texto três, que era uma síntese de comentários retirados da segunda reportagem analisada (matéria “Barragem de mineradora se rompe em Mariana”), com questões discursivas, alguns alunos não responderam a todas as perguntas, mas, considerando uma participação geral, a primeira questão buscava saber se era possível, apenas pela leitura dos comentários, inferir qual seria o teor da reportagem. Pouco mais da metade dos alunos apresentou uma resposta afirmativa (Atividade realizada com alunos em sala sobre textos da internet (1)), embora, após discutirmos posteriormente os comentários, alguns tenham mudado de opinião.



Atividade realizada com alunos em sala sobre textos da internet (1). Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

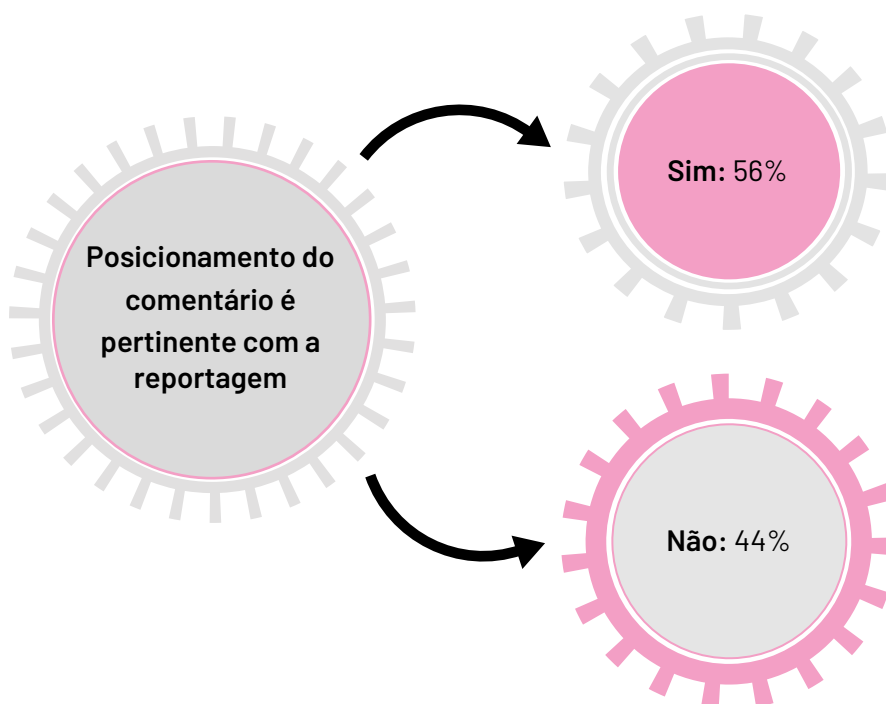


Atividade realizada com alunos em sala sobre textos da internet (2). Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

Essa mudança de opinião surgiu após termos feito na sala de aula a leitura oral dos comentários, levando em conta se realmente era possível perceber esses detalhes e se traziam de fato uma tomada de posição clara em relação à matéria do jornal. Um dos comentários que trouxeram polêmica foi o seguinte:

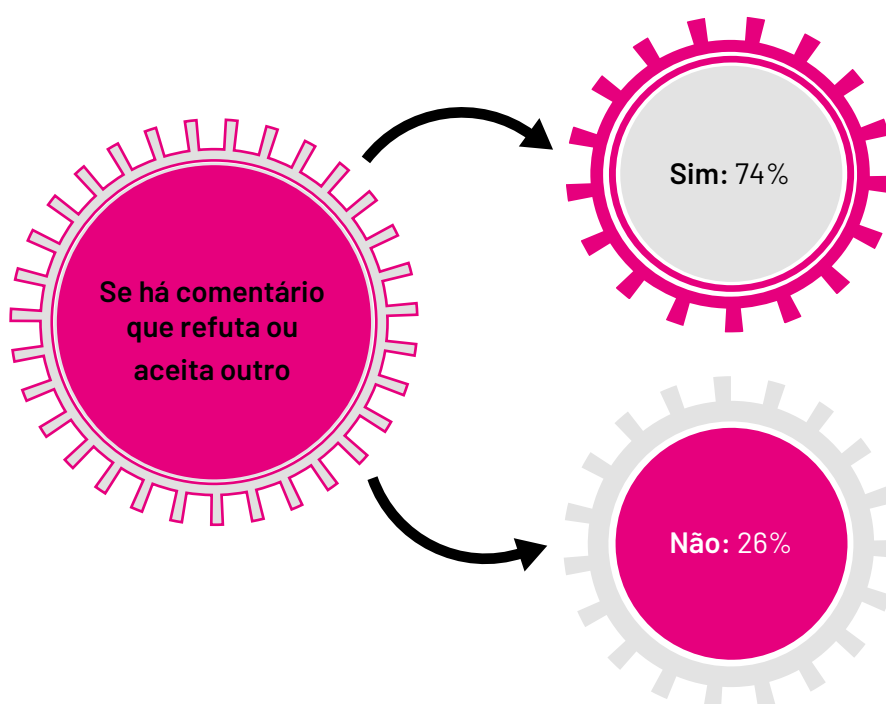
Por isso falo que a policia militar só tem treinamento para repressão e autoritarismo que e típico da ditadura e vemos em momentos assim o autoritarismo que estes policiais militares tem na própria reportagem moradores contam que foram impedidos por PM em prestarem socorros eles passaram a noite ouvindo pedidos de ajuda e criança chorando qual seria o papel destes policiais militares naquela hora era tomar a frente e formar um grupo e ajudar o máximo possível de moradores até a chegada dos bombeiros e outros mas não eles isolam a área e finge de robô não ouve,não escutam,não aceitam opiniões,se acham acima de todos.Péssimo exemplo por isso sou a favor de desmilitarizarem a policia militar assim eles serão mais flexíveis no trato com o cidadão.

Alguns alunos disseram que o foco do comentário foi na questão política (os alunos destacaram o trecho "típico da ditadura", no início do comentário). Entretanto, após a leitura mais atenta e a discussão feita com a turma, perceberam a referência a um contexto implícito na reportagem de que, antes da chegada dos bombeiros, policiais militares isolaram o acesso à região atingida. Interessante a observação dos sujeitos na pesquisa quanto aos desvios gramaticais de acentuação gráfica e de pontuação presentes no comentário. Perguntamos também aos sujeitos se o comentário acima seria ou não pertinente com o teor da reportagem, e um pouco mais da metade das respostas foi afirmativa.



Atividade realizada com alunos em sala sobre textos da internet (3). Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

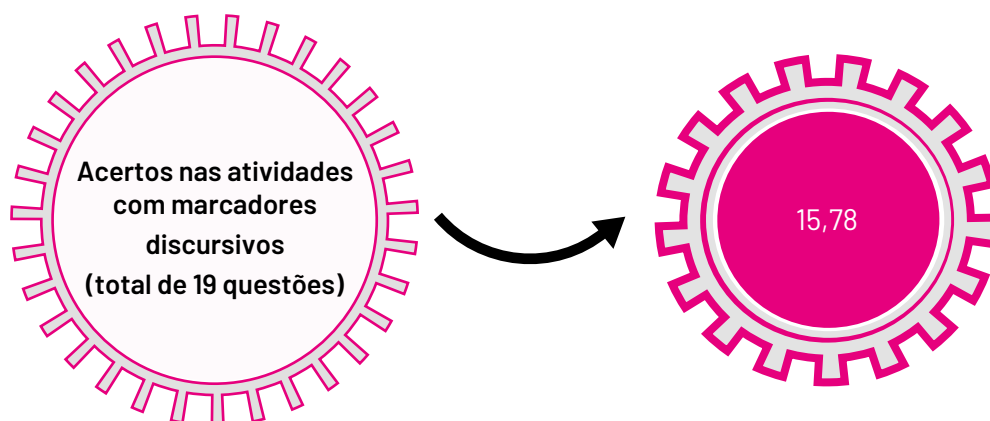
A pergunta seguinte questionava se havia algum comentário que reiterava ou que refutava outro, com a maioria respondendo afirmativamente.



Atividade realizada com alunos em sala sobre textos da internet (4). Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

Na sequência, foi solicitado aos sujeitos da pesquisa que listassem modalizadores discursivos encontrados nos comentários, entre outras atividades.

Também foram colocadas questões de múltipla escolha para que se avaliasse em que medida os alunos adquiriram os conceitos que lhes foram propostos, especialmente sobre o uso dos elementos argumentativos. A imagem a seguir traz os resultados obtidos pelos sujeitos da pesquisa. Em todas as questões, os valores percentuais maiores referem-se à resposta apontada como correta, mostrando que, em todas elas, houve maior índice de marcação nas respostas certas.



Atividade realizada com alunos em sala sobre textos da internet (5). Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador.

Vale a pena, entretanto, observar que, no caso das questões de múltipla escolha, mesmo havendo um índice de acertos maior, muitos talvez tenham ocorrido porque os alunos normalmente copiam as respostas entre si, e aqueles com maior facilidade de entendimento do conteúdo acabam se tornando a “fonte original”.

Vamos analisar a questão 10, com o menor índice de acerto, baseada em um texto de Carl Sagan. A questão testava o conhecimento do uso de uma citação como estratégia argumentativa e de inferência.

10. É correto afirmar que Carl Sagan faz citação das ideias de um governador real britânico para:

- A.** corroborar as ideias que defende no desenvolvimento do texto;
- B.** ilustrar a tese com a qual inicia o texto e à qual se contrapõe na sequência;
- C.** comprovar a importância da colonização inglesa para o desenvolvimento americano;
- D.** desmistificar a ideia de que liberdade de imprensa pode trazer liberdade de ideias, como defende na conclusão.

O trecho principal a ser analisado no texto é o seguinte:

Os tiranos e os autocratas sempre compreenderam que a capacidade de ler, o conhecimento, os livros e os jornais são potencialmente perigosos. Podem insuflar ideias independentes e até rebeldes nas cabeças de seus súditos. O governador real britânico da colônia de Virgínia escreveu em 1671:

“Graças a Deus não há escolas, nem imprensa livre; e espero que não [as] tenhamos nestes [próximos] cem anos; pois o conhecimento introduziu no mundo a desobediência, a heresia e as seitas, e a imprensa divulgou-as e publicou os libelos contra os melhores governos. Que Deus nos guarde de ambos!”

Mas os colonizadores norte-americanos, compreendendo em que consiste a liberdade, não pensavam assim.

A resposta correta é a opção da letra B, pois Sagan demonstra sua tese de que, em síntese, conhecimento é poder e que os tiranos e autocratas o acham perigoso, usando a referência à fala do governador britânico para, logo em seguida, refutá-la. Para isso, ele usa o conectivo “mas” e deixa para o leitor o posicionamento de certa forma irônico do parágrafo inicial.

No contexto apresentado, percebeu-se que os erros talvez tenham ocorrido porque os sujeitos interpretaram com base em apenas uma leitura feita na superfície do texto. O processo inferencial seria necessário, no caso, para que se permitisse a organização dos sentidos e das relações de significados que levariam os alunos a perceberem que a citação reforça a tese de Sagan.

Apresentamos um texto de Marcelo Gleiser para análise; a primeira questão abordava a tese do autor, colocada logo no início do texto: “Crise é fundamental em ciência”. Essa tese é sustentada por ele, no segundo parágrafo, com fatos. Os sujeitos da pesquisa deveriam elaborar uma frase completa, demonstrando como esses fatos sustentam a tese do autor. Selecionamos três das frases escritas pelos alunos para análise (transcrição *ipsis litteris*).

I. “A crise é fundamental em ciência, como poder ser demonstrado pelas experiências realizadas em laboratórios ou também por observações astronômica que simplesmente não se encaixa nas descrições e teorias da época, já que novas ideias são necessárias e que, às vezes, poder ser revolucionárias.”

II. “A crise é fundamental em ciência, sendo exemplos disso as experiências feitas nos laboratorios e as observações astronômicas que simplismente não se encaixam nas discições e teorias da epoca, porque novas ideias são necessarias e pode ser revolucionaria.”

III. “Crise é fundamental em ciência e alguns fatos sustentam essa opinião, como as experiências em laboratórios e as observações astronômicas, que simplesmente não se encaixam nas descrições e teria, por que novas ideias são necessárias e poder ser revolucionárias.”

A primeira resposta mostra bem a percepção dos alunos quanto aos fatos usados para exemplificar a tese (experiências em laboratório e observações astronômicas), usando o conectivo “como” para introduzir a argumentação e o conectivo “já que” para reforçá-la na oração final.

A segunda resposta também traz os fatos bem definidos, em que a escolha de conectivos não foi tão adequada quanto na primeira resposta. Entre a tese e a argumentação, não se usou conectivo, mas a forma de gerúndio “sendo”, seguida da expressão anafórica “exemplos disso”, que retoma a tese. Há um equívoco na escolha do operador argumentativo “porque”, considerando que não há uma relação de explicação ou de causa na oração final do enunciado.

Quanto à terceira resposta, também foi usado o operador argumentativo “como” para ligar a tese à argumentação e o conectivo explicativo no final, mas o parágrafo ficou confuso, devido aos desvios da norma-padrão observados.

A última questão seria fazer um comentário sobre um trecho do texto (“novas ideias são necessárias, ideias essas que, às vezes, podem ser revolucionárias.”); selecionamos dois comentários para análise, considerando que houve algumas cópias entre os grupos, e os textos ficaram muito parecidos.

I. “Discordamos da ideia de que as coisas novas podem ser revolucionárias, porque nem sempre as ideias novas contribuem pra um mundo melhor. Além disso, o que o texto traz falando de que sem crise, a ciência não vai pra frente, para nós, é pura bobagem. É muito mais fácil evoluir quando as coisas não estão apertadas. Por isso, não concordamos com o Marcelo Gleiser.”

II. “Esse negócio de ser preciso uma crise para que as ideias novas, que podem ser revolucionárias, apareçam, é uma coisa muito certa. Um exemplo disso é lá na escola, porque a sirene estragou e o professor deu a ideia de gravar um pendrive com o mp3 de sirene e usar na caixa de som até comprar outra sirene e funcionou e ficou muito bom escutando na escola toda. Se não tivesse estragado a sirene, a ideia não tinha aparecido. Portanto, uma crise é boa para a ciência funcionar.”

Em relação ao primeiro comentário, percebe-se que os sujeitos da pesquisa tentaram estruturar o texto com a introdução, trazendo a abordagem temáti-

ca com a opinião, colocando o operador argumentativo “porque” para demonstrar que ali estaria sendo comprovada sua tese. Entretanto, a posição contrária ao que está colocado no texto de Marcelo Gleiser não trouxe argumentos muito consistentes para a comprovação, embora o comentário, do ponto de vista da estrutura argumentativa, tenha ficado adequado.

Já o segundo comentário analisado trouxe uma posição a favor da ideia de que uma crise pode possibilitar o surgimento de novas ideias revolucionárias. Para a comprovação, faz uso de um exemplo, reforçando-o com uma oração condicional no período seguinte. O comentário tem alguns desvios de pontuação, com polissíndetos e repetições, mas estruturalmente está adequado, do ponto de vista argumentativo.

Assim, concluímos essa série de atividades, que exigiu maior tempo para aplicação, mas que trouxe um bom desenvolvimento para os sujeitos da pesquisa, os quais evoluíram muito, especialmente no uso dos elementos coesivos do texto, bem como na análise prévia do que escrevem e do que leem, demonstrando que “ficaram ligados” no que foi visto. Demonstraram, em boa parte, ter aprendido o conceito de comentário que lhes foi apresentado, as relações de sentido que podem ser produzidas no gênero e seus aspectos discursivos. Toda essa sequência permitiu-nos conduzir os alunos à última etapa de nosso trabalho.

Vamos analisar um dos comentários e sua respectiva reescrita, para que possamos avaliar os recursos usados pelos participantes da pesquisa, no sentido de percebermos a melhoria de desempenho no contexto enunciativo do texto.

Comentário original – PGTS

É simplesmente afirmar que esse cães possam estar ajudando em resgates em outros lugares do Brasil. Em primeiro lugar ,porque além de sua habilidade que é essencial para os bombeiros e também devido ao fato de que ele podem fazer coisas que os bombeiros não podem fazer, vale dizer vale dizer também que o cachorro tem a fama de ser o melhor amigo do homem. Portanto isso precisa acontecer mais vezes,pois assim o homem e o cachorro possam desenvolver um relacionamento mais forte.

Reescrita do comentário – PGTS

É incrível que esses cães que ajudaram em Brumadinho estejam auxiliando em resgates em outros lugares. Primeiro, porque, além da habilidade de farejar, essencial para os bombeiros e, depois, devido ao fato de que podem fazer coisas que os bombeiros não fazem, co-

mo acessar certos lugares. Vale dizer ainda que o cão é nosso melhor amigo, o que torna o convívio ótimo nesse trabalho tão difícil. Portanto, isso deve ocorrer mais vezes, pois, assim, eles serão mais eficazes juntos.

No comentário original, percebe-se a adequação discursiva, ainda que tenham ocorrido desvios da norma padrão, lacunas de palavras e repetições, que não apagam a tentativa de sistematizar o comentário. Isso mostra uma evolução significativa dos sujeitos na escrita.

Na reescrita, pode-se perceber como os sujeitos da pesquisa tiveram o cuidado de estruturar o texto, mantendo as características do original, mas com os ajustes necessários para que ele se tornasse mais adequado, o que foi muito satisfatório aos alunos, que perceberam sua própria evolução. Portanto, é importante que, na escola, a avaliação textual não fique apenas nas mãos do professor. Não se pode deixar de lado o olhar do sujeito escrevente sobre aquilo que escreve, para que ele reflita acerca do que produz. É preciso ainda que junto com a visão do aluno venha a do professor, ajudando-o a perceber os detalhes não vistos, mostrando-lhe novas formas de dizer e adequações ao gênero.

II Considerações finais

Esta seção do trabalho com as considerações finais apresentou, de fato, algumas “possibilidades de conclusão”, por considerarmos que havia várias maneiras de focar o fechamento da pesquisa. Vejamos aqui alguns caminhos que podem conduzir-nos à síntese do que foi proposto e do que foi realizado.

Em primeiro plano, com base no objetivo geral do trabalho, elaboramos o plano de ensino direcionado ao contexto dos sujeitos da pesquisa e da escola, considerando as condições relativamente precárias que teríamos para realizar o trabalho, as quais foram enfrentadas e superadas. Vários ajustes foram realizados ao longo do percurso, mas mantivemos o foco no sujeito argumentador, produzindo textos em que defendeu um ponto de vista, de forma crítica, fundamentada e ética.

Este pesquisador destaca, entretanto, o quão prazeroso foi ensinar um novo gênero discursivo aos alunos, o que trouxe não só aos alunos, mas também ao educador um novo olhar e novas competências e habilidades. Some-se a isso a chance de trabalhar questões éticas neste contexto, o que foi muito relevante.

Voltando aos objetivos norteadores do trabalho, o desenvolvimento da parte argumentativa foi feito a partir de um trabalho sequencial, desde estabelecer as características do gênero, passando pelo conhecimento dos operadores argumentativos e dos modalizadores discursivos, até chegar à produção final. As práticas de produção textual ocorreram ao longo de todo o trajeto e foram fundamentais no desenvolvimento dos participantes da pesquisa.

Em segunda análise, friso que a obtenção da competência argumentativa de forma capaz e ética, com o perdão do paradoxo, é uma utopia factível. Percebo isso pelo desenvolvimento obtido pelos participantes da pesquisa, porém também é perceptível que o desenvolvimento ético passa por muitos estratos que não estão contemplados nesta pesquisa. E a escola é um dos setores da vida social em que isso precisa ser trabalhado contínua, persistente e incansavelmente.

A capacitação dos docentes quanto aos modelos de ensino, como a BNCC, é parte importante do aprimoramento do ensino de gêneros nas escolas, mas há muito ainda a ser feito, especialmente no contexto de gêneros multimodais que hoje vivenciamos.

No contexto do ensino das linguagens, seu objeto devem ser as práticas sociais, aqui entendidas como algo que esteja relacionado à realidade, à vida. A experiência de leitura de comentários nas mídias digitais ganhou sentido, pelo menos para a maioria dos sujeitos que participaram da pesquisa, porque tratou de algo vivo, real e que, mais do que nunca, estará presente na vida social e cultural

desses jovens.

Refletimos ainda que, conforme afirma Schneuwly & Dolz (2004), o docente pode apenas gerar as condições adequadas para que os próprios alunos aprendam, mas o professor não pode agir diretamente no saber, somente pode interagir com o aluno e, nessa interação, produzir as condições do aprendizado da escrita, sem transformar a maneira de pensar, de falar e de agir de seus alunos.

Além disso tudo, é imprescindível que as estruturas físicas das escolas sejam adequadas, com conexão à internet de qualidade e com equipamentos disponíveis para que alunos e professores possam acessar a web nos contextos pedagógicos e, assim, possam produzir conhecimento juntos.

Portanto, e este não deve ser o último “portanto” nesse enfoque, as tais “possibilidades de conclusão” colocam-se como caminhos que esta pesquisa não trilhou, mas que estão para serem trabalhados em muitos planos de ensino que ela possa vir a inspirar e que, certamente, trarão não só valor acadêmico, mas uma educação argumentativa que, de fato, possa ser eficaz e, sobretudo, ética, para esse contexto cada vez mais multimidiático em que vivemos.

Este trabalho deixou evidenciado para o pesquisador que é preciso garantir experiências diversas de práticas de leitura e de escrita tanto na mídia escrita, quanto na digital, como forma de diminuir a distância cultural que marca grande parte dos alunos neste país, trilhando caminhos didáticos que enxerguem um mundo plural, multifacetado e multimodal.

ALVES FILHO, Francisco; SANTOS, Eliane Pereira dos. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 78-90, out. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/28038>. Acesso em: 28 mar. 2020.

AMOSSY, Ruth. Argumentação e análise do discurso: perspectivas, teóricas e recortes disciplinares. In: *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, nov. 2011.

AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BICALHO, Delaine Cafiero. *Habilidades linguísticas*. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FAE/UFMG. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas>. Acesso em: 1 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: ago. 2018.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel; MOTTA, Manoel Barros da. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Paraná: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KÖCHE, Vanilda; BOFF, Odete; MARINELLO, Adiane. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis: Vozes, 2014.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Nem lixo, nem gaveta. *Portal Escrevendo o Futuro*, 2010. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1106/nem-lixo-nem-gaveta>. Acesso em: 21 out. 2018.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Protocolos de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FAE/UFMG. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/protocolos-de-leitura>. Acesso em: 1 out. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: *Leitura: teoria e prática*. Campinas, n. 5, a. 4, jun. 1985, p. 3-16.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O processo inferencial na compreensão de textos*. Relatório final apresentado ao CNPq. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, p. 23-25, maio 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

NUNES, Ernani Duarte. *Importância da argumentação no desenvolvimento de competências discursivas como protagonismo social: uma proposta alternativa para o Ensino Fundamental*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras (Fale), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SARTORI, Adriane Teresinha. Ensino de Língua Portuguesa: reflexões sobre a necessidade de análise crítica de textos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, dez. 2015, p. 925-940.

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

SILVA, Lillian Lopes Martin; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *O texto na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOBRE O AUTOR

Ernani Duarte Nunes Professor de Língua Portuguesa, Literatura e Redação no ensino básico, além de trabalhar com inglês e espanhol. Tem 37 anos de magistério e atua em escolas públicas e privadas. Possui licenciatura plena em Letras e especialização em Língua Portuguesa pela FEEM/Sete Lagoas, bem como o mestrado profissional em Letras pela Fale/UFMG, na quinta turma. Participa de vários grupos de estudos acerca de Linguagens e Letramentos, com foco em leitura e produção textual, gêneros discursivos, diversidade social e práticas docentes. Atuou como tutor em 2020 e 2021, ao lado de sua orientadora e professora do ProfLetras, doutora Leiva de Figueiredo Viana Leal, na disciplina "Leitura na sala de aula" do curso de pós-graduação (especialização) Proleitura da Fale/UFMG.

POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO

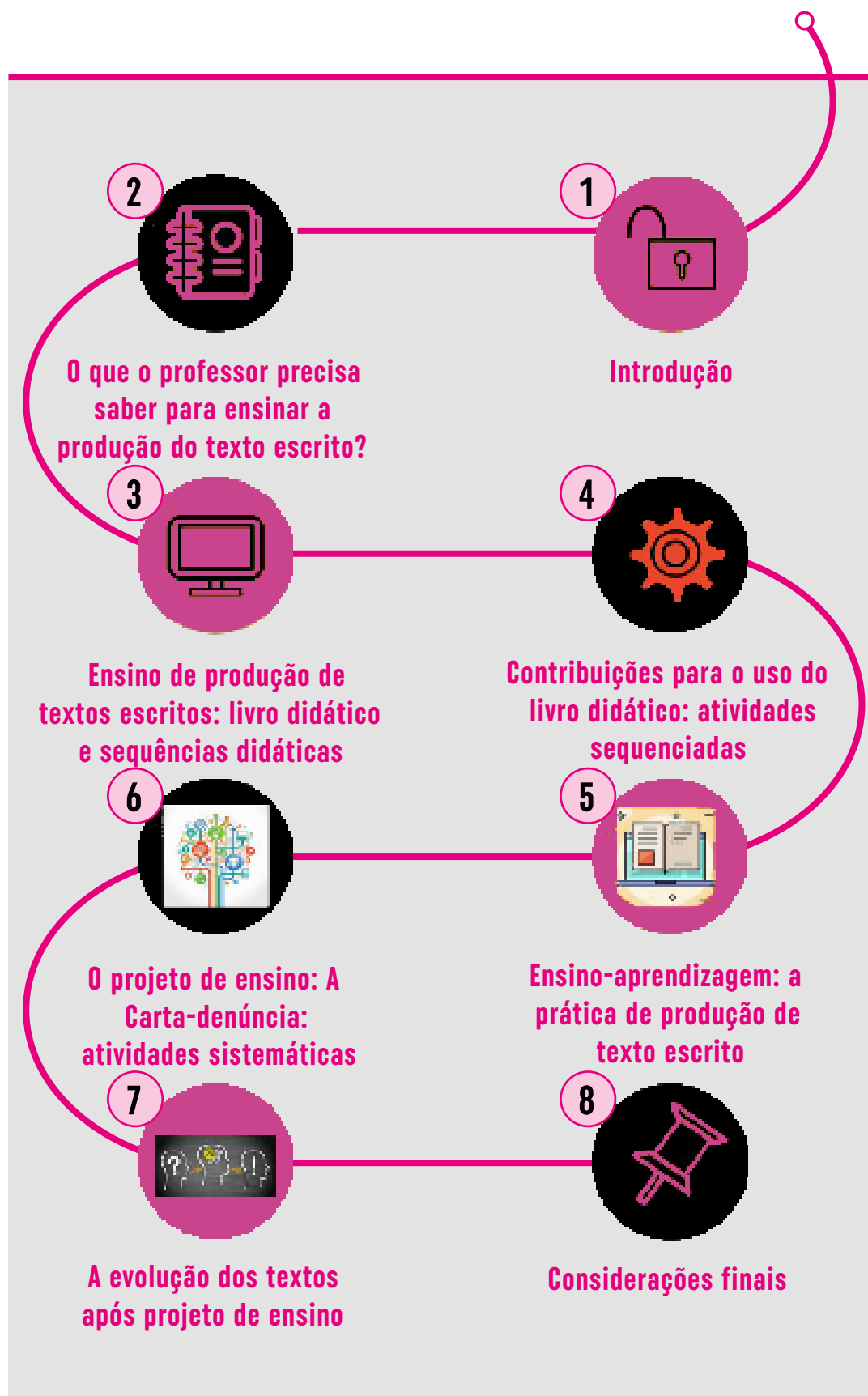
Michelle Nogueira Lara Prado

■ Belo Horizonte 2024

RESUMO

Este capítulo toma como desafio compreender o processo de produção de textos escritos e contribuir para melhorar a qualidade das produções de alunos do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte. A questão abordada é como um trabalho sistematizado por meio de uma sequência de atividades semelhante à sequência didática (SD) pode complementar a proposta de produção textual apresentada no livro didático (LD) de português usado pela turma e favorecer a produção de texto escrita dos alunos. Para tanto, apresento as aulas e atividades que elaborei durante pesquisa realizada no mestrado profissional em Letras (ProfLetras), durante os anos de 2013 a 2015. O projeto de ensino contendo essas aulas se ancora nos trabalhos de Dolz e Schneuwly (2004), de Dolz, Gagnon & Decândio (2010) e Antunes (2003, 2010).

■ **PALAVRAS-CHAVE** Produção Textual. Livro Didático. Sequência Didática. Letramento.



A sala de aula é um lugar desafiador! Encontramos realidades heterogêneas em cada grupo de alunos que precisamos orientar. Parte deles interessada em aprender, outra parte não; alguns aprendem facilmente, outros não; alguns deles respeitosos, outros não. Como professora de educação básica desde 2010, enfrento o desafio de ensinar a língua portuguesa nessa realidade diversa.

Ao longo desses anos, busco identificar as maiores dificuldades dos alunos e tento intervir nesse processo. Para tanto, o estudo e a pesquisa são essenciais. A reflexão sobre como acontece o processo de aprendizagem da língua portuguesa, nos ajuda a repensar a prática em sala de aula. Muitas vezes, acreditamos que o simples contato com as letras, as palavras, os textos, é suficiente para que o aprendiz seja capaz de ler e escrever. Entretanto, a aprendizagem da escrita não acontece tão naturalmente como a da fala.

Começamos a adquirir a fala mesmo antes do nosso nascimento, e vamos aprimorando nosso conhecimento ao longo da nossa vida. Os seres humanos, em geral, independente da sua raça, cultura, sexo, cor, condições sociais, econômi-

cas ou geográficas, possuem a capacidade de desenvolver a fala. Não há referência histórica que comprove a existência de algum grupo de indivíduos que não dominasse a modalidade oral da língua. Quando vivenciamos a comunicação através da fala, a adquirimos de forma natural e ampliamos nosso léxico de acordo com nossas experiências e necessidades comunicativas. Assim, todos que possuem um desenvolvimento típico, serão capazes de participar das interações sociais que acontecem por meio da fala de forma natural (ZORZI, 2003).

Ao contrário da aquisição da modalidade oral da língua, a modalidade escrita não acontece de forma natural, ela demanda ensino sistemático. Baseando-se em estudos de linguistas e psicólogos cognitivos sobre a apropriação da escrita, Soares (2018) conclui que

se a fala não é, nem precisa ser, ensinada de forma explícita, consciente – não há necessidade de métodos para orientar a aquisição do falar e do ouvir –, a escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e do escrever (SOARES, 2018, p.45).

Sendo assim, é notória a necessidade do ensino da escrita desde os primeiros anos do ensino fundamental, desde a alfabetização, a partir da decodificação e codificação das palavras, frases e textos e, posteriormente, através da compreensão da sua escrita dentro de um contexto sociocultural de forma interativa.

Segundo Dolz, Gangnon e Decândio (2010, p.13), “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional”. Por isso, a escola precisa ensinar a produção de texto escrito a partir de múltiplas estratégias, centradas em textos reais que circulam em nossa sociedade, pois antes de escrever, os alunos precisam ler, para terem o que dizer e para saberem como dizer. Além disso, cada texto escrito tem um propósito comunicativo diferente, e segundo Antunes (2003, p.48) “A escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüente em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza.”

Por isso, a importância de o aluno se familiarizar com os diversos gêneros existentes na sociedade. É a partir deles que se reconhecem as diferenças na organização do texto no papel, tanto em sua apresentação geral na página, quanto à seleção dos elementos linguístico-discursivos utilizados para estabelecer a comunicação, que pode ser menos ou mais formal, dependendo do suporte e do destinatário do texto.

A partir dos apontamentos de alguns autores nos parágrafos anteriores e da minha experiência como professora de língua portuguesa dos anos finais do en-

sino fundamental, fica evidente a necessidade do ensino da produção de texto escrito na escola. A abordagem desse aspecto da língua portuguesa ajudará os alunos a superarem a dificuldade com a escrita a partir de orientações mais específicas que os ajudem a articular os diversos conhecimentos da língua como os aspectos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação; e os aspectos composicionais, isto é, organização do texto de acordo com o gênero ao qual pertence.

Dessa maneira, este capítulo tem como foco principal o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção de texto escrito no 8º ano do ensino fundamental II. Ele será embasado em um estudo realizado por Prado (2015), desenvolvido em pesquisa do mestrado profissional em Letras.

II O que o professor precisa saber para ensinar a produção de texto escrito?

Muitas vezes me questionei sobre o modo como eu ensinava a produção de texto escrito, pois não conseguia ver melhora nos textos dos meus alunos. Como o número de aulas ministradas por semana era grande e com turmas com aproximadamente 35 alunos, o tempo para planejamento das atividades era escasso. Eu simplesmente seguia as propostas do livro didático que a escola utilizava e mesclava com atividades de outros livros didáticos que abordassem o mesmo gênero. Entretanto, eu não ficava satisfeita com o resultado desse trabalho.

Em minha prática, eu tentava partir do gênero para ensinar a produção de texto escrito, porém as questões constantes no material didático que eu utilizava apenas levavam ao reconhecimento das características canônicas do gênero. Não havia exploração dos aspectos linguísticos dos textos como o tempo verbal apropriado, os articuladores necessários para progressão textual, o uso da escrita ortográfica correta.

Assim que ingressei no mestrado profissional, comecei a estudar e compreendi que eu desejava seguir a concepção de linguagem, vista como interação, com a participação dos sujeitos em situações concretas de comunicação, por meio da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, [1929] 1981) e do sociointeracionismo (VIGOTSKY, [1987] 1991). Entretanto, eu não sabia como colocar em prática esse ensino, sem deixar de lado os aspectos linguísticos subjacentes ao gênero utilizado nas interações sociais.

Percebi que era necessário criar um projeto de ensino que tivesse como foco a produção de textos escritos, pois era nesse eixo que via a maior dificuldade dos alunos. Guiada pela concepção de linguagem bakhtiniana, concluí que era preciso planejar aulas que realmente proporcionassem a interação entre os alunos, em uma situação real de comunicação. Considerando a importância do livro didático como auxiliar no ensino de língua portuguesa, comecei por observá-lo de modo crítico, verificando seus pontos positivos e negativos e repensando como usá-lo em minhas turmas.

II Ensino de produção de textos escritos: livro didático e sequências didáticas

A coleção *Português linguagens* (CEREJA & COCHAR MAGALHÃES, 2012) era adotada pela escola em que eu trabalhava nos anos de 2012-2015, quando realizei a pesquisa do mestrado profissional. Cada um dos volumes da coleção compõe-se por quatro unidades, e cada unidade por quatro capítulos. O último capítulo do volume intitula-se “Intervalo” e apresenta um projeto que envolve todos da classe. As unidades são organizadas por temas que são abordados em textos de gêneros variados ao longo dos capítulos. Cada capítulo se organiza em cinco seções essenciais: “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “Para escrever com (adequação, coerência, coesão, expressividade)”, “A língua em foco” e “De olho na escrita”. A coleção possui como um de seus pontos positivos sua grande variedade de gêneros orais ou escritos, que abordam temas e linguagens variadas, com atividades interessantes de compreensão/interpretação de texto. Outro aspecto positivo do livro é a promoção de reflexões sobre o significado de palavras ou expressões dentro de um contexto. Entretanto, o livro didático (LD) possui problemas que podem ser evidenciados, principalmente em relação ao ensino dos aspectos linguísticos do texto, pois suas atividades usam o texto como pretexto para ensinar o conteúdo linguístico proposto em cada volume do livro e não buscam ensiná-lo a partir da necessidade de seu uso em determinado gênero textual e ao ensino da produção textual escrita, conforme destaque na análise de uma proposta de produção do LD no próximo parágrafo.

Como meu interesse neste trabalho era a produção de textos, analisei uma atividade do eixo de produção escrita no volume correspondente ao oitavo ano. Essa análise foi pautada no uso que eu fazia do LD durante minhas aulas, isto é, apresentei suas lacunas de acordo com o contexto no qual me encontrava. Nes-

se livro do 8º ano, havia uma “Proposta de produção” de uma carta-denúncia, por meio da qual os alunos tinham a oportunidade de comparar uma denúncia oral e uma denúncia escrita, pois a proposta trazia exemplos reais dessas duas variedades de denúncia. Entretanto, o foco principal do livro era o trabalho com a escrita e, por isso, a denúncia oral era utilizada apenas como ponto de partida para o desenvolvimento da aula em sala. Para iniciar o estudo do gênero, havia uma atividade de leitura de cartas-denúncia publicadas em um blog de uma rádio paulista. Através de perguntas sobre as cartas, os alunos identificavam aspectos relacionados à forma do texto (estrutura composicional e conformidade à variação linguística padrão e às convenções da escrita), destacando-se, por exemplo, a localização da reclamação ou do problema denunciado, a linguagem utilizada, o suporte em que a carta foi publicada. Numa primeira parte, fazia-se a contextualização do gênero e dos possíveis temas para a produção, mas não se apresentava ainda a produção de texto a ser realizada. Essas atividades apenas levavam os alunos a identificar as informações mais relevantes para o reconhecimento de características canônicas do gênero carta-denúncia. Embora, reconhecer como os gêneros se organizam possa ser relevante no ensino, não havia um trabalho com a produção de texto propriamente dita: eram frágeis as instruções para alimentação temática, para o planejamento do texto pelo aluno; eram frágeis também as orientações de como os alunos utilizariam os recursos da língua para produzir seu texto. O que se destacava na proposta era a fixação de uma forma, como se o gênero tivesse uma estrutura fixa que podia funcionar em qualquer contexto. Não se enfatizavam, na proposta, orientações suficientes para que o aluno relacionasse os modos de fazer a carta para que ela efetivamente funcionasse como uma denúncia.

A proposta apresentava também a parte intitulada “Agora é a sua vez”, na qual eram apresentadas recomendações sobre as condições de produção: o gênero a ser produzido, para quem ele será enviado, com qual objetivo será escrito. Os detalhes dessa proposta eram: primeiro era feita a apresentação do blog onde as cartas-denúncia lidas na seção anterior foram publicadas; em seguida havia indicação para realização de uma pesquisa no bairro para a identificação da situação-problema a ser denunciada, já indicando o gênero a ser produzido; por último havia indicações para que os alunos fizessem uma revisão do texto produzido, com a justificativa de que ele seria enviado ao órgão da prefeitura local ao qual compete a solução do problema ou para sites ou blogs de jornais, rádios e emissoras de TV locais.

Todas essas orientações, que seriam ainda para uma primeira produção, parecem partir da suposição de que os alunos já saibam escrever uma carta-denúncia e já sejam capazes de revisá-la. Isto é, devido ao desenvolvimento da atividade

de leitura e interpretação de cartas-denúncia feito na seção anterior, o LD supõe que isso seja suficiente para que o aluno aprenda a escrever. Fica implícito que a leitura de um modelo de carta-denúncia é suficiente para se aprender a escrever outra, assim não são reconhecidas as especificidades do processo de produção escrita que segundo Dolz, Gangnon e Decândio (2010) englobam o gesto gráfico, a planificação (organizar o texto em partes), a textualização (utilizar os recursos da língua) e a revisão (releitura e reescrita do texto). Do modo como a tarefa se apresenta, a primeira produção dos alunos era escrita como se já fosse a última, aquela a ser publicada, uma vez que não havia atividades que ensinassem a revisão e reescrita do texto, mas apenas havia a indicação de que essa revisão precisava ser feita.

Diante dessa organização, percebi que a proposta deixava muitas lacunas e não proporcionava uma orientação adequada para produção do texto propriamente dito. Não levava em conta especificidades como, por exemplo, as que levassem o aluno à construção do problema, ou que o ajudassem a construir argumentos, a organizar as várias partes do texto, a usar articuladores entre parágrafos e entre orações, a observar a construção da cadeia referencial, entre outros. Além disso, os exemplos de carta-denúncia explorados, como foram editados antes da publicação no blog, não apresentavam elementos que cartas com outro tipo de circulação apresentariam. Isso se contrapõe às orientações do box “Avalie sua carta-denúncia”, que solicitava ao aluno que observasse se a sua carta-denúncia continha local e data, vocativo, despedida. A proposta não possibilitava a construção do texto junto com o aluno, apenas indicava as etapas que ele deveria dar conta de percorrer sozinho.

Não havia espaço para a reescrita do texto. O aluno, na primeira versão do texto já deveria entender, sozinho, como revisar e escrever seu texto adequadamente. Apesar de haver indicações de revisão do texto, não havia o ensino de como ele deveria fazer essa revisão. Se o aluno nunca revisou um texto do gênero proposto, como ele poderia dar conta de fazer isso, sem antes realizar atividades que o ensinasse como se faz uma revisão de texto?

Em síntese, o que uma primeira análise da tarefa de produção de textos do LD evidenciou é que havia lacunas na proposta. Considerando as necessidades de aprendizagem de escrita dos meus alunos naquele período, essas lacunas foram resumidas como: impossibilidade de compreensão do gênero em situações diversas de comunicação, mais formais ou informais; desconsideração de variações linguísticas existentes em cartas-denúncia com propósitos comunicativos diferentes, ou seja, os textos utilizados para as atividades de leitura da proposta foram retirados de uma única fonte; ausência de atividades diversificadas sobre os aspectos linguísticos do gênero como a seleção vocabular, as variações dos tem-

pos verbais, os organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004); inexistência da reescrita do próprio texto de forma reflexiva através de orientações que partissem do que o aluno aprendeu durante as atividades de estudo do gênero.

Neste capítulo, pretendo evidenciar que é importante utilizar o LD de forma consciente e crítica, aproveitando o que ele traz de positivo e complementando as lacunas deixadas. Para tanto, mostro o trabalho que realizei em minha pesquisa do mestrado profissional com essa proposta de produção de texto, analisada nos parágrafos anteriores. Iniciei o ensino da produção de texto escrito com uma de minhas turmas de 8º ano do ensino fundamental, aplicando a proposta do LD para primeira produção do aluno e, em seguida, busquei preencher as lacunas do LD por meio de uma sequência de atividades, agrupadas em aulas. Como essas atividades são semelhantes à sequência didática (SD) – (Cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), faço uma reflexão sobre essa proposta dos autores na próxima seção.

II Contribuições para o uso do livro didático: atividades sequenciadas

Uma das metodologias bastante utilizada para o ensino da produção textual na época em que eu cursei o mestrado profissional era a sequência didática (SD), conforme Dolz e Schneuwly (2004). Nos próximos parágrafos vou apresentar esse procedimento de acordo com o estudo que fiz durante os anos de 2013–2015.

Segundo Dolz e Schneuwly, a SD constitui-se em um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.82).

Esse procedimento tem sido utilizado em projetos que visam o ensino dos gêneros orais e escritos na escola. A prática do ensino da língua a partir dessa metodologia permite reflexões positivas acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola e estabelece uma ligação entre a concepção de linguagem bakhtiniana e o ensino da língua.

A apresentação do procedimento SD por Dolz e Schneuwly (2004) surge de reflexões desses autores sobre o conceito de gênero e a utilização que se faz dele na escola, isto é, eles mostram de forma crítica como os gêneros funcionam no ambiente escolar e como os professores o utilizam para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Em primeiro lugar, os autores retomam a definição bakhtiniana de gênero como “formas relativamente estáveis tomadas

pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.64). Esse conceito é evidenciado pelos autores nas práticas sociais das quais os gêneros emergem e nas atividades de linguagem. Isto é, a partir da necessidade de interação do sujeito no uso da língua, recorre-se aos gêneros textuais com tema, forma composicional e estilo (Cf. BAKHTIN, [1992] 2011) adequados à situação de comunicação.

Em segundo lugar, os autores mostram que, quando esse gênero é levado para a escola, “há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.65, grifo dos autores). Diante dessa realidade, buscam resposta para a seguinte questão: “Mas qual é o lugar efetivo dos gêneros na escola?” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.65).

Essa resposta surge da análise que os autores fazem sobre três metodologias utilizadas para o ensino de língua portuguesa na escola por meio dos gêneros textuais. Uma delas ocorre quando os gêneros deixam de surgir naturalmente de uma prática social e servem para ensinar os tipos textuais que os compõem, como a descrição, a narração e a dissertação. Nessa situação, o uso dos gêneros na escola acontece pelo ensino de sua forma, que é independente da prática social da qual faz parte.

Outra metodologia de ensino da língua portuguesa analisada pelos autores é aquela que considera os gêneros como “resultado do funcionamento mesmo da comunicação escolar e cuja especificidade é resultado desse funcionamento” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.67). Com essa metodologia, os alunos aprendem o gênero através do seu uso na escola em situações de comunicação entre eles, entre as classes de uma mesma escola, entre escolas. Naturalmente, os alunos se deparam com a leitura e produção de textos que circulam no ambiente escolar como a correspondência escolar, o jornal de classe, os romances coletivos, os poemas individuais.

Por último, Dolz e Schneuwly (2004) refletem sobre a metodologia de ensino da língua portuguesa a partir dos gêneros utilizados nas práticas de linguagem fora da escola. Como se, ao entrar na escola, esses gêneros não sofressem nenhum tipo de modificação e os alunos os incorporassem exatamente como eles funcionam fora da escola. Essa abordagem prioriza o ensino da comunicação por meio dos gêneros nas várias situações da sociedade, permite ao aluno se tornar apto a se comunicar nas práticas sociais, mas não ensina a ele como escrever esse texto usando estruturas linguísticas que compõem o gênero estudado e que podem ser comuns a outros gêneros.

Os autores apontam a necessidade de se avaliar essas metodologias de en-

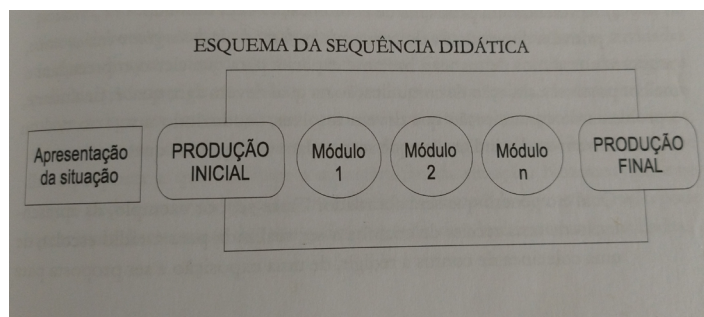
sino, compreendendo os textos como uma variação daqueles produzidos nas práticas sociais que ocorrem fora da escola.

A utilização desse modelo possibilita ao professor utilizar os gêneros usados nas práticas sociais como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Não se trata somente de ler e compreender o gênero, mas de estudá-lo, visando ao desenvolvimento de capacidades que servirão tanto para o gênero estudado quanto para outros a serem estudados e utilizados nas práticas de linguagem.

A partir da necessidade de se criar uma metodologia de ensino com foco nos gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (2004) elaboram o procedimento “sequência didática” como forma de orientar o trabalho do professor em sala de aula. Os autores apresentam a base de uma sequência didática sintetizada como na figura “Sequência didática”:

SAIBA MAIS

II Dessa forma, propõem a utilização dos gêneros textuais na escola por meio dos modelos didáticos de gêneros que são norteados pelo: princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas); princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem); princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.70)



Sequência didática

Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY. Gêneros orais e escritos na escola, p.83.

Os passos metodológicos de uma sequência didática partem da “Apresentação da situação”, que consiste na exposição das condições de produção, com todas as informações necessárias para que os alunos realizem a produção inicial, ou seja, o gênero que será abordado; a quem será dirigida a produção; que forma assumirá; quem participará da produção. Em seguida, os alunos realizam a “Produção inicial”, que é um texto que permite ao docente analisar o que o aluno já conhece sobre o tema, a forma composicional e os aspectos linguísticos do gênero e o que ele ainda não sabe. O próximo passo é a elaboração

dos módulos de atividades, quantos forem necessários, para sistematizar o ensino dos “problemas” que foram evidenciados na primeira produção. Por último, os alunos são orientados para a “Produção final”, na qual utilizarão o conhecimento que adquiriram durante as aulas anteriores, com as atividades dos módulos, para escrever e reescrever seu texto final. Na reescrita, os alunos, sob a orientação do professor, reconhecerão o que aprenderam sobre o gênero em questão, realizando uma avaliação somativa do seu próprio texto, ou seja, ele também será capaz de avaliar o que precisa ser melhorado em sua produção.

Na próxima seção, apresento como utilizei o procedimento SD como base para meu trabalho de mestrado, no ProfLetras.

II Ensino-aprendizagem: a prática de produção de texto escrito

Apresento nos próximos parágrafos a experiência que tive, na pesquisa que realizei no ProfLetras, com o ensino da produção de texto escrito em uma escola municipal de Belo Horizonte, com trinta alunos de treze a quinze anos que cursavam o 8º ano do ensino fundamental, no ano de 2014.

Como já disse, me incomodava a falta de evolução na escrita dos alunos mesmo depois das aulas de produção de texto. Assim, parti da proposta de produção de texto constante do LD usado pelos alunos na época - *Português linguagens* (CEREJA & COCHAR MAGALHÃES, 2012, vol.8) – para realizar a produção inicial, semelhante ao que é proposto pelo procedimento SD.

Na sequência, elaborei cinco aulas com atividades considerando a análise desses primeiros textos produzidos pelos alunos envolvidos na pesquisa e a análise da proposta inicial de produção de texto do LD. As atividades que compõem essas aulas contemplam o ensino da produção de texto conforme a proposta dos módulos da SD e foram organizadas conforme o quadro “Sequência de módulos atividades realizadas com os alunos de 8º ano”.

Quadro 1 II Sequência de módulos atividades realizadas com os alunos de 8º ano

Módulos	Objetivo geral	Capacidades
Aula 1: Denúncia oral – Você no MG	Propor possibilidades de temas a serem desenvolvidos nas futuras produções dos alunos.	Compreender e produzir texto do gênero denúncia oral.

Aula 2: O que é uma carta-denúncia?	Reconhecer as variadas formas de se comunicar através de uma carta-denúncia.	Ler com compreensão cartas-denúncia considerando sua função social, seu suporte, seu contexto de circulação, sua estrutura. Conhecer diferentes meios de acesso à informação e ao conhecimento em língua escrita (bibliotecas, bancas de revista, livrarias, <i>internet</i> etc).
Aula 3: Características linguístico discursivas de uma carta denúncia	Estudar uma carta-denúncia reconhecendo a importância de suas partes para que o todo seja compreendido.	Ler com compreensão considerando: as partes que compõem a carta, as características linguístico discursivas (variedade linguística, vocabulário, recursos de coesão). Identificar e delimitar partes integrantes de um texto escrito, apontando características essenciais de sua estrutura.
Aula 4: Produção de uma carta-denúncia	Resgatar o tema das futuras produções de texto dos alunos; ensinar estratégias para a elaboração de textos, tais como planejamento da escrita, incorporação de <i>feedback</i> de colegas e do professor, reescrita e reflexão a respeito dos resultados obtidos.	Redigir textos considerando os objetivos comunicativos, o tema, o destinatário, as condições de leitura previstas, o gênero adequado à situação. Redigir textos respeitando as características do gênero a ser escrito: sua função social, seu suporte, seu campo de circulação, sua estrutura, suas características linguístico-discursivas. Produzir textos coerentes, definindo o assunto central, seus desdobramentos em tópicos e subtópicos, a ordenação e o encadeamento desses tópicos e subtópicos.
Aula 5: Carta-Denúncia – Versão Final	Resgatar o que já foi trabalhado nos módulos anteriores; ensinar estratégias para a reescrita da carta-denúncia.	Revisar e reelaborar seus próprios textos, considerando o gênero e as condições de produção e leitura

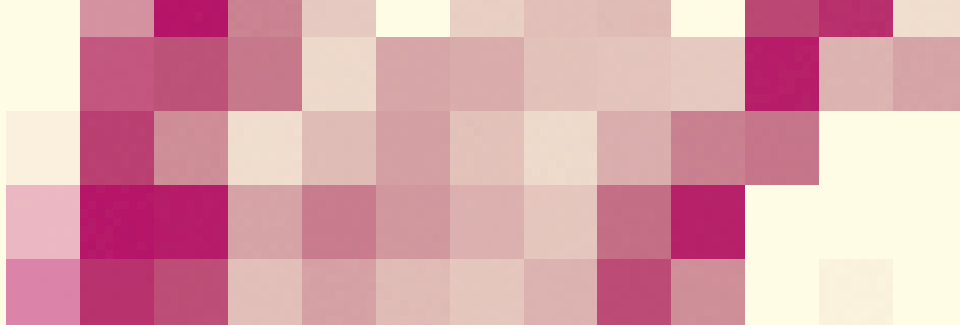
Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme indicado por Dolz e Schneuwly (2004), são quatro níveis principais na produção de texto: representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e realização do texto. O quadro “Sequência de módulos atividades realizadas com os alunos de 8º ano” mostra, de forma sucinta, a organização das aulas elaboradas a partir das produções iniciais dos alunos. Cada aula contempla pelo menos um dos níveis de funcionamento do gênero estudado, no caso a carta-denúncia.

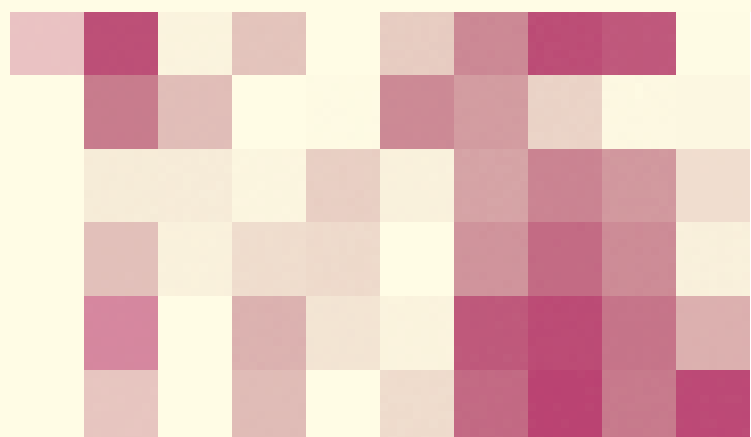
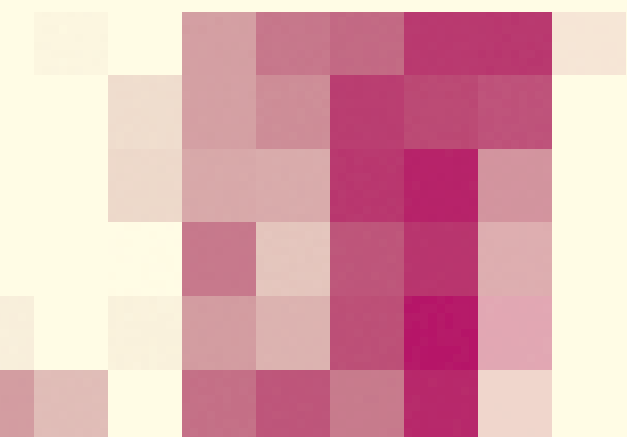
A produção final proposta por esse projeto de ensino foi produto dessa sequência de atividades e também “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nas aulas. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.90).

Portanto, a experiência com o projeto de ensino aqui proposto, me mostrou que é preciso ir além do que é superficial ao gênero, daquilo que é aparente. É preciso ensinar ao aluno a construir o gênero, nesse caso específico, a carta-denúncia e a reconhecer o que aprendeu sobre esse gênero no seu próprio texto.

Apresento nas próximas páginas, o projeto de ensino completo, com todas as aulas e atividades realizadas pelos alunos participantes da pesquisa que realizei no ProfLetras em 2014.



AULAS



Aula 1

O projeto de ensino: A Carta-denúncia: atividades sistemáticas

O ponto de partida do trabalho é o estudante identificar problemas do seu entorno para, na sequência, analisar produções que tenham como foco “denúncias”. Nessa perspectiva, a interpretação e a produção discursivas andam juntas e diferentes gêneros podem participar das atividades. Após essa abertura, o trabalho deverá voltar-se para o gênero “carta-denúncia”.

|| 1º Momento

Objetivo: Refletir sobre os cartazes expostos na escola e a importância da história de vida de cada pessoa.

Tempo previsto: 50 minutos

|| Ações de trabalho

Aula 1 – Denúncia oral – Você no MG: levantando possíveis temas para a escrita de uma carta denúncia.

Objetivos:

- despertar o interesse dos alunos pelos possíveis problemas da infraestrutura do bairro em que residem;
- levantar possíveis temas das futuras produções de texto dos alunos;
- reconhecer denúncias feitas por moradores da região metropolitana e do município de Belo Horizonte no programa jornalístico da Rede Globo, MGTV, no quadro VC no MGTV
- identificar as diferentes variedades linguísticas utilizadas pelos autores dos vídeos enviados ao programa
- reconhecer os diferentes discursos dos autores dos vídeos enviados ao programa;

- criar um vídeo sobre um problema do bairro em que reside e enviá-lo ao programa pelo Whatsapp (31) 99955-9000.

Atividades



1. No vídeo a que você assistirá, são feitas duas denúncias de alguns problemas que prejudicam os moradores de regiões de Belo Horizonte. Assista ao vídeo do programa VC no MGTV (disponível em: https://drive.google.com/file/d/1A7U7hKfX7G9qQ2QqEP16jmkhsN4VUoc5/view?usp=drive_link) e complete o quadro:

	Quem faz a denúncia?	Qual é a denúncia feita?	Por que ele(a) faz a denúncia?	Onde ocorre o problema?	Por que existe esse problema?
Denúncia 1					
Denúncia 2					

2. Apesar de ser um vídeo em que as pessoas fazem as denúncias oralmente, ou seja, com falas, percebe-se que quem faz as denúncias segue um pequeno roteiro para falar do problema de forma resumida, direta e simples. Na tabela abaixo foram transcritas as falas de outras quatro denúncias exibidas no quadro “Você no MGTV”. Relacione os roteiros abaixo aos problemas denunciados:

1. Falta de semáforo	() Meu nome é Éderson Balbino, estou aqui na rua Francisco de Paula, no bairro Nova Esperança e quero mostrar pra vocês esse descaso que é feito por firmas que fazem da rua um bota-fora. Aqui nós estamos nas costas do Cemitério da Paz e como vocês podem ver, não tem muro e é um prato cheio pra bandidos, usuários de drogas, e pra piorar o pessoal ainda bota fogo e do lado nós temos uma escola. Então, eu venho diante de vocês pedir que as autoridades tomem providências desse bota-fora.
----------------------	---

2. Fim do bota-fora	() Esse é o encontro da rua Neide com a rua Santa Apolônia atrás do Parque Fernão Dias. A escadaria que dá acesso a outro bairro, São Marcos, está tomada pelo mato. Segundo o morador, esse também é um dos caminhos usados para se chegar ao ponto de ônibus.
3. Abandono da área próxima ao parque Fernão Dias	() Oi, meu nome é Rhany Mercês, eu estou entrando em contato para reclamar do Parque Morro das Pedras. O campo tá jogado, o parque tá todo jogado. A prefeitura não faz nada. Já foram encontrados ratos, aranhas enormes, até cobras! O mato já tá passando a altura da cerca.
4. Manutenção do Parque Nova Granada	() Meu nome é Carlos Moraes, sou morador do bairro Gameleira. Gostaria de mostrar a situação do trânsito na entrada do bairro Gameleira e Nova Suíça. Como não há semáforo na entrada do bairro, ocorrem vários acidentes de carros e atropelamentos, porque também não há faixa de pedestres. Solicito providências da BHtrans.

3. Observe os roteiros da atividade anterior e responda:

- a.** Apenas um dos roteiros não contém o nome do morador que faz a denúncia. Por que esse roteiro não contém a apresentação do morador?
- b.** Qual é a principal diferença no tipo de discurso (direto, indireto, indireto livre) utilizado por este roteiro em relação aos outros?
- c.** Reescreva o roteiro como se você fosse o morador que não quis se identificar. Invente um nome para ele e relate o problema utilizando o discurso direto, ou seja, o mesmo que é utilizado pelos outros roteiros.
- d.** Imagine que o morador Éderson Balbino fosse contar a um vizinho o mesmo problema que ele denunciou no MGTV. Como falar para o vizinho é uma situação menos formal do que apresentar-se no jornal da TV, o morador vai usar uma linguagem informal. Fale para um colega como o morador Éderson contaria esse problema ao vizinho.

4. Você e seu colega participarão do quadro VC no MG, do jornal MGTV. Para tanto, crie um vídeo, de aproximadamente um minuto, denunciando uma situação problema na sua rua ou no seu bairro. Lembre-se do vídeo da questão 1 como exemplo e siga as seguintes dicas do site da Globo:

É importante que você forneça detalhes para entendermos melhor o conteúdo da sua colaboração.

- Lembre-se de dizer sobre quem você está falando, o assunto que está abordando, onde isso está ocorrendo, o porquê e como.
- Ao enviar fotos e vídeo, não esqueça de descrever no seu texto as cenas que aparecem nas imagens.
- Seja direto e simples ao contar sua história; fazer um roteiro antes da gravação de um vídeo pode ajudar.
- Verifique a nitidez do áudio e imagem do seu vídeo. Uma boa iluminação é muito importante para a qualidade do vídeo.

5. Publicar o vídeo pelo Whatsapp (31) 99955-9000.

Aula 2

O que é uma carta-denúncia?



1. Em grupos de quatro alunos, leia a carta denúncia que seu grupo receber e responda: (Serão distribuídas seis cartas-denúncia diferentes, de suportes diferentes, com grau de formalidade diferente. As cartas estão no final desta aula.)
 - a. Qual é a denúncia feita?
 - b. Quem fez a denúncia?
 - c. Como a pessoa que escreveu a carta se identificou?
 - d. Para quem foi feita a denúncia?
 - e. Como o(a) autor(a) da carta se dirigiu à pessoa ou ao órgão responsável por receber a denúncia?
 - f. Onde e quando foi publicada a carta-denúncia?
 - g. Copie da carta, pelo menos três trechos que indiquem se o tipo de linguagem utilizada é formal ou informal.
 - h. Você encontrou palavras escritas de forma errada na carta que você leu?
 - i. A carta tentou convencer o remetente sobre um problema. De que forma fez isso?

2. Cada grupo deve fazer um quadro em uma cartolina com as respostas da Atividade 1 e apresentar para a turma.

3. Em casa, faça uma pesquisa em revistas, jornais ou nas redes sociais disponíveis na internet e encontre uma carta-denúncia que você considere interessante. Traga a carta para a escola.

4. Leia a carta que você trouxe de casa e responda às questões da Atividade 1 de acordo com ela.

5. Troque a sua carta, junto com suas respostas, com o colega ao seu lado. Depois que vocês lerem as cartas e as respostas dos colegas, complete o quadro com as semelhanças ou diferenças entre as duas cartas em relação à sua forma e ao seu conteúdo.

Semelhanças	Diferenças

6. Para consolidar as informações encontradas pelos alunos, a professora vai escrever no quadro, de acordo com o que os alunos forem falando, as semelhanças e diferenças mais encontradas pela turma nas cartas.

II Exemplos de cartas-denúncia

1.



Sobre o atraso de pagamento de salário de diversas categorias de trabalhadores na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Vimos através deste documento manifestar sobre o que segue, Professores substitutos da UEMA com contratos novos (em vigência desde setembro deste ano), Professores e funcionários do Programa Darcy Ribeiro, funcionários da UEMANET, Bolsistas de Iniciação Científica da UEMA e funcionários de serviços gerais da UEMA vêm por meio deste documento informar à sociedade e denunciar às autoridades competentes que estão com seus salários em atraso há mais de três meses sem previsão de regularização.

Esta denúncia expressa o descaso com que as autoridades estaduais tratam a educação pública no Estado do Maranhão especificamente no que diz respeito à situação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Em virtude desta situação de flagrante desrespeito aos direitos básicos

cos de trabalhadores da educação em diversos níveis comunicamos que estamos parализando nossas atividades até que seja regularizada a situação salarial de todas as categorias citadas acima.

Pedimos desculpas à alunos e beneficiários dos serviços dos profissionais citados acima mas pedimos compreensão e solidariedade à situação esdrúxula à que fomos submetidos pela falta de compromisso com uma boa gestão da política de ensino superior em vigência hoje no Estado do Maranhão.

Atenciosamente,
Professores Substitutos da UEMA
Professores do Programa Darcy Ribeiro
Funcionários do Programa Darcy Ribeiro,
Funcionários da UEMANET,
Bolsistas de Iniciação Científica da UEMA
Funcionários de serviços gerais da UEMA
São Luís 21 de novembro de 2012

Disponível em: http://www.viasdefato.jor.br/index2/index.php?option=com_content&view=article&id=355:carta=-denuncia&catid=34:yootheme&Itemid=

2.



Abandono...

“Ouviram do Ipiranga às margens plácidas...”Eis nosso Hino Nacional, que faz referência de forma tão digna um dos Bairros de São Paulo que fez e continua fazendo história.

Desanimadamente, como morador do Bairro, deparo-me com extremo abandono de várias regiões do Ipiranga, onde a falta de dedicação, zelo e cuidados, seja de órgãos competentes ou até mesmo de associação de moradores de bairro se faz presente.

Um bairro de classe média alta onde, em regiões e ruas cujos nomes fizeram história, deparamo-nos com o mau trato e descaso, refletidos pela imundice de moradores e de “moradores de rua” que, de-

safortunadamente, sem escolhas e/ou perspectivas, degradam ruas, passeios e praças, como é o caso das mediações da Rua Cisplatina, Rua Dom Lucas Obes, Rua Almirante Lobo, Rua Brigadeiro Jordão, Rua Oliveira Alves e, não muito menos, a Praça Ari da Rocha que, talvez, num passado não muito distante, já expôs aos moradores do Ipiranga alguma beleza e aconchego, com passeios e árvores, estruturas mínimas que uma praça deve proporcionar.

É assustador o número de fios elétricos furtados de várias ruas, o depósito de lixo a céu aberto das regiões expostas anteriormente, servindo como pontos de drogas, conflitos, assaltos e pontos de disseminação de doenças, tais como, dengue, leptospirose e tantas outras prejudiciais à saúde.

Não podemos nos esquecer do famoso Paulistão, vulgo “fura fila”, cujo tempo demandado para construção perdurou por mais de 10 anos, onde os canteiros da Avenida do Estado e Rua das Juntas Provisórias, após inúmeras insistências do Morador do Bairro Jayro Sant’Ana Junior, foram gentilmente atendidas por intermédio do Excelentíssimo Vereador Dissei, Ministério Público e certamente a Secretaria do Meio Ambiente.

Deveras, o empenho e trabalho em fazer as melhorias nessa região da Avenida do Estado e Rua das Juntas Provisórias foi um marco de grande valia, entretanto, sem manutenção, haja vista, os canteiros são cobertos pelo “Paulistão” e não há sistema algum de irrigação, até mesmo de meios naturais “chuva” que não consegue alcançar os gramas e flores ali utilizadas.

Mais um ano termina e continuamos nos deparando com tal situação degradante, tanto para os moradores, tanto para os catadores de lixo que, por falta de estrutura do Estado de São Paulo, não tem outra opção, a não ser continuar vivendo nos “primórdios de homens das cavernas”, destruindo o lugar que vive, sendo agressivos, consumidores de drogas, devastando praças, ruas e calçadas e, assim, condicionando aos moradores do Bairro Ipiranga a esta situação deplorável.

Aos vereadores da região, subprefeitura e ao próprio Excelentíssimo Prefeito Gilberto Kassab, em nome de todos os moradores deste bairro, fica aqui nosso apelo para soluções imediatas destes fatos que já se estendem por tanto tempo. Salvem a Praça Ari da Rocha!!!! Salvem os canteiros da Avenida do Estado e Rua das Juntas Provisórias, isolem com grades o vão do Viaduto Grande São Paulo!!! Nos mo-

radores do Ipiranga, despedimo-nos cordialmente, na certeza que as atitudes públicas concedidas à Vossas Senhorias serão cumpridas e que, brevemente, voltaremos a ter ainda mais orgulho de nosso bairro: IPIRANGA – O BAIRRO DO GRITO.

Por: Visitante Roberto Pereira

Disponível em: <http://www.independenciaoumorte.com.br/denuncias/item/351-abandono.html>

3.



Qua, 20 de Novembro de 2013 12:23

Vida de Crianças em Risco

Dia 18/11/2013, por volta das 17 horas, uma perua escolar com crianças a bordo, em alta velocidade, corta os veículos e passa por cima de circulares. Ao notar que eu tirava fotos do veículo, o motorista tenta colidir com o meu veículo. O motorista aparentava estado alterado de consciência (alcoholizado? drogado?) e ainda ameaça minha integridade física.

Seria interessante uma publicação para alertar os pais, que confiam a segurança de seus filhos a uma empresa desse tipo.

Identificação do veículo:

– Perua Escolar placas final 80 – São Paulo

Por R.M.

Disponível em: <http://www.independenciaoumorte.com.br/denuncias/item/591-vida-de-criancas-em-risco.html>

4.



Sáb, 15 de Setembro de 2012 12:45

Lixo no Parque - Carta ao Administrador...

Ao

Sr. Rafael Quintino

Administrador do Parque da Independência

Venho por meio deste, demonstrar minha indignação quanto a

limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência. No dia 07/09 houve um grande evento no Parque da Independência em comemoração a Independência do Brasil. Como aumenta significativamente o fluxo de pessoas em grandes eventos consequentemente aumenta a quantidade de lixo, é obvio. E este lixo ficou no Parque nos dias 7,8,9 e 10/09 sem que fosse limpo e recolhido, prejudicando a imagem para os turistas e seus frequentadores.

Contudo parece que as autoridades competentes não se dão conta desta situação, que sempre acontece do Parque.

Parece-me que falta planejamento na execução de grandes eventos, pois o planejamento se estende ao antes, durante e após. Como em todo evento o responsável deve planejar a limpeza e coleta de lixo após o seu término, e não deixando a cargo dos funcionários do Parque, que são poucos, tal tafera.

Como pode ainda existir tamanha incompetência por parte do governo, já que sempre há eventos no Parque.

Alguns tem a opinião que esses eventos não devem ser mais realizados no Parque por tal situação, mas a questão não é essa, e sim que o responsável pelos eventos seja também responsável pela limpeza e coleta de lixo imediatamente após o seu fim.

Sem mais para o momento.

Por: William Mathias

Disponível em: <http://www.independenciaoumorte.com.br/denuncias/item/456-lixo-no-parque-carta-ao-administrador.html>

5.



Ter, 29 de Maio de 2012 20:29

Carta Denúncia dos Moradores da Rua Agostinho Gomes

esse e-mail vem denunciar a transgressão da duas leis sobre poluição sonora. Leis estas que se pode ver no Link da prefeitura que deixa bem claro: O órgão trabalha com base em duas leis: a da 1 hora e a do ruído. A primeira determina que, para funcionarem após à 1 hora da manhã, os bares e restaurantes devem ter isolamento acústico, estacionamento e segurança. Antes desse horário, a Lei do Ruído controla a quantidade de decibéis emitidos pelos estabelecimentos,

a qualquer hora do dia ou da noite. O estabelecimento denominado Nosso Bar, localizado na Rua Agostinho Gomes, 3111, esquina com a Rua Clemente Pereira, tem transgredido essas leis. Durante a semana: O bar funciona de segunda a domingo por volta das 18hs até as 2hs da manhã. Em dia de jogo da libertadores, quarta e quinta, o mesmo é frequentado por meliantes que gritam hinos de torcida, gritam palavrões, soltam fogos de artifícios e xingam as pessoas que reclamam. Tudo isso tem sido feito depois das 22hs, horário que geralmente começam os jogos. É inaceitável, pois trabalhadores querem descansar para acordar cedo no outro dia para trabalhar. Ainda durante a semana, de sexta feira, o mesmo tem colocado música mecânica com som acima do permitido, indo além do horário permitido. O mesmo não possui isolamento acústico, segurança ou estacionamento, ou seja, está transgredindo as leis. Durante os finais de semana: O bar tem utilizado música ao vivo e mecânica acima do permitido, incomodando os moradores. O mesmo tem prejudicado o trânsito e a calçada com o volume de pessoas. Se o morador pensa que vai tirar uma soneca a tarde depois do almoço, pode esquecer, pois o bar não respeita isso e fica o dia inteiro com a música com volume não permitido. Ainda no fim de semana quando chega a noite, o mesmo continua com a música em alto volume e não respeita as leis da poluição sonora. Além disso, foi constatado por moradores que frequentadores do mesmo usam drogas nas imediações e perto das casas. Uma casa em construção foi invadida para que os mesmos pudessem usar drogas se refugiando da chuva. Ou seja, moradores antigos das ruas que são totalmente residências, estão tendo que passar por essa situação desagradável, expondo suas famílias e seus bens para pessoas sem o mínimo de respeito, educação e procedência. Exigimos uma atitude urgente, pois como se pode ver, devemos respeitar uns aos outros, e as leis são feitas para serem cumpridas. Nenhum outro bar funciona da mesma forma em todo o bairro, basta ver os da rua Costa Aguiar. Os moradores querem deixar bem claro que não são contra a existência do bar ali, pelo contrário, sua iluminação ajuda as ruas. Mas o que queremos é que se quiser ter música, seja ao vivo ou mecânica, que seja feita dentro do bar e com isolamento acústico. E que em dias de jogos, não soltem fogos e tenham mais respeito ao gritar palavrões, por conta das famílias residentes em ambas as ruas. E se houver drogas, que seja investigado pela polícia para apurar se há venda no local.

No aguardo de uma providência. Att. Moradores da Rua Agostinho Gomes e Clemente Pereira.

Disponível em: <http://www.independenciaoumorte.com.br/denuncias/item/410-carta-den%C3%Bancia-dos-moradores-da-rua-agostinho-gomes.html>

Aula 3

Características linguístico discursivas de uma carta-denúncia

Objetivos:

- Estudar uma carta-denúncia reconhecendo a importância de suas partes para que o todo seja compreendido;
- Ensinar a reescrita de uma carta-denúncia, fazendo as adaptações necessárias como: correção da pontuação, ortografia e o uso de conectivos mais adequados.

Atividades

II Estudo do texto

1. Leia a carta-denúncia abaixo e responda às questões propostas.



Sáb, 15 de Setembro de 2012 12:45

Lixo no Parque - Carta ao Administrador...

Ao

Sr. Rafael Quintino

Administrador do Parque da Independência

Venho por meio deste, demonstrar minha indignação quanto a limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência. No dia 07/09 houve um grande evento no Parque da Independência em comemoração a Independência do Brasil. Como aumenta significativamente o fluxo de pessoas em grandes eventos consequentemente aumenta a quantidade de lixo, é obvio. E este lixo ficou no Parque nos dias 7,8,9 e 10/09 sem que fosse limpo e recolhido, prejudicando a imagem para os turistas e seus frequentadores.

Contudo parece que as autoridades competentes não se dão

conta desta situação, que sempre acontece do Parque.

Parece-me que falta planejamento na execução de grandes eventos, pois o planejamento se estende ao antes, durante e após. Como em todo evento o responsável deve planejar a limpeza e coleta de lixo após o seu término, e não deixando a cargo dos funcionários do Parque, que são poucos, tal tafera.

Como pode ainda existir tamanha incompetência por parte do governo, já que sempre há eventos no Parque.

Alguns tem a opinião que esses eventos não devem ser mais realizados no Parque por tal situação, mas a questão não é essa, e sim que o responsável pelos eventos seja também responsável pela limpeza e coleta de lixo imediatamente após o seu fim.

Sem mais para o momento.

Por: William Mathias

Disponível em: <http://www.independenciaoumorte.com.br/denuncias/item/456-lixo-no-parque-carta-ao-administrador.html>



1. Qual é o vocativo utilizado pelo autor da carta?

2. O vocativo utilizado é formal ou informal?

Vocativo: é a palavra ou expressão utilizada para chamar ou se dirigir ao interlocutor ou à pessoa com quem se fala.

3. Se William Mathias, autor da carta, fosse escrever para mãe dele contando esse problema, ele escreveria com essa mesma linguagem? Como ele se dirigiria à mãe dele ao escrever o 1º e o 2º parágrafos?

4. Qual é a reclamação ou a denúncia feita pelo autor da carta?

5. A carta apresenta algumas palavras com erros de grafia. Identifique-as e faça a correção. Se necessário, consulte o dicionário. Exemplo: Independência: **Independência**

6. A carta acima inicia-se com o seguinte parágrafo:

Venho por meio deste, demonstrar minha indignação quanto a limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.

- a. Você considera a expressão “Venho por meio deste” necessária para que o leitor entenda a reclamação feita?
- b. Qual das opções abaixo deixaria o início da carta mais direto?
 - Através dessa carta, informo sobre a limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.
 - É com muita indignação que informo sobre a falta de limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.
 - Venho escrever esta carta sobre a limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.

7. Releia o segundo parágrafo e atente para as palavras destacadas:

No dia 07/09 houve um grande evento no Parque da Independência em comemoração a Independência do Brasil. **Como** aumenta significativamente o fluxo de pessoas em grandes eventos consequentemente aumenta a quantidade de lixo, é obvio. **E** este lixo ficou no Parque nos dias 7,8,9 e 10/09 sem que fosse limpo e recolhido, prejudicando a imagem para os turistas e seus frequentadores..

- a. A palavra **Como** estabelece a ideia de conformidade em relação ao que foi expresso pela parte anterior do parágrafo, ou seja, confirma o fato de que grandes eventos trazem um grande número de pessoas e também muito lixo. Por qual das palavras abaixo podemos substituir a palavra **como** sem alterar o sentido dessa parte do texto?
 - Então Conforme
 - Contudo Pois
- b. A palavra **E** que inicia o último período do 2º parágrafo estabelece qual relação entre as partes desse parágrafo?
 - Explicação Condição
 - Oposição Inclusão
- c. Por qual das palavras abaixo podemos substituir a palavra **E** sem alterarmos o sentido do texto?
 - Inclusive Logo

..... Por isso Pois

- d. Se o texto fosse escrito sem essas duas palavras ele teria o mesmo sentido? Caso sua resposta seja negativa, explique o que mudaria na compreensão do texto.

8. Leia o terceiro parágrafo:

Contudo parece que as autoridades competentes não se dão conta desta situação, que sempre acontece do Parque.

- a. A palavra **Contudo** indica uma:

..... Conclusão Sugestão
..... Explicação Oposição

- b. A palavra **Contudo** pode ser substituída por:

..... Todavia Por isso
..... Porque Logo

- c. Com essa afirmação do 3º parágrafo, o autor da carta deixa claro que:

..... As autoridades competentes entendem que o parque sempre fica cheio de lixo e que esse fato é grave.
..... As autoridades sabem que o parque fica cheio de lixo, mas não levam o fato a sério e nem fazem nada para acabar com essa situação.

9. No 4º parágrafo, o autor da carta justifica o problema da falta de limpeza do parque e dá sugestões de como solucionar esse problema do lixo no parque após grandes eventos.

- a. Segundo ele, o que poderia ser feito para evitar o problema relatado?

- b. Nesse parágrafo há alguns erros de ortografia, ou seja, palavras foram digitadas de forma errada. Na sua opinião, o autor da carta poderia tê-la enviado com esses erros?

- c. Como você acha que o leitor da carta, no caso o administrador do Parque da Independência, interpretaria esses erros cometidos por quem escreveu a carta?

10. A carta acima foi dividida em seis parágrafos. No entanto, percebemos que alguns parágrafos podem ser agrupados como, por exemplo, o 1º e

o 2º. Também notamos ausência de pontuação e grafia inadequada de algumas palavras. A fim de torná-lo mais formal e adequado à norma culta do português escrito, propomos a seguir a reescrita dos dois primeiros parágrafos. Observe as modificações que foram feitas em **negrito**.

II Versão original

Venho por meio deste, demonstrar minha indignação quanto a limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.

No dia 07/09 houve um grande evento no Parque da Independência em comemoração a Independência do Brasil. Como aumenta significativamente o fluxo de pessoas em grandes eventos consequentemente aumenta a quantidade de lixo, é obvio. E este lixo ficou no Parque nos dias 7,8,9 e 10/09 sem que fosse limpo e recolhido, prejudicando a imagem para os turistas e seus frequentadores.

II Versão corrigida

É com muita indignação que informo sobre a falta de limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência. No dia **07 de setembro** houve um grande evento no Parque da Independência em comemoração **à Independência** do Brasil. Como aumenta **significativamente** o fluxo de pessoas em grandes eventos, **consequentemente**, aumenta a quantidade de lixo, **o que** é óbvio. E este lixo ficou no Parque nos dias 7, 8, 9 e **10 de setembro** sem que fosse limpo e recolhido, prejudicando a imagem para os turistas e os frequentadores.

Agora, faça a reescrita dos demais parágrafos do texto, fazendo as correções necessárias, assim como o exemplo acima. Atente para o agrupamento dos parágrafos, para a pontuação e a ortografia correta das palavras.

II Organizando as ideias

1. De acordo com a leitura e o estudo das cartas nas atividades anteriores, complete o quadro abaixo colocando o que você aprendeu sobre o gênero carta-denúncia:

Escrevemos cartas-denúncia para fazer:

Para quem escrevemos cartas-denúncia:

Como identificamos para quem escrevemos cartas-denúncia, ou seja, o destinatário:

Quem escreve cartas-denúncia:

Como identificamos o autor de cartas-denúncia:

Onde publicamos cartas-denúncia:

Qual(is) tipo(s) de linguagem encontramos em cartas-denúncia:

Em cartas-denúncia como informamos de onde (qual lugar) e quando a carta foi escrita:

2. Quando estudamos as cartas-denúncia nas atividades anteriores percebemos que elas se organizam em parágrafos que, normalmente, se dividem em:

- parágrafo inicial: assunto e finalidade da carta, de modo objetivo e direto;
- parágrafos seguintes: explicação do que foi exposto, utilizando argumentos consistentes para convencer o receptor das razões de sua reclamação;
- parágrafo final: despedida cordial, porém reforçando a necessidade de solução para o problema exposto.

Além dos parágrafos, também vimos nas cartas que estudamos a importância dos operadores argumentativos, ou seja, das palavras ou expressões que estabelecem ligação entre as partes do texto. Por exemplo: e, também, ainda, contudo, mas, porém, pois, porque, logo, assim que, conforme, segundo, de acordo com, ou, ora, como, assim como, ou seja, quer dizer etc. (veja mais exemplos na tabela no final desta aula)

Outro elemento importante que verificamos na organização das cartas-denúncia que lemos é a pontuação. Ela contribui para tornar mais preciso o sentido do que se deseja comunicar. Os sinais de pontuação mais empregados são: vírgula (,), ponto e vírgula (;), ponto final (.), ponto de exclamação (!), ponto de interrogação (?), dois pontos (:), reticências (...), aspas ("") e travessão (—).

Agora que você aprendeu mais sobre as cartas-denúncia já pode participar do seguinte desafio:

Em duplas, reescrevam a carta denúncia abaixo, corrigindo erros de ortografia, pontuação e uso de operadores argumentativos. Vocês podem acrescentar, trocar ou retirar palavras para deixar o texto mais claro. Também é possível criar uma nova divisão para os parágrafos do texto.

Belo Horizonte, 10 de abril de 2014

A prefeitura de Belo Horizonte,

Nós moradores do Bairro Mantiqueira estamos indignados e pedimos que o departamento de zoonose tome alguma providência contra a infestação de ratos. Como descobrir os ninhos e aplicar veneno. Além de transmitir doença os ratos podem causar alergia com seus pelos e seria nojento se você se deparar com um deles andando pela casa. Um dia desses encontrei um debaixo do armário foi um custo para tira-lo. Precisamos de ajuda isso é inaceitável.

Texto produzido por um aluno do 8º ano do ensino fundamental.

Operadores Argumentativos

Exemplos	Operadores argumentativos
	Adição (e, também, ainda, nem, etc)
José Bernardino levantou cedo e acendeu o fogareiro para ferver um café. (José C. Pozenato, <i>A cocanha</i>)	Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.
	Finalidade (a fim de, a fim de que, com o intuito de, para, para que, com o objetivo de, etc)
As palavras caíam-lhe trêmulas e a voz saía-lhe sumida, em parte porque ele forcejava em a abafar a fim de que o não ouvissem, em parte porque a comoção lhe comprimia a garganta. (Machado de Assis, <i>A mão e a luva</i>)	Indicam uma relação de finalidade.
	Causa e consequência (porque, pois, já que, visto que, em virtude de, uma vez que, devido a, por motivo de, graças a, em razão de, em decorrência de, por causa de, como, por isso que, etc)
Houve quem perguntasse: bebemos porque já somos loucos ou ficamos loucos porque bebemos? (Lima Barreto, <i>O cemitério dos vivos</i>)	Iniciam uma oração subordinada denotadora de causa.
	Explicação (porque, pois, já que, etc)
O menino parou de chorar, porque tinha brio, mas como doía seu coração! (Rubem Braga, <i>História triste de Tuim</i>)	Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.
	Oposição (mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto, embora, apesar de, não obstante, ao contrário, etc)
Tentou rezar, mas não conseguiu nem terminar uma Ave-Maria. (José C. Pozenato, <i>A cocanha</i>)	Contrapõem argumentos voltados para conclusões contrárias

É inútil ir até a China se não saímos da bolha onde vivemos. (Rubem Alves, <i>Desembarcar</i>)	Condição (caso, se, contanto que, a não ser que, a menos que, desde que, etc) Indicam uma hipótese ou uma condição necessária para a realização ou não de um fato.
O pássaro só é encantado quando é livre. (Rubem Alves, <i>Inspiração</i>)	Tempo (quando, em pouco tempo, em muito tempo, logo que, assim que, logo que, assim que, antes que, depois que, sempre que, etc) Indicam uma circunstância de tempo.
A razão de tal sentimento é a tristeza que vejo nos padrinhos, à medida que se aproxima do dia 24. (Machado de Assis, <i>Memorial de Aires</i>)	Proporção (à medida que, à proporção que, ao passo que, tanto quanto, tanto mais, etc) Iniciam uma oração que se refere a um fato realizado ou para realizar-se simultaneamente a outro.
Não se delibera sentimentos; ama-se ou aborrece-se, conforme o coração quer. (Machado de Assis, <i>Helena</i>)	Conformidade (conforme, para, segundo, de acordo com, como, etc) Exprimem uma ideia de conformidade ou acordo em relação a um fato expresso na oração principal.
Se o nosso amor, portanto, nobres damas, vos pertence, as tolices que ele gera vos pertencem também. (William Shakespeare, <i>Trabalhos de amor perdidos</i>)	Conclusão (portanto, assim, logo, por isso, por conseguinte, pois - posposto ao verbo-, de modo que, em vista disso, etc) Introduzem uma conclusão relacionada a argumentos apresentados anteriormente.
Lutará para não perder o pouco que tem, ou lutará porque não tem nada a perder. (Rubem Braga, <i>Cristo morto</i>)	Alternância (ou, ou...ou, ou então, quer...quer, seja... seja, ora...ora, etc) Introduzem argumentos alternativos, levando a conclusões opostas ou diferentes.

Ele ia andando distraído pela rua, quando, repentinamente, o conto lhe veio pronto, como a bola chega às mãos do goleiro. (Rubem Alves, <i>Pensamentos-brinquedos</i>)	Comparação (como, mais ...[do] que, menos que, tão [tanto]... como, tão [tanto qual]...quanto, assim como, etc) Estabelecem relação de comparação entre os elementos.
Algun tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. (Machado de Assis, <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>)	Esclarecimento (ou seja, quer dizer, isto é, vale dizer, etc) Introduzem um enunciado que esclarece o anterior.
O príncipezinho arrancou também, não sem um pouco de melancolia, os últimos rebentos de baobá. (Antoine de Saint-Exupéry, <i>O pequeno príncipe</i>)	Inclusão (até mesmo, até, mesmo, inclusive, também, etc) Assinalam o argumento mais forte, orientando no sentido de uma determinada conclusão.
E na multidão de insetos imagináveis e inimagináveis, só lhe interessava aquele companheiro noturno vindo de não sabe onde, a caminho de ignorado rumo. (Carlos Drummond de Andrade, <i>Visitante Noturno</i>)	Exclusão (somente, só, apenas, senão, etc) Indicam uma relação de exclusão entre duas orações.

Fonte: KÖCHE; BOFF; MARINELLO. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*, p. 103-105.

Aula 4

Produção de uma carta-denúncia

Objetivos:

- Resgatar o tema das futuras produções de texto dos alunos;
- Ensinar estratégias para a elaboração de textos, tais como planejamento da escrita, incorporação de *feedback* de colegas e do professor, reescrita e reflexão a respeito dos resultados obtidos.
- Orientar os alunos para que atentem à organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção previamente explicitados.

Atividades



1. O problema que você denunciou através do vídeo produzido para o MGTV ainda não foi solucionado. Para conseguir uma solução para o problema escreva uma carta-denúncia para o órgão ou a empresa responsável pela solução. Lembre-se de que você está escrevendo para uma grande empresa ou para um órgão público, locais onde circulam textos com uma linguagem formal.
2. Leia sua carta-denúncia e faça a correção dela observando a lista controle abaixo e seus conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores:

II Lista controle

1. Sua carta-denúncia apresenta local e data, saudação inicial e final?
2. Qual é a denúncia feita por sua carta-denúncia?

3. Qual é a justificativa ou o motivo apresentado para mostrar a importância de se resolver o problema denunciado?
4. Sua carta-denúncia apresenta uma linguagem adequada ao seu interlocutor: órgão ou empresa responsável pela solução do problema.
5. Sua carta-denúncia apresenta palavras adequadas para ligar as partes do texto como as orações e os parágrafos?
6. Faça uma revisão geral da sua carta-denúncia e procure eliminar desvios gramaticais como pontuação, frases incompletas, erros ortográficos etc.

3. Troque a sua carta com o colega e faça a correção da carta dele enquanto ele faz a correção da sua. Siga as orientações da lista controle da atividade anterior.

4. Entregue sua carta para a professora corrigir.

Aula 5

Carta-denúncia - Versão final

Objetivos:

- Resgatar o que já foi trabalhado nos módulos anteriores;
- Ensinar estratégias para a reescrita da carta-denúncia.

Atividades

1. Antes de fazer as últimas correções na sua carta responda às questões:



1. Leia o início de algumas cartas-denúncia e responda:

- a. Há local e data?
- b. O local e a data estão escritos de forma adequada ao gênero carta-denúncia?
- c. Há saudação inicial?
- d. O início do 1º parágrafo é adequado ao gênero carta-denúncia?

Bom dia eu queria fazer uma denúncia sobre a poluição que moradores, e com isso eles aproveitam e jogam lixo naquele lote e por causa disso aparece muitos bichos.

À prefeitura de neves
Sou aluno e queria fazer uma reclamação sobre o bairro Pedra Branca.

Belo Horizonte, 24 de setembro de 2014
Ao

Sr. Prefeito

Estou aqui na rua de cima da rua Esmeralda...Sou aluno e queria fazer uma reclamação sobre o bairro Pedra Branca.

Belo Horizonte 25/11 de 2014

À Prefeitura de Belo horizonte

Nós moradores do Bairro Mantiqueira estamos indignados.

À Prefeitura

Belo Horizonte 24/11

Estou aqui na Av. Perimentral, pois tem um problema na Região de Neves, que ele não foi resolvido...

Ribeirão das Neves, 25 de Novembro de 2014

À Prefeitura de Ribeirão das Neves

Estou aqui para tentar solucionar um problema para todos que moram em Ribeirão das Neves.

2. Observe o 1º parágrafo de algumas cartas-denúncia e responda:

a. Qual é a denúncia?

b. De onde é a denúncia?

c. Com as informações da carta você consegue localizar o local para tentar solucionar o problema?

Nós moradores do bairro Mantiqueira, estamos indignados com a falta de responsabilidade da prefeitura, com base na rua sem asfalto. É um enorme problema para os moradores que ali passam.

Estou aqui na rua de cima da rua Esmeraldas, no bairro Mantiqueira para retratar o acúmulo de lixos e entulhos no barranco.

Venho por meio desta, para pedir que resolvam o problema do esca-dão no bairro Esplendor, no Mantiqueira. Já me manifestei por meio

de um vídeo, mas o problema não foi solucionado

Venho por meio desta carta, mostrar minha indignação, quanto à falta de sinalização e à falta de faixas de pedestres no Bairro Mantiqueira.

3. Observe abaixo o 2º parágrafo retirado de algumas cartas-denúncia e responda:

a. Quais as consequências do problema denunciado? É relatado algum caso que já ocorreu?

No bairro já aconteceram vários tiroteios e, com isso, várias pessoas morreram, já aconteceram, também, muitos assaltos sejam eles de veículos até aparelhos eletrônicos pessoais entre várias outras coisas como estupro, etc.

Pois há muitos acidentes com veículos e atropelamento de pessoas no local, isso se torna perigoso para as pessoas de idade avançada que não conseguem andar direito porque ficam muito tempo tentando atravessar a rua.

A prefeitura fez uma barreira para que a água não faça o barranco desmoronar, mas isso não resolverá o caso, pois chover forte a rua pode cair.

Como consta no vídeo, é um escadão que deveria ser uma rua, e a prefeitura não completou o serviço até hoje. Agora, o lugar serve de “ponto de encontro” de usuários de drogas.

Assim, os moradores são prejudicados com ratos, cachorros, insetos nos portões das suas casas, isso sem contar o mal-cheiro que predomina no lugar onde o lixo fica na rua.

4. Leia os trechos retirados do último parágrafo de algumas cartas-denúncia e responda:

a. Está clara a necessidade de se solucionar o problema?

b. Há saudação final?

Peço-lhes que resolvam o problema rapidamente, pois incomoda aos moradores.

Atenciosamente,

Portanto, espero que a Prefeitura resolva esses problemas e possa dar melhor qualidade de vida aos moradores.
Atenciosamente,

Eu solicito que a Bhtrans solicite o problema colocando a sinalização de trânsito necessária.
Grata,

Isso é inaceitável.
Atenciosamente,

Gostaria que os responsáveis tomassem alguma providência a respeito disso, pois com essa falta de segurança não dá para continuar.

2. Leia com atenção as orientações a seguir e depois reescreva a versão final da sua carta-denúncia, àquela que será enviada ao órgão responsável por solucionar o problema.

1. Leia cuidadosamente as observações feitas em sua carta. Pense sobre elas, pois certamente seu texto ficará melhor escrito se você tentar seguir as sugestões da professora.

2. Atenção! Não pode faltar em sua carta:

Orientações importantes!

- a.** Local e data (Belo Horizonte, 25 de novembro de 2014).
- b.** Destinatário (À Prefeitura, à BHTrans, à Copasa etc).
- c.** Saudação inicial e final (Prezado senhor, Senhor prefeito, Senhor Secretário de Transportes, Senhor Secretário de Saúde etc)
- d.** 1º parágrafo: escreva de forma clara e objetiva qual é a denúncia feita. É necessário detalhar onde ela ocorreu (nome da rua, do bairro, do município etc).
- e.** 2º parágrafo: escreva as consequências mais graves do problema relatado. Se possível dê exemplos, mostrando fatos que já ocorreram. (No dia 25 de novembro ocorreu um acidente de carro no cruzamento mal sinalizado da rua José Ilídio Teixeira com rua Walter Rocha)

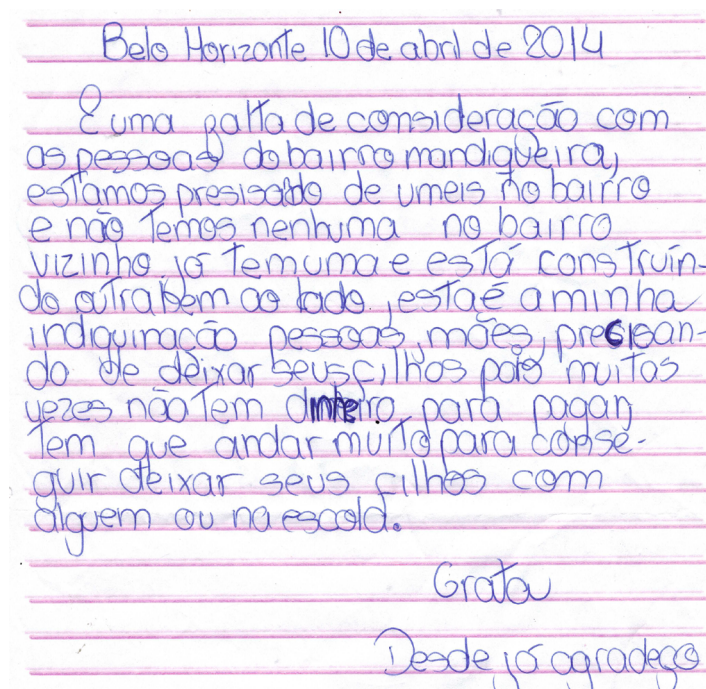
- f.** 3º parágrafo: finalize sua carta deixando clara a necessidade de se solucionar o problema.
- g.** Lembre-se de que quem vai ler sua carta não está no local, ou está vendo o local em que ocorre o problema. Por isso, você deve explicar, com detalhes, a sua denúncia. Só assim você será ouvido!
- h.** Escreva essa última versão do seu texto à lápis.
- i.** Só depois de reler e conferir se está de acordo com as dicas acima e com o que você já aprendeu sobre o gênero carta-denúncia, você deverá reescrevê-lo à caneta.

II Conclusão

II A evolução dos textos após projeto de ensino

A experiência com a elaboração de atividades complementares às atividades do LD, a partir do estudo do procedimento SD, mostrou que o ensino sistemático da produção de texto escrito é necessário e traz bons resultados. A comparação da versão inicial dos alunos com a versão final, realizada após as aulas do projeto de ensino, evidencia melhora nas produções de texto tanto em relação às características do gênero (sua função social, seu suporte, seu campo de circulação, sua estrutura, seu tema), quanto em relação aos aspectos linguístico-discursivos (variedade linguística, vocabulário, recursos de coesão).

As duas produções de textos de um dos alunos, nas figuras “Produção inicial: A1VLD” (VLD – Versão do livro didático) e “Produção final: A1VRF” (VRF – Versão reescrita final), são exemplos dessa melhora. A produção inicial foi realizada a partir das orientações da proposta de produção do LD e a produção final foi feita após as aulas complementares elaboradas para complementar a proposta do LD.



Belo Horizonte 10 de abril de 2014

É uma falta de consideração com as pessoas do bairro mandigüeira, estamos precisando de umis no bairro e não temos nenhuma no bairro vizinho já tem uma e está construindo outra bem ao lado, está é a minha indignação pessoas, mães, precisando de deixar seus filhos por muitos vezes não tem dinheiro para pagar tem que andar muito para conseguir deixar seus filhos com alguém ou na escola.

Grata

Desde já agradeço

Produção inicial: A1VLD. Fonte: Elaborado pela autora.

Segunda, 24 de novembro, 2014.

À Prefeitura de Belo Horizonte

Nós moradores do bairro Mantiqueira, estamos imbuídos com o lixo existente na rua 10, acima da rua esmeralda.

Moradores da região descarregam caminhão ou até mesmo a pé para jogar lixo na rua 10, de madrugada e até mesmo de dia. O odor é insuportável e afeta todos para suas casas, contando que crianças pequenas brincam aqui na região.

Gostaria que tomassem providências a respeito desse problema que é o lixo em excesso na Rua 10, por ser morador.

Produção final: A1VRF. Fonte: Elaborado pela autora.

Nas versões inicial e final da A1VLD e A1VRF expostas nas figuras “Produção inicial: A1VLD” e “Produção final”: A1VRF” respectivamente, é evidente a mudança na organização dos textos. Enquanto na produção inicial do A1VLD a carta é organizada em apenas um parágrafo, com a exposição dos problemas e suas consequências de forma direta, sem pausa, na produção final A1VRF a carta é organizada em três parágrafos da seguinte maneira:

- 1º parágrafo: exposição do problema e de seu local;
- 2º parágrafo: mostra as causas e consequências do problema;
- 3º parágrafo: solicita solução do problema com urgência.

Nota-se também uma maior adequação à estrutura canônica do gênero carta-denúncia na produção final, onde há a saudação inicial “À prefeitura de Belo Horizonte” e a solicitação de resolução do problema no final é feita de forma mais clara e enfática “Queremos soluções”.

Outro aspecto que melhorou muito na produção de texto foi a exposição dos argumentos de forma mais clara e organizada, com uso de vocabulário mais formal “Nós moradores do bairro Mantiqueira”, “Gostaria que tomassem providências”.

II Considerações finais

Neste capítulo, objetivamos compreender melhor o processo de produção de textos escritos dos alunos e intervir, com segurança, nesse processo. Para tanto, utilizamos os dados da pesquisa realizada por Prado (2015), no ProfLetras, nos anos de 2013 a 2015. Este trabalho foi voltado para melhorar a qualidade das produções de textos escritos de alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Belo Horizonte, uma vez que era nesse aspecto que eles demonstravam maior dificuldade.

O presente capítulo apresenta o projeto de ensino com atividades de produção de texto escrito construídas para complementar uma proposta de produção de texto presente no livro didático usado por uma turma do 8º ano do ensino fundamental no ano de 2014. As atividades são norteadas pela concepção interacionista da língua (BAKHTIN, [1929] 1981), pelos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), e pelos estudos de Antunes (2003, 2010). Além disso, o projeto busca suprir os pontos fracos da proposta de produção do LD e das produções de texto dos alunos realizadas a partir dessa proposta.

Em relação à proposta do LD, ela apresentava as seguintes lacunas: impossibilidade de compreensão do gênero em situações diversas de comunicação, mais formais ou informais; desconsideração de variações linguísticas existentes em cartas-denúncia com propósitos comunicativos diferentes, ou seja, os textos utilizados para as atividades de leitura da proposta foram retirados de uma única fonte; ausência de atividades diversificadas sobre os aspectos linguísticos do gênero como a seleção vocabular, as variações dos tempos verbais, os organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004); inexistência da reescrita do próprio texto de forma reflexiva, através de orientações que partem do que o aluno aprendeu durante as atividades de estudo do gênero. Quanto às produções de texto realizadas a partir da proposta do LD, estas apresentavam problemas quanto ao gênero (sua função social, seu suporte, seu campo de circulação, sua estrutura, seu tema) e aos aspectos linguístico-discursivos (variedade linguística, vocabulário, recursos de coesão).

As atividades das aulas do projeto de ensino buscam despertar nos alunos a necessidade de identificarem os problemas e de solicitarem uma solução para eles através da produção de uma denúncia oral e, posteriormente, de uma carta-denúncia escrita. A participação nas aulas possibilitou aos alunos denunciar problemas que faziam parte da vida deles fora da escola e ao mesmo tempo adquirir habilidades de escrita que ainda não possuíam, e que eram necessárias para que os problemas vistos por eles todos os dias fossem conhecidos pelos responsáveis por solucioná-los.

Além disso, o projeto de ensino complementar valoriza a atividade de reescrita, em várias versões, que possibilita ao aluno refletir sobre seu texto de maneira crítica, fazendo adaptações e correções, que contribuam para que ele seja melhor compreendido. Uma das maneiras de se realizar essa reescrita é sob a orientação do professor, que direciona o aluno para identificar os aspectos mais importantes para a construção do gênero, através de uma lista de constatações construída durante a sequência de atividades desenvolvidas em sala de aula antes da produção final (Cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). A realização da reescrita em várias versões contribuiu eficazmente para a melhoria nas cartas-denúncia produzidas, pois, através dela, os alunos resgataram o que aprenderam durante as aulas complementares e, conseqüentemente, melhoraram seus textos.

A análise comparativa das produções textuais realizadas a partir das orientações do livro didático (produção inicial) e a partir das orientações do projeto de ensino (produção final) mostra que os textos produzidos após as aulas do projeto de ensino são mais completos. Em geral, as produções finais dos alunos são mais claras quanto à temática, mais organizadas quanto às características canônicas do gênero carta-denúncia e mais adequadas quanto aos aspectos linguísticos próprios do gênero.

Este capítulo apontou reflexões importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua materna desde a seleção de prioridades de ensino para esses alunos até a elaboração e aplicação de um projeto de ensino para melhorar as habilidades de escrita deles. Ele pode auxiliar professores do ensino fundamental II a solucionar alguns dos problemas existentes em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao ensino de produção textual, por se tratar de uma prática que possibilita a reflexão dos professores quanto ao material didático utilizado em sala de aula e ao modo como eles o utilizam.

Conhecer melhor teorias que estudam o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa pode ampliar as possibilidades de trabalho em sala de aula e apontar saídas para as dificuldades encontradas nessa árdua, mas prazerosa, caminhada da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco; SANTOS, Eliane Pereira dos. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 78-90, out. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/28038>. Acesso em: 28 mar. 2020.

AMOSSY, Ruth. Argumentação e análise do discurso: perspectivas, teóricas e recortes disciplinares. In: *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, nov. 2011.

AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BICALHO, Delaine Cafiero. *Habilidades linguísticas*. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FAE/UFMG. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas>. Acesso em: 1 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: ago. 2018.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel; MOTTA, Manoel Barros da. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. Paraná: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.

SOBRE A AUTORA

Michelle Nogueira Lara Prado Doutora em Linguística Aplicada pelo PosLin – UFMG (2019-2022). Mestra em letras, área de concentração Linguagens e Letramentos pelo ProfLetras – UFMG (2015). Graduada em Letras – Português e Inglês pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (2003). Atua como professora do ensino fundamental II na rede municipal de Belo Horizonte desde 2006. Ao longo de sua trajetória, busca compreender o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, sempre pensando em facilitá-lo. Assim, a professora se torna pesquisadora e busca na teoria orientação para reorganizar sua prática. A partir das dificuldades encontradas em sala de aula, surgem suas pesquisas, buscando aprimorar os materiais e a metodologia de ensino que utilizava como professora. Os resultados desse processo transformador são maravilhosos! Mostram a importância da continuidade do estudo, da busca por conhecimento desse professor que se encontra na base e que é capaz de melhorar a cada dia!

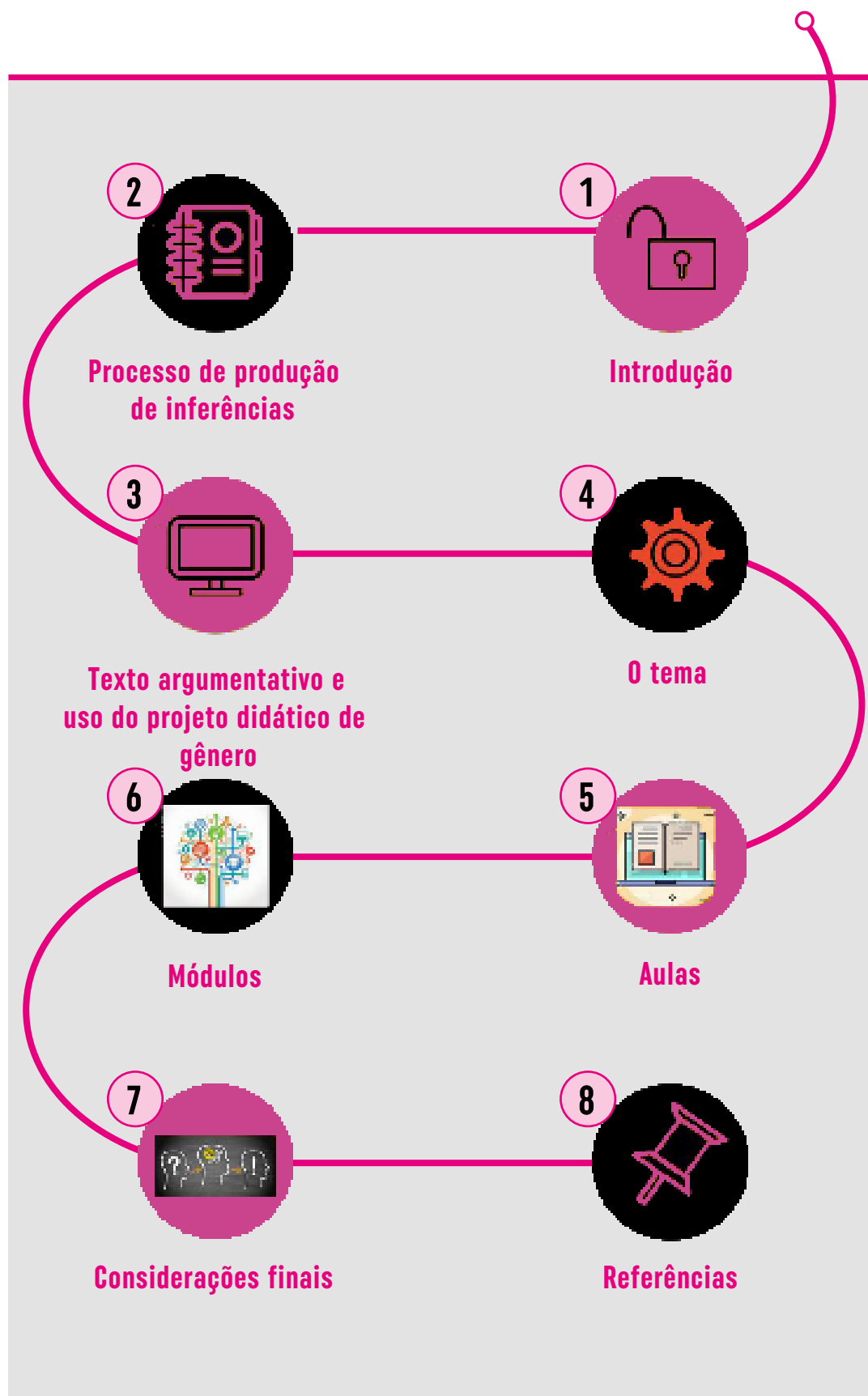
DESENVOLVENDO HABILIDADES INFERENCIAIS

Márcia Viana Boy de Oliveira

■ Belo Horizonte 2024

Este capítulo visa contemplar professores de Língua Portuguesa que desejam que seus alunos se tornem cidadãos capazes de ler e compreender todo e qualquer tipo de texto, produzindo uma opinião sobre eles e sabendo discutir a respeito. Ou seja, que seus alunos desenvolvam habilidades de produzir inferências. Portanto, proponho aqui o desenvolvimento de um Projeto Didático de Gênero (PDG) que desenvolva competências leitoras inferenciais nos alunos do ensino fundamental ou médio através da leitura, análise e produção de textos argumentativos (artigos de opinião) e de textos que fazem uso da linguagem verbal e não verbal, como charges e tirinhas. Para fundamentar este trabalho, foram relacionados autores que tratam do assunto, tendo destaque os estudos de Coscarelli (2012), Dell’Isola (2001), Fiorin (2016), Guimarães e Kersch (2014), além de considerar as competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

■ **PALAVRAS-CHAVE** Inferência. Leitura. Argumentação.



Os alunos de escolas públicas, durante o período de escolarização, passam por processos de aprendizagens que envolvem habilidades de leitura e letramento, em que os professores, especialmente os de Língua Portuguesa, visam desenvolver a produção de inferências em diversos tipos de texto. Isso ocorre porque é fundamental que o estudante aprenda a ler e compreender de forma mais profunda aquilo que está sendo apresentado e que, além disso, seja capaz de relacionar aquele conhecimento novo com o conhecimento prévio que ele já possui.

Porém, infelizmente, o que se tem visto em muitas escolas, em diferentes séries, é que esse processo não tem sido realizado de forma efetiva e as falhas são mais evidentes no processo de produção de inferências. Isso

SAIBA MAIS

|| **Inferências**, segundo Coscarelli (2002), são “operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”.

pode ser observado, por exemplo, em resultados de provas externas da Secretaria de Educação como o PROEB e a Prova Brasil, em que muitos alunos não se encontram em níveis recomendados em habilidades de leitura.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) prevê, como parte indispensável do processo de aprendizagem, que os estudantes desenvolvam competências leitoras de forma progressiva lendo, de forma autônoma, textos de diferentes gêneros e temas diversificados, entendendo-os e relacionando-os. (BNCC, 2017)

Para que o aluno abandone o posto de mero expectador em sala de aula e passe a se colocar como um protagonista de sua própria aprendizagem, é preciso que a escola e os professores proporcionem a eles atividades diversificadas de leitura e criem situações e ambientes em que o aluno possa desenvolver habilidades leitoras variadas, criando significado para o que é aprendido, relacionando os novos conhecimentos aos já existentes, enfim, produzindo inferências.

SAIBA MAIS

II O PROEB é uma avaliação e uma ferramenta indispensável para a produção de diagnósticos mais precisos e assertivos sobre a qualidade da educação ofertada. Por meio de testes padronizados de desempenho, é possível verificar uma dimensão fundamental do direito à educação: a aprendizagem adequada na idade certa.

Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>

A Prova Brasil também é uma avaliação diagnóstica em larga escala desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

SAIBA MAIS

II O processo inferencial é aquele em que primeiro se decodifica o texto, reconhece vocabulário e tema. Depois compreende as informações que estão claras no texto e também aquelas que estão nas entrelinhas, de forma implícita. Posteriormente, o leitor relaciona todo esse novo conhecimento adquirido com aquele que ele já possui previamente, criando assim novos conhecimentos. E por fim, é importante também que ele seja capaz de exteriorizar esse conhecimento, compartilhando-o com outras pessoas e também se posicionando diante dele. O leitor aprende à medida que é capaz de produzir inferências.

Este capítulo foi criado a partir da produção da dissertação de mestrado para o programa ProfLetras – UFMG intitulada *Desenvolvimento de habilidades inferenciais através da leitura e produção de textos argumentativos* da mesma autora e acreditando que esse procedimento de produzir inferências é perfeitamente possível de ser ensinado pelos professores em suas aulas. Basta que ele se envolva no modo como seus alunos leem e crie estratégias e atividades suficientes para interagir com os estudantes no processo de leitura, tornando-a mais eficaz. As propostas de atividades apresentadas adiante na seção “Aulas” são exemplos que podem ser usados e adaptados em cada realidade.

As atividades apresentadas aqui foram construídas tomando como base a criação de um PDG (Projeto Didático de Gênero), conforme a perspectiva proposta por Guimarães e Kersch (2014). Esse projeto visa trabalhar com um ou mais gêneros textuais sobre um tema

que faça parte da realidade dos alunos, de acordo com sua idade, série, classe social e conhecimentos prévios, uma vez que desta forma haverá construção de conhecimento que faça sentido para o aluno. E o professor poderá aprender também sobre o seu parceiro de trabalho e seu contexto de vida. Essa proposta é defendida por Guimarães e Kersch:

Um PDG é uma proposta metodológica de didatização de gêneros. Traz como diferencial o fato de ser um projeto voltado para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o gênero tratado esteja realmente ligado a uma prática social. Tal prática pode se dar no próprio âmbito da escola, como pode ir além dos muros da escola. Neste caso, alia-se a práticas comunitárias ou a práticas profissionais e até a práticas políticas (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p.15).

No trabalho apresentado, o gênero escolhido foi aquele do campo argumentativo, no caso artigo de opinião, charge e tirinha. Isso se deu por se avaliar a necessidade de que os alunos percebam o quão importante é poder expressar sua opinião a respeito dos mais variados temas, que as diferentes opiniões podem ser ditas, desde que bem embasadas por bons argumentos, e também que pessoas diferentes podem ter opiniões diversas. Além disso, desenvolvendo habilidades argumentativas, os estudantes poderão se expressar e ao mesmo tempo interpretar os fatos e se tornarem interlocutores de acontecimentos sociais. Afinal, a defesa de ideias gera, segundo Brakling (2000), um processo “constante de sustentação de afirmação por meio da apresentação de dados consistentes que possam convencer o interlocutor”.



Fonte: QUINO, J.L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003

Logo, percebe-se que o trabalho em sala de aula com textos argumentativos é de extrema importância, pois desta forma o estudante/cidadão poderá ter voz e participação efetiva na sociedade a qual participa, pois saberá se expressar e se posicionar em diversas situações.

II Processo de produção de inferências

Aqui vamos aprofundar um pouco mais sobre a produção de inferências. Este é o nome recebido pelo processo de “compreensão de di-

SAIBA MAIS

|| Se liga!

Se quer saber mais sobre o processo de produção de inferências, o livro *Leitura: inferências e contexto sociocultural*, 2001, de Regina Lúcia Peret Dell’Isola traz boas informações sobre o tema.

versas possibilidades de leituras que um texto traz, das relações estabelecidas e das informações novas produzidas com aquelas implícitas no conhecimento do leitor” (OLIVEIRA, 2020, p.23).

Esse conhecimento prévio envolve não só as leituras e aprendizados escolares, mas também suas vivências fora da escola. Por isso, é importante que o professor perceba que as interpretações podem variar, uma vez que as experiências vividas pelos alunos nem sempre são iguais. E essa relação entre informações novas e já concebidas é fundamental para o processo inferencial.

Tal processo é possivelmente o mais importante passo nas operações de aquisição de conhecimentos feito durante a leitura. Segundo Coscarelli (1999), esse conhecimento é bem dinâmico, já que a cada momento as informações compartilhadas mudam e geram novas interpretações. A autora sustenta ainda que para realizar o processo inferencial, o leitor “deve usar seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua, sobre o assunto tratado e a respeito da situação, para completar o texto construindo assim, um ou mais significados para ele.” (COSCARELLI, 1999, p.36)

Dependendo do objetivo da leitura (seguir instrução, para verificar, leitura por prazer, para aprender ou obter informações) e da complexidade do texto, existem tipos diferentes de inferências. Coscarelli (1999) apresenta as inferências “locais” e “globais”, que se referem às localizações de informações, e as inferências “conectivas” e “elaborativas” que ajudam no processamento da compreensão de um texto. Já Fiorin (2016) apresenta as inferências de ordem lógica, semântica e pragmática. Para melhor entender e conhecer esses tipos de inferências apresentados, ver o saiba mais ao lado.

Portanto, percebe-se o quão fundamental para a leitura efetiva é o processo de produção de inferências, uma vez que sem ele a leitura seria apenas decodificar palavras e frases, sem produção de sentido algum.

SAIBA MAIS

II Tipos de Inferência:

Locais: relação entre informações que estão próximas.

Globais: Ligar informações mais distantes.

Conectivas: conecta partes do texto.

Elaborativas: são as inferências elaboradas pelo leitor.

Lógicas: utiliza processos lógicos para produzir sentido.

Semânticas: se refere a significação de palavras e expressões.

Pragmáticas: advém de um conjunto de regras do uso da linguagem.

II Texto argumentativo e uso do projeto didático de gênero

O estudo e domínio dos gêneros textuais é imprescindível para ampliar as possibilidades de uso da linguagem em diversificadas práticas sociais e sobre variados temas. Neste capítulo, os textos argumentativos foram selecionados com destaque para o gênero artigo de opinião, porque tal gênero é de suma importância nas práticas sociodiscursivas do aluno/cidadão, já que, com seu domínio, ele se torna mais participativo, compreendendo pontos de vista e opinando sobre eles.

A escolha desse gênero se deu, principalmente por percepções feitas em sala de aula com alunos de séries variadas em que se nota, muitas vezes, uma passividade no que diz respeito a opinar e a questionar. Muitos estudantes optam por concordar com o que lhes é exposto por falta de entendimento ou por comodidade. E atitudes como essas, cada vez mais presentes durante as aulas, não podem permanecer, pois esses alunos vivem em sociedade e precisam aprender a se posicionar em diversos momentos para não serem manipulados e para que possam agir de forma a convencer o outro de seu pensamento.

O artigo de opinião, como gênero argumentativo, busca discutir questões geralmente polêmicas que circulam na sociedade. Nele, o autor apresenta seu ponto de vista através de argumentos que vão sustentar suas ideias. Para haver argumentação, é preciso que o autor escolha uma tese a ser defendida, justificada e sustentada através de bons argumentos, no intuito de convencer o interlocutor ou o leitor a aderir ao seu posicionamento. Esses argumentos precisam estar bem alinhados com o ponto de vista do autor, já que a função principal é persuadir o leitor, convencê-lo a compartilhar de sua opinião e, desse modo, conforme o caso, levá-los a realizar alguma ação proposta (OLIVEIRA, 2020). Nesse momento, percebe-se claramente a importância do conhecimento prévio, pois ele ajuda o indivíduo a construir bons argumentos para se posicionar contra ou a favor de algo. Além disso, na leitura de artigos percebe-se nitidamente que há informações claras e explícitas, no entanto, há também aquelas implícitas em que o processo inferencial precisa funcionar para haver a compreensão total do texto.

Em sala de aula, o trabalho com textos argumentativos proporciona a formação de cidadãos conscientes que são capazes de interagir entre si, tornando-se críticos, questionadores e seres que refletem sobre os mais diversos assuntos.

Além dos artigos de opinião, este trabalho também envolveu a leitura e compreensão de textos multimodais no âmbito argumentativo, como charges e tirinhas. Esses gêneros fazem uso da linguagem verbal e não verbal para apresentar um ponto de vista. E isso é relevante para o trabalho em sala de aula, pois foge um

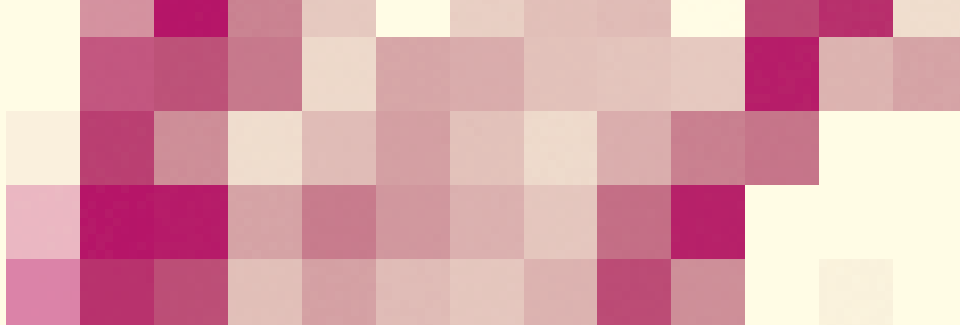
pouco dos textos tradicionais normalmente trabalhados na escola, pois como envolvem desenhos, quadros, imagens, despertam mais interesse nos estudantes. Além disso, com o trabalho com gêneros multimodais, os alunos serão capazes de perceber que sua opinião pode ser apresentada de diversas formas.

Este projeto foi desenvolvido por meio de um PDG (Projeto Didático de Gênero) proposto por Ana Maria de Mattos Guimarães e Doroteia Frank Kersch (2014) em que se propõe uma escolha temática que faça parte da realidade do público leitor e que esse tema seja desenvolvido em um ou mais gêneros de forma que os alunos sejam levados a realizar atividades diversas que possam ser relacionadas com a prática social, aprendendo, assim, novos conhecimentos que podem ser aplicados em situações reais. O objetivo aqui era levar os alunos a perceber a importância de ter conhecimento suficiente para criar um ponto de vista e poder defendê-lo por meio de argumentos bem construídos.

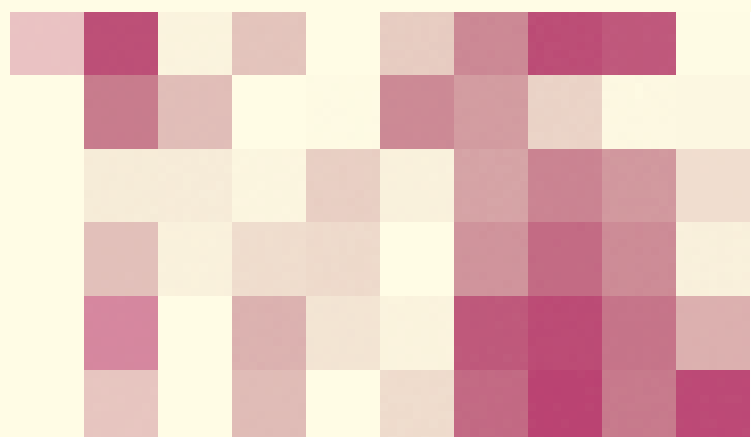
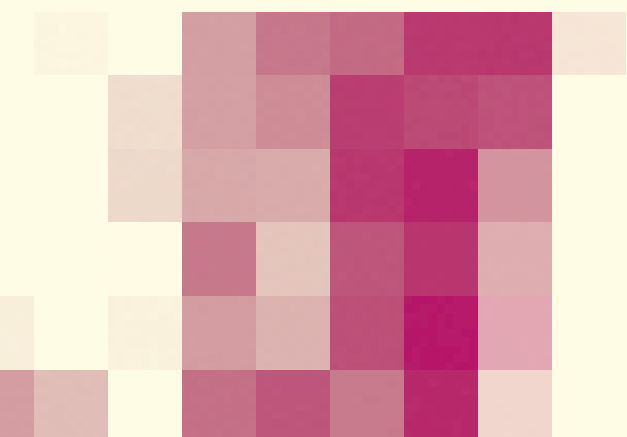
II O tema

A tecnologia está cada vez mais presente na vida das pessoas e muitas vezes a escola tem certa dificuldade de acompanhar toda essa evolução. Partindo dessa ideia e observando que hoje em dia, apesar de existir uma proibição, a grande maioria dos alunos levam seus celulares para a escola e manuseiam antes, durante e depois das aulas até que algum profissional os advirta. Porém, essa utilização raramente envolve cunho pedagógico. Apesar de os aparelhos modernos terem tamanha tecnologia que poderiam facilmente ser direcionados para facilitar a aquisição de conhecimento, isso muitas vezes não ocorre. Pelo contrário, sendo, em grande maioria, motivo de discussões entre alunos e professores, mesmo a UNESCO (2014), já tendo disponibilizado diretrizes para se debater nas escolas sobre o uso do celular com fins pedagógicos.

Pelo fato de o uso do celular na sala de aula ser um tema real nas escolas e dividir opiniões entre alunos, pais e professores, ele foi o eixo temático escolhido como foco principal do PDG a ser executado neste trabalho. Isso porque faz parte da realidade dos alunos e pode gerar opiniões diversas.



AULAS



O PDG foi organizado em quatro módulos organizados em oficinas variadas para que os alunos atingissem os objetivos propostos. O trabalho aqui apresentado foi executado em 2019 com uma turma do 8º ano do ensino fundamental, mas pode ser adaptado e colocado em prática em diferentes séries.

O primeiro momento visa apresentar o tema e sondar quais os conhecimentos prévios de cada estudante, tanto sobre o eixo temático quanto sobre o gênero a ser produzido. A atividade número 1 consiste em observar uma foto e refletir sobre as questões propostas sobre ela. Em seguida, é apresentada a leitura de um texto sobre o mesmo tema, no caso uma notícia. Essas atividades funcionam como motivadoras.

|| 1º Momento

Objetivo: Apresentar o tema, sondar os conhecimentos dos alunos sobre o tema e o gênero artigo de opinião.

Tempo previsto: 50 minutos

|| Atividade 1

Observe a foto e reflita sobre as questões a seguir:



Fonte: mec.gov.br/celular-é-ferramenta-de-leitura-e-de-aprendizado.

1. O aluno mostrado na imagem acima parece estar fazendo uma pesquisa. Que instrumentos ele usa para realizá-la?
2. Suponha que o professor proibisse o uso do celular em sala. Que argumentos ele poderia usar para convencê-los a não utilizarem?
3. Imagine que a diretora da escola vá à sala pedir aos alunos que não utilizem o aparelho celular dentro da escola. Cite dois argumentos que os alunos poderiam usar para convencer a diretora de que o uso do telefone móvel pode ser útil em sala.
4. Agora imagine dois argumentos que a diretora poderia ter usado para convencer os alunos a não utilizar.

Agora leia uma notícia publicada no jornal *Hoje em Dia* em 13/06/2018 sobre o tema “O uso do aparelho celular” que expõe sobre a ampliação da proibição do uso celular em locais onde ele possa prejudicar a concentração.

O **plenário** da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), em votação em turno único, em Reunião extraordinária realizada nesta quarta-feira (13), determinou a **promulgação** da Proposição de Lei (PRL) 23.761, que modifica a Lei 14.486, de 2002, que disciplina o uso de telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas.

A proposição de lei se originou do Projeto de Lei (PL) 770, de 2015, de autoria do deputado Gilberto Abramo (PRB). A norma amplia os locais com proibição de uso desses dispositivos, estendendo a restrição a bibliotecas e outros locais de estudo, e também proíbe outros aparelhos eletrônicos que possam prejudicar a concentração de alunos e professores, salvo em atividades com fins pedagógicos.

De acordo com o **trâmite** do projeto, divulgado pela assessoria de comunicação da ALMG, O governador Fernando Pimentel (PT) havia **vetado** a proposição de lei no início do ano, e justificou o veto alegando que ao limitar o uso dos dispositivos, poderia, por exemplo, desestabilizar o ambiente escolar, revestindo-se inclusive de autoritarismo. No entanto, o deputado Durval Ângelo (PT), líder do governo na

casa, e **relator** da análise do veto do governador considerou que a proposição visa flexibilizar a Lei 14.486/2002, tomando-a mais razoável, e, em certa medida, validar condutas que já ocorrem em espaços educacionais e culturais.

[...]

Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/primeiro-plano/almg-aprova-proposta-que-amplia-a-restri%C3%A7%C3%A3o-do-uso-de-celular-em-minas-1.629547>

Agora, imagine que você é um(a) jovem jornalista contratado(a) do jornal de sua cidade e precisa escrever um artigo de opinião para defender seu ponto de vista a respeito do tema tratado na notícia. Lembre-se que você está representando a opinião do seu jornal, que é composto por jovens, quase todos da mesma idade que a sua e que pensam como você. Por isso você foi contratado(a) e por isso essa função foi designada a você. Seu artigo fará parte da próxima edição.

Atenção!

Essa atividade deve ser feita sem interferência do professor. Ele não pode apresentar nenhum ponto de vista sobre o tema, pois caso isso ocorra há a possibilidade dos alunos se basearem nele. O professor é apenas um mediador, ele deve responder simplesmente o que for perguntado sobre questões teóricas. O objetivo é saber o que o aluno sabe.



Esse módulo contém oficinas que visam o aprendizado do aluno sobre o gênero artigo de opinião. Ele tem como objetivo também criar situações para que o estudante adquira informações e conhecimentos suficientes para produzir inferências e ir moldando seu posicionamento sobre o assunto discutido. As metodologias utilizadas neste módulo são leituras de artigos de opinião a favor e contra o uso do celular em sala de aula. Aqui também temos oficinas que propõem o estudo do gênero, conhecendo sua estrutura e a utilização de operadores argumentativos.

II 1º Momento

Objetivo: Conhecer a estrutura de um texto do gênero artigo de opinião e produzir inferências.

Tempo previsto: 40 minutos

II Atividade 2

Vamos ler o seguinte artigo:



O USO DO CELULAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Não é verdade que o aparelho celular só vem a prejudicar o aprendizado nas aulas, principalmente nas de língua portuguesa. Ao contrário, este aparelho pode ser um recurso didático a ser utilizado em diferentes momentos na escola, desde que conste no planejamento do plano de aula do docente e da instituição escolar.

Há várias possibilidades de se utilizar um celular em sala de aula e fora dela, seja de um aparelho simples até mais moderno. Um celular simples, por exemplo, que tem como aplicações, a calculadora, o conversor de moeda, de comprimento, de peso, de volume, de área, e de temperatura, tem também a contagem regressiva e o cronômetro, podendo assim auxiliar nas mais diversas atividades na sala ou fora

dela. E os aparelhos mais modernos possuem, além disso, tudo como aplicações, também o tradutor de línguas que bastante conhecido por ser utilizado no Google, mais que em alguns não têm necessidade da internet para o uso, o gravador de voz, a filmadora a câmera, e a internet, o que pode tornar as aulas mais interativas e dinâmicas.

Diante de um leque de possibilidades e mediante as facilidades da utilização de diferentes aplicativos do celular, fica nítida para nós a possibilidade de sua utilização em sala de aula desde a calculadora ao acesso de bibliotecas virtuais e tudo isso depende da forma como o professor usa a tecnologia para si mesmo em sua sala de aula e com os seus alunos.

Para tanto se faz necessário, nós professores, estimularmos nossos alunos a estimulá-los a utilizarem os recursos tecnológicos disponíveis dos aparelhos eletrônicos trazidos pelos discentes à sala de aula, associando-os ao seu cotidiano, despertando o prazer e o interesse aos conteúdos curriculares aplicados na disciplina de Língua Portuguesa, remetendo melhor ao aluno reflexões sobre a temática aplicada pelos professores.

(...)

O docente enquanto educador necessita de atualizações constantes para discutir temas relacionados à disciplina que leciona, procurando ainda, desenvolver novas formas metodológicas para trabalhar os conteúdos em sala de aula. E para que essa metodologia seja inserida, o educador precisa estar preparado para atuar em sua sala de aula de forma dinâmica, atualizada e interdisciplinar, desenvolvendo ações pedagógicas de orientação e sistematização na busca de informações, recontextualizar as situações de aprendizagem, incentivar a experimentação e a explicitação, bem como o processo de refletir e de depurar ideias.

(...)

Essa tecnologia veio para ficar, e se traduz em nova forma de escrita cultural. Seu alto índice de uso é regra também no ambiente escolar. Contudo, esse uso carece de normas e de esclarecimento sobre a ética de suas práticas, pelo fato de que vivenciamos a era da informação e do conhecimento, desta forma é necessária investigação para que se possa estabelecer seu uso de forma ética nas salas de aula, visto que esta ferramenta paulatinamente está adentrando o universo escolar. Necessário se faz a busca do verdadeiro conheci-

mento com o qual se justificará o uso dessa tecnologia como forma de agregar conhecimento no ambiente escolar.

(...)

Portanto, diante de tantos argumentos com relação ao uso das TIC da sala de aula, se não interagirmos o ensino com as tecnologias que fazem parte do dia a dia dos alunos estaremos – nós professores – incorrendo no risco de ficarmos falando sozinhos na sala de aula, como muitos de nós já estamos.

(...)

Publicado por: Lucimário Augusto da Silva

Disponível em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/portugues/o-uso-celular-como-ferramenta-pedagogica-nas-aulas-lingua-portuguesa.htm>. Acesso em: 4 fev. 25.

II Analisando a estrutura de um Artigo de opinião

TÍTULO: Antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto.

INTRODUÇÃO: Nesta parte o autor apresenta a ideia principal com a posição a ser defendida.

ARGUMENTOS: Com eles o autor promove a defesa de suas ideias. Ele pode usar argumentos de definição, de exemplo, de autoridade e até contra-argumentos que são fatos ou reflexões que mostram porque os argumentos contrários deveriam ser questionados.

CONCLUSÃO: Esse trecho encerra o texto reafirmando a tese oferecida na introdução.

Estudadas as partes do artigo, foi pedido aos alunos que identifiquem no texto lido cada uma das partes, colorindo de acordo com as cores propostas no texto o elemento correspondente. Em seguida, como forma de aprimorar os conhecimentos, podem ser propostas atividades de interpretação do texto lido utilizando, principalmente questões que envolvem opinião, como:

Você concorda que apenas quadro, caderno e caneta não são mais suficientes para manter os alunos interessados? Comente.

Ou ainda:

Você daria alguma sugestão a sua escola para inserir a tecnologia no cenário pedagógico? Qual?

II Atividade 3

Nesta oficina, os alunos fizeram uma revisão dos conectores utilizados como operadores argumentativos na elaboração de um bom artigo de opinião. Definições e uma tabela com os principais conectivos, sua classificação e exemplos podem ser apresentados a eles como forma de revisão, uma vez que este conteúdo, em turmas de 8º e 9º ano, já foi apresentado.

II 2º Momento

Objetivo: Identificar os elementos linguísticos responsáveis pela articulação da argumentação e perceber diferentes posicionamentos sobre o mesmo tema.

Tempo previsto: 80 minutos

São recursos linguísticos (palavras e expressões) responsáveis por estabelecer relações entre enunciados, por determinar a orientação discursiva dos enunciados e por assegurar as intencionalidades dos enunciadoreis. São responsáveis por estabelecer relações de sentido e pela força argumentativa em um texto.

Ao fazer essa relação, eles indicam valores semânticos diferentes, que indicam argumentos e sentidos diferentes no texto.

TIPO DE RELAÇÃO	TIPOS DE OPERADORES	EXEMPLO
Soma	E, também, ainda, além de..., Aliás... etc.	João foi o melhor candidato, além de ter boa formação, tem muita experiência.

Conclusão	Portanto, logo, pois, em decorrência etc.	As condições da saúde e educação não são boas, logo o Brasil não é um país de primeiro mundo.
Comparação	Mais...que, menos...que, tão...como, como etc.	Antônio é tão competente quanto Luiz.
Ideias Contrárias	Mas, porém, no entanto, embora, ainda que, apesar de etc	Embora o time tenha jogado bem, perdeu.
Condição	Se, caso.	Se o aluno estudar, fará boa prova.
Tempo	Quando, assim que, logo que, no momento em que etc.	Assim que Antônio chegar, peça para me procurar.
Causa	Porque, visto que, já que, como etc.	Como não paguei o ingresso, não pude entrar.
Consequência	Tal/tão/tanto... que, que, de modo que etc.	Carla comeu tanto no almoço que passou mal.
Finalidade	Para que, a fim de que etc.	Comprou uma grande quantidade de comida para que nada faltasse durante a ceia.

Neste momento, algumas atividades de identificação, classificação e entendimento podem ser acrescentadas apenas para confirmar o conhecimento dos alunos acerca do uso dos operadores argumentativos. Além disso, atividades que envolvam a leitura de mais artigos de opinião sobre o tema ajudam, além do conteúdo específico da oficina como também a acumular mais informações sobre o tema, ajudando o aluno a ir formando sua opinião.

A seguir temos um exemplo:

Leia um artigo de opinião enviado ao site do Brasil Escola. Alguns operadores argumentativos foram retirados. Sua função aqui será dizer quais operadores presentes no quadro abaixo preenchem as lacunas de forma que haja adequação de relação entre as ideias.



EDUCAÇÃO

Você sabia que o uso do celular em sala de aula tem atrapalhado muito os professores?

Os celulares na sala de aula tem infernizado a vida de professores, coordenadores diretores nas escolas. Um verdadeiro vício nos fones de ouvido e na facilidade de andar com uma câmera, uma músicoteca, um gravador, um computador e muito mais (em 10 centímetros quadrados) é um dos grandes problemas enfrentados nas salas de aula. , o que fazer? Combater, abolir, confiscar, proibir? Uma coisa é fato. Não vamos conseguir convencer jovens a não utilizarem seus aparelhos o aparelho é uma propriedade privada do indivíduo, ou seja, não pode ser confiscado. Então se não podemos com o inimigo temos que nos aliar a ele. Toda essa tecnologia comprimida em alguns centímetros quadrados pode servir como excelente ferramenta pedagógica e disciplinar.

Isso mesmo, câmeras, gravadores, bluetooths, música e internet são ferramentas pedagógicas muito eficazes em muitos tipos de atividades pedagógicas. Gravação de uma aula expositiva, produção de vídeos, montagem de aulas com imagens e fotos. Estudo de músicas. Por exemplo, um professor pode propor o estudo de uma determinada música e para estimular o bom uso dos aparelhos ele passa via bluetooth a música para os alunos no início da aula, propõe a análise e orienta e cada um com seu aparelho, a maioria tem um, irá ouvir e analisar a música. Outra situação é a pesquisa. Dicionários, Wikipédia e sites são instantaneamente acessados. E por que não usá-los a nosso favor. A favor do aprendizado.

..... e como usar como questão disciplinar? É simples. Uma das grandes dificuldades é manter alunos, principalmente do ensino fundamental, sentados e em silêncio após uma atividade. Agora, você propor que, após a atividade realizada, eles estarão liberados para ouvirem suas músicas em seus fones, permaneçam sentados e em silêncio, a aceitação será positiva., cultive muito sua paciência para gerir esse uso,, como sempre, eles tentarão ul-

trapassar os limites que você impuser.

....., o fato é que temos que nos adaptar às novas realidades. E o vício tecnológico é uma delas. Então vamos tentar converter seus efeitos negativos em efeitos positivos. Criar possibilidades. Negociar situações e diminuir conflitos. Tudo é possível. E é também difícil, mas afinal as coisas boas e positivas não são fáceis.

Publicado por: Alan Carvalho

Fonte: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/celular-sala-aula.htm>

II Sugestão de resposta:

Porém; E; Mas; Mesmo que; Pois; Se logo; Caso; Porque; Entretanto; Além disso; Desde que; Apesar de; Por fim; Portanto.

Além desse exemplo, atividades de criação podem ser inseridas neste momento. Por exemplo:

Escreva cinco frases sobre o uso das tecnologias usando operadores argumentativos de funções diferentes.

Se liga!

É muito importante neste trabalho que o aluno tenha contato com textos do gênero artigo de opinião. Por isso, outros textos, com opiniões diversas, devem ser apresentados aos estudantes para que eles vão efetivando seus conhecimentos sobre o gênero e, além disso, possa estabelecer relações lógicas entre os diferentes posicionamentos apresentados em textos variados.

No exemplo a seguir, foi proposta a leitura de um novo artigo, e, em seguida, atividades de interpretação que envolviam conhecimentos estruturais e de compreensão:

II Atividade 4

Leia o seguinte artigo:



USO INDEVIDO DE CELULAR VIRA ROTINA NAS ESCOLAS

Na América Latina, estima-se que 60% das crianças ganham o seu primeiro telefone celular aos 12 anos. Especificamente no Brasil, uma em cada três crianças acessa a internet por dispositivos móveis e a média de idade para se ganhar um celular tem sido 8 anos. Esses números evidenciam o alcance tecnológico na nova geração de brasileiros conectados, que segundo uma recente pesquisa do Instituto *iStart*, ainda não está recebendo orientações adequadas por parte da família e até da escola para o uso ético, legal, seguro e saudável destes dispositivos digitais.

O estudo aponta que o mau uso das novas ferramentas tecnológicas no ambiente escolar é frequente e as instituições pesquisadas foram unânimes ao afirmar que já registraram em média 20 ocorrências de utilização inadequada dos dispositivos entre os alunos desde o início do ano letivo de 2015. Os incidentes mais comuns têm sido: **cyberbullying** (75%), distração, dispersão e interferência no andamento da aula por conta do **manuseio** do celular (56,25%) e a exposição **dema-**
siada de intimidade com o compartilhamento de imagens íntimas de menores de idade (31,25%).

Na avaliação da Dra. Patricia Peck Pinheiro, advogada especialista em Direito Digital e fundadora do Instituto *iStart*, hoje o celular é uma ferramenta poderosa que funciona como a porta da rua digital, abrindo caminhos para as crianças ficarem expostas a bilhões de pessoas conectadas, onde não há muros nem portas. “Os pais devem alertar seus filhos sobre estes riscos. Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criança, que é o menor até 12 anos incompletos, não pode ficar desacompanha de um adulto, seja em casa, na rua tradicional ou na internet. Sempre tem que haver um adulto responsável supervisionando e assistindo.”

A advogada enaltece que a atual realidade interconectada exige preparo para usar essas ferramentas de forma saudável e segura, pois qualquer descuido pode gerar muita dor de cabeça e danos bem reais. “Pais e professores que tiveram toda uma educação mais analógica hoje têm o desafio de precisarem orientar os jovens digitais sobre a importância da boa conduta no uso destes recursos, ajudando-os a

despertar essa visão crítica de que a moda passa mas o conteúdo fica nas redes e se perpetua na web”, afirma Patrícia.

Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/uso-indevido-de-celular-vira-rotina-nas-escolas>. Acesso em: 10 out. 2023.

II Sugestão de questões:

- Esse texto apresenta a mesma opinião do texto lido anteriormente? Explique.
- Cite um argumento usado pelo autor para defender seu ponto de vista.
- Você concorda com este argumento? Por quê?
- Se imagine como o diretor de sua escola e escreva duas frases usando verbos no imperativo para aconselhar os alunos a não trazer o celular para a escola. Use argumentos para justificar o conselho dado.

O objetivo principal desse módulo foi apresentar textos argumentativos em forma de charge e tirinhas para que o aluno possa reconhecer outras formas de apresentar um ponto de vista e produzir inferências em textos multimodais.

Nesse momento se apresenta os gêneros e suas diferenças primordiais. É importante aqui que os alunos estejam cientes de todos os elementos presentes num texto, como posicionamento das personagens, feições, balões de fala, detalhes, entre outros.

- A **charge** é um tipo de texto composto por um quadro, que representa a realidade através de imagens e palavras. Nela, o chargista deseja provocar uma leitura crítica do mundo, levando o leitor a refletir sobre momentos históricos e atuais da comunidade em que vive. O autor se baseia em fatos e características do cotidiano fazendo muitas vezes, uso muitas vezes de humor para que o leitor compreenda o texto de forma clara e objetiva, reforçando assim a produção de sentido.
- Já as **tirinhas** são desenvolvidas em mais de um quadro formando uma tira, geralmente três ou quatro quadrinhos, podendo chegar até seis. Neles são desenvolvidas as ações. As narrativas podem conter humor, promovendo uma reflexão de temas que são baseados em fatos do cotidiano. Embora a grande maioria das tirinhas vise o humor para o desenvolvimento de uma temática, há aquelas que são utilizadas para disseminar o ponto de vista crítico do autor. Fazem uso das linguagens verbal e não-verbal, e a compreensão de uma tirinha depende da associação dessas duas linguagens.

|| 1º Momento

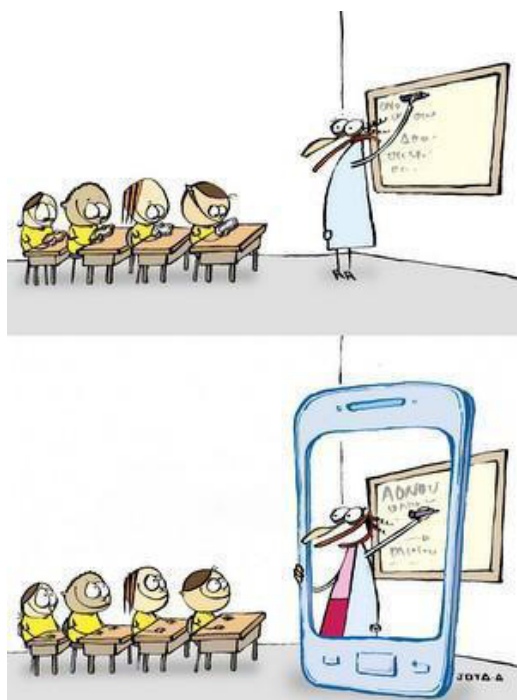
Objetivo: Perceber que textos multimodais também podem ser textos argumentativos.

Tempo previsto: 40 minutos

II Atividade 5

Proponha que os alunos observem e analisem as charges e tiras abaixo e interpretem-nas identificando tema e ponto de vista.

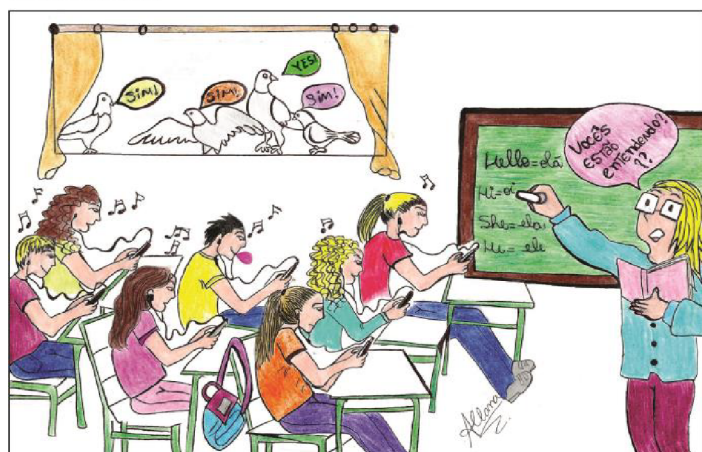
Observe:



Tira 1. Disponível em: http://s2.glbimg.com/Dh55RgJ3MSI4mVy001VCFb0iRR0=/s.glbimg.com/jo/g1/f/original/2014/06/09/jose_antonio_costa.jpg.

Charge

Allana Ferreira



Charge 1. Disponível em: <https://jornalmeccatitude.wordpress.com/page/21/>.



Charge 2. Disponível em: <http://blogs.diariodepernambuco.com.br/diretodaredacao/2016/01/04/nao-repara-a-bagunca-o-ano-pelas-charges-do-diario/charge-3105/>.



Charge 3. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/saude/o-medo-de-ficar-longe-do-celular-968984.html>.



Charge 4. Disponível em: <http://lilianeveron.blogspot.com/2015/>.

Copiar e colar



Tira 2. Disponível em: <https://teorizandoeconunicando.wordpress.com/2015/05/19/literacia-midiatica-caminho-para-a-cidadania/>.

Nesses textos devem ser trabalhadas a sua estrutura, como importância das feições das personagens, o uso de balões de fala, pensamento, grito etc., além de onomatopeias e outros recursos que servem para dar vivacidade a cena.

II Exemplo de atividade:

Analise a tira a seguir:



II Sugestões de questões:

- Na tira, o que os balões do professor representam?
- Observe o segundo balão destinado aos alunos no primeiro quadrinho. O que a sua forma quer dizer?
- Há onomatopeias na tira? Se sim, que sons elas representam?
- O que o aluno que diz "Tá copiado" no último quadrinho quis dizer?
- Será que este era o objetivo do professor?

f. Por que a palavra **copiar** vem destacada na fala do professor?

g. O que você pensa a respeito de atividades como esta, dada pelo professor da tira?

h. Nas suas aulas, acontecem atividades como esta? Você e seus colegas agem como os alunos da tira? Por quê?

Aula 3

Módulo IV

Este é o módulo em que o professor criará oficinas para estimular a formação de opinião sobre o tema trabalhado e verificará a efetiva produção de inferências realizadas pelos alunos.

Para isso, a proposta aqui é assistir a vídeos ou filmes que tratem do assunto e promover debates entre os alunos para que todos participem e exponham seu ponto de vista formado.

II 1º Momento

Objetivo: Produzir inferências e estimular a formação de opinião sobre o tema.

Tempo previsto: 100 minutos

II Atividade 6

Vamos assistir a um pequeno vídeo sobre o tema “o uso do aparelho celular em sala de aula” intitulado “8 razões para defender o uso do celular em sala de aula”. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=C77XULUAa4. Depois, analise cuidadosamente as charges e tiras apresentadas.



Vídeo 1. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=C77XULUAa4.



Tira 4. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/print.php?id=130539>.



Charge 5. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/fotos-charges-e-tirinhas-39>.



Tira 5. Disponível em: <http://tirasnacionais.blogspot.com>.



Munidos de todo esse material e relacionando-os ao conhecimento prévio do aluno, o momento é de realizar um debate regrado sobre o assunto. Colocar perguntas sobre o posicionamento deles a respeito do uso do celular em uma caixinha e ir passando. Cada aluno tira uma pergunta e vai respondendo. O professor deve apenas mediar esse momento. Não há problemas se no decorrer da conversa alguém mudar de opinião, basta explicar o porquê.

Depois disso o professor deve dividir a turma em grupos de acordo com as opiniões formadas:

Grupo 1: É proibido proibir .

Grupo 2: Em defesa da proibição do uso do celular em sala de aula.

Grupo 3: Não consegui formar uma opinião.

Cada grupo conversa e prepara uma apresentação para a turma com material como cartazes, *folders*, faixas etc., com argumentos para defender o ponto de vis-

ta do grupo. Os cartazes serão afixados nos corredores da escola.

Enquanto os grupos 1 e 2 preparam a apresentação, o grupo 3 realizará uma enquête com as outras turmas e também com os professores e funcionários da escola. Os entrevistados deverão responder a seguinte pergunta:

“Você acha que o celular deve ser liberado para uso em sala de aula?”

SIM

OU

NÃO

OBS: O espaço é para apresentar uma justificativa.

Depois de tudo preparado, os grupos 1 e 2 apresentam seus posicionamentos e sua argumentação juntamente com o material preparado e por fim o grupo 3 expõe o resultado da enquête. Além disso, os membros desse último grupo devem decidir sobre o seu ponto de vista levando em consideração a apresentação dos dois primeiros grupos e das conversas com a comunidade escolar.

Nesse momento o professor deve observar e mediar os argumentos formados pelos alunos. Muito provavelmente eles serão muito mais bem embasados do que os que vinham sendo apresentados em sala até aqui.

II 2º Momento

Objetivo: Verificar a produção de inferências através da escrita de um artigo de opinião.

Tempo previsto: 50 minutos

II Atividade 7



A atividade agora é destinada à escrita final de um artigo de opinião com o tema central do trabalho “O uso do celular na sala de aula”. É através desta produção que haverá a verificação se houve a efetiva produção de inferências por parte dos alunos como se é esperado.

II Sugestão:

- Agora, você está pronto para ser um formador de opinião em sua escola. Nós

vamos produzir um mural com os textos escritos por vocês apresentando as suas opiniões a respeito do tema: “O uso do celular na sala de aula”. Seus textos também serão publicados no Facebook da escola.

- Utilize os conhecimentos aprendidos ao longo dessas oficinas. Para ajudá-lo(a) nesta tarefa, recorra as questões e informações abaixo para planejar e, posteriormente, revisar seu texto.

II PLANEJANDO...

- a. Pense sobre as vantagens e desvantagens de se liberar o uso do celular nas aulas.

- b. Como ele poderia ajudar?

- c. Em que ele pode atrapalhar?

- d. Organize as informações recebidas e as inferências produzidas durante as oficinas.

- e. Defina seu ponto de vista.

- f. Pense e planeje os argumentos que irá usar para defender seu ponto de vista.

- g. Lembre-se dos operadores argumentativos estudados e como utilizá-los.

- h. Não se esqueça de fechar seu texto com uma boa conclusão.

- i. Revise seu texto antes de entregá-lo.

j. Use o rascunho para escrever a primeira versão.

Bom Trabalho!

Depois do texto pronto, há uma proposta de trocas de texto para uma revisão.

- Os textos aqui serão trocados para que a revisão final seja feita por um colega, antes de ser entregue ao professor.
- Com o texto do seu colega em mãos, leia-o e responda ao questionário a seguir, avaliando o texto. Se achar necessário, marque ou escreva um comentário para seu colega.

II Revisão e reescrita

Reveja o texto e confirme se os objetivos foram cumpridos:

1. O texto está adequado ao gênero artigo de opinião? Para responder se baseie nas oficinas estudadas.

() Sim. () Não. () Parcialmente.

2. Seu colega conseguiu explicitar claramente seu ponto de vista?

() Sim. () Não. () Parcialmente.

3. Ele(a) apresentou argumentos coerentes com a opinião exposta?

() Sim. () Não. () Parcialmente.

4. Os argumentos têm poder de persuasão para convencer o leitor?

() Sim. () Não. () Parcialmente.

5. Os operadores argumentativos utilizados são coerentes?

() Sim. () Não. () Parcialmente.

6. Seu colega construiu claramente a imagem de seu pensamento para os

leitores?

() Sim. () Não. () Parcialmente.

7. Você considera que o artigo é coerente e atendeu ao objetivo proposto?

() Sim. () Não. () Parcialmente.

Destrocados os textos revisados, peça aos alunos que analisem os comentários feitos pelo colega, em seguida que releiam o texto fazendo as adequações que julgarem necessárias e, na folha definitiva, passem o texto a limpo, à caneta. Avise que o texto fará parte de um mural a ser apresentado para a escola e também será publicado no Facebook ou no site da escola, assim eles se preocuparão com um leitor para seus textos.

|| 3º Momento

Objetivo: Apresentar para a comunidade escolar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas.

Tempo previsto: 50 minutos

|| Atividade 8

O PDG propõe que se realize um projeto envolvendo um gênero a ser trabalhado sobre um tema que faça parte da prática social dos alunos. Mas ele afirma também que o conhecimento adquirido precisa ser compartilhado para que mais e mais pessoas possam desenvolvê-lo. Portanto, com esse objetivo, a atividade final proposta aqui seria um auditório composto por alunos do ensino fundamental e médio, professores e funcionários da escola, com os alunos participantes do trabalho divididos em grupos. Estes últimos apresentarão para a comunidade escolar os argumentos produzidos para defender um ponto de vista sobre o tema “O uso do celular em sala de aula”.

O grupo 1 apresentará cartazes, faixas, paródia a favor do uso do celular como ferramenta pedagógica, além de sugestões de uso para cada componente escolar.

Em seguida, o grupo 2 fará o mesmo, defendendo que escola não é lugar para se distrair com o telefone, expondo o material que produziu e dando sugestão de como cada matéria pode chamar mais a atenção dos alunos sem a utilização desse recurso.

Após as apresentações dos dois grupos, os alunos, professores e funcioná-

rios presentes participarão de uma votação onde todos poderão expor a opinião formada. Tal votação será feita através da cédula abaixo:

“Você acha que o celular deve ser liberado para uso em sala de aula?”

() Não. () Sim.

Pode haver agora um momento em que será dado um espaço para quem queira falar a respeito do assunto. Logo em seguida, apresentaremos o resultado da votação. Esse resultado poderá ser levado a um colegiado escolar para decidirem a melhor forma de incluí-lo no regimento da escola.

II Considerações finais

A escola é um lugar propício para proporcionar aos alunos a capacidade de aprender diversas coisas, entre elas compreender tudo aquilo que é apresentado e se posicionar diante desse conhecimento. E mais, reproduzir para outros grupos o aprendizado adquirido, disseminando conhecimento. Quando as inferências não são bem produzidas, o estudante fica incapacitado de interpretar fatos e informações e, logo, também não consegue formar uma opinião, sendo levado pelos caminhos mais fáceis.

O objetivo principal deste capítulo é estimular os professores a realizarem com seus alunos em sala de aula projetos que apresentem gêneros argumentativos diversos aos alunos, produzindo inferências, ou seja, gerando conhecimento e consciência de que são capazes de elaborar uma opinião e que ela não precisa ser a mesma dos demais, basta estar bem embasada.

A execução de atividades como as propostas aqui possibilita aos alunos das mais variadas séries e escolas perceber que um mesmo tema pode ser apresentado em textos de diferentes gêneros, com posicionamentos diversificados, inclusive textos multimodais, e que o acesso a todos eles promove aquisição de conhecimento e formação de opinião.

O desenvolvimento de um trabalho por meio de oficinas aprimora o processo gradual de produção de inferências por parte dos alunos. Através delas, pode-se perceber a evolução nos níveis de atenção, interesse, compreensão e produção de argumentos. Com as oficinas, conhecimentos que não ficam bem consolidados podem ser revistos e reabilitados em oficinas seguintes.

E, por fim, a comparação entre a produção inicial e a produção final dos alunos deixa claro como o processo de trabalho, se bem executado, gera resultado positivo com a visível evolução dos estudantes.

Espero que professores de Língua Portuguesa possam executar projetos análogos a este com resultados satisfatórios e que possam, assim como com este trabalho, disseminar conhecimentos e produção de inferências em diversos alunos do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRAKLING, Katia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da(re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. BNCC. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAFIERO, Delaine Bicalho. *Leitura como processo*. Caderno do professor. Belo Horizonte: Cedeale/FaE/UFMG, 2005.

CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

COSCARELLI, Carla Viana. *Fundamentos da leitura*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2012.

COSCARELLI, Carla Viana. *Reflexões sobre as inferências*. Anais do VI CBLA – Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, CDrom, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências*. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

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

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. 2. imp. São Paulo: Contexto, 2016.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; SCHNACK, Cristiane Maria; BICALHO, Delaine Cafiero (Org.).

Práticas de letramento: caminhos e olhares inovadores. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria; CAFIERO, Delaine; CARNIN, Anderson (Org.). *Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações.* Campinas: Mercado de Letras, 2016.

GUIMARÃES, Ana Maria; KERSCH, Dorotea Frank. *Caminhos da construção: Projeto Didático de Gênero no domínio do argumentar.* Campinas: Mercado de Letras, 2014.

OLIVEIRA, Márcia Viana Boy de. *Desenvolvimento de habilidades inferenciais por meio da leitura e produção de textos argumentativos.* 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOBRE A AUTORA

Márcia Viana Boy de Oliveira Mestre em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-graduada em Letras – Português/Literatura pela Faculdade Integradas de Jacarepaguá (FIJ), em 2007. Graduada em Letras – Português/Inglês pela Faculdade de Ciências Humanas do Vale do Piranga (FAVAP), em 2004. Atualmente é professora de Língua Portuguesa, atuando no ensino médio da rede estadual de ensino de Minas Gerais desde 2006 e no Colégio Educar, rede particular, com ensino fundamental II, desde 2021. Autora do artigo “Desenvolvimento de Habilidades Inferenciais por meio da leitura e Produção de textos Argumentativos” publicado no volume 20, maio/agosto de 2020, da revista eletrônica *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*. Participou com apresentação da IX Conferência Linguística e Cognição, da PUC Minas em 2019. Professora interessada em realizar trabalhos que promovam o interesse pela leitura e sua compreensão total e efetiva.

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA QUE FORMA O CIDADÃO

Gabriela Vilela Andrade Costa

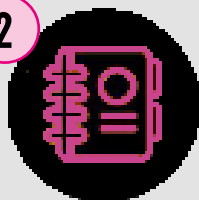
■ Belo Horizonte 2024

RESUMO

Este trabalho apresenta os estudos de uma pesquisa-ação de mestrado, cujo objetivo é propor um projeto de ensino, ou seja, um conjunto de atividades pedagógicas, de leitura de gêneros discursivos da esfera jurídica, que visa ao engajamento e à participação política dos jovens. A metodologia desenvolvida foi a proposição de aulas que partem do interesse e vivência do aluno visando à reflexão sobre a importância da leitura no exercício da cidadania; à proficiência na leitura de gêneros discursivos da esfera jurídica; à criticidade ao comparar os dizeres dos gêneros discursivos da esfera jurídica e a sua realidade; ao reconhecimento de canais de ouvidoria e prestação de contas governamentais; ao planejamento de argumentos para requerer direitos perante autoridades. Assim, almejamos uma melhor participação do estudante; primeiramente, nas tomadas de decisão da escola; depois, no exercício da sua cidadania em um país democrático.

■ **PALAVRAS-CHAVE** Cidadania. Direitos Humanos. Gêneros Discursivos. Esferas Jurídicas.

2



**Aulas para uma educação
problematizadora**

1



Educar é transformar

Recordo-me que desde criança, quando eu ingressei no pré-escolar e ainda nem pensava em seguir a carreira no magistério, já ouvia dizeres como “A educação é o que mudará o Brasil!”, ou “Professor é a profissão mais importante de todas, porque sem o professor não haveria as outras profissões”. Logo, para mim sempre foi muito clara e indiscutível a importância da educação e, conseqüentemente, da escola.

Não obstante, atualmente, exercendo a profissão de professora na rede pública de educação há cinco anos, digo que tenho conhecimentos técnicos e de campo, “lugar de fala”, não para contradizer, mas para aprofundar meu olhar sobre o assunto em questão: a importância da escola e do professor. Creio não haver dúvidas sobre tal necessidade, no entanto, há variados questionamentos quanto ao fazer pedagógico, os quais consigo, grosso modo, resumir com esta pergunta: “Qual a missão e a postura de uma escola e de um professor que verdadeiramente educam e transformam um país?”

Antes de responder a essa indagação, é importante observar que a história

da educação brasileira é extensa e se transformou muito para chegar ao ponto no qual estamos. Começamos sendo “educados” por pais; passamos pela educação para poucos (os ricos); depois tivemos a educação (coercitiva, impositiva e agressiva) para todos; e agora vivemos o período de educação emancipatória, na qual a escola deve formar o cidadão para o exercício da cidadania, logo, que seja consciente dos seus direitos e deveres.

Um ponto dessa transformação que é facilmente visível são os castigos que antes eram permitidos que fossem aplicados aos alunos pelos educadores, e que hoje configura crime contra a criança e o adolescente. Meu pai, por exemplo, que tem pouco mais de cinquenta anos, diz que apanhou de vara de marmelo e régua de pau e ficou ajoelhado em milho quando desrespeitava alguma regra da escola. Eu, que tenho trinta anos, já não passei por nada disso em meu período escolar.

Por ser uma mudança relativamente recente, encontramos algumas pessoas que defendem a educação na qual eram aplicados os castigos. Dizem que a escola realmente educava, porque as crianças e os adolescentes tinham mais respeito pelos professores, ficavam em silêncio e não questionavam. Talvez a palavra certa não seja “respeito” e, sim, “medo” de apanhar. Isso me faz pensar que a instituição escolar sempre preferiu pôr a culpa nos alunos pelo seu fracasso em dialogar com eles.

Logo, seja há alguns anos, ou atualmente, observando a falta de interesse dos alunos pelos assuntos da escola, podemos perceber que esta, ainda que se adjective “de gestão democrática”, pouco tem a participação de seus alunos e responsáveis nas tomadas de decisão. Isso pode ser ilustrado pelas reuniões de pais praticamente vazias; ou o desconhecimento de alunos, responsáveis (e até mesmo professores) acerca do regimento interno e projeto político pedagógico da escola; ou a (falta de) participação de toda comunidade escolar nas votações do colegiado.

Sem a participação da comunidade escolar, e descontextualizada da realidade do discente, a prática pedagógica muitas vezes ainda é verticalizada. Ou seja, o professor despeja os conteúdos escolares ditos “importantes” sobre o aluno; porém, esse estudante não

SAIBA MAIS

II O livro *Gestão democrática da escola pública* (PARO, 2017) explica muito bem como deve ser uma escola na qual toda comunidade escolar participa, além de ressaltar que a educação é um problema social que precisa de políticas públicas que a liguem a outras áreas da sociedade.

consegue ver a necessidade, além de fazer uma prova, de decorar tal conteúdo para a sua vida no dia a dia, fora do ambiente escolar.

Feitos esses apontamentos, nós educadores devemos nos questionar diariamente sobre nossas práticas pedagógicas enquanto profissionais que têm o dever de formar o cidadão para o exercício da cidadania em um país democrático. Ainda que o conceito de cidadania seja complexo, histórico, ideológico e geograficamente situado, tomaremos o conceito contemporâneo de cidadania emancipatória, na qual o cidadão é capaz de identificar se está recebendo e entregando, em seu cotidiano, o que determina a lei.

Voltando à pergunta que inicia esse diálogo, “Qual a missão e a postura de uma escola e de um professor que verdadeiramente educa e transforma um país?”, posso afirmar que a escola e o professor que transformam um país e uma sociedade não é o que somente transmite conteúdos prontos e decorados para depois cobrá-los nas provas. O professor que transforma uma sociedade é aquele que age como um moderador e mediador, conhecendo a realidade da comunidade escolar e fazendo com que os alunos sejam críticos quanto ao meio em que vivem.

Isso, porque...

O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente (ANTUNES, 2020, p.15).

SAIBA MAIS

|| Nos livros *Cidadania no Brasil: o longo caminho* (CARVALHO, 2021) e *Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica* (COSTA; IANNI, 2019), podemos entender mais sobre o conceito de cidadania.

SAIBA MAIS

|| Gostaria de lhe dar algumas dicas de leitura para que você seja um “professor transformador” que pratica a “pedagogia da autonomia”:

- *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 2011);
- *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2013a);
- *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2013b);
- *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (GIROUX, 1997).

Quando tomamos a língua como um objeto de interação social, carregada de ideologia e relações de poder que contribuem para a formação do sujeito, percebemos o poder transformador do professor de Língua Portuguesa, quando privilegia o “letramento ideológico”, que consiste em partir da vivência e realidade do aluno ajudando-o a transformar a escola, o bairro, a cidade, o país, enfim, a sociedade em que vive, ao “letramento autônomo”, que consiste em ensinar conteúdos prontos e somente os cobrar nas provas, por exemplo.

Foi partindo do modelo autônomo de letramento que pensamos esse projeto de ensino, que está constituído por aulas de Língua Portuguesa que partem do interesse e vivência do aluno, com o objetivo de fazer com que o discente reflita sobre a importância da leitura no exercício da cidadania; adquira proficiência na leitura de gêneros discursivos da esfera jurídica, como leis, documentos, estatutos, regimentos etc.; observe criticamente se os dizeres dos gêneros discursivos da esfera jurídica condizem com a sua realidade; reconheça canais de ouvidoria e prestação de contas governamentais; planeje seus argumentos para requerer seus direitos perante autoridades.

Antes de detalhar as aulas, é importante falar sobre o contexto no qual o projeto foi escrito: a pandemia da covid-19. O projeto, apesar de ter sido escrito pensando na minha realidade da escola na qual leciono, não pôde ser aplicado devido ao fechamento das escolas e ensino remoto na pandemia. Não obstante, a metodologia parte de práticas pedagógicas que vão muito além de aulas planejadas. Portanto, elas devem ser aplicadas diariamente pelo “professor intelectual transformador” que queira formar o cidadão consciente de seus direitos e deveres para o exercício pleno da cidadania.

Começo apresentando-lhes a “minha escola”, a Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek, em Passos - MG. Localizada na região central da cidade, a escola é uma das mais antigas da região, com 94 anos. A escola é tida como referência de ensino público de qualidade em Passos e toda região; principalmente no que tange ao ensino

SAIBA MAIS

II Caso queira se aprofundar e descobrir o poder que tem um professor-mediador de Língua Portuguesa, aconselho as seguintes leituras:

- Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. (BAKHTIN, 2003);

- *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (STREET, 2020);

- *Aula de português: encontro e interação* (ANTUNES, 2020);

- *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam* (FREIRE, 2017).

médio em tempo integral (EMTI), pois foi uma das primeiras escolas escolhidas no estado de Minas Gerais para iniciar o programa. Além do EMTI, a escola tem ensino fundamental regular e integral, ensino médio noturno e ensino técnico profissionalizante.

O “Estadual”, como é conhecida a escola na cidade, tem alunos de todos os bairros, o que faz com que tenha sua comunidade escolar “espalhada” por todo o município. Todos os anos a escola tem bom índice de alunos aprovados em vestibulares, concursos e cursos técnicos.

Mas como toda escola pública, a instituição enfrenta alguns desafios, não por falta de dedicação dos corpos docente e diretivo que são muito comprometidos com a escola, mas por falta de investimentos da Secretaria de Educação em infraestrutura, material didático etc. É importante observar que no último ano o Estado de Minas Gerais investiu muito em infraestrutura escolar.

Em 2022, quando escrevi a dissertação, as salas da escola na qual trabalho tinham apenas quadro-negro, mesas e cadeiras. Já no ano de 2023, as salas ganharam mesas e cadeiras novas, quadro-branco, ventiladores, televisores e armários. Não obstante, sabemos que muitas salas de aula são ainda mobiliadas apenas com quadro-negro e giz, o que não condiz com o que dizem os documentos normativos, principalmente no que tange ao ensino por meio das tecnologias da comunicação na educação.

Muitas escolas têm estrutura precária ainda que vários documentos normativos determinem a educação pública de qualidade para todos. Mas parece que tais exigências só acontecem “no papel”, porque no “chão da escola” o que se escuta são as reclamações dos alunos, que estão evadindo cada vez mais, e de professores que não se veem valorizados, nem mesmo nas condições de trabalho.

No dia a dia, o que vemos são alunos que não veem sentido nos conteúdos escolares para sua vida cotidiana e professores que passam mais tempo “cumprindo tarefas” como ler e reescrever planos de ensino e fazer relatórios diversos. O que faz com que não sobre nem tempo, nem forças para ser um “professor intelectual transformador”, que vise à formação do cidadão consciente e ativo na sociedade.

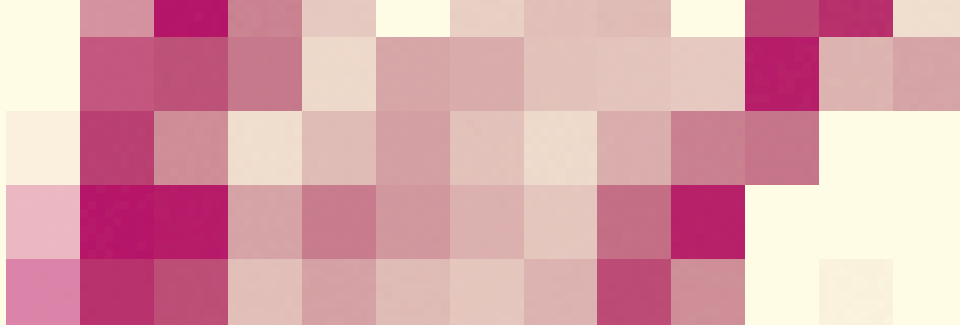
A partir de todo o exposto, partindo de todos esses questionamentos concomitantemente à minha realidade, propus o seguinte projeto de ensino, cujas aulas de Língua Portuguesa devem “engajar o jovem para o exercício da cidadania”. Convido você, professor, para começar a observar sua realidade junto aos alunos e fazer desse projeto de ensino, não uma sequência didática que deva ser fielmente seguida, mas sim um modelo de prática pedagógica emancipatória que vai formar o cidadão-ativo e transformar a escola na qual você leciona.

II Aulas para uma educação problematizadora

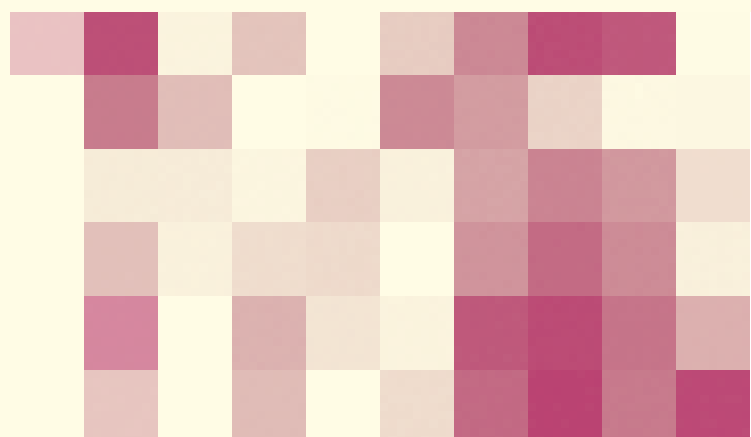
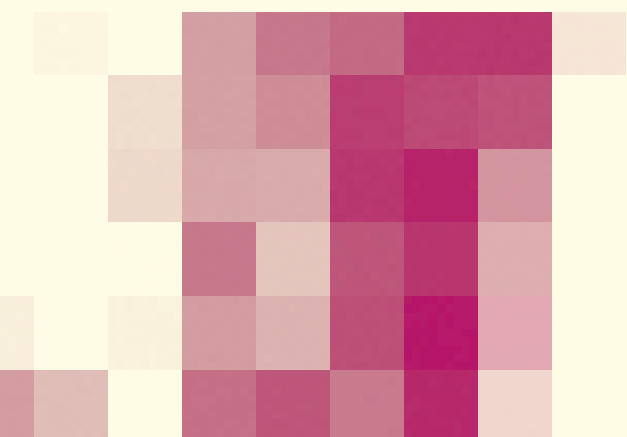
Neste tópico, vou apresentar as aulas que propus no projeto de ensino, porém, você verá que elas não precisam necessariamente serem aplicadas de maneira engessadas nesta sequência. Até porque, nossa pesquisa tem como metodologia a pesquisa-ação, na qual o professor não é um mero transmissor de conteúdos prontos, ele é um pesquisador que tem autonomia sobre “[...] o conteúdo do ensino; o grupo; a didática; a comunicação; a melhoria da aprendizagem dos estudantes; os valores da educação; e o ambiente em que esta ocorre.” (THIOLLENT, 2014, p.213).

A seguir, será descrito o projeto de ensino que, a princípio, abarca quinze aulas de cinquenta minutos, que foram assim nomeadas, conforme Andrade (2023):

- Aulas 1 e 2: A importância da leitura e escrita na minha vida;
- Aulas 3 e 4: O lugar onde eu vivo;
- Aulas 5 a 10: Eu sou cidadão, sujeito social de direitos e deveres;
- Aulas 11 e 12: Eu sou parte importante da minha cidade, Estado, nação;
- Aula 13 e 14: Eu também posso falar, mas como?!;
- Aula 15: Eu sou cidadão!



AULAS



Sendo a linguagem e a língua os objetos de estudos das aulas de Língua Portuguesa, é imprescindível que, em alguma de suas aulas, seja no ensino fundamental II ou ensino médio, o professor dessa disciplina apresente e debata o texto “Ler devia ser proibido”, de Guiomar de Grammont.

Com uma ironia incrível, a autora argumenta sobre a importância da leitura para a formação do sujeito bem resolvido na sua vida pessoal; e para o cidadão que verdadeiramente exerce seus direitos e deveres em uma sociedade democrática. Em dois trechos que vão totalmente ao encontro da formação para a cidadania, a autora escreve:

[...] Ler pode ser um problema, pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos em um mundo administrado, onde ser livre não passa de uma ficção sem nenhuma verossimilhança. Seria impossível controlar e organizar a sociedade se todos os seres humanos soubessem o que desejam. Se todos se pusessem a articular bem suas demandas, a fincar sua posição no mundo, a fazer dos discursos os instrumentos de conquista de sua liberdade. [...]

É preciso compreender que ler para se enriquecer culturalmente ou para se divertir deve ser um privilégio concedido apenas a alguns, jamais àqueles que desenvolvem trabalhos práticos ou manuais. Seja em filas, em metrô, ou no silêncio da alcova... Ler deve ser coisa rara, não para qualquer um.

Afinal de contas, a leitura é um poder, e o poder é para poucos. Para obedecer não é preciso enxergar, o silêncio é a linguagem da submissão. Para executar ordens, a palavra é inútil. [...]. (GRAMMONT, 1999, p.73).

Neste momento, aproveito para chamar a atenção para mais uma prática pedagógica que creio ser de sucesso: dividir nossas experiências com nossos alunos. Menos objetividade; mais subjetividade! Todas as vezes que eu apresento esse texto para meus alunos, além de explorar o texto em sua semântica e sin-

tagmas, eu conto a minha história, ou melhor, minha e da minha mãe, que exemplifica muito bem a importância da leitura.

Enquanto conto a minha história, sempre vejo alunos atentos e emocionados. Também sempre ouço as histórias deles sobre momentos na escola, na rua, no hospital, em que sabiam ter razão, mas não sabiam como argumentar com as autoridades; então aceitavam calados. Portanto, penso que o primeiro passo para o professor convencer os seus alunos sobre a importância da leitura e escrita é pensar os momentos em que a leitura e a escrita foram importantes em sua vida. E dividir com eles. E ouvi-los.

Na parte mais interpretativa do texto, proponho questões para serem trabalhadas na aula que vão neste sentido:

- Pedir que os alunos leiam somente o título e perguntar se eles concordam;
- Perguntar qual é a relação do texto com a minha história e a deles;
- Trabalhar a ironia presente na argumentação da autora e perceber se os alunos a compreendem;
- Fazer um “bate-papo” inicial e saber se os alunos conhecem leis se sabem onde encontrá-las; e se compreendem a forma como são escritas.

Após os alunos estarem convencidos da importância da leitura e escrita, podemos ir para as próximas aulas.

SAIBA MAIS

|| Claro! Vou contar para vocês também!

Em 2017, minha mãe passou em um concurso público da cidade, cuja escolaridade exigida era ensino fundamental completo. Quando ela foi tomar posse, disseram que ela não poderia assumir porque os documentos dela estavam errados. Quando eu comecei a questionar o erro, perguntando em que lei, regimento, edital, resolução... estava escrito o que eles alegavam, não conseguiam me mostrar. Por quê? Porque não existia! E além disso, não queriam me entregar o motivo em papel timbrado, carimbado e assinado. Após ameaças de chamar a polícia, minha mãe teve sua posse deferida. Hoje ela trabalha no cargo; retomou os estudos e terminou o ensino médio; finalizou o curso técnico.

Nesta aula, o mais importante é que o professor esteja sempre atento ao que os alunos estão falando, principalmente reclamando. Estão reclamando das salas quentes, sem ventilação? Da falta de materiais como livros didáticos? Da falta de estrutura tecnológica, como computadores, televisores, internet? Da falta de professores? Da falta de livros na biblioteca, ou até mesmo da biblioteca fechada durante o horário das aulas?

Pode ser no contexto escolar, da cidade, do emprego... O importante é que o professor intelectual transformador fique atento para trazer para a “roda de conversa” a temática que os interessa.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças.

Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável.

(GIROUX, 1997, p.163)

Como a minha realidade é de uma escola de ensino médio totalmente em tempo integral e ensino fundamental II parcialmente em tempo integral, ou seja, a maioria dos alunos entram na escola às 07 h 00 min da manhã e saem às 16 h 30 min da tarde. Por ser quase dez horas na escola, eles têm muitos questionamentos sobre a estrutura escolar e as disciplinas oferecidas a eles. Por isso, nas aulas que eu proponho, tomo como exemplo as questões que incomodam meus alunos.

Logo, nesta etapa, trago uma “roda de conversa”, cujo objetivo é fazer com que os estudantes observem e pensem sobre os seguintes tópicos no que tange à estrutura da nossa escola:

- Banheiros;
- Biblioteca;
- Sala de aula;
- Quadra poliesportiva;
- Sala de informática;
- Refeitório;
- Outros.

Após ouvir atentamente os alunos, podemos partir para a próxima etapa. Creio que neste momento os estudantes já estão prontos para ver que precisamos aprender a norma padrão da língua portuguesa, porque é nessa variante que os documentos oficiais são escritos.

Pensando em todo o projeto de ensino, creio que esta seja a aula mais teórica e conteudista; portanto, peço-lhe que tenha cuidado nesta etapa e tenha em mente os seguintes dizeres de Paulo Freire:

Ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. (FREIRE, 2013b, p.82)

Nesta aula, é isto o que faremos: colocar-nos-emos a caminho; partindo do incômodo e do saber do estudante, caminharemos para que ele alcance sua consciência cidadã acerca de seus direitos e deveres. Não se trata de desejar o conteúdo escolar no aluno para fazer uma prova; trata-se de aprender para a vida, para analisar se o que está sendo oferecido no dia a dia é o mesmo que está determinado nos documentos normativos.

Após, nas aulas anteriores, investigar quais as maiores reclamações mencionadas na “roda de conversa”, é hora de o professor-pesquisador fazer um compilado das leis que contemplam o assunto em questão. No meu caso, é a estrutura escolar porque os alunos, que são de ensino em tempo integral, ficam a maior parte de seus dias na escola, que é localizada na região central e recebe alunos de todos os bairros da cidade. Ou seja, eles ainda não estão no mercado de trabalho, e nem ficam muito tempo em seus próprios bairros residenciais.

Logo, para o nosso projeto de ensino, foram selecionados os seguintes fragmentos destes documentos normativos:

- **Estatuto da Criança e do Adolescente.** (art. 1º ao art. 6º; art. 53 ao art. 59)^[1];
- **Constituição Federal de 1988.** (Título VIII – Da Ordem Social; Capítulo III – Da “Educação”, da Cultura e do Desporto; na Seção I, que trata diretamente sobre ‘Educação’; p.123-125)^[2];

- **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** (Introdução – A Base Nacional Comum Curricular, p.07-10)^[3];
- **Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais.** (Apresentação e Proposta Pedagógica – Currículo Integrado, p.06-07)^[4].

Antes de trabalhar os documentos normativos com os alunos, é importante que o docente se certifique de que os discentes têm proficiência na leitura dos gêneros da esfera normativa. Sabemos que os gêneros como leis, estatutos, regimentos, memorandos etc. têm peculiaridades relativamente estáveis que não são compreendidas pela maioria das pessoas.

Por isso, sugiro que o primeiro passo desta aula seja apresentar os recursos linguísticos, ou seja, as características e peculiaridades dos gêneros discursivos da esfera jurídica.

SAIBA MAIS

|| No livro *Para uma revolução democrática da Justiça*, publicado em 2014, o autor Boaventura de Santos faz uma boa análise do porquê a linguagem jurídica é inacessível à maioria das pessoas.

Os elementos de uma lei

Entenda como é a estrutura das leis no Brasil



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos
Jurídicos

NÚMERO DE REFERÊNCIA, DATA DA LEI.

Ementa: esta parte descreve sucintamente do que trata a lei. Muitas vezes termina com a expressão "e dá outras providências".

PREÂMBULO

Esta parte representa o "espírito" da lei. Não muito utilizado no Brasil, apesar de aparecer na Constituição. Depois do preâmbulo, vêm as demais subdivisões da lei.

TÍTULO I

O título pode ser dividido em capítulos.

CAPÍTULO I

O capítulo pode ser dividido em seções.

SEÇÃO I

Artigo 1º. A parte inicial do artigo é chamada de caput (cabeça, em latim) e enuncia a regra geral.

§1º - Após o caput, um artigo pode conter parágrafos, como este. Os parágrafos possuem numeração arábica (1, 2, 3...) e são acompanhados do símbolo §. Os parágrafos servem para explicar aspectos importantes da lei que não estão evidenciados no caput, além de exceções à lei.

§2º - Quando o artigo possuir apenas um parágrafo, ele aparecerá como "Parágrafo único".

§3º - Quando há mais de um parágrafo, o primeiro figura como §1º (é-se, portanto, parágrafo primeiro).

Art. 2º. Até o nono artigo de uma lei, a numeração deve ser ordinal (1º, 2º, 3º etc.). A partir do décimo artigo, a numeração torna-se cardinal (art. 10, 11, 12 etc.).

Parágrafo único. A mesma regra contida no caput deste artigo vale para os parágrafos: até o nono parágrafo, use numeração ordinal; a partir do décimo, use numeração cardinal.

Art. 3º. Além dos parágrafos, existem outras subdivisões dos artigos, como:

I - Os incisos (este é um exemplo de inciso). Eles recebem numeração romana (I, II, III...). Normalmente, listam as várias situações em que a regra deve ser usada.

II - Alíneas, que são divisões dos incisos. São ordenadas por letras minúsculas (a, b, c, d...). As alíneas são usadas para:

- a - Subdividir o inciso; a
- b - Detalhar ainda mais as hipóteses da lei.

Art. 4º. Ao final da lei, é comum constar o local e data de sanção, assim como a assinatura das autoridades que a sancionaram.

Cidade, dia / mês / ano.

PRESIDENTE
Ministro 1
Ministro 2



Imagem da internet. Disponível em: <https://www.politize.com.br/estrutura-das-leis-entenda/>. Acesso em: 31 mar. 2023.

Para trabalhar o infográfico, sugiro que o professor peça que os alunos o leiam e aborde questões como:

- se eles sabem do que se trata;
- se eles já leram uma lei ou parte dela em algum lugar;
- se eles conseguem entender a forma como são organizados e como se lê o artigo, o caput, os incisos, as alíneas, parágrafo único etc.

Após apresentar as peculiaridades relativamente estáveis dos documentos

normativos, é o momento de apresentar aos alunos um documento muito importante: O Estatuto da Criança e do Adolescente. Também sugiro que apresente o vídeo “A importância do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA”^[5], que traz “como” e “porque” foi criado o ECA.

Após a leitura do fragmento do ECA, é importante que o professor saiba explorar o tema sem levar “respostas prontas” para o aluno. Apenas como sugestão inicial, explore o texto de forma que contemple as seguintes questões:

- no que tange ao vocabulário da lei: Tiveram dificuldade na pronúncia de palavras e/ou compreensão de significados? Quais aspectos chamaram mais a atenção? Conseguiram perceber as peculiaridades e características do infográfico aplicadas nessa lei?;
- no que tange à interpretação da lei: Já conheciam alguns dos direitos da criança e do adolescente? Ficaram surpresos ao saber que tinham determinada garantia segundo a lei? O que acharam sobre a forma como a lei os resguarda tendo em vista o contexto na qual foi criada?

Após analisar uma lei junto com os alunos, é hora de permitir que eles comecem a criar autonomia para analisar sozinhos. Para isso, sugiro que o professor divida a sala em grupos, que ficarão responsáveis por explicar e analisar cada um dos fragmentos dos documentos normativos selecionados: a) Constituição Federal; b) Base Nacional Comum Curricular; c) Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais (Cujos fragmentos já foram descritos acima).

Aconselho que junto aos fragmentos dos documentos normativos, o professor também sugira os seguintes vídeos, disponíveis no site do Youtube, a fim de facilitar o entendimento acerca dos contextos e dos objetivos nos quais as leis foram criadas: a) Para a Constituição Federal: Plenarinho O jeito criança de ser cidadão^[6]; b) Para a Base Nacional Comum Curricular: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)^[7]; c) Para o Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais: Centro de Referências em Educação Integral^[8].

Como atividade para esta etapa, sugiro que os grupos, após lerem e analisarem o documento pelo qual ficaram encarregados, apresentem para a sala, de forma que:

- contextualizem os documentos normativos, ou seja, expliquem “quando surgiu”, “com que propósito”, “para quem” etc;

- apresentem os principais pontos do documento aos colegas de forma simples e didática;
- tragam suas contribuições e observações analisando e comparando o que está no documento com a sua realidade em sala de aula todos os dias;
- tragam provocações, questões a serem debatidas pela turma a partir do que está no documento.

A partir das comparações dos alunos sobre o que está na lei e não condiz com o cotidiano deles, o professor transformador deve começar a pensar como irá mediar para que os alunos possam receber o que têm direito por lei. Enquanto isso, eles vão aprender onde encontrar e ler leis, estatutos, regimentos, memorandos etc., na nossa próxima aula.

Segundo Andrade, esta é “a aula que vai mostrar ao jovem que ele tem uma grande arma de informação cidadã nas mãos: o computador, o celular, a internet.” (2023, p.78). Ou seja, o objetivo desta atividade, além de letrar o aluno para a proficiência na leitura dos documentos normativos, é fazer o letramento digital, que é tão necessário na educação contemporânea.

Nos últimos anos, o cidadão vem sendo convidado a participar do campo de atuação na vida pública devido às leis de transparência da informação pública. Assim, sites de órgãos públicos devem prestar contas aos cidadãos, além de disponibilizar espaços de ouvidoria. Atualmente, a maioria desses serviços são ofertados por meio de sites governamentais, inclusive fornecendo número de protocolo de atendimento.

Por ser uma prestação de serviço relativamente recente ofertada ao cidadão, muitas pessoas não sabem como proceder, ou não sabem sequer da existência de tais sites. Por isso, é intrínseco à escola que trabalha na formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres apresentar tais sites públicos aos alunos e mostrar-lhes que “qualquer pessoa” pode fazer reclamações e requerer seus direitos. Que muitas vezes, o que falta é a informação de como proceder.

A fim de trabalhar o letramento digital no que tange ao campo de atuação na vida pública, sugiro que o professor leve os alunos até a sala de informática da escola e apresente sites que tragam documentos normativos e ouvidoria dentro da temática que esteja sendo trabalhada, ou seja, a que incomoda aos alunos. No meu caso, como as reclamações são, de modo geral, sobre a falta de estrutura da escola em tempo integral, eu trago os seguintes sites:

- Portal da Legislação^[9];
- Educação de Minas Gerais^[10];
- Ouvidoria Geral do Estado de Minas Gerais^[11];
- Ministério Público de Minas Gerais^[12].

Nesses sites, os estudantes poderão ter acesso à Constituição Federal completa; Constituição do Estado de Minas Gerais; Lei de Bases e Diretrizes da Edu-

cação, Base Nacional Comum Curricular, Documento Normativo da Educação em Tempo Integral; ouvidoria da Secretaria de Educação; ouvidoria do Ministério Público de Minas Gerais; Portal da Transparência, dentre outros.

Aconselho que o professor permita que os alunos “curtam o passeio” pelos sites, deixando que eles cliquem nos links, que abram as abas pelas quais eles se interessaram e que anotem questões como:

- Encontrou a Constituição Federal?
- Encontrou notícias sobre a Educação em Minas Gerais?
- Encontrou a aba para enviar reclamações elogios, sugestões protocoladas no site da Secretaria Estadual de Educação?
- Encontrou e compreendeu as informações que trazem os dados e documentos necessários para fazer uma denúncia no “Atendimento ao Cidadão” no site do Ministério Público?
- Encontrou algo que tenha chamado a atenção e gostaria de dividir com a turma?

Para encerrar esta aula, é importante que os alunos(e professor) dividam seus conhecimentos e falem sobre tudo que (não) gostaram, entenderam e se interessaram nos sites visitados. E principalmente, que tenham a certeza de que podem, se bem preparados e informados, falar com autoridades e apresentar seus argumentos de forma coesa, coerente, embasada e protocolada. Assim, estarão prontos para “soltar a voz” na nossa próxima aula.

Sabemos que ser cidadão é mais do que conhecer seus direitos e deveres, é colocar-se criticamente perante a sociedade e atuar como sujeito que fala em nome de si e argumenta para defender e/ou conquistar seus direitos garantidos por lei. Logo, esta aula tem este objetivo: ensinar e/ou treinar a argumentação dos estudantes.

Após serem provocados a pensar sobre os seus incômodos acerca da estrutura da escola em tempo integral da qual estudam, e depois conhecerem as leis, regimentos e constituição, os alunos perceberão que algumas de suas críticas e reclamações não estão equivocadas e que, portanto, eles têm o direito de falar e de serem ouvidos.

Assim, os estudantes, caso tenham se interessado em saber mais sobre os motivos pelos quais alguns pontos da vida real não condizem com a realidade, poderão marcar uma reunião com entes diretamente ligados à resolução do problema. Começando pela direção da escola, podendo chegar à Superintendência Regional de Ensino e/ou Superintendência Estadual de Ensino.

Essa aula será redigida com base em suposições, a fim de preparar os alunos para a possível reunião com o responsável direto pela escola: a direção (diretor e vice-diretor). Assim, as duas primeiras perguntas que serão feitas aos estudantes são:

- Qual dos pontos tratados na nossa roda de conversa sobre a nossa escola junto à nossa análise dos documentos normativos chamou mais a sua atenção?
- Qual deles mais te incomoda e prejudica a sua vida de estudante?

Supondo que a resposta seja “a falta do livro didático”, segue o (possível) relatório de preparação para a reunião, que tem como objetivo preparar o estudante para a reunião com a direção escolar. Lembrando que quando aplicado o relatório deverá ser preenchido pelos alunos. Irei supor possíveis perguntas e respostas apenas para exemplificar a partir da minha realidade.

Preparando o aluno para a reunião

Pauta da reunião: Falta de livro didático*

Requerente: alunos do 9º ano*

Destinatário: direção/supervisão escolar*

Motivo: Acreditarmos que estamos sendo prejudicados na nossa vida escolar pela falta de material didático básico previsto em vários documentos normativos.*

Argumento 1: Conforme diz a Constituição Federal (p.124) no capítulo III, seção I, artigo 208, inciso VII que trata diretamente sobre a educação, ao Estado cabe “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.”*

Argumento 2: A Base Nacional Comum Curricular (p.9-10) prevê em suas competências que o ensino deve ser pautado nas tecnologias da educação. Pensamos que aulas que, por falta de livro didático, consistem em copiar conteúdo do quadro e não estão sendo tecnológicas; muito pelo contrário, elas representam uma educação inadequada para o contexto atual.*

Argumento 3: Tendo em vista que somos estudantes do ensino em tempo integral, deveríamos ter aulas mais estimulantes. Ficar sentado por nove aulas todos os dias, escrevendo conteúdo no caderno não é agradável. Como o Documento Orientador da Educação Integral e Integrada em Minas Gerais (p.6) recomenda que “Para garantir a Política de Educação Integral e Integrada, é necessário muito esforço e compromisso, uma vez que a permanência dos estudantes em uma carga horária ampliada é uma ação complexa que exige o apoio estrutural (financeiro, pedagógico) dos órgãos públicos, organização e administração da Gestão Escolar, atuação eficaz de toda Gestão Pedagógica e principalmente participação dos estudantes.” pensamos que ter o livro didático seria, não o ideal, mas o primeiro passo para ter aulas menos maçantes, cansativas e desmotivantes.*

Possíveis respostas da direção: (O que vocês acham que o diretor pode contra-argumentar?)

Ele pode nos dizer que não há esse material na escola e que os professores estão fazendo o máximo para que os alunos aprendam.*

O que nós iremos responder?

Responderemos que entendemos o lado dos professores, mas que pensamos que essa seja uma reivindicação também do corpo docente, pois, pensamos que não deve ser agradável escrever tanto no quadro quando o professor poderia ter os alunos com o material em mãos. Ou seja, o livro facilitaria também a vida do professor.*

Possíveis respostas da direção: (O que vocês acham que o diretor pode contra-argumentar?)

Ele pode dizer que nos entende, mas que, infelizmente, nada poderá fazer, tendo em vista que a Secretaria Regional de Educação não enviou os livros para a escola.*

O que nós iremos responder?

Que gostaríamos de uma resposta da Secretaria da Educação; perguntaremos se seria possível a direção da escola entrar em contato com a Secretaria de Educação do Estado e tentar resolver isso. E que, caso não seja possível, gostaríamos de entrar em contato nós mesmos com a Secretaria de Educação, tendo em vista que nos está sendo negado um direito constitucional. Para nós é muito importante!*

– Os “*” representam as possíveis respostas dos alunos.

Fonte: Andrade (2023, p.81-82).

Sugiro que a direção da escola também seja preparada para essa reunião. É importante que fique bem claro para a direção da escola que, sabendo das dificuldades da gestão escolar pública, do quanto os diretores são cobrados pela Secretaria de Educação, nossa intenção não é, de forma alguma, colocar alunos contra a escola; e sim, fazer com que todos se unam em prol da educação de qualidade. Pois,

Hoje, quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe “não”. Tornar-se-á muito mais difícil dizer “não”, entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia. (PARO, 2017, p.14)

Caso apenas a reunião não surja efeito, penso que o professor deverá trabalhar com os alunos a escrita de denúncias que deverão ser enviadas a sites de ou-

vidoria como “Ouvidoria Geral do Estado de Minas Gerais”, no link <https://www.ouvidoriageral.mg.gov.br/>, e “Ouvidoria do Atendimento ao Cidadão”, no link <https://aplicacao.mpmg.mp.br/ouvidoria/service/ouvidoria>.

Começamos este projeto de ensino com a crônica “Ler devia ser proibido”, de Guimarães de Grammont, texto que eu julgo ser obrigatório que um professor de Língua Portuguesa apresente aos seus alunos para convencê-los da importância da leitura em nossas vidas. E terminaremos com um poema, cuja apresentação aos alunos eu também julgo ser obrigatória para o professor que objetiva formar o cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Trata-se do poema “Estatutos do Homem”, de Thiago de Mello. Escolhido para encerrar o projeto de ensino, porque esse se trata de um conjunto de aulas; mas para alertar que a prática de ser cidadão, essa é constante e nunca se encerra. Ela se faz no nosso dia a dia, desde os grandes aos pequenos acontecimentos do nosso cotidiano.

Nós devemos estar sempre atentos e vigilantes!

[...]

Artigo V

Fica decretado que os homens
estão livres do jugo da mentira.
Nunca mais será preciso usar
a couraça do silêncio
nem a armadura de palavras.
O homem se sentará à mesa
com seu olhar limpo
porque a verdade passará a ser servida
antes da sobremesa.

[...]

Artigo Final.

Fica proibido o uso da palavra liberdade,
a qual será suprimida dos dicionários

e do pântano enganoso das bocas.
A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
e a sua morada será sempre
o coração do homem.

Não proponho fazer nenhum questionário sobre esse texto, por medo de reduzir a obra a perguntas simples e “matar” a ressignificação individual de cada aluno. Portanto, em caráter de proposição, eu apenas começaria dizendo: “O que vocês conseguem entender dessa obra, pensando a nossa realidade?” E espero ouvir os mais belos relatos dos alunos.

ANDRADE, Gabriela Vilela. *Ser cidadão: leitura de textos normativos e análise da realidade escolar em aula de língua portuguesa no ensino fundamental II*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/55997/3/Ser%20cidad%C3%A3o%20-20%20leitura%20de%20textos%20normativos%20e%20an%C3%A1lise%20da%20realidade%20escolar%20em%20aula%20de%20l%C3%ADngua%20portuguesa%20no%20ensino%20fundamental%20II.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português* [recurso eletrônico]: encontro e interação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil* [recurso eletrônico]: o longo caminho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

COSTA, Maria Isabel Sanches; IANNI, Aurea Maria Zollner. *Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea* [online]: uma análise teórica. São Bernardo do Campo, São Paulo: Editora UFABC, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia* [recurso eletrônico]: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança* [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler* [livro eletrônico]: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2017.

GIROUX, Henry Armand. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMMONT, Guiomar de. Ler devia ser proibido. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Org.). *A for-*

mação do leitor: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 49(2), p. 455-479, jul./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Cortez, 2014.

STREET, Brian Vincent. *Letramentos sociais* [recurso eletrônico]: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2020.

- [1] BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.
- [2] BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.
- [3] BRASIL. BNCC. Base Nacional Comum Curricular. Ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 jun. 2022.
- [4] MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Orientador%20da%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A9sica%20Integral%20e%20Integrada.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2022.
- [5] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ybvolCaNFuU&t=3s>. Acesso em: 4 jul. 2022.
- [6] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sLrfHmlebUA&t=14s>. Acesso em: 4 jul. 2022.
- [7] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ELQ2azcQC9Q>. Acesso em: 4 jul. 2022.
- [8] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gIRCUfjnlc>. Acesso em: 4 jul. 2022.
- [9] Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 4 jul. 2022.
- [10] Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 4 jul. 2022.
- [11] Disponível em: <https://www.ouvidoriageral.mg.gov.br/>. Acesso em: 4 jul. 2022.
- [12] Disponível em: <https://aplicacao.mpmg.mp.br/ouvidoria/service/ouvidoria>. Acesso em: 4 jul. 2022.

SOBRE A AUTORA

Gabriela Vilela Andrade Costa Mestre em Letras pelo programa de destrado profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É graduada em Letras – Português pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Tem especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pela Faculdade de Tecnologia e Ciências do Alto Paranaíba (FATAP). Desde 2018, é servidora pública na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, sendo professora efetiva na Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek, em Passos – MG. Na graduação, foi bolsista ao desenvolver projetos de iniciação científica e extensão; ambos apresentados em congressos e simpósios.



A de Aprendizagem
A de Aula
A de Aprimoramento
A de Avaliação
A de Atividade
A de Ambiente Digital
A de Alteridade
A de Autonomia
A de Agência
A de Análise

FALE

**FACULDADE
DE LETRAS**



PROFLETRAS



UF *m* G