

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Ana Carmelita de Moraes Milhomem

**O uso do gênero Cartaz Reivindicatório no 2º ano do ensino fundamental: a
cidadania transformadora em pauta**

Juiz de Fora

2023

Ana Carmelita de Moraes Milhomem

**O uso do gênero Cartaz Reivindicatório no 2º ano do ensino fundamental: a
cidadania transformadora em pauta**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, da Universidade Federal de Juiz de
Fora, como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Thaís Fernandes Sampaio

Juiz de Fora

2023

MILHOMEM, Ana Carmelita de Moraes.

O uso do gênero Cartaz Reivindicatório no 2º ano do ensino fundamental: a cidadania transformadora em pauta / Ana Carmelita de Moraes MILHOMEM. -- 2023.

44 p.

Orientador: Prof.^a Dra. Thais Fernandes SAMPAIO

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

1. Língua Portuguesa. 2. Gêneros Textuais Reivindicatórios. 3. Gênero Reivindicatório Cartaz. 4. Cidadania. 5. Ensino-aprendizagem. I. SAMPAIO, Prof.^a Dra. Thais Fernandes , orient. II. Título.

Ana Carmelita de Moraes Milhomem Andrade

**O USO DO GÊNERO CARTAZ REIVINDICATÓRIO NO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: A CIDADANIA TRANSFORMADORA EM PAUTA**

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

Aprovada em 27 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Thais Fernandes Sampaio - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa Dra Luciana Teixeira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa Dra Carolina Scali Abritta
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Juiz de Fora, 21/09/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio, Vice-Coordenador(a)**, em 28/09/2023, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Teixeira, Professor(a)**, em 19/10/2023, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **CAROLINA SCALI ABRITTA, Usuário Externo**, em 19/10/2023, às 12:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-U f (www2.u.f.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1484374** e o código CRC **DF28FAF3**.

Dedico este trabalho à minha mãe por acreditar no que os outros acham ser impossível. Ao meu marido, meu esteio. À minha tia Carmelina que, com 103 anos, ainda me dizia “estude, pois sabedoria ninguém nunca te tira”. Ao meu avô, que me possibilitou acesso aos primeiros textos orais narrativos e que me deu exemplos de como lutar pelos mais necessitados. Ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva que me proporcionou oportunidades para transformar a minha vida por meio da Educação.

AGRADECIMENTOS

À misteriosa força divina.

Ao meu marido, Alex Silva, por ser minha mola em momentos que precisei.

À minha mãe Ivani, pois não desistiu do objetivo de estudar os filhos.

Ao meu avô, por ter sido um exemplo de defensor de direitos humanos sem nem conhecer esse conceito.

Ao meu irmão, Heron, pela união, e a seu filho Augusto pela alegria.

Aos meus familiares pelo apoio e ajuda.

À minha querida orientadora, Thaís Sampaio, por ser tão humana e me proporcionar tantos conhecimentos.

À professora Carolina Scali Abritta por ter aceitado compor a minha banca de qualificação e defesa.

À professora Patricia Pedrosa Botelho por aceitar participar da minha banca de qualificação. À professora Luciana Teixeira por ter aceitado o convite para compor a minha banca de defesa.

A todos os professores do ProfLetras da Universidade Federal de Juiz de Fora que, com tanta dedicação e profissionalismo, conduziram as aulas.

A todos os meus professores, pois me transformaram por meio do conhecimento.

Ao meu amigo Pedro, por me ouvir, por orar por mim e por me fazer sorrir.

A todos os meus amigos da 7ª turma do ProfLetras da UFJF, pelo companheirismo e parceria.

Aos meus alunos da turma que inspirou este trabalho por me proporcionarem experiências de ensino tão ricas e por serem tão carinhosos sempre.

Ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva pelas políticas públicas as quais possibilitaram o meu acesso ao ensino superior, o qual foi minha base de conhecimento para que eu chegasse até o mestrado.

Aos meus diretores Carlos Henrique Furtado de Oliveira e Andreia Teixeira, como também à minha coordenadora da Escola Municipal Emma D'Ávila de Camillis pela presteza, disponibilidade, parceria e boa vontade.

Aos meus amigos de trabalho, pelas palavras de incentivo. A todos os meus amigos de profissão que, de alguma forma, contribuíram.

À Rebeca e a seu irmão, pelos sorrisos diários que provocam em mim.

“Só há duas opções nesta vida:
se resignar ou se indignar.
E eu não vou me resignar nunca”.
(Darcy Ribeiro)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discorrer a respeito da abordagem didática de gêneros reivindicatórios nos anos iniciais do ensino fundamental e elaborar uma proposta didática, com uso do gênero textual Cartaz Reivindicatório, para alunos do 2º ano do ensino fundamental, com base na realidade de uma turma de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro. Pretende-se, com base em pesquisas bibliográficas, estudar e analisar formas de aplicação desse gênero textual, uma vez que, mesmo não sendo comumente observado o uso desses textos em materiais didáticos do nível de ensino em questão, há previsão em documentos oficiais da educação nacional que tratam da utilização desses gêneros e de habilidades que poderiam ser desenvolvidas por meio destes. A pesquisa, desde os estudos bibliográficos até a construção da proposta didática, será realizada pela professora-pesquisadora, mestranda do ProFLetras (UFJF), sob supervisão de sua orientadora. Espera-se, com esse trabalho, reunir elementos que justifiquem e fundamentem o trabalho pedagógico com esses gêneros nas salas de aula dos anos iniciais. Em se tratando dos efeitos, considera-se que o trabalho com esses gêneros pode proporcionar a alunos uma experiência significativa de uso e reflexão sobre a língua, em um contexto de luta por direitos e cidadania. Acredita-se também que essa pesquisa possa contribuir para que professores de Língua Portuguesa – principalmente, nas salas de aula do primeiro segmento do Ensino Fundamental – tenham mais elementos para desenvolver práticas de uso e análise linguística com gêneros reivindicatórios em suas aulas de Português. Além disso, esperamos que esta pesquisa possa servir como referencial teórico acerca do assunto. Por fim, esperamos que esta pesquisa possa incentivar mais discussões acerca do uso dos gêneros reivindicatórios no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Gêneros Reivindicatórios. Gênero Cartaz Reivindicatório. Educação. Cidadania. Educação Linguística. Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The objective of this work is to elaborate a didactic proposal using the Revendicating Poster textual genre to students of the 2nd grade of elementary school, inspired by a class from a public school at Rio de Janeiro. It is intended, based on bibliographical research, to study and analyze forms of application of this textual genre, since even though the use of these texts in didactic materials of the teaching level in question is not commonly observed, there is a directive in official educational documents that approach the use of these genres and skills that could be developed through them. The research, from bibliographical studies to the construction of the didactic proposal, will be carried out by a teacher from the Municipal Educational System of Rio de Janeiro, a master's student at ProfLetras (UFJF) program, with the supervision of her advisor. It is expected, with this work, to gather elements that justify and base the pedagogical work with these genres in the classrooms of the elementary school. About the effects, it is considered that working with these genres can provide significant experience of using and reflecting of language for students, in a context of struggle for rights and citizenship. Finally, it is thought that this research can contribute to that Portuguese Language teachers – mainly, in the classrooms of the Elementary School – have more elements to develop practices of use and linguistic analysis with revendicating genres in their Portuguese classes.

Keywords: Revendicating Genre. Revendicating Poster Textual Genre. Education. Citizenship. Linguistic Education. Teaching and Learning of Portuguese Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 - Atividade com o gênero Relato sem intenção reivindicatória49
- Figura 2 - Atividade com o gênero Relato sem intenção reivindicatória49
- Figura 3 - Atividade com o gênero Relato sem intenção reivindicatória50
- Figura 4 - Atividade de confecção de bilhetes de conscientização sobre convivência51
- Figura 5 - Atividade de leitura de avisos com regras de convivência52
- Figura 6 - Atividade de produção de cartaz com regras da sala de aula53
- Figura 7 - Atividade de produção de cartaz de conscientização53
- Figura 8 - Atividade de leitura e interpretação de slogan54
- Figura 9 - Atividade de produção de cartaz de conscientização55

SUMÁRIO

SUMÁRIO	11
INTRODUÇÃO	12
2. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA E CONTEXTO DE PESQUISA.....	15
2.1. CONTEXTO DE PESQUISA: A REDE DE ENSINO, A ESCOLA E A TURMA.....	18
3. EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CIDADÃ, O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS E AÇÕES PEDAGÓGICAS COM TEXTOS REIVINDICATÓRIOS	24
3.1 A formação para cidadania nos documentos que norteiam a educação no Brasil	24
3.2 A educação linguística para cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental	28
3.3 O trabalho com gêneros textuais e o ensino	34
3.4 Os gêneros do campo da vida pública e as práticas de reivindicação.....	41
4. ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	46
DISCUSSÃO TEÓRICA DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha Estudos da Linguagem e Práticas Sociais, partiu da percepção da necessidade de se trabalhar com gêneros reivindicatórios, nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando minha atuação em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro. Seguindo a diretriz de que a seleção do tema de investigação do trabalho de conclusão do curso parta da realidade escolar do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, selecionamos como objeto de pesquisa uma questão que surge da minha experiência como professora, formada em Letras, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.

A fim de esclarecer sobre as motivações para a realização do trabalho com a temática já mencionada acima, recupero aqui um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional. Possuo graduação em Letras (Português- Inglês - Literaturas) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e em Pedagogia pelo Centro Universitário Facvest. Além disso, cursei também uma especialização em Língua Portuguesa no Liceu Literário Português/Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, atualmente, sou mestranda do PROFLETRAS na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Durante a graduação em Letras, fui monitora de Produção Textual de alunos do ensino fundamental, no projeto Letramento (Mais Educação), em 2014, e atuei no desenvolvimento de uma pesquisa de iniciação científica intitulada Indeterminação do Sujeito e Variação Linguística: Apoio ao Letramento Acadêmico, da FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 2015 e 2016. Nesse período, também lecionei, como voluntária, Língua Inglesa em um Pré-Vestibular para Negros e Carentes.

Como professora regente, comecei assumindo turmas dos anos iniciais em escolas da Secretaria Municipal de Educação de Sumidouro, RJ. Também atuei como professora de anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Muriaé (MG) e lecionei Língua Inglesa nos anos finais, no ensino médio e na educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Atualmente, sou professora dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e de Língua Inglesa

em uma escola estadual do Rio de Janeiro. Nesta última, leciono para alunos do ensino médio e da educação de jovens e adultos.

Considerando minha experiência profissional, a motivação para este trabalho surge quando, assumindo uma perspectiva de formação para a cidadania, observo que os materiais didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental usados nas escolas em que já atuei – pertencentes às Secretarias Municipais de Educação de Sumidouro (RJ) ou de Muriaé (MG) – e na escola da qual faço parte no atual momento, vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, não incluem propostas didáticas com gêneros reivindicatórios. Tal situação, segundo nossa perspectiva, torna-se algo a ser discutido, entre outras razões, pelo fato de que o trabalho com esses gêneros é previsto em documentos oficiais da educação nacional e pelo fato de que textos como esse têm um papel importante, de acordo com nossa concepção, no processo de formação dos alunos para o exercício de uma cidadania plena. Além disso, em nosso contexto de trabalho atual, reconhecemos a necessidade de oportunizar ao aluno situações que envolvam conhecer e reivindicar seus direitos, tendo em vista a realidade da escola na qual nos inspiramos para a pesquisa, permeada por problemas sociais tais como: degradação do meio ambiente, falta de saneamento e ausência de planejamento urbano. Entendemos que, ao participar de experiências nas quais possam conhecer seus direitos e reivindicar por eles, os alunos tenham melhores condições de, como cidadãos ativos, transformar a sua realidade.

Nesse sentido, objetiva-se, principalmente, com esta pesquisa, **discutir a abordagem pedagógica de gêneros reivindicatórios nos anos iniciais do ensino fundamental, associando a tal discussão a elaboração de uma proposta didática para o trabalho com o gênero cartaz reivindicatório no 2º ano do ensino fundamental.** Ao apresentar o objetivo geral desta pesquisa, é preciso esclarecer que, embora as diretrizes para a pesquisa do trabalho final do mestrado profissional em Letras estabeleçam, dentre outras condições, a natureza **interventiva** da pesquisa a ser realizada, essa regra foi flexibilizada por ¹resoluções específicas, tendo em vista a pandemia de COVID-19, de modo que, para a sétima e oitava turmas do PROFLETRAS, foi permitida a realização de trabalhos propositivos.

¹ Resolução nº 003/2021 – Conselho Gestor, de 31 de março de 2021. Art. 1º Os trabalhos de conclusão da sétima turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial. Resolução nº 002/2022 – Conselho Gestor, de 01 de fevereiro de 2022. Art. 1º Os trabalhos de conclusão da oitava turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Assim, para se alcançar o objetivo geral apresentado, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

a. Em relação à pesquisa:

- i. Analisar, nos documentos oficiais que regem a educação nacional, as orientações em relação ao trabalho com gêneros reivindicatórios nas aulas de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental;
- ii. Verificar se, nos materiais didáticos utilizados no contexto de realização da pesquisa, é proposto algum trabalho com gêneros reivindicatórios e, em caso afirmativo, descrever e analisar a abordagem.
- iii. Identificar, no âmbito dos estudos linguísticos, fundamentos que possam orientar o planejamento e a execução de práticas de leitura, produção textual e análise linguística com gêneros reivindicatórios, tendo em vista a realidade específica do contexto de realização da pesquisa;

b. Em relação ao trabalho pedagógico:

- v. Traçar caminhos para a articulação de gêneros reivindicatórios, principalmente do gênero textual Cartaz Reivindicatório, com outros gêneros de apoio nas aulas de Português nos anos iniciais do ensino fundamental.

Espera-se que essa pesquisa, além de contribuir para as discussões na área, possa inspirar professores dos anos iniciais do ensino fundamental no desenvolvimento de práticas didáticas com gêneros reivindicatórios nas aulas de Língua Portuguesa.

Quanto à estrutura deste texto, após a introdução, no capítulo 2, apresentaremos a orientação metodológica e faremos uma contextualização geral do ambiente o qual serviu de inspiração para a pesquisa. No capítulo 3, na seção 1, será abordado o papel da escola na formação para o exercício pleno da cidadania. Em seguida, na segunda seção, serão discutidos os princípios para o desenvolvimento de uma educação linguística voltada para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental. Discorreremos também, na seção 3, sobre ações educativas com gêneros textuais e, na seção 4, acerca dos gêneros do campo da vida pública em práticas reivindicatórias. No capítulo 4, será apresentada uma breve análise de material didático elaborado pela rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. No capítulo 5, apresentaremos uma proposta didática esquemática e uma discussão teórica relacionada. Por fim, evidenciam-se as considerações finais. Sobre a proposta

didática na íntegra, essa pode ser acessada no caderno pedagógico vinculado a este trabalho.

2. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA E CONTEXTO DE PESQUISA

Tendo em vista a orientação geral de que os trabalhos finais do Mestrado Profissional em Letras devem ter uma natureza interpretativa e interventiva, e a orientação metodológica comumente adotada nos trabalhos do PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora, esta pesquisa nasceu como uma proposta de pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa tem por característica central desenvolver-se como um estudo participativo com caráter intervencionista. Em relação ao aspecto intervencionista, o qual é da natureza da pesquisa-ação, explicitamos que estudos pautados nisso objetivam ações para a solução de problemas e para a transformação social. Nessa caracterização geral, cabe salientarmos a definição de pesquisa-ação, conforme proposta por Thiollent:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Nesse sentido, a pesquisa firmou como parâmetro inicial um contexto educacional específico, prevendo a participação de um grupo de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, já que é este o contexto de atuação da professora-pesquisadora que realiza o trabalho. A ideia era, a partir de análise das situações encontradas, realizar um projeto de intervenção com a participação direta dos discentes da turma, objetivando atender às demandas de aprendizagem dos alunos e aprimorar as práticas educativas da professora-pesquisadora.

Entretanto, devido ao contexto pandêmico que marcou o início do desenvolvimento deste trabalho, pesquisas em andamento receberam uma autorização excepcional da Coordenação Nacional do Programa para apresentarem um trabalho de conclusão de caráter propositivo, ao invés de interventivo. Dada a completa inviabilidade de desenvolvermos uma ação interventiva dentro do prazo que tínhamos para concluir o curso, nosso trabalho de conclusão assumiu o objetivo geral, já anunciado, de discutir a

abordagem pedagógica de gêneros reivindicatórios nos anos iniciais do ensino fundamental, associando a tal discussão a elaboração de uma proposta didática para o trabalho com o gênero cartaz reivindicatório no 2º ano do ensino fundamental. Assim, a pesquisa que desenvolvemos pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação, pois apesar de uma situação extremamente grave e imprevisível ter impossibilitado que a pesquisa fosse desenvolvida de forma cooperativa com os “participantes representativos da situação ou do problema” (THIOLLENT, 1986, p. 14) mantivemos, segundo nosso entendimento, o compromisso de realizar uma pesquisa social de base empírica “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 1986, p. 14). Afirmamos isso porque toda a discussão e todo o trabalho de elaboração da proposta consideraram as condições reais de trabalho da professora e a realidade do nosso aluno, isto é, não perdemos de vista a contextualização de pesquisa, descrita ao final deste tópico; até porque projetamos a aplicação futura.

Nesse sentido, tendo em mente que, segundo Thiollent (1986, p. 10), na pesquisa-ação é necessário “ficar atento[...] às exigências teóricas e práticas para equacionarem problemas relevantes dentro da situação social”, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, com o intuito de fundamentar uma discussão sobre o trabalho com gêneros reivindicatórios nos anos iniciais do ensino fundamental. A consideração de nossa experiência e a reflexão acerca de nossa própria prática identificaram aí uma lacuna: apesar de haver o reconhecimento geral de que a escola deve formar para o exercício da cidadania e para a participação ativa na vida social, não parece haver, nos anos iniciais do ensino fundamental, um trabalho regular e sistemático com práticas de reivindicação, que são uma forma extremamente importante de participação social. Assim, buscamos, na revisão bibliográfica, na leitura crítica de documentos norteadores do ensino e na análise do material didático utilizado na rede de ensino em que atuo, elementos que pudessem contribuir para o preenchimento da lacuna identificada, lançando algumas bases para a mudança de concepções e de práticas.

Assim, embasando-nos na pesquisa documental e bibliográfica, que será apresentada no próximo capítulo, construímos uma proposta pedagógica que será discutida no capítulo 5, e que está devidamente descrita e comentada no Caderno Pedagógico que acompanha este texto dissertativo. Por meio da reflexão a respeito da realidade que nos foi possível constatar, em diálogo com os estudos e análises realizados,

traçamos as atividades da proposta e estas, depois, foram tomadas como objeto de reflexão, em um exercício com forte potencial formativo.

De maneira geral, objetivou-se, com a elaboração da proposta didática, construir formas produtivas de ensino - mesmo em termos propositivos - em consonância com o que dispõe Thiollent (1986, p. 75) quando trata dos métodos da pesquisa-ação na reconstrução do ensino:

o aspecto principal é projetivo e remete à criação ou ao planejamento. O problema consiste em como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais [...].

Quanto a esses aspectos, cumpre destacarmos a própria formatação do material didático criado, totalmente pensada em termos de sua acessibilidade e potencial de divulgação para professores interessados no tema. Ainda no que se refere ao excerto de Thiollent (1986), pensamos, por exemplo, sobre o fato de termos estabelecido, em cada etapa da proposta didática, objetivos diretamente relacionados às tarefas propostas, que foram, assim como as demais partes do material, planejados por meio de estudos anteriores ou concomitantes à criação das atividades, sendo revisitados e reformulados ao longo do processo de pesquisa. A experiência com esse processo de reflexão-proposição-reflexão teve um impacto enorme em nossa formação e esperamos que sua explicitação contribua também para a formação de nossos pares.

Em capítulo sobre a aplicação da pesquisa-ação na educação, Thiollent (1986, p. 39), afirma que, na “reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal.” Sobre essa “antecipação do real”, refletimos sobre o fato de que, por exemplo, incluímos em nossa proposta uma atividade em que os alunos realizam uma reivindicação oral, só que, na elaboração dessa atividade, prevemos, de acordo com a nossa experiência, a existência de alunos com dificuldade de realizar apresentações para os colegas em razão da timidez. E esse perfil de aluno foi considerado no planejamento de atividade, pensada, então, como um exercício, que pode auxiliar esses nossos alunos reais no desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade e de desenvoltura para atuar em situações que demandam isso. Além disso, ao longo da elaboração da proposta, procuramos propor jogos, dinâmicas, votações, mímicas, entre outras didáticas que atendessem a um ideal de ensino significativo e participativo, o que, dadas as condições de trabalho do professor e as nossas experiências tradicionais de ensino e formação, precisa ser tomado como um

exercício consciente e sistemático, de modo a assimilarmos efetivamente novas formas ensinar e aprender.

Em se tratando de metodologia de ensino, para a elaboração de nossa proposta pedagógica, buscamos sustentação teórica nos pressupostos da Sequência Didática, conforme proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83). Os autores propõem uma abordagem que segue os seguintes passos: Apresentação da Situação, Produção Inicial, Módulos e Produção Final. Segundo eles, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82). No caso da sequência à qual se refere a nossa proposta, cabe observar que as etapas, mesmo por meio de uso de alguns gêneros textuais, têm como cerne o gênero textual Cartaz Reivindicatório.

Como já mencionado, os estudos bibliográficos e documentais realizados no intuito de fundamentar a discussão acerca da abordagem pedagógica de gêneros reivindicatórios nos anos iniciais do ensino fundamental serão apresentados no capítulo seguinte. Antes de passarmos a isso, entretanto, apresentamos, na próxima seção, o contexto de trabalho da professora-pesquisadora que realiza esta pesquisa e que, portanto, configura-se como o *locus* experiencial deste trabalho de conclusão de curso.

2.1. CONTEXTO DE PESQUISA: A REDE DE ENSINO, A ESCOLA E A TURMA

A pesquisa da qual trata esse trabalho foi planejada a partir da experiência da pesquisadora com alunos do 2º ano do ensino fundamental (turma 1201), da Escola Municipal Emma D’ávila de Camillis, pertencente à rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Caracterizaremos a seguir, brevemente, cada um desses elementos: a instituição, com suas características e valores, e também o corpo discente e suas particularidades. Antes disso, contudo, apresentaremos o que vem a ser e como se compõe a rede municipal do Rio, considerando alguns aspectos de sua estrutura, missão e objetivos, bem como alguns programas, dados e números.

Sobre a estrutura, segundo o site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a rede em questão é composta pela modalidade de Educação Especial e pelos níveis infantil, fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Além das divisões em níveis, a rede se organiza em finalidades, sendo as unidades denominadas quanto a isso: Espaço de Desenvolvimento Infantil, Unidade de Educação fundamental I e II, Unidade de Educação de Jovens e Adultos, Unidade Vocacionada, Unidade de Educação Especial e Unidade de Múltiplas Etapas e Modalidades. Dentre as unidades vocacionadas, estão as bilíngues, as olímpicas e as voltadas para arte, música e tecnologias, entre outras.

A rede apresenta como uma de suas missões a prerrogativa de que uma “política de democratização desenvolvida na rede municipal deve assegurar a melhoria da qualidade de ensino e a valorização da escola pública” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 1). Como metas do Plano Municipal de Educação, constam a universalização da alfabetização e do atendimento escolar, o combate às desigualdades e discriminação, a ascensão da cidadania, a qualidade da educação, a promoção de valores, a democracia na gestão escolar, o impulso à humanização, a promoção científica, da cultura e da tecnologia, melhores condições para os profissionais da educação, a promoção da sustentabilidade e dos direitos humanos, o incentivo à prática de esportes e o uso do PIB para atendimento às necessidades na área de educação.

Quanto aos dados estatísticos da rede, segundo o mesmo site da Secretaria Municipal de Educação, há um total de 634.007 alunos e de 1.544 unidades escolares. Esses alunos estão divididos entre os turnos parcial e integral. Sendo 62,37% em tempo integral e 37,63% em tempo parcial. A respeito do quantitativo de funcionários, a rede conta com um total de 38.799 professores, e 12.909 de demais funcionários. Esses alunos e funcionários estão distribuídos entre as 10 coordenadorias regionais de educação (CRE's) e as sedes da Secretaria Municipal de Educação.

Em relação aos programas educacionais desenvolvidos na rede, conforme publicação em site da Secretaria Municipal de Educação, são eles: Abrace uma Escola, Escola de Férias, Ginásio Experimental Tecnológico, Olimpíada Carioca de Matemática, Reforço Rio, Rio Alfabetiza, Rio Educa em Casa (APP), entre outros.

Vinculada, então, a essa rede de ensino, está a escola, associada a esta pesquisa, que será brevemente descrita aqui com base no Projeto Político Pedagógico da unidade e na nossa experiência como docente da instituição. A Escola Municipal Emma D'Ávilla de Camillis se localiza no bairro de Pedra de Guaratiba, na Rua Várzea da Palma s/nº. O bairro está situado na zona oeste do município do Rio de Janeiro. Acerca da história da

escola, seu funcionamento completou 20 anos em 2022, ou seja, a escola abriu suas portas em 2002. Durante esses 20 anos, a escola atendeu alunos desde a Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, o atendimento da unidade tem como público alunos dos anos iniciais do ensino fundamental com turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.

Em relação ao corpo discente, a escola conta com 522 alunos distribuídos entre duas turmas de 1º ano, cinco de 3º ano, três de segundo, quarto e quinto anos. No que se refere à equipe de funcionários, a escola dispõe de 27 professores, sendo uma de Artes, dois de Educação Física, três de Habilidades e Movimentos, duas de Língua Inglesa, uma alocada na sala de leitura, uma itinerante e 17 generalistas, dentre as generalistas está a professora-pesquisadora responsável por esta pesquisa. Sobre os demais funcionários, na escola, há dois diretores, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, uma agente de núcleo, dois agentes educadores, dois professores readaptados que exercem funções na secretaria, quatro merendeiras, uma estagiária, quatro garis, três cuidadoras da horta escolar e um voluntário da escola.

Sobre o atendimento aos alunos, este ocorre durante 7 horas diárias divididas entre aulas, dois momentos de lanche e um momento de almoço. A escola possui uma área externa ampla, onde há cerca de cem árvores, quadra e horta. Sobre o ambiente interno, a escola possui dezesseis salas de aula, uma sala de leitura, um pátio interno, um auditório, uma sala dos professores, uma sala para a secretaria, uma sala da direção, uma cozinha e uma residência anexada.

A escola conta com um conselho nomeado Conselho Escola Comunidade (CEC), que promove ações consultivas de parceria Escola-Família de modo a proporcionar melhorias para o atendimento aos alunos. Este conselho é composto por nove membros: presidente, vice-presidente, uma professora, uma funcionária administrativa, dois membros familiares de alunos e dois alunos.

O conselho se reúne sempre que são necessárias discussões sobre algum acontecimento relacionado aos alunos. Nas reuniões, os membros procuram acordar uma melhor solução para o aluno envolvido de modo a não prejudicar outras partes. O conselho funciona dentro dos limites da sua alçada e as soluções, às vezes, costumam ser paliativas, tendo em vista os poucos recursos escolares e o pouco poder do chão de escola em relação ao âmbito político no que se refere a soluções mais apropriadas.

No tocante aos projetos desenvolvidos na unidade escolar, o principal se refere à caracterização da escola como Primário Educacional Olímpico – PEO, a qual está atrelada à promoção de habilidades relacionadas ao movimento corporal que proporcionam a

formação de cidadãos ativos. Ademais, a escola realiza um projeto denominado Horta Escolar Profª Aline. Nesse sentido, há um trabalho com os alunos sobre meio ambiente, alimentação saudável e sustentabilidade que ocorre em canteiros de hortaliças no pátio externo da escola.

Quanto a parcerias, há relações construídas com:

Comitê Olímpico do Brasil, CMS Alvimar de Carvalho, CRAS Maria Vieira Bazini, CREAS Guaratiba, Conselho Tutelar, Arena Chacrinha Abelardo Barbosa, Vila Olímpica Drº Sócrates Brasileiro, Gerência da XXVI Administração Regional Guaratiba, COMLURB, Parque Natural Municipal da Serra da Capoeira Grande, Reserva Biológica de Guaratiba, 23º BPMRJ, Mulheres de Pedra, CIADRACA – Escola de Artes, AS-PTA, Fundação Angélica Goulart e Fundação Casa Arte e Vida. (RIO DE JANEIRO, 2022, p. 8)

Essas relações objetivam auxiliar as famílias em atendimentos médicos, de assistência social, como também para combate à violência e ao abuso de crianças e adolescentes. Além disso, busca-se incentivar, por meio de diversos projetos, a prática de esportes, o conhecimento sobre sustentabilidade e preservação ambiental e a formação artística dos educandos.

No que tange à relação com a família, na escola há o programa “Fala Família”, em que se realiza o atendimento de responsáveis para que se possa entender melhor as necessidades dos alunos. A escola acredita que o comparecimento dos familiares na unidade auxilia no aprimoramento das práticas educativas e gestoras. Além disso, a escola Emma D’Ávila de Camillis não é favorável à convocação de responsáveis somente em momentos de indisciplina do alunado.

Por fim, conforme o Plano Político Pedagógico da escola, ressalta-se que a instituição em questão prioriza, como valor educacional, a escuta ativa dos alunos como instrumento pedagógico e busca maneiras de valorizar sempre as potencialidades dos alunos. Além do mais, procura-se, na escola, que o aluno valorize a aprendizagem e a leitura, entenda a função social da escrita, respeite o meio ambiente e a diversidade. Como fundamentação legal, a unidade escolar se pauta nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No que se refere à turma a partir da qual se planejou essa pesquisa, ela é composta por 44 alunos, sendo 19 meninas e 15 meninos. Sobre a faixa etária, são estudantes de sete e oito anos. Segundo minha experiência com a turma, percebo que a maioria dos

alunos da turma é bastante interessada, dedicada e comprometida. É necessário destacar também que a maioria dos alunos já está alfabetizada.

Sobre a minha relação com a turma, há um sentimento recíproco de afeto. Sou professora da turma desde agosto de 2022. Sinto que criamos um relacionamento de confiança. Nos últimos meses inclusive (do ano 2023), temos organizado encontros extraescolares de confraternização da turma, com minha presença e dos responsáveis.

Os alunos são muito participativos nas minhas aulas. Quanto isso, procuro estabelecer uma relação horizontal no convívio com todos, uma vez que essa atitude faz parte do que acredito como professora no que se refere a um ambiente de ensino-aprendizagem. Busco ainda valorizar e motivar o aprendizado e a evolução de cada um com reforço positivo, algo que percebo que gera entusiasmo e estímulo nos alunos. Também me preocupo em ser uma professora da qual os alunos vão se lembrar de forma positiva futuramente, pois o que desejo é ser uma lembrança que vai incentivá-los a estudar e a acreditar em si mesmos.

Quanto a aspectos avaliativos, a maioria possui conceito bom, muito bom ou regular nas provas, trabalhos e atividades diárias: 12 alunos avaliados com conceito Muito Bom, 6 alunos avaliados com conceito Bom, 10 com conceito regular e 5 com conceito Reforço Intensivo. A atribuição do conceito é realizada de acordo com a avaliação (análise e acompanhamento) do rendimento do estudante durante todo o bimestre: como o aluno se desenvolveu, em relação ao bimestre anterior, principalmente, quanto a habilidades de escrita, leitura, de conceitos matemáticos previstos nas competências da Base Nacional Comum Curricular para aquele período.

Sobre os entraves que dificultam o desempenho dos alunos da turma, destacamos as faltas de alguns que impossibilitam o acompanhamento da sequência de conteúdo e a falta de participação de algumas famílias na rotina escolar dos filhos sobretudo no que se refere à realização de tarefas de casa e à participação nas reuniões de responsáveis. Além disso, há problemas relacionados à aprendizagem com alunos que não são submetidos à avaliação médica para um melhor atendimento educacional.

Em relação ao aspecto social, a maioria dos alunos mora na região próxima à escola. Sobre essa área de entorno da escola, ressalta-se, segundo Mello (2015, p. 13), que apesar de possuir belezas naturais, a área

vem sendo prejudicada pela falta de investimentos em saneamento básico, serviço coletivo este, que não acompanhou o crescimento populacional da Zona Oeste da cidade, provocando

uma forte degradação ambiental no entorno da Baía de Sepetiba.
(MELLO, 2015, p. 13)

De fato, um dos problemas sociais que é encontrado na região que permeia a escola é a falta de saneamento básico. Inclusive essa pode ser uma das situações motivadoras dos alunos para as práticas de reivindicação.

No que diz respeito aos sub-bairros Piraquê e Reta da Pedra, os quais circundam a escola, Mello (2015, p. 14) salienta que a ocupação desses locais foi desordenada, de modo que se formaram favelas com “populações migrantes que se instalaram na região [e] são originárias, em grande parte, de outros estados do país, especialmente do Nordeste. Seus filhos são absorvidos por escolas locais da rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro”. Tal observação traz, portanto, outro dado importante do contexto local, o qual se reflete na turma, composta por diversos alunos que trazem consigo suas ricas culturas e sotaques oriundos do nordeste. Por outro lado, a vulnerabilidade social afeta alguns desses alunos moradores principalmente do bairro Piraquê. Isso se confirma em relatos dos próprios alunos e de seus pais acerca da realidade em que vivem.

É nesse contexto geral que desenvolvemos a pesquisa que ora apresentamos. Foi considerando a realidade desse ambiente de trabalho que nos envolvemos em um processo de pesquisa que, no final das contas, intenta contribuir para a formação de crianças e jovens mais preparados para protagonizar intervenções sociais, por meio da linguagem, em suas produções escrita e orais. Especificamente sobre as motivações mais profundas desta pesquisa está a crença de que, aprendendo seus direitos e construindo conhecimentos sobre gêneros reivindicatórios, os alunos terão melhores condições de fazer reivindicações aos governantes responsáveis em relação às demandas sociais da região, transformando sua realidade social.

3. EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CIDADÃ, O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS E AÇÕES PEDAGÓGICAS COM TEXTOS REIVINDICATÓRIOS

Neste capítulo, abordaremos, na seção 1, a formação cidadã, prevista em documentos norteadores da educação nacional e, em segunda seção, a cidadania nas aulas de Língua Portuguesa. Já na seção 3, discutiremos sobre o uso de gêneros textuais no ensino de Português e, na última seção, ressaltamos a utilização de textos do campo da vida pública, em específico os reivindicatórios, em práticas educativas.

3.1 A formação para cidadania nos documentos que norteiam a educação no Brasil

Entender e saber buscar seus direitos é algo fundamental para uma vida digna em sociedade, bem como saber se posicionar diante das situações diárias por que passamos é fundamental para garantir o exercício pleno da cidadania. Nesse caminho de luta por direitos, instrumento essencial é a educação. A Educação, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 145), é um direito que torna possível a busca pelos demais direitos da pessoa humana.

Sendo assim, faz-se necessária uma formação cidadã que ensine as pessoas a obter meios de viver dignamente, ou que, pelo menos, possam lutar em prol disso. Nesse sentido, a escola possui um papel crucial, por, primeiramente, ser instituição a serviço do estado de direito em sociedades regidas por constituição que prima pela cidadania. Em segundo lugar, porque a escola é o local de socialização diária do aluno, onde este passa uma considerável parte de seu desenvolvimento como um ser humano pleno.

Conforme consta na BNCC sobre a Constituição Brasileira,

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, [determina] que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...] (BRASIL, 2017 apud BRASIL, 1988).

Cabe, assim, à escola promover um ensino pautado em contribuir para a formação de seres humanos capazes de solucionar problemas nas inúmeras situações da vida, de participar ativa e criticamente da vida em sociedade, tendo condições, inclusive, de propor e promover mudanças na realidade social da qual participa.

As práticas escolares, nesse sentido, devem estar voltadas para desenvolver competências, habilidades e atitudes, as quais podem proporcionar ao aluno conhecer, entender e praticar seus direitos até a fronteira dos deveres. É, portanto, um conhecimento que cria melhores condições para que o indivíduo faça suas escolhas diárias e de vida, tendo consciência acerca de quais caminhos pode trilhar. Desse modo, a ideia é promover uma educação que ensine a exercitar a cidadania, ou seja, ter liberdade para viver de forma responsável, com autonomia e criticidade.

A esse respeito, Paulo Freire caracteriza a educação para a liberdade:

A educação das massas se faz, assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p.36)

Nos comprometemos, portanto, com uma educação libertadora, a qual objetiva que o aluno se torne cada vez mais capaz de se assumir como sujeito de sua própria história, atuando nesta como protagonista. Sendo sujeito e não objeto, pode, dessa maneira, ser agente de mudança e transformar o seu ambiente. Entre outros fatores, esse tipo de educação demanda, de nossa perspectiva, a vivência contínua com práticas reflexivas em sala de aula, o que caberia ao professor, consciente de seu papel, promover.

Em uma sociedade democrática e regida por constituição de direitos como a brasileira, isso deve ser primordial. Convivemos, já há bastante tempo, com um movimento muito forte que, por exemplo, busca dominar partes da população não conscientes de direitos, “apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral”” (FREIRE, 1967, p.36 e 37), e estes, desconhecedores de seus direitos, acabam por serem vítimas de opressão.

A escola, desse modo, como um todo, deve servir de ambiente para exercitar a cidadania. As situações diárias de injustiça social que ocorrem na escola, tanto de forma geral, no que se refere a reivindicações por melhores condições do contexto escolar e arredores quanto no que diz respeito a casos de discriminação – racismo, misoginia, xenofobia, homofobia – revelam um local de riquíssimas oportunidades para se aprender a buscar seus direitos e entender seus deveres. Esse papel ganha um relevo especial, quando consideramos o fato de que

vivemos num tempo em que as mais chocantes injustiças sociais parecem incapazes de gerar a indignação moral [...]. Em tais circunstâncias, parece evidente que não podemos permitir o desperdício de nenhuma experiência social de indignação [...]. (SANTOS, 2014, p. 10 e 11).

Portanto, é fundamental, por exemplo, que, para além de constar os direitos humanos no planeamento dos professores, sejam promovidas práticas reais de reconhecimento e busca por direitos a fim de que se tenha uma formação de sujeitos reivindicadores dos seus direitos humanos. Quanto a isso, documentos que regem a educação brasileira, como o PNEDH (O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos), ressaltam que a escola “é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 18). Como propõe também o PNEDH, a “educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local” (BRASIL, 2007, p. 18).

Logo, acreditamos que as práticas de um ensino pautado nos direitos humanos devem ocorrer não só dentro da escola, mas precisam ir além dos muros escolares, pois há muito a ser feito em se tratando de demandas por direitos, e a escola pode servir de incentivadora de busca pela dignidade para as pessoas ao redor. Isso, porque, ao passo que a conscientização como cidadão seja levada para o exterior da escola, poderá se construir uma sociedade mais fortalecida, que defende suas causas e amplia as possibilidades de universalização dos direitos em questão.

Em relação à iniciação dos estudos e práticas de direitos humanos proporcionados pela escola, não há motivos para não se desenvolver ensino e ações também com estudantes que ainda são crianças, visto que “é necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos(ãs)” (BRASIL, 2007, p. 19). Assim sendo, aprender sobre cidadania é algo necessário para todas as idades.

De modo geral, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aborda os direitos humanos para toda a educação básica quando, por exemplo, determina que as instituições de ensino incluam em seus conteúdos curriculares e em suas práticas de ensino temáticas de causas que envolvem a vida cotidiana atual desde o interior da escola ao âmbito global: “Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), [...] educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009 [...])”. (BRASIL, 2017, p. 19).

Como encaminhamento para inserção dos direitos humanos nas propostas pedagógicas, a BNCC propõe como competência do ensino fundamental “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos” (BRASIL, 2017, p. 19). A partir dessa competência, ações diversas podem ser postas em prática tendo por base os diferentes conteúdos de ensino. Aqui, cabe destacar as cenas cotidianas escolares que podem ser utilizadas como impulso para se oportunizar o trabalho com a cidadania pelo professor.

Vários são os aspectos que podem ser tomados como ponto de partida para se trabalhar cidadania no contexto escolar. Mesmo no âmbito da experiência infantil, é possível encontrar situações que podem gerar a indignação e a vontade de mudar os cenários de injustiça social. Entendemos que é um aprendizado não se deixar levar por tendências de acomodação com as situações presenciadas de injustiças. Essa deve ser a consciência do professor para que possa mover seus alunos pelo caminho de luta por direitos, intervenção e transformação. Claro que, em alguns casos, precisamos nos adaptar a determinadas circunstâncias, entretanto, “a adaptação é um momento apenas do processo de intervenção no mundo. É nisso que se funda a diferença primordial entre condicionamento e determinação” (FREIRE, 2000, p.27). O primeiro corresponde a aceitação e permanente *status quo*, o segundo é caracterizado por temporária adaptação.

Nesse ponto, devemos citar o medo de ser confrontado, indagado ou questionado pelo aluno, algo que não deve fazer parte da mentalidade do educador, pois o ser humano possui suas limitações, e isso pode ser esclarecido para os alunos de modo a estabelecer um espaço de troca e de questionamentos. Não cabe salientar que produzir uma educação sem alunos questionadores, argumentadores não parece fazer sentido, pois não estamos formando, dessa forma, sujeitos autônomos, reflexivos e históricos e capazes de intervir na realidade.

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. (FREIRE, 2000, p.28).

Assim se constroem sujeitos capazes de se tornarem cidadãos plenos, pois, questionamentos postos em mesa surgem por meio de indignação. Daí, podem se originar

ações e transformações. Por outro lado, nesse exercício, a criança percebe também “que é preciso, às vezes, sem nenhum desrespeito à sua autonomia, atender à expectativa do outro” (FREIRE, 2000, p.28). A plenitude do entendimento dos seus direitos e deveres está esboçada aí, portanto.

Corroborando com a formação cidadã, também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica trazem em seu texto temas considerados “ideias-força”; um deles destaca que a educação é premissa essencial para a conquista de cidadãos plenamente conscientes dos seus direitos. Para isso,

a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. (BRASIL, 2013, p.16)

Nessa perspectiva, cabe à escola ser agente de apresentação de cenários da realidade como forma de mostrar ao aluno formas de participar, inventar soluções para situações do mundo social, tornando-os sujeitos problematizadores, prontos para intervir em prol da obtenção de seus direitos e de outros.

Discutiremos, na próxima seção, acerca dessa abordagem voltada para o ensino fundamental.

3.2 A educação linguística para cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental

Antes de discutirmos a respeito do subtítulo dessa seção, salientamos que partimos do pressuposto de que a linguagem é construída com base nas interações sociais em que o falante é exposto, ou seja, a partir da necessidade de cada situação comunicativa. Sendo assim,

seguindo a posição de Vigotsky, a linguagem é resultado de aprendizagens realizadas em interação na sociedade (Bronckart, 2000). Não se trata de negar o fundamento biológico, mas de insistir na herança histórica e cultural e compreender como a linguagem é um resultado da ação entre congêneres. (DOLZ E SILVA, 2022, p. 1 e 2).

De porte dessas considerações, compreendemos que um ensino de língua deva ser centrado nas situações de uso, uma vez que o falante precisa estar preparado para isso.

Sendo assim, afirmamos a necessidade de se trabalhar com gêneros textuais no ensino de língua, pois há uma gama de gêneros atrelados às situações comunicativas em que o aluno será exposto no meio social. Entendemos que esse tipo de formação capacita o aluno de forma eficaz para as realidades de uso assim como evidencia Dolz (2022, p. 2) ao ser questionado acerca do ensino de Língua Portuguesa:

Eu vou precisar que a finalidade maior do ensino é conseguir que todos os alunos do Brasil, independentemente da sua origem social e regional, sejam capazes de se comunicar oralmente e por escrito em múltiplas situações de comunicação, inclusive a partir da revolução digital. [...] Se o objetivo fundamental é ser capaz de compreender e produzir gêneros de textos diversos para a vida cidadã e para poder desenvolver uma profissão e continuar também outros estudos, eu acho que outras duas finalidades têm que ser levadas em consideração: 1) reflexionar sobre a língua e a comunicação (a gramática ao serviço dos usos da língua e para um maior conhecimento da língua portuguesa); e 2) a transmissão do patrimônio cultural, [...] mas também a história da língua e dos seus usos. (DOLZ, 2022, APUD DOLZ E SILVA, 2022, p. 2).

Tendo em vista o objetivo do ensino de língua centrado em formar alunos capazes de atuarem socialmente por meio da língua nos diversos contextos da vida cidadã, destacamos em relação a esses aspectos, práticas pedagógicas vinculadas ao exercício dos Direitos Humanos, visto que

a diversidade dos alunos no Brasil exige uma adaptação aos repertórios e os conhecimentos linguísticos dos alunos. Nesse momento, falaria de projetos linguísticos de centro enfocados na realidade sociolinguística da comunidade do entorno. (DOLZ E SILVA, 2022, p. 2).

Em se tratando dessa realidade diversa dos alunos, enfatizamos uma educação linguística que aborde “a compreensão dos processos identitários referentes às práticas sociais de linguagem, ao considerá-las pelos aspectos da diversidade, pluralidade de ideias, princípios e valores pautados na democracia, igualdade e Direitos Humanos.” (NUNES E SILVA, 2022, p. 543). Nesse sentido, demandas relacionadas a mazelas sociais, como racismo, desigualdade social, discriminação de classe, de gênero e orientação sexual, por exemplo, ocorridas em ambiente externo ou interno à escola devem compor o ensino de língua, com aprendizagem de situações comunicativas que põem em voga o exercício pleno de direitos e deveres, de modo a formar cidadãos ativos e autônomos linguisticamente, aptos a “corroborar à igualdade e ao exercício da cidadania à luz princípios e valores fundamentados nos Direitos Humanos” (NUNES E SILVA, 2022, p. 530), de forma a contribuir para uma sociedade mais justa.

Para formar cidadãos plenos, ou seja, capazes de exercerem seus direitos e compreenderem seus deveres, são necessárias práticas de ensino que possibilitem ao aluno construir os conhecimentos necessários para intervir em situações de injustiça social a fim de solucioná-las. Nesse sentido, o uso da língua, como meio de manifestar e reivindicar direitos pacificamente e entender o que podemos ou não podemos fazer, ou seja, ser efetivamente cidadão, é fundamental. Logo, é essencial que o trabalho de educação linguística considere, valorize e incentive o exercício da cidadania.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de propostas educacionais voltadas para a aprendizagem de Língua Portuguesa que contenham atividades que explorem também contextos em os alunos construam suas reivindicações por meio da língua. Em relação a esse assunto, a BNCC estabelece como uma das competências para o ensino básico:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos [...], com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p.09)

As aulas de Língua Portuguesa, desse modo, são um terreno propício para esse aspecto da formação. Para tanto, o trabalho com a língua pode ser desenvolvido por meio de propostas que abarquem problemáticas que ocorrem dentro e fora da escola e que possam, então, servir de motivação para o trabalho com cidadania.

Assim, por exemplo, em situações de sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, poderia ser abordado o direito à diferença da criança: “O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2013, p. 105). Se as crianças possuem o direito à diferença em relação ao adulto, isso não pode ser menosprezado, ou seja, deve ser considerado o seu direito individual. Essa é uma temática que poderia servir de inspiração para as escolhas dos textos para as aulas de Português, além do que, poderia ser motivação para produção de textos orais ou escritos.

Ainda no âmbito do direito à diferença, outro exemplo de ponto de partida para um trabalho com cidadania aplicável em aulas de Português do primeiro segmento do ensino fundamental é se utilizar de contextos que abordem de alguma forma o respeito à diferença no que se refere a negros e brancos. Conforme a BNCC, é uma das competências relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental:

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais [...], posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos [...]. (BRASIL, 2017, p.87)

Assim, em momentos em que o professor perceber ocorrências de racismo, pode ser oportunizado o ensino de como se manifestar, pela parte vítima, e de como se expressar – sem agredir o direito do outro – pela parte ofensora.

Ainda sobre práticas pedagógicas voltadas para a educação linguística para cidadania, a coexistência de variedades linguísticas que caracterizam grupos específicos da sociedade brasileira pode ser outra situação motivadora. A respeito disso, a BNCC (2017, p. 87) descreve que o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental deve possibilitar ao aluno “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos”. Desse modo, em situações de desrespeito aos diversos falares regionais, por exemplo, o professor pode criar situações pedagógicas que propiciem às crianças uma reflexão sobre o fato de que devemos respeitar a maneira de falar do outro.

É muito comum também alunos com necessidades especiais na sala de aula, o que pode gerar eventos relacionados ao desrespeito do direito à diferença. Nesse contexto, é importante conduzir trabalhos que possibilitem aos alunos a compreensão de que “devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do tecido social e assegurado lugar à sua expressão” (BRASIL, 2013, p. 105). Quanto a isso, os alunos deverão entender, por exemplo, que não é uma questão de “ser tolerante” com o colega, mas de respeitar e (re)afirmar o direito deste de estar ali e de participar efetivamente das práticas que ali se desenvolvem.

Todas essas situações envolvem, certamente, um aprendizado sobre como se comportar linguisticamente nesse contexto de respeito à diferença. O desenvolvimento de recursos para o estabelecimento de diálogos respeitosos pode caracterizar um trabalho importante nessa relação Língua e Cidadania, trazendo benefício para o ambiente de aprendizagem como um todo.

Com esse tipo de postura didática, o professor estará contribuindo para que o aluno seja capaz de se posicionar diante dos acontecimentos sociais como cidadão. Nessa perspectiva, o estudo acerca do funcionamento da língua permite a participação ativa em discussões no meio social que asseguram a cidadania, tendo em vista que há um conhecimento linguístico indispensável à argumentação, à defesa de suas opiniões, bem

como à defesa de seus direitos. Cumpre, nesse sentido, pontuar o que afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

A educação é, portanto, também um direito político porque a real participação na vida pública exige que os indivíduos, dentre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo [...]. (BRASIL, 2013, p. 105)

Fica evidente, assim, a importância de um trabalho com a língua que reconheça seu papel na formação de indivíduos que saibam requerer e respeitar direitos, que tenham condições de buscar as informações de que necessitam – analisando-as criticamente, e que saibam produzir textos orais ou escritos em que manifestem suas demandas e explicitem seus posicionamentos.

Nas aulas de Língua Portuguesa dos anos iniciais, por exemplo, devem ser tomados como objeto de leitura, produção e análise textos que possibilitem aos alunos o aprendizado de seus direitos e deveres – por exemplo, “normas de convivência e [...] “combinados” do grupo” (BRASIL, 1997, p. 67), conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando abordam o ensino de Língua Portuguesa no primeiro ciclo. O trabalho com esse tipo de texto é essencial, pois, conhecendo seus deveres e direitos, o estudante estará mais preparado para analisar situações vividas, criticar e fazer denúncias. Inclusive, as “denúncias” podem ser utilizadas como motivação para construção de texto em sala de aula. Sobre isso, a BNCC traz, na descrição do eixo de produção textual, como sugestão de prática textual: “denunciar situações de desrespeito aos direitos” (BRASIL, 2017, p. 76).

Podemos chamar atenção aqui para dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar realizada em 2019 pelo IBGE que mostram a pertinência dessa abordagem:

nada menos do que 21% dos entrevistados afirmaram ter sido agredidos pelo pai, mãe ou responsável alguma vez, nos 12 meses anteriores à pesquisa. [...] Aproximadamente 14,5% dos alunos ouvidos informaram aos pesquisadores que já sofreram algum tipo de abuso ou violência sexual. O percentual é maior entre as meninas. (BRASIL, 2021)

A consideração desses dados reforça, de nossa perspectiva, a importância de encaminhamentos didáticos de educação linguística voltados para a cidadania, como vimos discutindo ao longo deste texto. Este é um trabalho que, direta ou indiretamente,

pode contribuir para o combate à violência contra a mulher, contra a criança e ao adolescente, dentre outros tipos de violência. Observa-se, portanto, a defesa de uma educação cidadã que propaga e repercute cidadania, uma vez que a instrumentalização para a denúncia, por exemplo, pode auxiliar também a levar cidadania para outras pessoas que não os alunos diretamente envolvidos.

Nesse mesmo sentido, outro modelo de trabalho com regras e combinados que pode ser realizado – dessa vez, destacando a democracia – é a proposição e votação, por parte dos próprios alunos, em conjunto com professor, das regras da sala de aula. Algo desse tipo pode ser encontrado no modelo de educação inclusiva do ensino fundamental da instituição intitulada “Escola Ponte”, localizada em Portugal:

São os alunos que estabelecem as regras de convivência: a necessidade do silêncio, do trabalho não perturbado, de ouvir música enquanto trabalham. No quadro de *direitos e deveres*, os acordos discutidos e aceitos por todos tornam-se leis, desse modo, a vida social depende de que cada pessoa abra mão de sua vontade, naquilo que se choca com a vontade coletiva. As regras são criadas, pelos próprios alunos, junto de seus tutores, por meio do debate. Depois de efetuada a seleção, os direitos e deveres são votados na Assembleia de Escola. (GUARDA; OLIVEIRA, 2007, p. 3)

Fica claro, portanto, o uso da língua como instrumento para exercício da democracia em sala de aula, pois, em um trabalho desse tipo, todos da classe têm a oportunidade de participar das decisões sobre seus próprios direitos e deveres naquele espaço coletivo. Nessa atividade, fica evidenciado o direito político, pois além do ato de votar para escolher as regras, os alunos possuem a possibilidade de criar também adaptações e novos combinados.

Vemos, desse modo, que o trabalho voltado para o exercício da cidadania realizado nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento ou ampliação de habilidades relacionadas à discussão crítica e à negociação diante de ideias divergentes de modo respeitoso, como no exemplo sobre o quadro de regras e combinados de uma sala de aula. Esse comportamento é primordial para a manutenção da democracia e para o fortalecimento de uma sociedade participativa, pacífica e que tem como característica o respeito a todos.

Nessa perspectiva, nas propostas didáticas de Português, como explicita a BNCC, em trecho sobre o ensino fundamental, cabe ao professor adotar práticas de ensino que mostrem ao aluno que:

É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2017, p. 69)

Sendo assim, é papel da escola contribuir para a formação integral de pessoas capazes de conviver sem ferir os direitos do outro. É possível, e necessário, aprender ainda na infância a discordar sem atacar. Em relação a isso, salienta-se que atividades de debates nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, podem estimular esse exercício de saber lidar com a linha limítrofe entre liberdade de expressão e falas ofensivas. Esse exercício possibilita a promoção de um ambiente de paz no espaço escolar como um todo, ainda mais se houver divulgação do trabalho realizado em sala, envolvendo outros participantes da comunidade escolar. Além disso, o aluno naturalmente tende a levar para o seu lar e outros ambientes externos dos quais participa os princípios de cidadania e liberdade de expressão que foram aprendidos na escola.

Com base nas considerações elencadas acima, fica demonstrado o papel essencial da educação linguística para a cidadania no ensino fundamental. Portanto, são necessárias práticas didáticas em sala com esse objetivo, e é preciso que o professor de Português tenha consciência de que pode desenvolver um trabalho determinante para que o aluno entenda o uso da língua como instrumento de exercício pleno da cidadania. É indispensável, para esse fim, que se construa a compreensão consolidada do estudante de que é por meio da língua, carregada de sentidos, que se transmite valores, que se escolhe posições de respeito ou preconceito, que se analisa e critica conteúdos de discursos. E, nas práticas sociais efetivas, tais ações se dão, necessariamente, por meio de gêneros textuais específicos.

Por esta razão, na próxima seção, tratamos do trabalho com gêneros textuais na aula de língua portuguesa.

3.3 O trabalho com gêneros textuais e o ensino

Assumindo a concepção sociointeracionista de ensino de língua – a qual se pauta, não na memorização de regras e formas estanques, mas no uso da língua em contextos sociais – as práticas, em sala de aula, voltadas para classificação de palavras, conceituações de frases e períodos, bem como para a utilização de vocábulos soltos,

descontextualizados, têm eficácia duvidosa e, por isso, não são recomendadas. Isso porque, conforme observa Santos:

É um pressuposto essencial do sociointeracionismo o fato de que os sentidos não existem por si sós; na verdade, os sentidos constroem-se na interação verbal e são, portanto, resultado das condições de produção dos discursos: quem diz o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo e com que escolhas linguísticas e extralinguísticas. (SANTOS et. al., 2007, p. 38)

É nesse contexto que propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa centradas no uso de Gêneros Textuais ganham destaque, uma vez que é nestes que se materializam as particularidades de utilização da língua em diversas circunstâncias. Nessa perspectiva de ensino, busca-se que o aluno aprenda, nas práticas discursivas, as características de variadas realizações linguísticas de acordo com o propósito comunicativo.

No que se refere, por exemplo, à produção de textos, reconhecemos que, de modo geral, é uma atividade presente na sala de aula com certa frequência, é algo que sempre está contemplado no currículo escolar. Entretanto, tal tarefa, muitas vezes, é feita de modo mecânico e sem considerar as finalidades de uso da língua e as condições das situações comunicativas. Nesse sentido, é importante a compreensão de que a produção textual deve ser planejada com critérios para que seja realizado um ensino produtivo que atenda a propósitos que se relacionam à utilização da língua.

Há, nesse entendimento, o pressuposto de que a produção de texto na escola não deve ser somente considerada um produto escolar, mas, ao contrário, deve também servir para além dos muros escolares em que é determinante a premissa de que a

“língua” [é concebida] como atividade, como ação, como instância em que se dá a interação entre sujeitos, que são pessoas com uma história de vida singular, e que, ao interagirem, concordam em atuar no espaço social, aceitam trocar experiências e compartilhar vivências por meio da linguagem. (LIMA, 2021, p. 12).

Sendo assim, cabe salientar que, além de serem utilizadas sequências de atividades de língua que simulam e imaginam ou tentam imaginar uma situação real com personagens fictícios, podem ser aplicadas sequências com projetos reais que se baseiam em situações que ocorrem na escola ou no entorno dela, por exemplo.

Por esse viés, então, é crucial considerar as necessidades de uso que direcionam as formações de variados formatos de textos. E essas necessidades surgem a partir da interação verbal de diferentes grupos de interlocutores e contextos de comunicação. Em práticas educativas que levam em consideração esses princípios, o aluno tem a oportunidade de aprender também as formas enunciativas em situações reais de uso da língua. Afinal, conforme reconhecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental, “aprendê-la [a língua] é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais” (BRASIL, 1997, p. 22).

Dessa maneira, exercícios de classificação de palavras e expressões, de separação de sílabas, por exemplo, isolados de situações discursivas podem retirar do aluno a possibilidade de refletir sobre a língua, de aprenderem a fazer uso das partes da língua inseridas na realidade comunicativa. Assim, como fica demonstrado no depoimento a seguir, práticas como essa não parecem contribuir para um efetivo domínio linguístico:

A professora escreve na lousa:

bo	na	ma
- né	- da	- la
- la	- dou	- ca
- neca	- pa	- pa
- de	- na	- to
- ca	- dava	- na
- ta	- vio	- mou

e diz que “tem que completar”.

A professora pergunta:

__Se eu puser isso (aponta *bo*) aqui (na frente do *né*), como é que fica? (SMOLKA, 2012, p. 44)

Esse modo de ensinar, de modo geral, não possibilita à criança entender o porquê aprender isso e para quê aprender. Não se indica também, por exemplo, onde usar essas palavras, onde estas palavras estavam, quem usou essas palavras. Por esse motivo, fica até difícil de saber quais palavras são possíveis formar, pois estas estão esvaziadas de sentido pelo fato de estarem fora de contexto de uso.

É preciso, desse modo, assumindo a perspectiva de um ensino de língua que efetivamente prepara para a comunicação social, compreender que “a linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento.”

(BRASIL, 1997, p. 22). Tal compreensão, segundo nossa perspectiva, é imprescindível para o desenvolvimento de um ensino significativo de língua.

Com base nesses pressupostos, nós, professores, teremos mais condições de propor atividades tanto de leitura, de produção de textos ou de análise linguística que explorem, com os alunos, as especificidades de cada cenário discursivo: com quem se fala e com que objetivo se fala, por exemplo. A partir desse tipo de trabalho, os estudantes vão ampliando seus repertórios e desenvolvendo habilidades para fazer escolhas linguísticas cada vez mais adequadas.

Nesse sentido, diminui-se o espaço para propostas de ensino de língua baseadas em atividades em que os alunos decorem formas fora de enunciados reais e escrevam frases ou palavras descontextualizadas e que não se originam na interação verbal, pois, segundo Bakhtin:

A verdadeira substância da língua 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 através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, (1929 [2006, p. 123])

É nesse sentido que, as práticas em sala de aula de Língua Portuguesa devem ser centradas em desenvolver a competência discursiva do aluno, e: “Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto”. (BRASIL, 1997, p.29). Parte-se do texto, portanto, para a aprendizagem das unidades da língua. Por meio do texto, aprende-se as funções da linguagem no meio social.

Nessa perspectiva, o trabalho com o texto tem o “foco na interação” (Koch e Elias, 2009, p. 34), no sentido de que o texto é visto com propósito comunicativo: quem escreve procura meios para alcançar o seu leitor de modo a atender o que é necessário na interação.

[Em] estudos do texto concebido como lugar de interação entre sujeitos sociais, não interessa verificar apenas as relações referenciais [internas à língua], mas descobrir propósitos comunicativos, ou seja, o “para que” do texto. (KOCH & ELIAS, 2010, p. 79)

Nessa concepção, para se escrever e entender um texto, orienta-se pelo contexto e imerge-se em um contexto respectivamente. Sendo assim, por exemplo, na elaboração de um texto, ocorre adequação linguística para cada tipo de situação: quais são os interlocutores, os papéis sociais dos envolvidos na interação, qual é a finalidade do texto,

quando e onde ocorre a comunicação. Há sempre um complexo conjunto de fatores envolvidos na produção ou compreensão de um texto:

Quando recorremos, para entender o texto, à metáfora do *iceberg*, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar o contexto de *iceberg* como um todo, ou seja, tudo aquilo que de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido. (KOCH E ELIAS, 2010, p. 76 e 77)

É nesse contexto que se define o gênero textual a ser produzido. Segundo Koch e Elias (2010, p. 54), “todos nós [...] construímos, ao longo de nossa existência, uma competência metagenérica, que diz respeito aos conhecimentos de gêneros textuais, sua caracterização e função”. Nesse sentido, a depender da prática comunicativa, produzimos um gênero textual específico, que seja adequado e socialmente aceito naquela situação específica. Sobre isso, Bakhtin afirma:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...]cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Assim, a maneira de se comunicar nos diversos ambientes sociais se realiza por meio de gêneros do discurso (gêneros textuais), sendo estes “relativamente estáveis”, possuindo características em comum, apesar de ainda estarem sujeitos a mudanças pelo tempo ou de acordo com a intenção comunicativa.

Cabe aqui ressaltar a distinção entre gênero textual e gênero do discurso segundo Rojo (2005):

[...] constatamos que podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes – que, daqui por diante, denominarei teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais. [A] primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual. (ROJO, 2005, p. 185)

Adota-se, neste trabalho, a perspectiva bakhtiniana, a qual se relaciona à terminologia “gêneros do discurso”, visto que consideramos que as situações reais devem ser o ponto de partida para a produção de um texto. Embora nos guiemos, de modo geral, pelos pressupostos de Bakhtin, não anulamos contribuições de outras teorias em

momentos nos quais é possível a conciliação de ideias. Quanto ao uso das terminologias “gêneros textuais” e “gêneros do discurso”, fazemos uso, indistintamente, dos termos apesar de optarmos pela concepção de Bakhtin.

Esclarecidos os termos e a utilização destes, voltemos à discussão acerca da educação linguística.

No que se refere, então, à educação linguística, à capacitação para participação social, é necessário que a escola forme alunos que saibam ler, interpretar e produzir os textos diversos que permeiam as práticas sociais e consigam atender as diferentes demandas linguísticas para a vida em sociedade. É a fim de atender a isso que as aulas de Português precisam considerar os chamados gêneros textuais, pois, segundo Marcuschi (2002 apud Koch e Elias 2010, p. 56), “é impossível pensar em comunicação a não ser por meio de gêneros textuais (quer orais, quer escritos)”.

Quanto a isso, a Base Nacional Comum Curricular, em trecho relacionado ao ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, postula que tanto o trabalho com leitura e interpretação, quanto com produção textual e análise linguística não deve ser feito sem considerar a noção de gêneros textuais. Segundo o documento, na construção dos conhecimentos linguísticos em sala de aula, “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo.” (BRASIL, 2017, p.67)

É preciso, assim, que a escola apresente ao aprendiz uma significativa variedade de gêneros textuais para atender às necessidades comunicativas com as quais o aluno pode se deparar em diferentes momentos de sua vida. Esse trabalho com gêneros diversificados é caminho para possibilitar ao aluno tanto ampliar seus conhecimentos acerca dos textos que fazem parte do seu cotidiano quanto realizar leitura, produção, análise e reflexão de textos menos familiares. Como mesmo indivíduos que não dominam o sistema alfabético entram em contato com variados gêneros nas suas vivências, “não é preciso [nem mesmo] esperar que a criança esteja alfabetizada para deixá-la entrar em contato com textos dos mais diversos gêneros.” (SANTOS et. al., 2007, p. 38)

Cabe lembrar, ademais, que práticas em que simplesmente há apresentação dos gêneros e perguntas sobre características destes devem ser substituídas por exercícios mais produtivos, com experiências reais com os textos, pois atividades de produção que envolvem, por exemplo, somente um esquema da estrutura do gênero para que o aluno complete não parecem suficientes para preparar o aluno para lidar com a língua em situações reais. Acerca disso, Leal (2003, p. 65-66 apud LIMA, 2021, p. 30) destaca que:

Escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem. Assim, as atividades mecânicas ou de elaboração duvidosa precisam ser substituídas por outras que desvelem e, ao mesmo tempo, permitam a incorporação e assimilação de como funciona um texto escrito.

É necessário observar, também, que as propostas de trabalho com gêneros textuais que fazem uso apenas de perguntas simples e exercícios mecânicos não proporcionam riqueza para o ensino. “Nesses exercícios, é possível encontrar [...] perguntas de mera localização de informações explícitas -cujas respostas são de inteira obviedade -, até aquelas que, para serem respondidas, independem da leitura do texto” (ANTUNES, I., 2010, p. 50). Atividades como essas aparentam um conhecimento superficial do texto, com pouco exercício do pensar por parte do aluno.

Sendo assim, para que uma atividade com perguntas sobre um texto seja bem desenvolvida, seriam necessárias questões que provocassem reflexão: “atividades que explorem habilidades mais complexas de leitura, como, por exemplo, aquelas ligadas às estratégias de interpretação por inferência ou por outro tipo de implícito [...]” (ANTUNES, I., 2010, p. 50); como também exercícios que se relacionassem com as condições de produção do texto, com as suas intenções comunicativas, com seu modo de veiculação, pois,

com a análise de textos, pretendemos desenvolver nossa capacidade de perceber as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, enfim, as regularidades implicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos [...]. (ANTUNES, 2010, I., p. 51)

Considerando-se toda essa discussão, é necessário, então, ressaltar que, numa sequência de produção de qualquer gênero textual, é essencial que esteja presente na chamada de produção a finalidade e o destinatário do texto a ser escrito. Quanto à importância desses aspectos, Antunes I. (2010, p.30) aponta que:

Todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo. Caracteriza-se, portanto, como uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorremos com uma finalidade, com um objetivo específico [...]. Um segundo aspecto que deriva desse primeiro ponto é o fato de que o texto, como expressão verbal de uma atividade social de comunicação, envolve, sempre, um parceiro, um interlocutor.

Daí decorre a imprescindibilidade de serem apresentados ao aluno com clareza, por exemplo, nas atividades de produção de texto, o objetivo do texto a ser produzido e o destinatário, pois essas são particularidades que refletem a realidade linguística e que orientam o processo de produção textual.

3.4 Os gêneros do campo da vida pública e as práticas de reivindicação

Quando consideramos as competências da área de linguagens para o ensino fundamental expostas na Base Nacional Comum Curricular, verificamos que uma delas é a seguinte: “utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, [...], atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo”. (BRASIL, 2017, p.65). Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de, nas aulas de Língua Portuguesa, incluir gêneros textuais que sejam instrumentos de práticas de busca e defesa de direitos.

De forma a contemplar essa e outras competências, a BNCC estabelece para os anos iniciais do ensino fundamental quatro campos de atuação, que corresponderiam aos âmbitos em que se realizam as práticas linguísticas em sociedade. Dentre os campos elencados, um é denominado campo da vida pública, o qual, nos anos iniciais, combina o campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública. Observemos como tal campo é apresentado no documento:

CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. (BRASIL, 2017, p.104).

Em relação a textos reivindicatórios, salienta-se que são muitas as opções de se empregar gêneros dessa natureza com os alunos no ensino fundamental, pois, há diversos momentos em que se necessita reivindicar algo. Há demandas, por exemplo, relacionadas aos direitos sociais, políticos, civis e ao direito à diferença que permeiam o ambiente escolar, e que podem ser utilizadas para o ensino de língua atrelado ao objetivo de formação para a cidadania plena do estudante. A seguir, demonstramos exemplos de

sequências didáticas, com gêneros reivindicatórios, em aulas de Língua Portuguesa. Estas propostas, apesar de se referirem a anos escolares diferentes da faixa de ensino associada a este trabalho, foram as que encontramos ao pesquisar sobre o assunto em sites de divulgação científica. A primeira, voltada o 9º ano do ensino fundamental e ensino médio, tem como finalidade o a construção de uma proposta de intervenção para ser apresentada, na sala de aula, para os colegas de turma. Observemos:

Antes de os (as) estudante chegarem à sala, coloque no quadro o tema do terceiro dia de atividade: Estudantes em foco: uma proposta de intervenção. Deixe expostos no quadro os enunciados abaixo, que se encontram também no anexo 2: “Participação Democrática de Estudantes”. 1. Reflita sobre o contexto atual dos(as) estudantes da (preencha com a rede de que você faz parte e o Estado ao qual ela pertence) e, em grupo, faça o levantamento dos impactos sofridos ao longo desses dois anos de pandemia. Pense também nos problemas específicos enfrentados pelos estudantes da sua escola e anote. 2. Após levantar os problemas observados pelo grupo (geral e específico), escolha uma das problemáticas examinadas para construir uma proposta de intervenção que envolva uma mobilização/participação estudantil. Depois, apresente para a turma a proposta. (SOUZA, 2022, p. 16)

Já a segunda proposta tem como objetivo a aprendizagem da argumentação e é direcionada ao 9º ano do ensino fundamental. Nessa proposta, os alunos, após entenderem quais os elementos de uma “argumentação prática” (CASTRO, 2021), aplicam os aprendizados por meio da produção de gênero reivindicatório escolhido pelo grupo do qual fazem parte. Abaixo, pode-se observar as etapas do trabalho de Castro:

na quarta e última parte do trabalho, apresentamos, de maneira detalhada, as cinco etapas de nossa sequência didática orientada ao trabalho com argumentação prática: (i) Introdução aos estudos da argumentação; (ii) Defesa de pontos de vista; (iii) Identificação dos constituintes da argumentação prática; (iv) Argumentação prática e os gêneros textuais reivindicatórios; e (v) Aplicação de conceitos em um projeto estudantil coletivo. Direcionadas ao nono (9º) ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, mas adaptáveis às séries posteriores, as atividades propostas abordam diferentes temáticas e distintos gêneros discursivos, tanto em termos de leitura quanto de produção textual, que envolvem a prática argumentativa de crítica a e defesa de Propostas de Ação. (CASTRO, 2021, p. 12)

Além dessas propostas pedagógicas acima, no Módulo Didático de Gusmão (2021) são sugeridas atividades que, apesar de possuírem enfoque relacionado a “estratégias de leitura e possíveis ferramentas pedagógicas para desenvolvimento de

práticas político-cidadãs mediante o gênero multimodal charge” Gusmão (2021, p. 3), faz uso do gênero carta com propósitos reivindicatórios, em dois encaminhamentos didáticos, conforme se observa a seguir:

[1.] Como você é cidadão e necessita prezar pelo bem comum, solicitando que ações socioambientais sejam cumpridas, produza uma carta para o Ministério do Meio Ambiente. No teor da carta, você irá reivindicar que medidas enérgicas sejam adotadas para que casos semelhantes aos de Brumadinho e Mariana não ocorram. [...] [2.] Os alunos redigirão uma carta aberta à Prefeitura Municipal com objetivo de reivindicar melhorias a respeito de algum fato recorrente diante de duas perspectivas: • 1ª opção: carta com direcionamentos sobre situações que causem prejuízos socioambientais à região ou apontem danos à comunidade escolar; • 2ª opção: carta com enfoque a respeito de questionamentos políticos voltados à comunidade escolar. Dica: A escrita pode ser conduzida solicitando alguma contribuição para a instituição, como a aquisição de algum material que facilite o dia a dia na escola.

Desse modo, no sentido de se criar propostas didáticas de Língua Portuguesa - semelhantes às demonstradas anteriormente – com textos de reivindicação ou que trabalhem para esta - e que, conforme defendemos, contemple uma educação linguística cidadã, podemos citar alguns exemplos de gêneros que comporiam o trabalho educativo - os quais são, na BNCC, indicados em planilha sobre práticas de linguagem e objetos de conhecimento previstos para o 1º e 2º anos do ensino fundamental, descritos como pertencentes ao Campo da Vida Pública e relacionados, dentre outras esferas, à esfera reivindicatória:

Alguns gêneros textuais deste campo: [...] textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamento (BRASIL, 2017, p.104)

Quanto a práticas que são possíveis de serem exploradas em sala de aula de Língua Portuguesa, no que tange a essa temática, sugere-se, por exemplo, “leituras para: [...] discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública” (BRASIL, 2017, p.71). Ainda sobre leitura, a BNCC sugere “ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, [...] regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã” (BRASIL, 2017, p.105). Logo, com base em textos motivadores lidos em sala, cria-se repertório para trabalhar a produção oral ou escrita de gêneros de função reivindicatória na vida pública.

Considerando o eixo da produção textual, no que concerne ao campo da vida pública, um recurso é trabalhar com escrita de “cartas, e-mails, [...] relatos (digitais ou impressos)” (BRASIL, 2017, p.105), conforme indica a BNCC. Esses textos são muito favoráveis para o propósito reivindicatório, uma vez que são os dois primeiros gêneros adequados à realização de solicitações e o último serve para descrever problemas que são a motivação para reivindicar. Esses textos, após elaborados, consoante a BNCC, ainda deverão ser sujeitos à “formatação e diagramação específica” (BRASIL, 2017, p.105), pelos alunos. Essa última atividade reforça a preocupação com a destinação final do texto, visto que o prepara para publicação, envio ou entrega.

Alguns textos jornalísticos também possuem cunho reivindicatório em alguns contextos, como por exemplo, “cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas)” [...] (BRASIL, 2017, p.123). Assim, uma maneira de se organizar propostas com textos de caráter reivindicatório nas aulas de Português dos anos iniciais do ensino fundamental pode ser por meio de cartas veiculadas em jornal.

Acreditamos ainda que, antes e durante um projeto que envolva textos reivindicatórios, faz-se necessário propor atividades voltadas para os recursos de argumentação, pois é por meio dessa também que se realiza a reivindicação. Para se reivindicar algo, é preciso defender os motivos pelos quais aquela solicitação é relevante, pertinente ou urgente. Essa relação é reconhecida e reforçada na BNCC:

Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BRASIL, 2017, p.125)

Assim, desenvolver a argumentação para formar indivíduos que possam ser participativos nos acontecimentos dentro e fora da escola é determinante para que o ambiente possa ser transformado e para que as injustiças possam ser combatidas. Para tanto, é preciso que se promovam ações didáticas relacionadas à argumentação.

A instituição escolar deve, pois, trabalhar para possibilitar ao aluno entrar em contato com vários pontos de vista sobre determinados objetos discursivos, para assim formar opiniões acerca dos temas, identificando-se e filiando-se a determinadas formações discursivas (PÊCHEUX, 1995), incentivando-o a posicionar-se nas disputas de sentidos. (CARVALHO E PACÍFICO, 2023, p. 74)

Propostas didáticas, como a leitura e interpretação de um texto, oportuniza ao aluno reconhecer que existem pensamentos diversos sobre o mesmo assunto, uma vez que se pode apreender o ponto de vista do autor. Por outro lado, quando se trata de uma atividade de debate em sala de aula, o aluno tem acesso às visões que os colegas possuem sobre determinado assunto. Esse contato com as diferentes perspectivas possibilita ao aluno se apropriar da capacidade de se posicionar e defender, por meio da argumentação, a sua opinião. Esse posicionamento e a defesa de ponto de vista pode ocorrer, por exemplo, em uma produção textual, no próprio debate, na interpretação textual ou discussão após a leitura do texto.

Vimos que argumentação pode ser trabalhada de forma a atender tanto habilidades relacionadas à produção de textos escritos como orais, como também em propostas que envolvem leitura e interpretação. Do mesmo modo, a argumentação pode também ser inserida em outros contextos de atividades nos quais se proponha análise linguística, por exemplo, uma vez que, segundo Conforte (2012) a língua está imbricada à argumentatividade.

Ressalve-se que tratar do que chamamos argumentação significa tratar de aspectos muito amplos da linguagem humana, uma vez que parece haver consenso de que a argumentatividade está incrustada em toda a linguagem [...]. (CONFORTE, 2012, p. 259)

Com enfoque semelhante a Conforte (2012), Marques (2011, p. 281) nos conta que “o interesse linguístico pela argumentação nasce com os textos de Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre [(1983)]. Pela primeira vez se considera que a língua não é alheia à dimensão argumentativa e, mais ainda que a argumentação é um facto da língua”. Desse modo, considera-se indispensável o trabalho com a argumentação nas aulas de Língua Portuguesa dado que a argumentação está incutida na linguagem.

Isto posto, situações linguísticas comuns como questionamento dos alunos podem ser consideradas para propostas com argumentação, pois o educador pode fazer uso dos momentos em que as crianças se contrapõem a algo para impulsionar trabalhos com exercícios argumentativos. “É verdade [...] o que Breton (2003, p. 43) afirma, citando Uli Windisch: “a argumentação é principalmente a argumentação cotidiana” (CONFORTE, 2012, p. 264). Por conseguinte, uma proposta que teve início em uma questão ou problema em sala de aula ou em outro ambiente da escola pode ser utilizada para fortalecer a capacidade de argumentar em situações-problemas no exterior à escola.

O argumentar, nesse sentido, faz parte dos contextos diários em que são necessários discutir sobre algo, fazer uma solicitação, propor soluções, realizar uma reivindicação. Esta última situação, associada ao tema desse trabalho, é sobre a qual nos debruçamos e relacionamos a propostas educativas. Consideramos que ações pedagógicas de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, as quais têm como instrumento para a promoção da cidadania textos reivindicatórios, possibilitam, segundo nosso entendimento, uma efetiva e real intervenção dos alunos na sua realidade, pois esses textos são, na vida em sociedade, caminhos para a resolução/superação de problemas sociais.

4. ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Apresentaremos a seguir uma análise de dois livros didáticos, intitulados Material Rioeduca 1º SEMESTRE | 2022 e Material Rioeduca 2º SEMESTRE | 2022, utilizados no 2º ano do ensino fundamental, na escola Escola Municipal Emma D'Ávila de Camillis, situada no bairro Pedra de Guaratiba, município do Rio de Janeiro (RJ). O material em questão foi produzido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em parceria com a MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios). Os elaboradores – Tâmorea Bianca Fidelis Ferreira, Marcos Paulo Regis Faria, Ana Carolina Siqueira Veloso, Juliana de Sousa Machado, Liliane Martins Nunes da Silva – são professores da rede municipal. Em termos de localização espacial e temporal, o livro foi publicado, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), no ano de 2022.

A justificativa para a análise desse material no âmbito dessa pesquisa está relacionada ao fato de que, entre as motivações para a definição de nosso objeto de estudo, fizemos referência ao fato de que os materiais didáticos destinados a essa etapa da educação básica, apesar de incluir entre os gêneros abordados os gêneros reivindicatórios, não os nomeia como tal, nem tampouco os caracteriza. Além disso, alguns gêneros

prototípicos da área reivindicatória não são trabalhados. Assim, para verificar se essa situação se repete no contexto específico da pesquisa, propomos essa análise do material didático utilizado no meu contexto de trabalho atual.

O material destinado ao 2º ano do ensino fundamental da escola em questão é formado por dois livros. O livro do 1º semestre é composto por 160 páginas. Até a página 122, há blocos temáticos e, nas demais páginas, estão conteúdos de Língua Inglesa, partes sobre avaliação do livro e gabaritos. Já o livro do 2º semestre possui 127 páginas e é organizado em 6 blocos temáticos que são abordados até a página 122. O restante das páginas corresponde a anexos.

No que diz respeito à divisão interna dos blocos de ambos os livros, é apresentada uma organização a partir de tópicos gerais chamados de *Análise Textual*, *Análise Linguística*, *Produção Textual*, *de Olho na Leitura* e por temáticas específicas de Matemática, História, Ciências e Geografia. Sobre os nomes das seções internas dos blocos voltados à Língua Portuguesa, são eles: *Roda de Conversa*, *Leitura Individual e Coletiva*, *Conversando sobre o Texto*, *Brincando com Letras e Palavras*, *Planejando a Escrita*, *Escrita*.

Para darmos continuidade, é necessário retomar a informação de que, em se tratando das competências da área de Língua Portuguesa presentes na BNCC para o ensino fundamental, é proposta uma organização em quatro campos de atuação:

Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública. (BRASIL, 2017, p.84)

Com base nesses campos, são estabelecidos os gêneros textuais, por meio dos quais seria desenvolvido um trabalho centrado em práticas de linguagem, com vistas ao domínio da língua nas diversas situações sociais. Assim, em cada campo, há indicações de gêneros relacionados àquele contexto de vida. Entendido isso, cabe observar, então, os gêneros constantes na BNCC e os gêneros incluídos no livro analisado.

Em relação ao campo da vida cotidiana, consta na BNCC ações pedagógicas com os seguintes gêneros para o 1º e 2º ano do ensino fundamental:

- I. calendários, instruções de montagem;

- II. “agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras”(BRASIL, 2017, p. 96);
- III. “cantigas, letras de canção” (BRASIL, 2017, p. 103);
- IV. “legendas para álbuns, fotos ou ilustrações” (BRASIL, 2017, p. 103);
- V. “relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais” (BRASIL, 2017, p. 103);
- VI. “cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções” (BRASIL, 2017, p. 105);
- VII. “cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos” (BRASIL, 2017, p. 105);
- VIII. “relatos de experiências pessoais” (BRASIL, 2017, p. 105);
- IX. “poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos” (BRASIL, 2017, p. 103);

No material em análise, no que se refere ao campo da vida cotidiana, não se observou o uso dos gêneros legenda e poemas visuais. Com os demais, há, pelo menos, um trabalho pontual.

Sobre o gênero relato, considerando o que diz a BNCC a respeito da mobilidade de gêneros entre os campos, cogitamos a possibilidade de algum dos exemplares desse gênero terem sido usados na perspectiva de sua finalidade reivindicatória, mas isso não ocorreu. O relato pode ser usado, numa reivindicação, para contar a situação para a qual se deseja uma resolução. Entretanto, conforme pode ser visto nas três figuras abaixo, as práticas presentes no livro são voltadas limitadamente para contar acontecimentos variados, sem qualquer exemplo de utilização desse gênero com intenção reivindicatória.

Figura 1- Atividade com o gênero Relato sem intenção reivindicatória

PRODUÇÃO DE TEXTO

QUE TAL VOCÊ ESCREVER UM RELATO SOBRE UM MOMENTO DIVERTIDO EM SEU BAIRRO?

RELATO PESSOAL É UM GÊNERO TEXTUAL USADO PARA RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELO PRÓPRIO AUTOR DO TEXTO. O RELATO PODE SER ORAL OU ESCRITO E PODE SER ENCONTRADO EM JORNAIS, REVISTAS, REDES SOCIAIS ENTRE OUTROS.


1º PASSO
Roda de conversa


2º PASSO
Planejando a escrita


3º PASSO
Escrita

CONVERSE COM SEUS COLEGAS SOBRE O BAIRRO ONDE VOCÊS MORAM E OS MOMENTOS DIVERTIDOS QUE VOCÊS TENHAM GOSTADO DE VIVENCIAR.

PENSE NESSE MOMENTO E NAS SEQUINTESS QUESTÕES:

- QUANDO FOI?
- ONDE?
- COM QUEM?
- O QUE VOCÊS FIZERAM?

ESCREVA UM RELATO SOBRE ESSE ACONTECIMENTO COM O INÍCIO, MEIO E FIM. NÃO ESQUEÇA DE ESCREVER O TÍTULO.

INTEGRADO - 1º SEMESTRE / 2022 - 2º ANO

Página 57 do Material Rioeduca (2º ano) do 1º semestre de 2022
 Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14099202/4355270/2anocompletoatual.pdf>

Figura 2 - Atividade com o gênero Relato sem intenção reivindicatória

ENCONTREI, NA INTERNET, UM RELATO DA SANDRA, UMA PROFESSORA INDÍGENA DE ALDEIAS DO POVO GUARANI!



LEITURA INDIVIDUAL E COLETIVA

MBYA ARANDU

NÓS GUARANI APRENDEMOS OUVINDO, OBSERVANDO, PRATICANDO, ACOMPANHANDO OS MAIS VELHOS, SEJAM ELES NOSSOS PAIS, AVÓS OU TIOS. A CRIANÇA TEM QUE ESCUTAR, SENTIR, OBSERVAR E ISSO É FEITO NA PRÁTICA, ATRAVÉS DAS EXPERIMENTAÇÕES DESDE PEQUENAS.

TEMOS NOSSO PRÓPRIO JEITO DE ENSINAR E APRENDER. É IMPORTANTE OUVIR, OBSERVAR COMO OS MAIS VELHOS SE COMPORTAM, AGEM. ISSO VALE PARA A PESCA, A CAÇA, A PLANTAÇÃO, PARA TUDO!

NO TEKOA MBOAPY PINDÓ (TRÊS PALMEIRAS), LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE ARACRUZ, ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, PUDE OBSERVAR — A PARTIR DO MEU TRABALHO COMO PROFESSORA (DURANTE SETE ANOS) — NOSSA DIFICULDADE PARA TRANSMITIR ALGUNS CONHECIMENTOS. EM MBOAPY PINDÓ, NÃO TEM RIO, O ESPAÇO É BASTANTE PEQUENO, NÃO EXISTE MATA ETC. DIANTE DESSE QUADRO, COMO TRANSMITIR NOSSOS SABERES? AS CRIANÇAS NO TEKOA TRÊS PALMEIRAS NÃO TÊM ACESSO À PARTE DE MBYA ARANDU, AOS NOSSOS RITUAIS, POIS TUDO ESTÁ EM CONEXÃO, ESTÁ LIGADO.

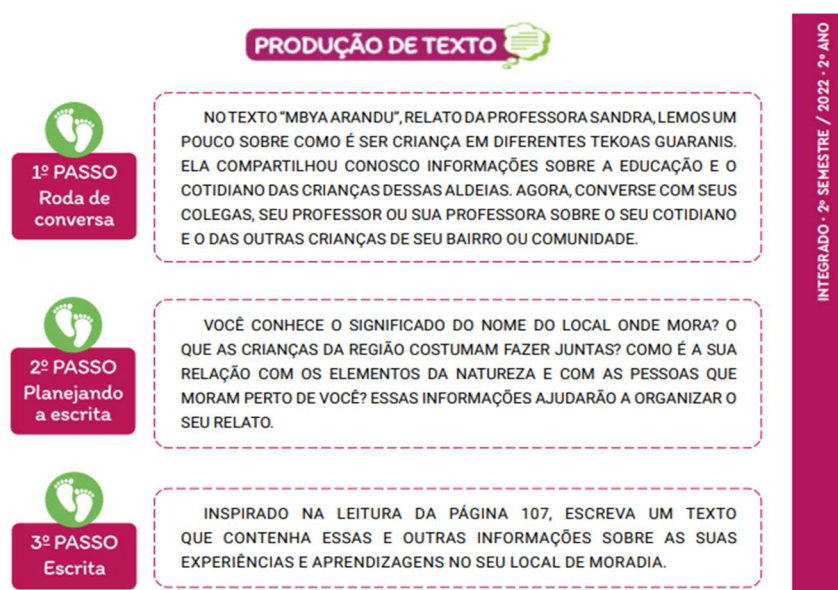
JÁ NO TEKOA SAPUKAI — NA REGIÃO SUL FLUMINENSE, NO MUNICÍPIO DE ANGRA DOS REIS (RJ) — A REALIDADE É MUITO DIFERENTE. AS KYRINGUE TÊM MELHOR QUALIDADE DE VIDA. DIVERSAS VEZES, EU PRESENCEI AS CRIANÇAS PESCAREM JUNTAS, CAÇAREM JUNTAS, IREM À CACHOEIRA COM OS MAIS VELHOS, FAZEREM ARMADILHAS. ELAS ESTAVAM SEMPRE JUNTAS, BRINCANDO FELIZES. ISSO FORTALECE OS NOSSOS COSTUMES E HÁBITOS ALIMENTARES.

Texto adaptado de BENITES, S; RETE, A. Nhe'ũ, reko porã rĩ: nhe'mboeaoesakari Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 40 páginas. 2015. Disponível em: https://lenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/07/Sandra-Benites_TCC.pdf. Acesso em: 20/04/2022.

INTEGRADO - 2º SEMESTRE / 2022 - 2º ANO

Página 107 do Material Rioeduca (2º ano) do 2º semestre de 2022
http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14772829/4369823/2Ano_2semestre_onlinecomcapa_21072022.pdf

Figura 3- Atividade com o gênero Relato sem intenção reivindicatória

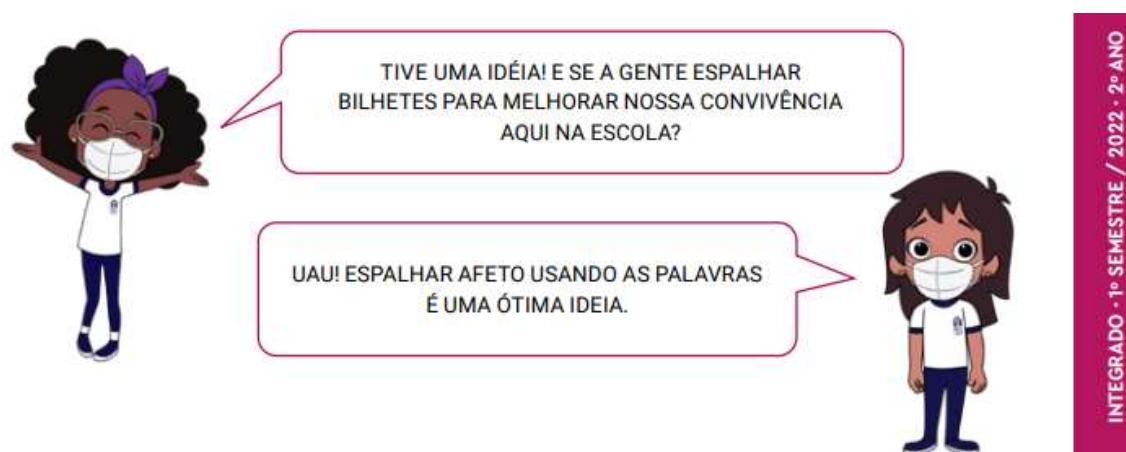


Página 111 do Material Rioeduca (2º ano) do 2º semestre de 2022
http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14772829/4369823/2Ano_2semestre_onlinecomcapa_21072022.pdf

Na mesma linha de pensamento, os gêneros carta e e-mail são notadamente alguns dos instrumentos utilizados para solicitar algo. Porém, tal potencialidade também não foi contemplada no material analisado. O gênero carta apenas foi citado como maneira de se relembrar de momentos antigos. Já no caso do gênero e-mail, foi utilizado um exemplar que relatava uma viagem, e não houve proposta de produção textual relacionada a este gênero. Ademais, nenhum outro gênero da vida cotidiana foi utilizado como gênero da vida pública com intenção de realizar reivindicações. Essa movimentação entre os campos, como já dito, é prevista na BNCC, uma vez que os campos são só uma forma de organizar o uso da linguagem, mas há contextos em que esses campos se entrelaçam.

Ressalta-se também que, no material analisado, nenhum dos gêneros da vida cotidiana foi relacionado a discussões ou produções textuais de natureza reivindicatória, ou seja, não foram utilizados como textos motivadores para construção de reivindicações. Em alguns momentos, alguns textos, como bilhetes e avisos, são tomados na sua função de conscientização e, embora pudessem ter um desenrolar reivindicatório, não chegam a esse estágio. Vejamos um exemplo:

Figura 4 - Atividade de confecção de bilhetes de conscientização sobre convivência



Fonte: Página 19 do Material Rioeduca (2º ano) do 1º semestre de 2022
<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14099202/4355270/2anocompletoatual.pdf>

Acerca do campo da vida pública, no qual se insere também o campo jornalístico-midiático no nível de ensino em questão, as recomendações de gêneros, na BNCC, são as seguintes:

- I. “notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil);(BRASIL, 2017, p. 104);
- II. “comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos” (BRASIL, 2017, p. 104);
- III. “fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso” (BRASIL, 2017, p. 105);
- IV. “slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário” (BRASIL, 2017, p. 105);
- V. “cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar” (BRASIL, 2017, p. 105);
- VI. “listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar” (BRASIL, 2017, p. 107);

Dentre os gêneros elencados, não foram encontradas práticas educativas relacionadas a álbuns noticiosos; notícias, comentários, Estatuto da Criança e do Adolescente; cartas de reclamação, abaixo-assinados, fotolegendas em notícias, cartas do

leitor, manchetes, lides. Em relação ao gênero notícia, há uma menção, mas não houve desenvolvimento de um trabalho com o gênero.

Ao observarmos o conjunto de gêneros característicos da atuação na vida pública que não são contemplados no material didático que estamos considerando, vemos que, entre eles, estão aqueles que prototipicamente são reconhecidos como gêneros reivindicatórios – as cartas de reclamação, os abaixo-assinados– e outros que poderiam fundamentar e preparar uma prática de reivindicação (por exemplo, com leituras embasadoras e motivadoras), como o Estatuto da Criança e do Adolescente e os gêneros derivados da notícia.

Cabe aqui fazer algumas observações sobre gêneros que foram utilizados para promover conscientização de direitos, mas que não chegaram a ser usados para reivindicar direitos: houve uma atividade do material em que foram apresentadas regras de convivência de um espaço público por meio de avisos colados na parede com caráter de conscientização e, apesar de identificarmos um potencial reivindicatório nessa situação comunicativa, os textos não foram utilizados para tanto. Consideramos isto, dado o fato de que o aluno, na situação comunicativa e no enunciado do exercício, não foi conduzido a perceber que se trata de uma reivindicação. Podemos observar isso no exemplo a seguir:

Figura 5 - Atividade de leitura de avisos com regras de convivência

OS JOGOS DE TABULEIRO POSSUEM ALGUMAS REGRAS, ASSIM COMO OS GRUPOS DOS QUAIS FAZEMOS PARTE E OS LOCAIS QUE FREQUENTAMOS.
JOANA OBSERVOU, NA POUSADA ONDE FICOU HOSPEDADA, ALGUMAS REGRAS BÁSICAS DE CONVIVÊNCIA.

 RESPEITAR O HORÁRIO DE SILÊNCIO	 JOGAR O LIXO NOS LOCAIS CORRETOS	 PRESERVAR A NATUREZA
---	--	--

2. PENSE NOS LOCAIS QUE VOCÊ FREQUENTA E ESCREVA UMA REGRA DE CONVIVÊNCIA QUE VOCÊ CONSIDERE IMPORTANTE.

3. FAÇA UM DESENHO PARA REPRESENTAR A REGRA QUE VOCÊ ESCREVEU ACIMA.

Fonte: Página 20 do Material Rioeduca (2º ano) do 2º semestre de 2022
http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14772829/4369823/2Ano_2semestre_onlinecomcapa_21072022.pdf

Uma outra atividade - sobre cartazes - é proposta a criação de regras da sala que deveriam ser escritas pelos alunos, porém não consideramos essa produção como gênero reivindicatório, pois, apesar de possuir potencial para isso, o caráter reivindicatório não explorado, uma vez que o exercício não traz um direcionamento a fim que o aluno entenda se tratar de um ato reivindicatório.

Figura 6 - Atividade de produção de cartaz com regras da sala de aula



QUE TAL CRIARMOS, JUNTOS, UM CARTAZ COM ALGUMAS REGRAS E COMBINADOS PARA A NOSSA CONVIVÊNCIA AO LONGO DESTE ANO? DEPOIS, PODEMOS EXPOR NA SALA. ASSIM, TODO MUNDO LEMBRARÁ.

ATIVIDADE COLETIVA

1. ELABORE, COM OS SEUS COLEGAS, UM CARTAZ COM AS REGRAS E COMBINADOS DA TURMA AO LONGO DO ANO. REGISTRE ABAIXO ALGUMAS DESSAS REGRAS.

INTEGRADO - 1º SEMESTRE / 2022 - 2º ANO

Fonte: Página 17 do Material Rioeduca (2º ano) do 2º semestre de 2022
<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14099202/4355270/2anocompletoatual.pdf>

Houve também proposta de realização do gênero cartaz para conscientização sobre vacinas. Entretanto, embora identifiquemos nesse texto e nesse tema um potencial reivindicatório, não foram tomadas ações para que isso fosse desenvolvido. Essa atividade, a qual é demonstrada abaixo, propunha que os alunos escrevessem acerca da importância das vacinas.

Figura 7 - Atividade de produção de cartaz de conscientização



RODA DE CONVERSA

CONVERSE COM O SEU PROFESSOR OU A SUA PROFESSORA SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS VACINAS EM NOSSAS VIDAS E POR QUE É NECESSÁRIO ESTAR EM DIA COM A CADERNETA DE VACINAÇÃO. CONFECCIONEM CARTAZES SOBRE O QUE CONVERSARAM E EXPONHAM NO MURAL DA SUA SALA OU DA ESCOLA.

Fonte: Página 66 do Material Rioeduca (2º ano) do 2º semestre de 2022
http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14772829/4369823/2Ano_2semestre_onlinecomcapa_21072022.pdf

Sobre o gênero *slogan*, o livro traz um exemplo desse gênero para promover a campanha “Praia para Todos” e conscientizar acerca de acessibilidade nas praias. Mais uma vez, consideramos que a proposta possui inclinação em relação ao gênero reivindicatório, mas a atividade não situou os alunos a esse respeito, além de não ter demonstrado as particularidades do gênero reivindicatório.

Figura 8 - Atividade de leitura e interpretação de slogan

4. PERCEBENDO O INTERESSE DA TURMA DE 2ª ANO QUANDO DANDARA E ALICE FALARAM DA PRAIA, A PROFESSORA RESOLVEU LEVAR A TURMA PARA CONHECER O PROJETO “PRAIA PARA TODOS” NA BARRA DA TIJUCA.



A) VOCÊ JÁ OUVIU FALAR DESSE PROJETO?

☐

SIM.

☐

NÃO.

B) A PARTIR DO NOME E DA IMAGEM ACIMA, VOCÊ IMAGINA QUE O PROJETO É SOBRE O QUÊ?

PRAIA PARA TODOS

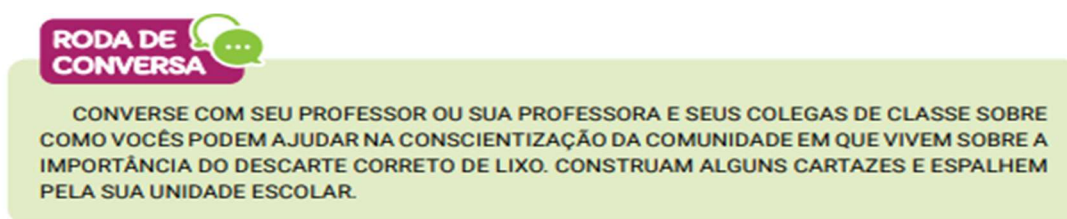
O PRAIA PARA TODOS (PPT) FOI CRIADO EM 2008 PELO INSTITUTO NOVO SER E TEM COMO OBJETIVO PRINCIPAL PROMOVER A ACESSIBILIDADE NAS PRAIAS CARIOCAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E MOBILIDADE REDUZIDA E OFERECER A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DO ESPORTE E LAZER.

Texto extraído de INTRODUÇÃO. Praia para todos. Rio de Janeiro, 2022.
Disponível em <http://praiaparatodos.com>. Acesso em: 01/03/2022.

Fonte: Página 97 do Material Rioeduca (2º ano) do 2º semestre de 2022
http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14772829/4369823/2Ano_2semestre_onlinecomcap_a_21072022.pdf

Também com propósito conscientizador, o livro apresentou uma reportagem sobre prejuízos trazidos pelo lixo, seguida de uma chamada de produção de cartazes com sugestões de ações que podem ajudar num adequado descarte de resíduos. Assim como nas demais propostas, não foi proposto um trabalho que enquadrasse o texto como de caráter reivindicatório.

Figura 9 - Atividade de produção de cartaz de conscientização



Fonte: Página 94 do Material Rioeduca (2º ano) do 1º semestre de 2022
<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14099202/4355270/2anocompletoatual.pdf>

Um outro conjunto de indicações de gêneros, na BNCC, está alocado no campo das práticas de Estudo e Pesquisa. São eles:

- I. “enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; (BRASIL, 2017, p. 108)
- II. “notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia infantil” (BRASIL, 2017, p. 108);
- III. “enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações” (BRASIL, 2017, p. 109);
- IV. textos informativos, curiosidades;
- V. “pequenos registros de observação de resultados de pesquisa” (BRASIL, 2017, p. 109);

Foram observadas ocorrências desses gêneros listados acima no material analisado, com exceção do gênero entrevista. No que diz respeito a reivindicações, não foram identificadas, nos livros analisados, propostas didáticas que, de alguma forma, mantivessem relação com os gêneros apresentados do campo das práticas de Estudo e Pesquisa.

Quanto ao Campo Artístico-Literário, os gêneros abaixo são sugeridos pela BNCC:

- I. “lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum” (BRASIL, 2017, p. 110);
- II. “histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens” (BRASIL, 2017, p. 111);

Em relação a esse último campo, não foram encontradas propostas didáticas com os gêneros lendas, fábulas, crônicas, charge, cartum e poemas visuais. Também não foi

constatada a relação, ainda que indireta desses gêneros, com alguma prática reivindicatória.

Por fim, de modo geral, no que diz respeito à educação para a cidadania, os livros propõem diversas vezes atividades para conhecimento, conscientização e promoção de direitos. Tais atividades envolvem exemplares dos gêneros cartazes, textos informativos, tirinhas, contos, capas de livro, textos instrucionais, biografias, regras de convivência, enunciados de questões, entre outros. Esses textos foram utilizados para abordar temáticas de direito ambiental, direito à diferença, direito civil. Sendo assim, nota-se, no material em questão, um trabalho com cidadania, o qual fornece informações e realiza divulgação sobre direitos, mas não houve caracterização dos textos como reivindicatórios, como também não foram demonstradas as especificidades de textos com essa finalidade.

DISCUSSÃO TEÓRICA DA PROPOSTA DIDÁTICA

A elaboração da proposta pedagógica que apresentamos no Caderno Pedagógico que acompanha esta dissertação, conforme justificativas já expostas em momentos anteriores do trabalho, assume o compromisso com a promoção de uma educação linguística formadora de alunos capazes de intervir na sociedade e de transformar a sua realidade. Para tanto, temos por base um ensino de língua com foco na interação. Sendo assim, a proposta foi construída com objetivo de proporcionar experiências linguísticas de reflexão, análise e experiências com a linguagem de modo a contribuir com o preparo dos alunos para as demandas atuais da sociedade:

As exigências atuais, muito mais que noutras épocas, recaem sobre pessoas capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura, com clareza e consistência, na discussão, na análise e na condução das mais diferentes situações sociais – do espaço familiar ao espaço do trabalho. Isso desloca, necessariamente, os objetivos do ensino da língua na direção da reflexão investigadora, da análise dos usos sociais da língua – escrita e falada, verbal e multimodal – e da aplicabilidade relevante do que se ensina, do que se aprende. (ANTUNES, I., 2010, p. 52)

A fim de atender a essas exigências, compreendemos que o ensino de língua deve considerar a posição ativa do aluno. Nesse sentido, nos pautamos também no pressuposto de que, na produção de textos na escola, é preciso que o “locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo)” (WANDERLEY GERALDI, 2003, p. 170). Orientados por tal perspectiva, consideramos que, na sala de aula, além de haver atividades criadas pelo professor, haja também momentos didáticos que evidenciem também o posicionamento de autoria do aluno na construção de seu próprio texto, de seu aprendizado. Essa consideração, não só vale para a produção textual, mas para outras atividades em sala, visto que o envolvimento do aluno, mais que isso, o seu posicionamento ativo, favorece a construção de sujeitos mais autônomos e a formação de cidadãos com maior desenvoltura.

A partir desses princípios, das bases teóricas já explicitadas, das orientações e das habilidades da Base Nacional Comum Curricular, elaboramos uma proposta didática, seguindo o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Assim, foram estabelecidas as seguintes etapas para a referida sequência didática:

- Etapa 1/15 - Apresentação da Situação - Entendendo o projeto Reivindicações;
- Etapa 2/15 - Produção Inicial - Escrevendo uma produção inicial de cartaz reivindicatório;
- Etapa 3/15 - Módulo I - Conhecendo o significado de reivindicação versus reclamação;
- Etapa 4/15 - Módulo II - Conhecendo exemplos de gênero Cartaz e Cartaz Reivindicatório;
- Etapa 5/15 - Módulo III - Jogando e entendendo o que precisa ter em uma reivindicação;
- Etapa 6/15 - Módulo IV - Expressando-se em uma reivindicação
- Etapa 7/15 - Módulo V - Identificando motivos para atender a uma reivindicação;
- Etapa 8/15 - Módulo VI - Identificando a escrita adequada de palavras e frases em uma reivindicação;
- Etapa 9/15 - Módulo VII - Conhecendo os meus direitos para me preparar para o texto que vou produzir;

- Etapa 10/15 - Módulo VIII - Preparação do conteúdo dos textos que serão produzidos: escolhendo quais serão as reivindicações a serem feitas;
- Etapa 11/15 - Módulo IX - Escrevendo uma lista de itens que devem conter em um cartaz reivindicatório;
- Etapa 12/15 - Primeira Versão - Escrevendo a primeira versão do cartaz de reivindicação;
- Etapa 13/15 - Revisão dos cartazes pelos grupos com base na lista de constatação;
- Etapa 14/15 – Produção final - Reescrita da nova versão do cartaz pelos alunos dos grupos;
- Etapa 15/15 - Envio - Enviando o cartaz para o destinatário;
- Possíveis formas de circulação dos cartazes produzidos pelos alunos.

A descrição de cada uma das etapas da sequência didática, bem como os materiais utilizados e as atividades propostas estão detalhadamente apresentados no Caderno Pedagógico “Caminhos para formar cidadãos transformadores: uma proposta com gênero Cartaz Reivindicatório no 2º ano do ensino fundamental”. Neste capítulo, nosso objetivo é fazer um exercício de reflexão acerca da proposta construída, traçando um diálogo com a discussão realizada e levando em consideração todo o processo da pesquisa e da elaboração da sequência didática, tendo em vista o caráter formativo dessa experiência.

Assim, seguindo um movimento de reflexão-proposição-reflexão, lançamos um novo olhar para cada uma das etapas propostas, identificando motivações, concepções, expectativas e dificuldades. A justificativa para tal movimento está no entendimento de que elaborar atividades, selecionar materiais, definir estratégias de acompanhamento e avaliação e construir planos de ensino, por exemplo, são práticas docentes. Nesse sentido, reconhecendo, como Nóvoa (1995), o caráter formativo indispensável da “reflexão sobre a prática”, percebemos a necessidade de ampliar o escopo das práticas docentes normalmente tomadas como objeto de reflexão. Muitas vezes, as ações docentes realizadas fora do espaço da sala de aula sofrem de uma certa invisibilidade, como se o trabalho docente se restringisse ao que é feito naquele espaço, na interação direta com o aluno. Sabendo, entretanto, que são muitas as diferentes práticas que caracterizam o complexo fazer docente e que muitas delas ultrapassam os limites físicos da sala de aula,

propomos aqui um exercício de reflexão acerca da proposta pedagógica construída no âmbito desta pesquisa. É esta, portanto, a natureza deste capítulo.

No movimento de reflexão proposto, consideraremos cada uma das etapas da sequência didática (SD) elaborada.

Etapa 1: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO:

A etapa 1, como primeira etapa da SD, foi pensada para cumprir o objetivo previsto pelos formuladores do modelo, qual seja, “apresentar um problema de comunicação bem definido” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 84 e 85). Assim, no momento nomeado como *Entendendo o projeto Reivindicações*, a ideia é que alunos e professor conversem sobre como será a produção do cartaz reivindicatório. É necessário que fique claro para os alunos a situação comunicativa que vai contextualizar a produção textual a ser realizada. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), na Apresentação da Situação “é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar”. Isso é algo crucial, tendo em vista que, como já discutido, propor atividades-fim (produções finais) sem ao menos o aluno saber o propósito e ser informado do que será feito, esvazia o sentido de qualquer produção textual. Além disso, como o aluno pode se envolver com as atividades propostas e ter um aprendizado ativo sem possuir conhecimento claro do que será realizado?

É ainda importante destacar que, segundo nossa perspectiva, essa atividade exercita a habilidade EF15LP10 da Base Nacional Comum Curricular: “Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário” (BRASIL, 2018, p. 95), visto que é um momento em que, espera-se, os alunos questionam, sanam dúvidas e ouvem as trocas de ideias entre os colegas e professor.

Etapa 2: PRODUÇÃO INICIAL

Nessa etapa, os alunos participam de uma situação de produção escrita chamada *Escrevendo uma produção inicial de cartaz reivindicatório*, em que recebem a tarefa de elaborar um cartaz de reivindicação a respeito de algo que veem como necessário em sala de aula. Nessa atividade, os alunos constroem o cartaz reivindicatório com base em como

acreditam ser esse gênero, em seus conhecimentos prévios, antes mesmo de estudarem sobre ele.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”. Depreendemos disso, que a produção inicial é capaz de entregar um retorno para o professor acerca do que os alunos já possuem de conhecimento, e daquilo que eles ainda não dominam. É de posse desse diagnóstico dos alunos que o professor pode dar continuidade ao trabalho, planejando ou reformulando os módulos da sequência.

Assim, por meio de módulos, propomos as atividades consideradas mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos sobre o gênero que está sendo trabalhado. De fato, conforma observam Decândio, Gagnon e Dolz (2010, p. 86):

O ensino-aprendizagem de uma língua nos permite não só acompanhar o aluno no seu processo de desenvolvimento, mas também intervir nas situações de dificuldades como mediadores entre os conhecimentos já apropriados e os conhecimentos potenciais. Ora, se o texto oral ou escrito é uma materialização da linguagem, é por meio dele que podemos detectar os problemas e as dificuldades dos alunos em relação ao nível de conhecimento esperado em um determinado ano.

Dado o caráter propositivo do trabalho, foi necessário, com base na experiência como professora, no conhecimento sobre a turma e sobre os tópicos abordados, tentar antecipar possíveis dificuldades dos alunos. No caso da aplicação da proposta, esse diagnóstico servirá para auxiliar o professor a avaliar se todos os módulos propostos são realmente necessários, ou mesmo se é preciso incluir módulos que não foram previstos.

Etapa 3: MÓDULO I

Nesse passo da sequência, para que os alunos entendam de forma clara a proposta, propomos uma atividade intitulada *Conhecendo o significado de reivindicação versus reclamação*, pois prevemos a necessidade de esclarecer as diferenças entre esses vocábulos, visando sanar possíveis dificuldades geradas por falta de clareza em relação ao sentido dessas duas palavras. Para tanto, em uma dinâmica, os alunos são desafiados a diferenciar reclamação e reivindicação em vídeos em que as duas situações são apresentadas.

Nessa ocasião, por meio da dinâmica, os alunos são instigados a exercitar habilidade proposta pela Base Nacional Comum Curricular que se relaciona a “Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas” (BRASIL, 2018, p. 74), quando descobrem, por meio de associação e categorização, que o vídeo exibido se trata de reclamação ou reivindicação.

Etapa 4: MÓDULO II

Na proposição dessa etapa, seguimos o que Costa-Hübes (2008) chama de “módulo de reconhecimento do gênero”, ou seja, um contato inicial com o gênero. Sendo assim, as ações propostas neste módulo visam aprofundar um pouco na questão da função dos textos, para ajudá-los a reconhecer os cartazes reivindicatórios.

As atividades do módulo se desenvolvem da seguinte forma: cada grupo de alunos recebe um cartaz e, com a mediação do professor, leem e elaboram uma situação comunicativa em que o cartaz pode ser utilizado. Ao final das apresentações dos grupos, os cartazes são separados em dois quesitos pelos alunos: reivindicatório ou não.

No caderno pedagógico são sugeridos exemplares de gênero Cartaz e de Cartaz Reivindicatório para serem utilizados no trabalho com os alunos. Ao propor que, a partir de um dado texto, os alunos imaginem situações comunicativas nas quais aqueles textos poderiam ser produzidos, cria-se uma oportunidade para trabalhar a relação entre uma situação de comunicação e os textos que nela são produzidos.

Etapa 5: MÓDULO III

A fim de que os alunos tenham mais uma forma de construção de conhecimentos referentes ao gênero Cartaz Reivindicatório, foi criado um jogo de tabuleiro com perguntas e explicações sobre pontos que são recomendáveis ou necessários em uma reivindicação. O intuito do jogo é, de uma forma mais leve e divertida, fazer os alunos se familiarizarem com as características do gênero que está sendo estudado.

O jogo de dados em tabuleiro com percurso leva para os alunos explicações e questionamentos sobre alguns recursos/elementos que são aconselháveis ou necessários no texto a ser produzido. Como a sequência é sobre o gênero cartaz reivindicatório, o jogo traz tópicos como finalidade, destinatário, local de onde se fala, ideia principal, nome do emissor, etc.

Quanto às ilustrações do jogo, entendemos que o uso de uma imagem cheia de cores no tabuleiro leva para o aluno algo que remete ao lúdico. Assim, espera-se que a imagem também possa influenciar na disposição do aluno para jogar, sendo mais um estímulo para o aprendizado sobre o tema proposto.

No que se refere a aspectos teóricos, salientamos a relevância do brincar em sala de aula. Consideramos isso, tendo em vista que as brincadeiras têm sido tema levantado por pensadores como algo de forte importância na educação.

A linguagem de Piaget e de Vygotsky, certamente de Maria Montessori também, ainda que diferentes da de Freud, caminhava em igual direção e ampliava o imenso universo que hoje se descobre na importância do brincar. [...] esses educadores ressaltavam a enorme influência do brinquedo no desenvolvimento da aprendizagem [...]. (ANTUNES, C., 2017, p. 11)

No brincar, a criança pode ter mais facilidade no processo de construção do conhecimento, uma vez que tal ato cria um ambiente de significação descontraída dos conteúdos e propicia uma situação de leveza na compreensão. Além do mais, a brincadeira possibilita que a criança desenvolva a oralidade, a associação de ideias, a criatividade, o saber ouvir e se relacionar com o outro, entre outras aprendizagens.

Levando em conta a importância da brincadeira no processo de ensino:

É dever do professor mudar os padrões de conduta em relação aos alunos, deixando de lado os métodos e técnicas tradicionais acreditando que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento na sala de aula. (LISBOA APUD CARDIA, 2011, p. 10)

Esses esforços, por parte do professor, para adotar, em momentos adequados, uma maneira mais divertida e dinâmica de ensinar, pode proporcionar à criança oportunidades de se interessar mais e de apreender de forma mais significativa.

Além da contribuição que um jogo pode trazer, de modo geral, para o aprendizado, há também, a preocupação de se obter o entendimento pelos alunos em relação ao conhecimento sobre regras e ética, temas que se relacionam especificamente com o propósito desse trabalho e dessa proposta didática. A respeito disso, ressalta-se:

Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor, após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhe esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos. (ANTUNES, C., 2017, p. 11)

Sendo assim, além de despertar o senso da ética e da existência de regras, o que se espera do jogo é uma contribuição para o processo educativo dos alunos, como uma forma de estimular o interesse pelo assunto tratado e por aprender. Contudo, não se pode esquecer de que se faz necessário ter objetivos de ensino muito claros, que justifiquem a utilização de um jogo ou de qualquer outra atividade lúdica.

Etapa 6: MÓDULO IV

Na etapa 6, os alunos apresentam uma mímica de um cartaz reivindicatório para os colegas. A tarefa dos expectadores, nesse jogo teatral, é descobrir de qual cartaz se trata a mímica. Para a escrita desse módulo, pensamos na relação entre argumentação e reivindicação, bem como no entrelaçamento entre linguagem verbal e não verbal em situações de apresentação em público. No que se refere a essa atividade, em obra que aborda maneiras de se realizar trabalhos criativos em sala de aula – por meio de movimentos com o corpo, linguagem e relações sociais –, é discutido que

ao realizar jogos dramáticos [...] em sala de aula, a criança estará trabalhando o conhecimento de si mesma e sua interação com o grupo, a expressão corporal e facial. O trabalho com gestos e expressões leva a criança a perceber diferentes formas de comunicação, não apenas oral. (REIS, 2023, p. 114)

Na sala de aula, o professor pode encontrar, por exemplo, alunos que se desenvolvem de forma regular ou até excelente em atividades escritas, mas que, em momentos de apresentação de algum trabalho, sentem dificuldade de exprimir seus pensamentos e ideias devido a vergonha, medo ou por não dominarem as formas mais adequadas de usar o próprio corpo para se expressar. Sobre trabalho com expressão corporal em sala de aula, Caron (2021, p. 28) sugere que

esse trabalho seja essencial na formação da criança e do adolescente. É importante considerar que as emoções e os pensamentos geram e modificam nossos gestos e posturas. É exatamente por isso que o corpo tem tanta potência expressiva. Há crianças que desconhecem o próprio corpo e não conseguem usá-lo conforme desejam. Outras vivem fora do corpo: fazem uso das ideias, mas não estão em contato com a experimentação motora. O trabalho com a coordenação motora reconhece o percurso do movimento com consciência. Uma criança que

preserva sua integração pode se apoiar em um campo de conhecimento muito mais amplo, que compreende o movimento como um todo organizado e integra psique e motricidade.

Nesse sentido, em uma leitura em voz alta, por exemplo, o aluno, ao fazer uso da linguagem não verbal, pode tornar a linguagem verbal mais clara e até mais interessante para quem escuta. O aprendizado da linguagem corporal possibilita ser bem compreendido, argumentar e até conquistar a atenção. Uma leitura, por exemplo, sem a emoção do leitor, transmitida por meio do seu corpo, não tem o mesmo impacto no expectador que uma em que o leitor explora bem o potencial de sua expressão corporal. Quanto a isso, é importante lembrar que

a expressão vincula-se à sensação e à emoção evocadas ao pronunciar. Ela se fará presente não apenas na voz, mas também na face, no olhar, nos movimentos e nos gestos, materializando-se por meio da palavra expressiva aliada às expressões facial e gestual. (MORAES, 2022, p. 9)

Sendo assim, consideramos que, no caso da mímica, a aprendizagem proposta da linguagem corporal pode vir a contribuir para o desenvolvimento de habilidades essenciais para um uso eficiente da linguagem. Segundo Weil (2015, p. 6), “pela linguagem do corpo, você diz muitas coisas aos outros”. Seria, então, uma oportunidade de exercitar a comunicação não verbal para, entre outras coisas, entender a relevância da expressividade na reivindicação, foco desse trabalho, e em outros momentos.

No que se refere à linguagem imagética e sua implicação nos cartazes da etapa 6, ao propor que os alunos observem os textos, pretendemos também levar o aluno a “identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos” (BRASIL, 2018, p. 95), conforme é previsto na Base Nacional Comum Curricular, em orientação para o segundo ano, nível de ensino para o qual a proposta foi elaborada.

Atentamos para a identificação de elementos imagéticos nessa etapa, uma vez que também compreendemos a relação de recursos de imagem com a argumentação em uma reivindicação. A expressividade da imagem, em suas peculiaridades, pode chamar atenção dos olhares do receptor do cartaz reivindicatório a ser produzido. Góes (2018 apud Góes, 2020, p. 17) salienta que “os desenhos permitem visualização mais rápida do que a escrita, sendo utilizados paralelamente a ela para dar sentido às palavras”. Levando

em conta também esse pensamento, abordamos a linguagem imagética na atividade da etapa em questão.

Etapa 7: MÓDULO V

Nessa etapa da sequência, os alunos recebem a tarefa de realizar uma reivindicação oral. No momento da reivindicação, os alunos são orientados a expor, em grupo, os motivos pelos quais a solicitação deve ser atendida. Por outro lado, os alunos que assistem avaliam os motivos apresentados pelo grupo que reivindica.

Ao analisarem os motivos apresentados em uma reivindicação de outro grupo, os alunos refletem sobre o papel da argumentação numa solicitação. Nesse exercício, alunos que escreveram argumentos de fraca persuasão podem pensar em novos argumentos sugeridos por colegas, que tenham maior potencial para convencer a pessoa responsável por atender à reivindicação. Esse exercício proposto se relaciona ao que Decândio, Gagnon e Dolz (2010, p. 93) chamariam de “revisão e desenvolvimento de novos argumentos”.

No momento dessa atividade, como mediador, o professor pode instigar que os alunos pensem em benefícios que a reivindicação apresentada no cartaz que irão produzir pode trazer para a população, em direitos que serão atendidos com o sucesso da reivindicação, em casos parecidos de reivindicações atendidas, em imagens que possam ser usadas como argumentos etc. Por meio de ações como essa, o professor conduz os alunos em uma reflexão acerca da relação argumentação e reivindicação.

Quanto ao critério “presença de organizadores lógico-argumentativos” mencionado por Decândio, Gagnon e Dolz (2010, p. 87) como ponto de possível dificuldade de escrita por alunos, ponderamos que é interessante que eles possam chegar à conclusão de que algumas palavras facilitam a exposição de motivos pelos quais uma reivindicação é relevante. Além disso, pensou-se uma atividade lúdica com recortes, em que os operadores se tornam móveis e concretos, tornando-os de fácil manuseio e identificação pelos alunos.

Essa atividade objetiva que os alunos tenham acesso a diferentes operadores argumentativos de modo que possam adquirir um rol mais diverso para uso em seus textos. Embora o cartaz seja caracterizado por um texto curto em que talvez sejam utilizados um ou dois operadores, pensamos que é interessante este aprendizado, pois é algo que pode fazer diferença no texto.

No que diz respeito a “Expressões que implicam o enunciador e o destinatário”, em uma situação comunicativa argumentativa, Decândio, Gagnon e Dolz (2010, p. 87) comentam sobre a escrita que se constitui pelo “uso do vocativo [...] e pela assinatura no fim do texto”. Quanto a isso, no primeiro momento desse item da proposta, os alunos, mediados pelo professor, após verificarem se os cartazes produzidos por outro grupo possuem ou não formas de tratamento, fazem sugestões a esse respeito.

De fato, a escolha das palavras mais adequadas para se referir ao seu destinatário é extremamente relevante para o sucesso de uma reivindicação. Nesse sentido, a ideia é desenvolver com os discentes uma reflexão acerca de como vocativos como os sugeridos na atividade podem auxiliar a construir um clima de educação, respeito e cordialidade entre quem faz e quem recebe a reivindicação, o que, por sua vez, pode contribuir para o convencimento do destinatário. A esse respeito, ressaltamos o que sinalizam Decândio, Gagnon e Dolz (2010, p. 83) sobre uma das funções da argumentação: “provocar uma impressão sobre o outro e transformar seu pensamento”. Intencionamos, com essa etapa da sequência, contribuir para a ampliação do repertório dos alunos, no tocante aos recursos para o tratamento respeitoso de seus interlocutores.

Além de identificar o uso adequado das formas de tratamento, especialmente nos vocativos, os alunos averiguam também, com auxílio do professor, se o outro grupo se identificou ao realizar a reivindicação oral. Na apresentação de uma argumentação, fazer esse movimento de identificação pessoal e de seu papel social faz parte do argumentar, visto que “expressar a si mesmo e interiorizar o outro” (DECÂNDIO, GAGNON E DOLZ, 2010, p. 83) é uma das funções da argumentação. No caso da produção do cartaz ou de outro gênero reivindicatório escrito, a identificação do autor (ou autores) é ainda mais relevante, tendo em vista que aquele(s) que reivindica(m) talvez não esteja(m) presente(s) no momento em que o destinatário recebe a reivindicação, de modo essa identificação é imprescindível para contextualizar a reivindicação e, inclusive, para possibilitar uma resposta sobre o assunto em ocasião futura.

A expressividade, portanto, nesses casos citados nos parágrafos anteriores, funciona como mecanismo argumentativo. Consideramos, assim, que a percepção sobre o outro e a respeito do que o outro pensa sobre aquilo que lê possibilita a escrita argumentativa com foco no julgamento do interlocutor. No que se refere a isso, Decândio, Gagnon e Dolz (2010, p. 83), observam que a argumentação tem como uma das funções “descrever o mundo por meio do diálogo com o pensamento do outro”. Sendo assim, a

proposta envolve um trabalho de pensar o que o destinatário gostaria de ouvir com a finalidade de sensibilizá-lo, por meio da expressividade, em prol do que é reivindicado.

Etapa 8: MÓDULO VI

Esse módulo trata-se das “Dimensões Transversais”, assunto que faz parte de capítulo de Decândio, Gagnon e Dolz (2010, p. 87) sobre dificuldades de alunos em produções textuais. As quatro dimensões textuais citadas pelos autores são: *Correspondência entre fonema e grafema; Sinais de pontuação; Escrita com ortografia convencional; Espaçamento e divisão de palavras.*

A respeito de como serão abordadas, na atividade, as dimensões transversais acima, a proposta é que os textos dos alunos da produção inicial sejam submetidos a uma análise, em que o professor atua simulando uma situação de revisão. O professor, desse modo, faz uma revisão da escrita dos alunos nos cartazes, sinalizando problemas identificados por ele. De outra parte, ao receber os textos sinalizados, os alunos criam soluções para os problemas apontados pelo revisor.

Quanto à ortografia e à relação fonema-grafema, os alunos são incentivados a “tentar descobrir o que há de estranho na palavra” (DECÂNDIO, GAGNON E DOLZ, 2010, p. 96). Nesse momento, é importante que os discentes possam testar possibilidades de grafia das palavras. Destaca-se sobre isso o fato de que

quanto mais os alunos escrevem, mais eles correm o risco de cometer erros ortográficos. [...] dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades nesse domínio (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 98).

Sendo assim, ao testarem diversas formas de grafia que consideram possíveis, os alunos acessam os seus paradigmas linguísticos, assim como alteram estes, a fim de chegar à escrita adequada. Esse tipo de exercício treina a escrita e possibilita o seu desenvolvimento.

Em se tratando da pontuação, o professor intervém como revisor quando necessário e questiona a respeito da relação entre o ponto utilizado, a entonação da leitura e o sentido que se pretende construir. Então, os alunos levantam hipóteses quanto à adequação de pontos usados. Ainda a respeito da pontuação, recorreremos a uma discussão sobre a linguagem de internautas para propor uma das atividades desta etapa:

Convém ressaltar que, com a internet, foi atribuído à escrita um grande desafio: tornar-se tão dinâmica quanto a fala, mostrando-se, assim, capaz de preencher vazios que, na fala, são supridos por recursos paralinguísticos como os gestos, o tom da voz, a expressão facial, um olhar ou até mesmo o silêncio. [...] os chamados emoticons ou ícones emocionais, cujo objetivo é representar o estado emocional ou atitude de quem escreve, ou seja, são códigos elaborados a partir de sinais de pontuação, para expressar sentimentos e emoções. (SANTOS, 2009, p. 174)

Assim, partimos desses pressupostos relacionados aos emoticons, para criar uma atividade de pontuação por meio de emojis que podem ser relacionados à entonação e ao sentido dos enunciados produzidos.

Etapa 9: MÓDULO VII

Essa parte da proposta e a etapa 10 foram elaboradas levando em consideração o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84) nomeiam como “Preparação do conteúdo dos textos que serão produzidos”. Intitulamos o momento didático do módulo em questão como *“Conhecendo os meus direitos para me preparar para o texto que vou produzir”*, entendendo que, neste ponto da sequência a finalidade das atividades propostas é contribuir para que os discentes participantes tomem ciência de alguns de seus principais direitos, para que tenham maior clareza sobre o que podem reivindicar.

Assim, no módulo VII, sugerimos a leitura da cartilha do autor Ziraldo devido a terem sido identificadas diversas oportunidades ricas de trabalho no texto em questão, como: assunto compatível ao que procurávamos, chance de explorar textos imagéticos e possibilidade de leitura de textos escritos em diversos tamanhos e formatos, e com diferentes níveis de dificuldade. Nessa escolha do texto a ser trabalhado, levamos em consideração a orientação de Antunes I. (2010, p. 54), no sentido de que os textos a serem levados para a sala de aula:

sejam diversificados quanto a sua forma de apresentação e, dessa maneira, explorem diferentes recursos visuais (imagens, fotos, figuras, desenhos de variados tipos, tamanhos cores e formatos de letras)

Quanto a isso, entendemos que, ao levar um texto com capacidade de explorar uma diversidade de recursos textuais com os alunos – levando em consideração a

consistência dos encaminhamentos didáticos utilizados – enriquece o trabalho, uma vez que o contato com textos diferentes (no caso da cartilha: informativo, imagético, diálogos em quadrinhos) mobiliza conhecimentos diversos. Nesse sentido, exercita-se o aprendizado comparado. Sendo assim, na leitura da cartilha, as discussões e análise dos textos verbais e não verbais procuraram levar em conta esses diferentes tipos de conhecimentos.

Na subdivisão da etapa 9, os alunos, inicialmente, fazem uma **previsão textual** – uma das estratégias de leitura proposta por Palincsar e Brown (1984 apud SOLÉ, 1998, p. 118). Atividades como essa preparam o aluno para a leitura, criando condições mais favoráveis à compreensão do texto, ao estimular a relação de seus conhecimentos prévios com o que está por vir e exercitar a capacidade de construir hipóteses. Sendo assim, a leitura passa, por exemplo, de um mero acompanhamento de um texto lido pelo professor ou pelo próprio aluno, num processo mais superficial, para uma atividade que coloca o leitor em exercício mais participativo de compreensão do texto. Sobre isso, nosso respaldo partiu do fato de que, “para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões com relação ao texto” (SOLÉ, 1998, 115). Dessa forma, no encaminhamento didático proposto, o aluno é convidado a analisar os detalhes do texto antes de iniciar a leitura: “a superestrutura ou tipo de texto, sua organização, algumas marcas, etc. – assim como o título, as ilustrações [...]” (SOLÉ, 1998, 115).

Para o passo seguinte, é proposta a leitura compartilhada e uma discussão sobre o texto, com o professor na postura de mediador. Neste ponto, também entendemos que seria uma forma de trabalhar uma das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, a respeito da leitura conjunta de textos de conscientização por alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental:

(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, [...] textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil [...] considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BRASIL, p. 105)

No exercício de discussão citado no parágrafo anterior, também é possível à professora identificar o que não foi compreendido e esclarecer as dúvidas. Tal procedimento do professor diz respeito a outra estratégia leitora de Palincsar e Brown (1984 apud SOLÉ, 1998, p. 118). Esse momento possibilita que o aluno, por meio da

interação com os colegas, entenda partes que não havia compreendido. Entendemos que tornar o esclarecimento de dúvidas uma atividade planejada, nomeada e elaborada de modo a realmente envolver o aluno contribua, de fato, para que a compreensão de um texto também possa ser vista como um processo, que demanda uma postura aberta e ativa. Esse foi um dos motivos pelos quais optamos por essa construção didática que permite ao aluno um momento de “escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário” (BRASIL, 2018, p. 95).

Além dessas atividades, também, na subdivisão a respeito do conhecimento dos direitos, há a realização, pelos alunos, com mediação da professora, de um resumo oral sobre o texto, em que estes expõem o entendimento geral do texto, assim como propõem Palincsar e Brown (1984 apud SOLÉ, 1998, p. 118), ao elencarem uma última estratégia leitora: **“resumir as ideias do texto”**. Nessa parte, os alunos terão a oportunidade de conferir suas ideias sobre o texto com as da professora e dos demais colegas, confirmando-as ou não.

Etapa 10: MÓDULO VIII

Ainda pensando na questão do conteúdo do texto a ser produzido, propomos o módulo *“Preparação do conteúdo dos textos que serão produzidos: escolhendo quais serão as reivindicações a serem feitas”*. Nesse módulo, está prevista a realização de uma roda de conversa.

Ao participarem de uma roda de conversa (motivada pela leitura de um pequeno trecho da Cartilha “A Criança e o Adolescente: uma questão de Direitos” da Ordem dos Advogados do Brasil, unidade Mato Grosso do Sul), o convite é para que os alunos conversem sobre o que poderiam reivindicar no ambiente em que vivem e estudam. Além de ser uma etapa extremamente relevante para a elaboração do texto final, nesta atividade, as crianças podem desenvolver habilidades relacionadas à discussão em grupo como, por exemplo:

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. (BRASIL, 2018, p. 97)

Além disso, no que se refere à reflexão e análise, quando as crianças assumem o processo de decisão acerca das reivindicações a serem feitas na conversa em grupo, nesse exercício de formulação de propostas e discussão sobre determinada sugestão ser adequada ou não, ajudamos a desconstruir os preceitos enraizados de sala de aula sobre certezas estabelecidas e sobre a atribuição da razão (e do poder de decisão) somente ao professor. Nessa perspectiva, as crianças podem, a partir da sua própria análise, perceber a coerência nas falas dos colegas e observar se as propostas de reivindicações fazem sentido e se têm pertinência. Nesse sentido, realiza-se uma atividade de ensino de língua aberta à participação ativa dos alunos como atores dos textos construídos – oralmente ou escritos –, criando uma situação em que todos podem opinar e ser ouvidos.

Além desses aprendizados, em gêneros orais, como a roda de conversa, quando os alunos defendem seus pontos de vista e ideias, trabalha-se também, segundo Antunes I. (2010, p. 53), “as competências para escuta e a participação colaborativa e relevante em grupos”. Essa atividade otimiza o ensino, portanto, do ouvir e da cooperação de fala.

Entendemos, a partir dessas ponderações, que atividades envolvendo gêneros orais como esse ajudam a preparar o aluno para situações de uso oral da língua fora do contexto escolar. Consideramos assim, na elaboração da proposta, a importância do trabalho com os gêneros orais e a imprescindível presença destes em sala de aula. Nesse sentido, pontua-se que gêneros com essa característica não podem ser esquecidos ou menosprezados em sala de aula.

Etapa 11: MÓDULO IX

Nesse módulo da proposta, os alunos, ao escreverem a lista com os elementos que compõem o cartaz reivindicatório, constroem um material próprio que podem utilizar para produzirem a versão inicial do texto. Luckesi (1990, p. 106), ao abordar o estudo ativo, orienta que “cada aula, cada exercício, cada situação didática deve ser uma tarefa de pensamento para o aluno. Uma tarefa de pensamento é [...] tudo que faça o aluno pensar com a própria cabeça, com a ajuda dos conhecimentos anteriormente adquiridos”. Nessa perspectiva, a ação didática proposta tem como princípio norteador a ideia do aluno como

um indivíduo ativo, pois acreditamos que o envolvimento do aluno é fator primordial para que tenhamos um processo produtivo de ensino e de aprendizagem.

Nesse ponto da proposta didática, como os alunos já responderam ao *checkpoint* de cada uma das etapas anteriores, acredita-se que terão um rico material de consulta para a construção da lista. Desse modo, os próprios alunos relembram e identificam o que já aprenderam (e também o que não compreenderam), ou seja, eles mesmos descobrem se tem algo que não estão lembrando para a produção do cartaz reivindicatório.

Nesse sentido, os alunos, escreveriam na lista, por exemplo, itens como finalidade, destinatário, ideia principal, nome do autor, os quais são recomendáveis em um cartaz reivindicatório. A produção dessa lista, a partir da retomada dos materiais das etapas anteriores, é uma forma de sistematizar os conhecimentos construídos ao longo da sequência. Entendemos que a sistematização, muitas vezes negligenciada nas propostas de ensino, é parte essencial do processo de aprendizagem.

Etapa 12: PRIMEIRA VERSÃO

Nesta etapa, chega o momento em que os alunos, em grupo, são convidados a pensar no que vão escrever, fazer um planejamento do texto e produz um rascunho do cartaz. Nesse exercício, os alunos

(EF15LP05) Planeja[m], com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema [...] (BRASIL, 2018, p. 95).

Após planejarem, iniciam a primeira versão e obtêm um rascunho. “O 1º rascunho não é corrigido e fica sem nota ou conceito. [...]” (SANTOS, RICHE E TEIXEIRA, 2012, p. 105), ou seja, o professor não o corrige tradicionalmente para dar uma nota. O texto, no curso dessa atividade proposta, passará, na verdade, pela revisão conjunta dos alunos para se tornar a versão final. No momento da escrita do rascunho, o professor media os

alunos do grupo e os orienta para que produzam seu cartaz de reivindicação, considerando toda a preparação feita nas etapas anteriores.

Nesse ponto, os alunos, ao se dedicarem a essa produção, são orientados também a trabalharem em equipe para a construção do texto: cada um escreve algo. Isso possibilita que os alunos percebam a forma de escrever de cada um sobre o mesmo tema, o que pode servir de subsídio para que o professor “discuta, a partir do texto do aluno, as diferentes estratégias [de escrita] utilizadas” (BRAVIN, 2007, p. 7). Nesse sentido, entendemos que considerar diferentes formas de se dizer *a mesma coisa* é importante para o processo de escrita, uma vez que, tendo acesso a outras maneiras de escrever, o aluno tem possibilidade de ampliar o seu paradigma linguístico. Isso é ainda mais significativo, quando se tem uma situação comunicativa bem estabelecida. Nesse caso de produção de uma reivindicação, os alunos podem ser estimulados a refletir sobre como a forma que se escreve pode gerar maior atenção ou comoção do destinatário.

Em processo de alfabetização, os alunos do 2º ano do ensino fundamental, conforme consta na BNCC, necessitam adquirir “conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas)” (BRASIL, 2017, p. 90) e “representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones” (BRASIL, 2017, p. 90). Para o ensino fundamental de modo geral, o mesmo documento vai ressaltar, como orientação para ensino de Língua Portuguesa, que os alunos aprendam a “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa” (BRASIL, 2017, p. 87). Com base nesses parâmetros da BNCC, entendemos que o aluno deve ser exposto a momentos didáticos com promoção das diversas formas de se falar e escrever de forma a prevenir o preconceito linguístico e a fim de que o aluno tenha acesso, mesmo na alfabetização, às opções que possui ao produzir um discurso. Como forma de se trabalhar o impacto da variedade de empregos da língua na recepção do destinatário, pode ser mostrado, por exemplo, que, mesmo uma mera troca de formato de letra (de minúscula para minúscula) pode chamar mais a atenção do receptor de uma reivindicação.

Quanto a aspectos ortográficos e sintáticos, considerando que o texto a ser produzido será publicizado na escola, os alunos serão estimulados a:

(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas,

letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. (BRASIL, 2018, p. 101)

Esses e outros aspectos, inclusive, receberão uma atenção especial na etapa seguinte, destinada à revisão do texto.

Etapa 3: REVISÃO

Nessa etapa, os grupos trocam entre si os cartazes produzidos e, com acompanhamento do professor, avaliam os textos dos demais grupos, propondo soluções a serem implementadas, tendo em vista, especialmente, os conhecimentos construídos sobre o gênero e sobre as características dos textos reivindicatórios. A respeito dessa tarefa, seguimos a abordagem de Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 104) na qual encontra-se a seguinte definição e orientação para a revisão pós-escrita: “leitura e análise do primeiro texto redigido. É o momento de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e fornecer alternativas para superá-los”. Assim, os apontamentos e sugestões dos colegas servirão de aporte para a realização da produção final do cartaz com as devidas alterações.

Também a respeito dessa atividade proposta, a Base Nacional Comum Curricular, em trecho relacionado ao primeiro segmento do ensino fundamental, orienta como habilidade a ser exercitada pelos alunos “reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.” (BRASIL, 2018, p. 95). Compreendemos que, dessa maneira, na atividade que propusemos, os alunos têm a oportunidade de retificar os seus textos de modo a construir uma versão final aprimorada em um exercício não individual, e não corrigido somente pelo professor, mas colaborativo.

Optamos pela realização dessa atividade pelos próprios alunos a fim de promover a autonomia e reforçar a ideia de uma educação pautada no aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Consideramos que, nessa atividade, cada aluno é convidado a assumir o papel de leitor ativo, atuando como interlocutor do outro, ao assumir o papel de revisor do texto dos colegas. Essas atividades de revisão também colaboram para a assimilação da noção de escrita como processo.

Etapa 14. PRODUÇÃO FINAL

Nesse momento, o professor orienta os alunos no que se refere à atividade de reescrita. Também, nessa hora, chama atenção para alguns tópicos – resultantes da revisão – que devem ser observados nesse trabalho de produção da versão final dos cartazes: substituição de palavras, correções de palavras, espaçamento, pontuação e demais correções relacionadas à argumentação e a características do gênero. Para tanto, consideramos as observações de Riche e Teixeira (2012. p. 104):

O aluno reescreve o texto levando em conta os elementos do código assinalados no rascunho. É a oportunidade de desenvolver melhor o tema, repensar a organização logicadas ideias, a estrutura do texto etc.

Sendo assim, com base na revisão feita pelos próprios alunos e nas anotações destes, os grupos “edita[m] a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor [...] (BRASIL, 2018, p. 97). Esse tipo de trabalho permite que o aluno retorne ao seu texto e use as falhas encontradas e corrigidas neste como base para o desenvolvimento da escrita. Quanto a isso, cabe ressaltar que o trabalho com foco nas fragilidades dos textos é bastante produtivo se pensarmos também que, sem isso, é possível que as dificuldades dos alunos sejam levadas para o próximo nível de ensino.

Em atenção ao trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais: “separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção” (BRASIL, 1998, p.77), propomos, inclusive, que a atividade de reescrita seja realizada em dia posterior às revisões dos textos, uma vez que consideramos que um tempo entre uma aula e outra poderá contribuir para a consolidação da aprendizagem e para que o aluno possa ter uma visão diferente de seu próprio texto.

Nesse trabalho de reescrita, também valorizamos a tomada de consciência pelo aluno da importância dessa atividade para a melhoria de seu texto e de sua aprendizagem. Segundo Santos, Riche e Teixeira (2012. p. 105) “Geralmente os alunos não gostam de reescrever o texto, porque não tem consciência da falta de clareza, de coesão, de concordância verbal etc.”. Assim sendo, com o propósito de motivar os alunos, na proposta, o professor conversa sobre o fato de que treinar a escrita possibilita que eles se desenvolvam, escrevam com maior habilidade e compreendam que um texto bem produzido pode ajudá-los a alcançar seus objetivos comunicativos

Etapas 15: ENVIO

Numa proposta de produção textual, é necessário, a fim de que faça sentido para o aluno, definir um objetivo e um destinatário do texto. Afinal, escrevemos para alguém ler e com um propósito comunicativo. A esse respeito:

o ensino-aprendizagem que prepara o aluno para as situações reais da vida, lhe dá prazer, pois os alunos poderão ver concretamente onde e como os temidos conteúdos gramaticais ou a escrita correta das palavras, por exemplo, serão úteis para conseguirem alguma coisa nas diferentes interações de que participam em seu meio social. (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010, p. 98)

Portanto, nessa proposta didática, há o comprometimento de esclarecer para os alunos que a escrita do cartaz do projeto tem como destino alguém para quem se deseja realmente realizar uma reivindicação. Atrelado a isso, foi definida, como forma de veiculação dos cartazes físicos, colagens, feitas pelos alunos, nas paredes da escola, assumindo que os destinatários das reivindicações feitas pelos discentes seriam membros da comunidade escolar. A ideia é proporcionar a experiência de uso da língua em contexto real e significativo.

Ademais, a proposta desse trabalho, como um todo, oportuniza ao aluno “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (BRASIL, 2018, p. 89), visto que pretende trazer à consciência dos alunos o papel da linguagem como ferramenta para reivindicar soluções para problemas sociais específicos, que eles mesmos consideraram como relevante, levando em conta seus princípios, prioridades e concepções de vida.

Outras Possíveis Formas de Circulação do Cartaz Reivindicatório

Além da publicação por meio físico, a proposta elaborada prevê também, para os cartazes com destinatário externo à escola, a possibilidade de divulgação pelas redes sociais. Nesse caso, haveria a possibilidade de um trabalho no âmbito do letramento digital. A Base Nacional Comum Curricular estabelece, como parte de uma habilidade do primeiro segmento do Ensino Fundamental, “utilizar software [para] publicar os textos

produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis” (BRASIL, 2018, p. 95). No que se refere a isso, os alunos, com apoio do professor, poderiam fazer cartazes digitais ou mesmo tirar fotos dos cartazes elaborados, produzindo uma postagem para rede social, com a devida marcação do destinatário. Apontamos para o uso das redes sociais, pois

O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos (além da escrita) estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, os designs etc, que estão disponíveis na tela do computador [...]. (MOITA-LOPES; ROJO, 2004 APUD ROJO, 2009, P. 107).

Pode-se, assim, fazer uso desses “meios semióticos” com o uso da tecnologia digital. Assim, dependendo da realidade de trabalho de cada docente, faz muito sentido propor a elaboração de cartazes totalmente digitais em plataformas destinadas para isso. As vantagens desse canal vão desde haver a facilidade de registro de resposta por parte do destinatário, como pelo fato das mídias sociais permitirem uma divulgação abrangente para além do destinatário. Isso pode, por exemplo, levar ao conhecimento de outras pessoas que lutam pelas mesmas causas ou que desejam apoiar aquela reivindicação.

Sugere-se, ainda, um outro meio de encaminhamento: a apresentação dos cartazes físicos em uma reunião entre os alunos e a equipe diretiva da escola a fim de apresentar soluções para as reivindicações e estabelecer um diálogo de como é possível resolver as solicitações dos alunos. Esse último meio de encaminhamento dos cartazes, oportunizaria aos alunos identificar finalidades da interação oral em [determinados] contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). (BRASIL, 2018, p. 95). O encontro entre a direção e os alunos, dessa forma, possibilitaria que estes experienciassem uma comunicação em um contexto de seriedade e responsabilidade, com finalidade específica de negociação, no que diz respeito ao atendimento das reivindicações.

Avaliação e Sistematização da Aprendizagem

Em cada etapa da proposta didática, propusemos um *checkpoint* para a sistematização do conhecimento, para autoavaliação dos alunos e avaliação do professor, no que diz respeito ao processo de aprendizagem dos estudantes e suas dificuldades a

serem trabalhadas. Nossa concepção de avaliação vai ao encontro do que salienta Libâneo (1994, p. 195), quando discute a avaliação como:

uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.

Assim sendo, como avaliação, decidimos por usar o *checkpoint*, que possibilitaria, por uma lado, a construção de um material para consulta do próprio aluno e, por outro, para avaliação do professor, que poderia identificar ali a necessidade de aprofundar em algum assunto ou avançar em algum conteúdo. Nessa perspectiva, a avaliação, quando possibilita a percepção da aprendizagem pelo próprio aluno, dando a este a autonomia de identificar o que aprendeu sobre cada etapa, torna-se mais coerente com um modelo participativo do aluno. Em documento elaborado pelo Ministério da Educação, o qual traz princípios para avaliação de acordo com o contexto de aprendizagem, consta que

A avaliação da qualidade em contexto tem o pressuposto básico da participação. Esse elemento não está dado a priori, mas é construído à medida que as pessoas identificam que a participação é o elemento chave de todo o processo. (BRASIL, 2015, p. 44)

Segundo o mesmo documento, a participação é preceito da democracia. Para tanto, nos inspiramos nesse modelo avaliativo, levando também em conta a ideia democrática na qual nos pautamos para o projeto didático dessa dissertação.

Conforme dissemos anteriormente, cada *checkpoint* das etapas propostas guia tanto o professor quanto o aluno no processo de aprendizagem. No caso do professor, ressaltamos que, ao identificar as lacunas de incompreensão dos alunos com base nas respostas, poderá escolher métodos didáticos mais adequados nas etapas posteriores, assim como dar mais ênfase em alguma etapa ou até “pular” alguma etapa prevista inicialmente. Nesse viés, salienta-se o que observa Luckesi (2005, p. 43) a respeito do processo avaliativo: “A avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos”.

Entendemos, com base nisso, que a avaliação como ferramenta de ensino para retornar ou avançar nos conteúdos, conforme abordamos, de acordo com a dificuldade ou consolidação do aprendizado do aluno, tende a tornar o ensino mais produtivo, pois considera o contexto de aprendizagem para a tomada de decisões pelo educador.

Em se tratando de resultados esperados em cada parte da proposta didática, definimos estes em consonância com os conteúdos abordados nas etapas e de acordo com as respostas esperadas no *checkpoint*. Tivemos por base os pressupostos de Luckesi (2005, p. 45), quando este destaca que “ao planejar suas atividades de ensino, [é necessário que] o professor estabeleça o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno.” Esta definição do que se espera como resultado, feita pelo professor, serve como termômetro para avaliar seu trabalho e para guiá-lo nas próximas etapas de ensino, conforme o aprendizado do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de referencial bibliográfico, consideramos que este trabalho colabora para a revisão bibliográfica da literatura a respeito dos gêneros do discurso, dado o fato de que não encontramos referencial teórico que abordasse acerca dos gêneros reivindicatórios. Além disso, a pesquisa põe em evidência o tema abordado e, dessa forma, entendemos que colabora para que haja mais discussões sobre o uso dos gêneros reivindicatórios nas aulas de Língua Portuguesa. No que se refere a práticas pedagógicas, o caderno pedagógico contribui para o enriquecimento do ensino de Língua Portuguesa, visto que também aborda um nicho de trabalho pedagógico pouco explorado. Isso se justifica no fato de termos encontrado poucos materiais de ensino sobre gêneros reivindicatórios, sendo estes sem um enfoque principal no assunto, ou seja, somente foram encontrados materiais que apenas mencionavam os gêneros reivindicatórios em alguns momentos.

Esta pesquisa contribuiu de forma muito proveitosa também para a professora-pesquisadora, no que diz respeito ao seu cotidiano em sala de aula, uma vez que o desenvolvimento das atividades propostas com base em estudos são aporte para o aprimoramento de suas práticas de ensino. Nesse sentido, esta pesquisa, fundamentada em pesquisas bibliográficas e documentais, contribui para a professora rever suas práticas, de modo geral, e promover atitudes didáticas sustentadas em estudos.

Esta pesquisa também renova o seu sentimento de acreditar na educação como instrumento de transformação de pessoas e, conseqüentemente, de ambientes por meio de uma cidadania ativa, e ajuda a enxergar formas de levar essa crença para seus alunos. Ademais, pelo fato de não se encontrar referências acerca de ações educativas envolvendo a temática, a professora acredita que essa pesquisa proporciona uma experiência valiosa para não só para a sua formação, mas também de seus pares, no âmbito da promoção de uma educação para a cidadania no primeiro segmento do ensino fundamental.

Espera-se que esta pesquisa, no que se refere à contribuição para educadores, sirva de exemplo para que professores dos anos iniciais do ensino fundamental possam se inspirar para implementar práticas reflexivas, inovadoras e críticas de ensino de língua. Além disso, espera-se que esse trabalho inspire profissionais de educação desse nível de ensino a realizarem mais propostas de ensino de Língua Portuguesa voltadas para uma educação linguística em prol de um exercício pleno da cidadania. Para, especificamente, os professores da escola em que a pesquisadora atua, pelo seu contato diário como

profissional, espera-se que a pesquisa poderá promover, de perto, o incentivo ao desenvolvimento de práticas diferenciadas de ensino de língua, como também a busca de práticas pautadas em estudos.

Com a implementação da proposta desse trabalho, acredita-se que os alunos poderão ter oportunidade de aprender sobre o gênero cartaz reivindicatório a fim de buscar seus direitos e de outros. Este trabalho também, ao levar para os alunos atividades relacionadas ao aprendizado de cidadania e busca por direitos, possibilitará ao aluno viver experiências de cidadãos participativos e transformadores em relação às demandas sociais a sua volta. Além disso, considera-se que essa pesquisa, ao proporcionar desenvolvimento da professora, tendo em vista os estudos realizados durante o trabalho, terá impacto positivo relevante também no desenvolvimento dos alunos por consequência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil**: falar e dizer/olhar e ver/escutar e ouvir. Petrópolis, RJ, Vozes 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR, 2015, 104p.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Empresa Brasil de Comunicação (EBC). **Pesquisa do IBGE aponta que violência impacta saúde mental dos jovens**. Rio de Janeiro, 2021.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p.

BRAVIN DOS SANTOS, Angela Marina. **Variação e letramento em escolas urbanas**. IX Fórum de Estudos Linguísticos (FELIN/UERJ). Rio de Janeiro, 2007. (Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/69.pdf>).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967. 157 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo:UNESP, 2000.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

CARON, Marina. **Corpo, transborda - Educação somática, consciência corporal e expressividade**. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2021. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 23 jul. 2023.

COSTA-HÜBES, T.C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem. Londrina: UEL, 2008.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GUARDA, Nathália Silveira da; Anna Augusta Sampaio de, OLIVEIRA. **Escola da Ponte: Um exemplo de Escola Inclusiva**. Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC – UNESP, 2007.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, Anderson Roges Teixeira. **Introdução à expressão gráfica: tópicos de desenho geométrico e de geometria descritiva**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 23 jul. 2023.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2011. (Disponível na biblioteca virtual da UFJF)

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In.: G. Rocha, & M.G. Costa Val (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth. **Produção de textos em espaços escolares e não escolares** [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2021.

LISBOA, Monalisa. **A Importância do lúdico na aprendizagem com o auxílio dos jogos**. 2009.

LUCKESI, Cipriano. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Dunstana Farias de. **Pedra de Guaratiba: um lugar onde o futuro não aconteceu**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MORAES, Fabiano. **Contar histórias com maestria** - Técnicas e vivências. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2022. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 23 jul. 2023.

PINTO, Ziraldo Alves. **Os Direitos Humanos**. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Brasília, 2008.

REIS, Sílvia Marina Guedes dos. **150 ideias para o trabalho criativo com crianças de 2 a 6 anos**: Artes plásticas, expressão corporal, literatura, música, teatro, jogos e brincadeiras em uma proposta interdisciplinar. 1. ed. Campinas: Papipurs, 2016. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 23 jul. 2023.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Informações**. Prefeitura do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: www.rio.rj.gov.br/web/SME.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca 1º SEMESTRE | 2022**. Multirio, 2022. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br>

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca 2º SEMESTRE | 2022**. Multirio, 2022. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br>
RIO DE JANEIRO, **Plano Municipal de Educação**. Rio de Janeiro: 2010.

RIO DE JANEIRO, **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Emma D'Ávila de Camillis**. Rio de Janeiro: 2022.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2ª Edição. Cortez, São Paulo: 2014.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. CAVALCANTE, Marianne C.B. **Diversidade textual os gêneros na sala de aula**. 1ed. 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-131.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia de S. **Análise e produção de textos**. São Paulo. Contexto, 2012.

SANTOS, Veraluci Lima dos. **Ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SOUSA, Ricardo Ferreira de. SILVA, Suiane Francisca da. SILVA Luis Guilherme Mota da. **A Leitura sob a perspectiva do(a) professor (a) do ensino médio de uma escola pública tocantinense**. Em Ensinando e aprendendo com Paulo Freire: pedagogias,

pesquisas e práticas educacionais / Organizado por Marcos Pereira dos Santos e Adriano Monteiro de Oliveira. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021.

SOUSA Marcos Tadeu Motta de. et al. **A Criança e o Adolescente**: uma questão de Direitos. Comissão de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes da Ordem dos Advogados do Brasil de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Gramática, variação e ensino**: diagnose & propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018. 180 p.

WEIL, Pierre. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 23 jul. 2023.