

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

Gustavo Gomes Siqueira da Rocha

**A produção de comentários críticos em contexto de Sala de Aula Invertida
(*Flipped Classroom*): uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa
no Ensino Fundamental**

Juiz de Fora
2021

Gustavo Gomes Siqueira da Rocha

**A produção de comentários críticos em contexto de Sala de Aula Invertida
(*Flipped Classroom*): uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa
no Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, para apreciação em Exame de Defesa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Teixeira

Juiz de Fora
2021

Rocha, Gustavo Gomes Siqueira da.
A produção de comentários críticos em contexto de
Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom): : uma
proposta para o ensino de Língua Portuguesa no
Ensino Fundamental / Gustavo Gomes Siqueira da
Rocha. -- 2021.
94 f.

Orientadora: Luciana Teixeira
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras.
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Sala de Aula Invertida. 2. Análise da Conversa
Etnometodológica. 3. Comentário Crítico. 4.
Metodologias Ativas. I. Teixeira, Luciana, orient. II.
Título.

Gustavo Gomes Siqueira da Rocha

**A produção de comentários críticos em contexto de Sala de Aula Invertida
(*Flipped Classroom*): uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa
no Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão Final de
Mestrado submetido ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Federal de Juiz de Fora -
UFJF, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Mestre em Letras.

Aprovado em 28/05/2021



Profa. Dra. Luciana Teixeira-presidente e orientadora



p/Profa. Dra. Denise Barros Weiss– Membro titular interno



p/Profa. Dra. Carolina Scali Abritta – UERJ -Membro titular externo

À minha amada mãe, Jôsy, eterna incentivadora e motivadora em todos os momentos. Obrigado por acreditar em mim quando ninguém acreditou e investir tempo, carinho e amor em minha criação. Obrigado por incentivar em mim o gosto pela leitura e escrita desde cedo, apesar de todos os empecilhos financeiros. Nenhum título jamais será comparado ao de ser chamado de; “Filho de Jôsy Suzano”.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Sua eterna fidelidade.

À minha orientadora, Luciana Teixeira, pela parceria. Obrigado pela coragem frente aos desafios, pela confiança em nosso trabalho e pelas palavras de incentivo!

Às professoras Denise Barros Weiss e Patrícia Botelho, pelo cuidado com o texto e pelas sugestões que aprimoraram este trabalho, a partir do Exame de Qualificação.

Ao professor José Carlos Gonçalves, pela competência e atenta orientação até o Exame de Qualificação.

À minha amada mãe, Jôsy Suzano, meu porto seguro, que me incentiva e acredita em mim.

À minha irmã, Mariane Rocha, e a meu cunhado, Raul Machado, por acreditarem em mim.

Aos meus avós, Maria e Josiel, “Voinha” e “Voziel”, por sempre me apoiarem e intercederem por mim.

À diretora Sineyda de Barros Bianquini, por ter aberto as portas da Escola Estadual Ilka Campos Vargas para a realização desta pesquisa.

Aos queridos amigos do Pré-Vestibular Social da Fundação CECIERJ/CEDERJ, polo Natividade, por me apoiarem e me acompanharem desde o momento da aprovação no processo seletivo até a Defesa.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que sempre me apoiaram e acreditaram na realização deste trabalho, em especial à Carina de Almeida Coelho.

Aos amigos que torceram pela conclusão desta pesquisa, por todo apoio recebido.

À minha família, por ser meu porto seguro.

À coordenação e à secretaria do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFJF, pelo suporte.

RESUMO

O presente trabalho discute alternativas metodológicas de ensino de Língua Portuguesa que envolvem a mudança do método tradicional da sala de aula para um método ativo, em que o professor assuma papel de mediador no processo de aprendizagem. Em termos mais específicos, a proposta aqui empreendida focaliza o trabalho com o gênero textual “comentário crítico”, desenvolvido com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Minas Gerais. O principal objetivo deste estudo é o de analisar a gestão da interação ocorrida entre professor e alunos em uma Sala de Aula Invertida, a partir da adaptação do método denominado *Flipped Classroom* (cf. BERGMANN; SAMS, 2016), por meio da produção de comentários críticos através da aplicação de um projeto de aprendizagem (MATTAR, 2017). O estudo ancora-se nos pressupostos da Análise da Conversa Etnometodológica (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), bem como nos subsídios teóricos da Sala de Aula Invertida (BERGMANN; SAMS, 2016; MATTAR, 2017) e nos fundamentos do gênero textual “comentário crítico” (MACHADO et al., 2004; ASSUMPÇÃO; KIESLICH, 2009, RODRIGUES, 2015), a partir da aplicação de uma Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLLY, 2004; COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014). A pesquisa é conduzida, em termos metodológicos, à luz da pesquisa-ação (ENGEL, 2000; TRIPP, 2005), em interface com a perspectiva da análise interacional de dados coletados em sala de aula, orientada em função da resolução de um problema coletivo e de objetivos de transformação nos quais o professor-pesquisador e os alunos, participantes da situação a ser investigada – a produção textual – estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Os resultados indicam, sob a ótica do paradigma da abordagem qualitativa, a necessidade do desenvolvimento de estratégias voltadas à estruturação argumentativa, para que os discentes produzam comentários que, de fato, cumpram seu objetivo crítico.

Palavras-chave: Sala de Aula Invertida; Análise da Conversa Etnometodológica; Comentário Crítico; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

The present research presents methodological alternatives to Portuguese language teaching which involves the change from the traditional classroom method to an active method, in which the teacher assumes a role of mediator on the learning process. In more specific terms, the purpose, here managed, focuses on the textual gender “critical comment”, developed with a 7th year group of Elementary School, from a public school in the state of Minas Gerais. The main objective of this research is to analyse the management of interaction between teacher and students on a adapted Flipped Classroom (BERGMANN; SAMS, 2016) through the application of a learning Project (MATTAR, 2017). This study is substantiated on Conversation Analysis (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), theoretical assumptions of Flipped Classroom (BERGMANN; SAMS, 2016; MATTAR, 2017) and on principles of textual gender “critical comment” (MACHADO et al., 2004; ASSUMPÇÃO; KIESLICH, 2009, RODRIGUES, 2015) through the application of a Didactic Sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLLY, 2004; COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014). The research is conducted in light of action research (ENGEL, 2000; TRIPP, 2005) and on interaction analysis perspective gathered in classroom, guided for a collective problem resolution and on transformation objectives by which the researcher-teacher and students, participants of the situation to be investigated – the text production – are involved on a collaborative and participative way. The results had under the qualitative approach shows the need to develop the critical sense and structuring argumentation strategies, so that students can write comments which follows its critical objectives.

Keywords: Flipped Classroom; Conversation Analysis; Critical Comment; Active Learning Methodologies.

LISTA DE FIGURAS E IMAGEM

Figura 1 - Como funciona a aula invertida?	28
Figura 2 - Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos	34
Figura 3 - Portal AdoroCinema	37
Figura 4 - Esquema da Sequência Didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly	39
Figura 5 - Modelo de Sequência Didática de Costa-Hübes e Simioni	41
Figura 6 - Representação em 4 fases do ciclo básico da investigação-ação	44
Figura 7 - Onze características da pesquisa-ação	45
Figura 8 - Índice do IDEB- EEICV	46
Figura 9 - Atividade do Plano de Estudos Tutorado de Língua Portuguesa	52
Figura 10 - <i>Chat</i> Conexão Escola	53
Figura 11 - Capa do livro “Eu Sou Malala” de Malala Yousafzai	58
Figura 12 - Vídeo “Mulheres Fantásticas- Malala Yousafzai”	59
Figura 13 - <i>Trailer</i> Oficial- Malala	61
Figura 14 - Videoaula sobre adjetivos	62
Figura 15 - Vídeo sobre argumentação	65
Imagem 1 - Fachada da Escola Estadual Ilka Campos Vargas.	48

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Percentual de respostas relativas à pergunta 1	73
Gráfico 2 - Percentual de respostas relativas à pergunta 2	74
Gráfico 3 - Percentual de respostas relativas à pergunta 6	76
Tabela 1 - Total de respostas à pergunta 3	74
Tabela 2 - Total de respostas à pergunta 4	75
Tabela 3 - Total de respostas à pergunta 5	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Critérios avaliativos dos comentários críticos	69
Quadro 2 - Excerto 01:	Abertura do <i>chat</i> “Conexão Escola” para realização das tarefas semanais do 7º ano, na primeira aula do dia 04 de agosto de 2020	79
Quadro 3 - Excerto 02:	Abertura do <i>chat</i> “Conexão Escola” para realização das tarefas semanais do 7º ano, na segunda aula do dia 04 de agosto de 2020	83

LISTA DE ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
ACE	Análise da Conversa Etnometodológica
AV	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DI	Discurso Institucionalizado
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IRA	Iniciação-Resposta-Avaliação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Plano de Estudos Tutorado
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SD	Sequência Didática
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 ANÁLISE DA CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA (ACE)	20
2.1.1 Discurso Institucionalizado	24
2.2 SALA DE AULA INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)	26
2.2.1 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	31
2.3 GÊNERO TEXTUAL: COMENTÁRIO CRÍTICO	32
2.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	39
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	43
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA	43
3.2 PARTICIPANTES	45
3.3 <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	47
3.4 LÓCUS DA PESQUISA	47
3.4.1. Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)	49
4 ETAPAS DO PROJETO INTERVENTIVO	55
4.1 PRÉ-INTERVENÇÃO	56
4.2 ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	56
4.2.1 Produção Inicial do Projeto Interventivo	57
4.2.2 Módulo 1	60
4.2.3 Módulo 1	60
4.2.4 Módulo 3	64
4.2.5 Módulo 4	67
4.2.6 Módulo 5	68
4.2.7 Módulo 6	68
4.2.8 Proposta de Produção Final	70
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	72
5.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	56
5.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS NA ETAPA PRÉ-INTERVENTIVA	56
5.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS DO PROJETO INTERVENTIVO	56
5.4 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES REMOTAS NO <i>CHAT</i> “CONEXÃO ESCOLA”	56
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88

ANEXO A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	91
ANEXO B- Comentários Sobre o Curta “<i>Toy Story</i>- Férias no Havái”	92
ANEXO C- Trechos da Obra “Eu Sou Malala”	93

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a interação professor-aluno na produção de comentários críticos, estudo esse que será conduzido por meio da adaptação de uma metodologia ativa de aprendizagem, a Sala de Aula Invertida¹, que será aplicada em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), devido à suspensão do ensino presencial no ano de 2020, devido à pandemia da COVID-19.

O interesse em realizar esta pesquisa justifica-se em razão de inquietações do professor-pesquisador quanto à indisciplina observada em suas turmas, ao desrespeito de turnos de fala, às falhas na interação não só entre os alunos, mas principalmente entre o professor-pesquisador e seus discentes. Com o advento de novas tecnologias que demandam mudanças metodológicas, surgiu o interesse em utilizar elementos da *Flipped Classroom* (BERGMANN; SAMS, 2016), ou seja, a Sala de Aula Invertida, para analisar em que medida a adoção de metodologias ativas de aprendizagem poderia otimizar as interações ocorridas em uma dinâmica diferente de aula. A escolha do gênero *comentário crítico* se deu durante a disciplina “Gramática, Variação e Ensino”, cursada no segundo semestre de 2019, no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), e que foi ministrada pelo Prof. José Carlos Gonçalves. Esta pesquisa contou, em sua etapa inicial, com a participação de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de Minas Gerais, tendo prosseguimento com esses mesmos participantes, quando eles se encontravam no 7º ano.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, parte-se do pressuposto de que as interações ocorridas em sala de aula entre professor e aluno possuem

¹ O termo *Flipped Classroom*, traduzido como “Sala de Aula Invertida”, tornou-se conhecido em 2008, a partir da iniciativa de dois professores de ensino médio norte-americanos, que resolveram, no ano anterior, gravar vídeos com o conteúdo de suas aulas de química, com a finalidade de disponibilizá-los *on-line* para os alunos infrequentes. Para além do objetivo inicial, os vídeos passaram a ser acessados também pelos estudantes assíduos e, posteriormente, por estudantes e professores de outras localidades dos Estados Unidos. Atualmente ambos os pesquisadores integram o conselho da *Flipped Learning Network–FLN*, instituição norte-americana voltada à pesquisa sobre o modelo *flipped*. A expressão *Flipped Learning* indica que não basta inverter o local de ocorrência das ações de ensino para que se configure um modelo diferenciado de aprendizagem. O êxito depende, principalmente, do comprometimento das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem – estudantes, gestores, professores e demais funcionários – de modo a promover a autonomia e o protagonismo do aluno. No Brasil, esse método ainda é conhecido como *Flipped Classroom*. Para mais informações a esse respeito, ver Schmitz (2016).

peculiaridades, especialmente se essa sala de aula for invertida tendo em vista que, de acordo com essa metodologia ativa de aprendizagem, o professor assume papel de facilitador da aprendizagem, pois o aluno é instigado a buscar e demonstrar conhecimento, destituindo o professor de seu papel de detentor exclusivo do conhecimento, na medida em que o leva a uma condição mais complexa de mediador em sala de aula, conforme será detalhado no capítulo 2. O aluno, tradicionalmente acostumado a uma condição passiva, cujo papel era o de absorver informações, passa a ter metas a atingir e responsabilidades a cumprir no processo de construção do conhecimento.

Grandes são as discussões acerca da aplicação de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), assim como o uso de métodos ativos de aprendizagem na rede básica de ensino para transformar os alunos em analistas críticos multiletrados (ROJO; MOURA, 2012). De fato, a virada do século e a expansão dos meios de conhecimento apontam a necessidade de mudanças na forma tradicional de ensino da Língua Portuguesa, ancorando-a em práticas sociais significativas. Ressalta-se aqui que documentos curriculares oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Propostas Curriculares das redes públicas e privadas de ensino evidenciam a importância de ancorar o ensino de língua materna enquanto prática social viva.

Seguindo essa linha, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 58-59) apontam os principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental e três habilidades que o corpo discente deve alcançar ao término desse ciclo:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Língua Portuguesa focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania. Em outras palavras, propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

Atualizando e corroborando o que já havia sido postulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p. 65) - também explicita os objetivos para o ensino de Língua Portuguesa no âmbito do Ensino Fundamental II:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Em razão de seu caráter sociolinguístico, o presente trabalho ampara-se na concepção de língua como instrumento interacional, em detrimento de seu caráter meramente estrutural. Sendo assim, conforme Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 11) “*na interação face a face, o discurso é inteiramente coproduzido, é o produto de um trabalho “colaborativo” incessante* – esta é a ideia-força que embasa o enfoque interacionista das produções linguísticas”. (grifos do autor)

Nesse sentido, Travaglia (1997, p. 22) faz uma crítica aos estudos da linguagem que privilegiam seu caráter imanente, apontando a necessidade de se levar em conta a língua em uso:

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem do seu contexto social.

A perspectiva que se pretende assumir no desenvolvimento desta pesquisa rompe, em certa medida, com a sala de aula tradicional, pautada na transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, muitas vezes marcada pelo preconceito linguístico e cultural, e se volta a uma prática educativa que permita a troca de saberes entre os sujeitos envolvidos, que valorize o diálogo, o respeito e as habilidades de cada um. De acordo com a proposta da Sala de Aula Invertida, viabiliza-se aos alunos conhecimento prévio acerca de determinado conteúdo por meio de material fornecido com antecedência pelo professor. Os alunos podem

recorrer a videoaulas, *games*, *slides*, *ebooks*, aplicativos ou qualquer outro material complementar que possa potencializar o processo de aprendizagem de forma dinâmica e inovadora, sempre com a supervisão de um tutor, para esclarecer dúvidas ou qualquer outra demanda que possa ocorrer. Com isso, ao tempo *offline* alia-se o tempo presencial, pois a aula pode ser dedicada a desenvolver os assuntos mais importantes. Na Sala de Aula Invertida, o tempo em classe é utilizado para aprofundar temas, criar oportunidades de aprendizagem mais enriquecedoras e maximizar as interações face a face, com o objetivo de garantir a compreensão e a síntese do conteúdo trabalhado.

Há, portanto, grandes desafios, tanto em âmbito geral quanto específico, a serem enfrentados para se alcançar uma abordagem ativa de ensino de Língua Portuguesa por meio dessa metodologia inovadora no contexto das escolas da rede pública. Em âmbito geral, é preciso que Estados e Municípios estruturem melhor as instituições de ensino e ofereçam boas condições a docentes e discentes por meio de salas de aula modernas e inovadoras, tornando-as um local mais atrativo e com interatividade no momento da aprendizagem², capacitem os professores e aumentem os recursos tecnológicos das escolas. Já no âmbito específico, torna-se necessário que docentes reflitam e repensem acerca de seu próprio ato de ensinar, sendo uma árdua tarefa, como aponta Bortoni-Ricardo (2008, p. 49):

(...) os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldades de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou (...) têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla (...)

Conforme já se mencionou, em **contexto específico**, o professor-pesquisador atua nos anos finais do Ensino Fundamental (7º e 8º anos), da rede pública do ensino de Minas Gerais, SEE/MG, na Escola Estadual Ilka Campos

² De acordo com a “Pirâmide de Aprendizagem”, de William Glasser, a pessoa que faz a leitura de um texto tem retenção de 10% do conteúdo; ao ouvir, essa capacidade sobe para 20% e, ao observar, esse índice aumenta para 30%. É importante destacar que, quando vê e ouve, o aluno adquire a capacidade de retenção de 50% do conteúdo; e quando experimenta o conteúdo apresentado, a retenção sobe para 80%. Estudos associados à perspectiva das “Pirâmides e Cones da Aprendizagem” ainda apontam que a eficiência do aprendizado sobe para 95% quando ensinamos uns aos outros. Esses dados indicam que, para se garantir uma aprendizagem eficiente, as instituições de ensino devem estar atentas aos preceitos das salas de aula modernas e viabilizar as diversas formas de interação do estudante. Para mais informações a respeito da aplicação dos princípios da Pirâmide de William Glasser à área da educação, ver Silva e Muzardo (2018).

Vargas, situada na cidade de Tombos e pertencente à Superintendência Regional de Carangola, contando com quase 600 alunos

A rede estadual de educação em Minas Gerais possui seu próprio currículo, o CBC, Conteúdo Básico Comum, cujos conteúdos a serem ministrados em cada ano de escolaridade estão explicitados e ancorados em três pilares - Introduzir, Aprofundar, Consolidar - representados pela legenda I, A e C, e embasados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Acerca dos pilares I, A e C, o próprio documento esclarece:

(...) iniciar uma habilidade, **INTRODUZIR** uma habilidade através de novo conhecimento, mobilizando conhecimentos prévios contextualizando-os, despertando a atenção e apreço do aluno para a matemática, posteriormente, faz-se necessário **APROFUNDAR** tal habilidade de forma mais sistemática, relacionando as aprendizagens adquiridas ao contexto e outros temas próximos. E finalmente **CONSOLIDAR** aquela aprendizagem, tornando-a um saber significativo para o aluno com o qual ele possa se mobilizar para desenvolver outras habilidades ao longo do seu processo educacional e da vida. É importante que o professor dos anos finais, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, trabalhe as habilidades com os seus alunos, avaliando como se deu esse processo e fazendo retomadas para avançar no processo segundo as particularidades de cada ciclo dos anos finais. (MINAS GERAIS, 2005, p.8, grifos do autor)

Cabe ressaltar que o trabalho será, também, ancorado no Currículo Referência de Minas Gerais (2020), documento norteador que atualiza o CBC (2005) quanto aos conteúdos e habilidades necessários aos anos finais do Ensino Fundamental e que acaba de ser implantado em âmbito estadual.

Quanto ao domínio das linguagens, espera-se que, ao final do segundo ciclo do Ensino Fundamental, os alunos:

Utilizem as diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (MINAS GERAIS, p.10, 2020)

Conforme já foi brevemente mencionado, será necessário proceder a uma adaptação da Sala de Aula Invertida, uma vez que não será possível, ao longo de todo o Projeto Interventivo, implementar integralmente a metodologia de inversão da sala de aula por limitações físicas e tecnológicas da instituição de ensino onde será

aplicada a proposta. Haverá, no entanto, dias específicos e módulos da Sequência Didática (SD)³ cujas aulas conterão diferenças metodológicas, como a pesquisa de um assunto em casa, em vez de um exercício ou atividade escrita, por exemplo. Os procedimentos da SD estão explicitados no capítulo 4 deste trabalho.

Assim sendo, o presente estudo tem como **objetivo geral**, analisar a gestão da interação ocorrida entre professor e alunos do Ensino Fundamental II em uma Sala de Aula Invertida através da produção do gênero textual *comentário crítico*. Para se alcançar esse objetivo, foram delineados os seguintes **objetivos específicos** (i) apresentar os elementos da proposta adaptada da sala de aula invertida e verificar as mudanças nas formas de interação; (ii) examinar como é a tomada de turnos por alunos em interação em um contexto de sala de aula invertida.

Com vistas a realizar tais objetivos, será constituído um *corpus* a partir de comentários redigidos pelos alunos, bem como de trechos de aulas que serão gravadas e, posteriormente, analisadas à luz da Análise da Conversa Etnometodológica. Conforme já se mencionou, os alunos cursavam, em 2019, o 6º ano do Ensino Fundamental, quando as primeiras atividades deste trabalho começaram a ser aplicadas na Escola Estadual Ilka Campos Vargas, localizada em Tombos e pertencente à rede pública estadual de Minas Gerais. Eles continuaram participando desta pesquisa em 2020, já no 7º ano de escolaridade.

O papel do professor-pesquisador nesta pesquisa é de suma importância, uma vez que será o responsável por observar como a interação professor-aluno em uma sala de aula é mutuamente constituída. Nas palavras de Castagnaro (2019, p. 13):

A interação é mutuamente constituída pelos e constitutiva para os participantes dos eventos comunicativos, isto é, os participantes organizam a interação e as regras da interação, organizam e condicionam a atuação de outros participantes.

A pesquisa visa a responder as seguintes questões: a) Como apresentar elementos de Sala de Aula Invertida? b) Como é a tomada de turnos por alunos em uma aula não tradicional?

O trabalho está assim organizado: no capítulo 2 – Fundamentação Teórica –, será discutido o aporte teórico da pesquisa: a Análise da Conversa

³ SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Etnometodológica (ACE), que descreve os procedimentos usados através do ato da interação para delinear o comportamento de quem fala. Além disso, será descrita a metodologia da Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), metodologia ativa que consiste em inverter o processo de ensino da sala de aula tradicional: o que é realizado em sala, aqui será realizado em casa, e o que é realizado em casa aqui será feito em sala (BERGMANN; SAMS, 2016; MATTAR; 2017). Será apresentada, ainda, uma resenha crítica do gênero textual ‘comentário crítico’ (MACHADO et al., 2004; RODRIGUES, 2015), cuja produção tem como principal objetivo estimular os alunos a tecerem críticas a respeito de algo a que eles assistiram ou discutiram, em sala ou em casa e, posteriormente, será feita a apresentação da Sequência Didática (SD). No capítulo 3 – Metodologia de Pesquisa –, serão elencadas as questões de pesquisa que fundamentam o trabalho, a caracterização dos participantes e o contexto de realização, bem como os critérios adotados para a análise dos dados. Descreve-se, também, o Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP – adotado pelo estado de Minas Gerais, desde maio de 2020, como medida decorrente do isolamento social, que suspendeu o ensino presencial durante o período de pandemia da COVID-19. No capítulo 4 – Projeto Interventivo –, será apresentada a proposta de Sequência Didática (SD) do trabalho, ancorada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes e Simioni (2014). Serão delineados os procedimentos norteadores para a produção inicial e analisados os problemas detectados referentes ao gênero textual aqui focalizado; será detalhada, ainda, a realização de módulos de aprendizagem, para se trabalhar cada problema identificado na produção inicial até se chegar à produção final da SD. No capítulo 5 – Análise de Resultados –, apresentam-se tabulações e gráficos com análises realizadas no âmbito deste trabalho. Por fim, nas considerações finais, apresentam-se, de modo prospectivo, possíveis desdobramentos desta pesquisa em estudos futuros. As duas últimas seções trazem, respectivamente, as referências bibliográficas e os anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se o aporte teórico que fundamenta esta pesquisa, tendo como base a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e, por consequência, algumas categorias de análise, tais como: alocação de turnos de fala, princípio da alternância, entre outras. Tendo em vista a busca por alternativas à aula tradicional, descreve-se a concepção de metodologias ativas de aprendizagem, tais como a Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Como o projeto interventivo focaliza o trabalho com o gênero textual *comentário crítico* e se desenvolve por meio da aplicação de sequências didáticas, esta seção traz, ainda, os principais aspectos acerca dessa proposta de ensino de Língua Portuguesa.

2.1 ANÁLISE DA CONVERSA ETNOMETODOLÓGICA (ACE)

A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) busca estudar o comportamento e a ação social humana através da fala, situada no decorrer do tempo real. Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 11) afirma que

(...) na interação face a face, o discurso é inteiramente ‘coproduzido’, é o produto de um trabalho colaborativo incessante – esta é a ideia-força que embasa o enfoque interacionista das produções linguísticas (grifos do autor)

O campo de estudo da ACE emerge no início da década de 70, quando conversações e outros tipos de interações verbais passaram a ser estudadas de maneira sistemática. Nessa época, ganhou destaque o trabalho de Sacks e colaboradores (2003), que buscavam descrever, de forma sistemática, como, através da fala, as pessoas são socialmente organizadas:

- (1) A troca de falantes se repete, ou pelo menos, ocorre;
- (2) Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez;
- (3) Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves;
- (4) Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições;
- (5) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
- (6) O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável;
- (7) A extensão da conversa não é previamente especificada;
- (8) O que cada um diz não é previamente especificado;

- (9) A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada;
- (10) O número de participantes pode variar;
- (11) A fala pode ser contínua ou descontínua;
- (12) Técnicas de alocação de turnos são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante seguinte (como quando ele dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se autosselecionar para começarem a falar;
- (13) Várias “unidades de construção de turnos” são empregadas; por exemplo, os turnos podem ser, projetadamente, a extensão de uma sentença;
- (14) Mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos; por exemplo; se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando, assim, o problema. (SACKS et al., 2003, p. 14-15)

Sendo assim, por meio de suas catorze asserções, os autores sistematizam como as interações verbais são organizadas, principal objetivo da ACE, que é o de realizar a descrição das ações sociais concretizadas pelos participantes ao se engajarem em um processo de interação verbal.

Sobre os objetivos da ACE, enquanto campo de estudo, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 15) ressalta:

O objetivo da análise conversacional é, precisamente, explicitar essas regras que sustentam o funcionamento das trocas comunicativas de todos os gêneros; ou em outros termos, decifrar a ‘partitura invisível’ que orienta (...) o comportamento daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica complexa, que é a condução de uma conversação (Grifos do autor)

A ideia dos turnos de fala é, portanto, de suma importância para a ACE, pois essa dinâmica é fundamental para a organização subjacente às conversas; em outras palavras, cada um fala de uma vez, respeitando a sua vez de fala e escutando seu interlocutor. Uma vez quebrada essa regra, problemas podem ocorrer na conversação, como o *gap*, a interrupção, a superposição de fala e a intrusão, conforme aponta Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 49-51).

De acordo com a autora, o *gap* indica um silêncio longo entre os dois turnos, podendo ser causado por uma incompreensão do que foi dito. A interrupção ocorre quando o falante corta a palavra de quem estava com o turno de fala, o F¹. A superposição de fala, muito recorrente em ambientes cotidianos e institucionais como a sala de aula, acontece quando um ou mais falantes, F² e F³, falam no turno

de F¹. Já a intrusão aponta para um falante de fora da conversa, ilegítimo, que se apossa da palavra na conversa.

Castagnaro (2019, p. 17) propõe que:

No sistema de tomadas de turnos, na conversa, há a **construção de turno**, a **alocação de turno** e um conjunto de regras. Quanto ao **primeiro** item, o falante tem, inicialmente, o direito, quando de posse do turno, a uma unidade, que inclui construções do tipo sentenciais, sintagmáticas e lexicais. Já o **segundo**, trata do turno a ser alocado para a seleção que o falante corrente faz, ou seja, o falante corrente seleciona quem será o próximo a falar. Além de o falante corrente selecionar, o outro pode realizar a autoseleção também. (Grifos do autor deste trabalho)

Em uma sala de aula tradicional, é possível perceber que o segundo sistema de tomada de turnos, a alocação de turno, é mais recorrente, uma vez que o professor é o responsável pela “distribuição” e controle dos turnos em suas aulas. É ele quem realiza perguntas, escolhe o aluno responsável por respondê-las e direciona o conteúdo a ser explicado, caracterizando uma relação assimétrica de poder. “Senhores absolutos do discurso, os professores mantêm o controle linguístico durante a aula e se encarregam de dirigir a interação.” (GONÇALVES, 1992, p. 132).

Cabe ressaltar, também, o caráter multissemiótico das conversações, isto é, o fato de reunirem os mais diversos signos linguísticos, como gestos, mímicas, expressões faciais e posturas, que conferem sentido às conversas, juntamente com o material oral, ou seja, a fala. “As conversações exploram diferentes sistemas semióticos para se constituir.” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 36)

Em um ato de conversa cotidiano entre amigos, um falante pode apontar para algo externo à conversa e pode, também, realizar gestos. Em um ambiente institucional de fala, como uma aula no modelo tradicional, por exemplo, o professor pode apontar para um aluno ao escolhê-lo para assumir o turno de fala, pode realizar gestos e expressões de aprovação ou reprovação ou ainda lançar mão de recursos visuais para facilitar a exposição de um novo conteúdo.

Gonçalves (1995, p. 264) apresenta um importante conceito para a organização da conversação: o tópico, isto é, o tema ou assunto central do ato de conversação, em outras palavras, “aquilo que ocupa a atenção dos participantes por um determinado segmento da conversação”. Dessa forma, diferentes interações verbais podem apresentar os mais diversos tópicos e, na maior parte dos casos, o

tópico é flexível, podendo variar durante a mesma conversa na medida em que os participantes direcionam suas falas e perguntas.

Nesse contexto, uma distinção se faz necessária para o trabalho que se pretende desenvolver: distinguir as conversas cotidianas das ocorridas em ambientes institucionais, uma vez que as interações analisadas aqui ocorrerão em uma sala de aula, em um ambiente institucional⁴.

As interações institucionais são orientadas para o cumprimento de um mandato institucional (Maynard, 1984 apud Del Corona, 2009), em outras palavras, um objetivo maior. Del Corona (2009, p. 17) explica que:

As interações institucionais orientam-se e são organizadas para o cumprimento de uma tarefa pertinente à instituição em questão. No caso de uma escola, a tarefa maior e que norteia as práticas seguidas é realizar aulas; em um tribunal, o objetivo é julgar processos legais (...)

O mandato institucional “é o que promove a interação e a sustenta da maneira como é sustentada e pelo tempo em que é sustentada” (DEL CORONA, 2009, p. 17). As interações serão, portanto, analisadas considerando que a sala de aula é um ambiente institucional, que seu mandato institucional precisa ser cumprido, bem como todas as suas especificidades de tomadas de turno:

Em sala de aula, a orientação dos participantes pode implementar uma organização de conversa institucional (...). Nesse caso, a descrição sistemática de tomada de turnos não se aplica nos mesmos moldes da conversa cotidiana, uma vez que há a orientação de pelo menos um dos participantes a um determinado objetivo, tarefa ou identidade (ou o conjunto delas) convencionalmente associadas com a instituição em questão. (LODER; JUNG, 2009, p.71).

É válido ressaltar a contribuição de Sinclair e Couthard (1975 apud JUNG; GONZALEZ, 2009) para os estudos da interação em sala de aula, apesar de os autores não fazerem parte da tradição *stricto sensu* em Análise da Conversa

⁴ É importante destacar a importância da organização da conversação na implementação de uma proposta de ensino como a que aqui se apresenta, centrada na troca de experiências entre os próprios alunos, tendo o professor como mediador nesse processo. Em um contexto de Sala de Aula Invertida, ainda que de forma adaptada, tendo em vista o momento atual, em que o ambiente institucional deu lugar a ambientes virtuais de aprendizagem, a ideia é a de que os alunos aprendam uns com os outros, sendo igualmente fundamental a compreensão do respeito aos turnos de fala para o sucesso dessa experiência.

Etnometodológica. A sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) é altamente repercutida nos estudos interacionais de sala de aula tradicional. Jung e Gonzalez (2009, p. 74) explicam que “O professor faz uma pergunta para a qual ele já sabe a resposta, seleciona o aluno que deseja testar; o aluno provê a resposta e o professor faz uma avaliação positiva ou negativa”.

A sequência IRA é comumente observada em aula, especialmente após a exposição de um conteúdo novo, ou em aulas de revisão, quando o professor quer checar o conhecimento de seus alunos. Em uma Sala de Aula Invertida a sequência IRA assume outra função, não menos importante, uma vez que o docente será responsável por realizar a interação inicial e checar o que foi pesquisado em casa, avaliando o quão efetivo foi o aprendizado e engajando os alunos ao tema da aula, conforme será explicitado na seção 2.2 adiante.

Nesse sentido, a mediação entre o professor e os alunos é de extrema importância para a construção de interações mais tênues e enriquecedoras, que reduzam a assimetria de poder estabelecida entre os discentes e docentes. A esse respeito, apresenta-se, na subseção a seguir, a concepção do Discurso Institucionalizado Assimétrico na sala de aula tradicional.

2.1.1 Discurso Institucionalizado

Conforme proposto por Gonçalves (1995, p. 263), Discurso Institucionalizado (DI) “é um termo genérico para uma gama de interações assimétricas em que os participantes não compartilham de igual poder, *status* relativo, papéis e objetivos.” Ausente em interações rotineiras, o DI pode ser facilmente observado em interações institucionais, onde existe clara assimetria de poder entre os participantes como, por exemplo, em interações médico-paciente, professor-aluno e patrão-empregado.

Gonçalves (1995, p. 265) discorre acerca dos parâmetros que constituem a institucionalidade do discurso, dividindo-os em dois níveis: macrossociolinguístico e microsociolinguístico. O primeiro pode ser mensurado por aspectos como, os papéis sociais, *status* socioeconômico e expectativas que regulam a interação, isto é, aspectos extralinguísticos, enquanto o segundo é determinado por fatores de ordem linguística propriamente dita, intrínsecos ao ato de fala. O autor explicita seis parâmetros que regulam a institucionalização do discurso:

- **controle do tópico**, ou assunto, não só em termos de conteúdo, mas também em termos de progressão temática (...), em outras palavras, não é só sobre **o que** se fala mas como, quando e por que se fala, e determinado pelo participante com maior poder para direcionar o discurso;
- **organização tática da interação**, isto é, o sistema de troca de turnos, vez de falar, a escolha, nomeação do próximo falante, e as estruturas de participação no discurso também funcionam como *gatekeepers* do discurso. (...) no discurso institucionalizado, eles são impostos de cima para baixo pelo poder hegemônico interacional de um dos participantes;
- **grau de planejamento e consequentemente o nível de formalidade da interação**: (...) os discursos institucionalizados se situam no polo mais formal e mais planejado (...);
- **reciprocidade, não-reciprocidade do discurso**: Embora todo discurso seja dialógico, (...) o grau de reciprocidade é menor nos gêneros discursivos institucionalizados, uma vez que a participação no discurso é monitorada por um ou mais falantes;
- **linguagem funcional**, isto é, a sequência e os tipos de atos de fala, tais como diretivos, ordens, pedidos, perguntas, que constituem o discurso institucionalizado;
- **conhecimento ou saber técnico**, específico de cada área (e.g. discurso médico, jurídico, economês, professorês, etc.). (GONÇALVES, 1995, p. 265-267, grifos do autor)

Dado o escopo desta pesquisa, um claro exemplo de DI é a interação professor-aluno em uma sala de aula tradicional. Por possuir mais conhecimento e poder, é o professor quem fala a maior parte do tempo, atribui os turnos de fala aos alunos e controla o tempo em que cada um fala, realizando avaliações, correções e emitindo *feedbacks*, conforme o que é dito pelos discentes, tendo em vista o andamento de sua aula. Distingue-se, portanto, da conversa cotidiana entre amigos, por exemplo, na qual os interactantes estão em uma situação simétrica de poder.

Uma vez atuando em seu lugar social, é institucionalmente concedido ao professor o poder de controlar e atribuir turnos de fala, transmitir oralmente novos conteúdos, planejar aulas e ministrá-las, de acordo com o perfil de seu alunado. No entanto, o ambiente da sala de aula pode se tornar menos tenso e frio quando o docente passa a levar em conta a voz do aluno e a importância desta para o bom andamento não só da aula como também de todo o processo de ensino.

Considerando a proposta de aplicação adaptada da Sala de Aula Invertida, busca-se

a minimização ou redução da diferença entre professor-aluno, através de procedimentos estratégicos. Nessa perspectiva, o professor (...) diminui as diferenças existentes entre ele e o aluno, com o propósito de garantir a eficácia no processo ensino-aprendizagem, bem como desenvolve, assim, estratégias de aproximação, que remetem a uma matriz discursiva que precisa considerar o outro para obter resultados satisfatórios. (CASTAGNARO, 2019, p. 43)

É de suma importância que o professor assuma um papel de mediador entre o conhecimento prévio do aluno e o conhecimento que ele precisa alcançar, e não somente o papel de detentor de todo o conhecimento, o qual será depositado no aluno. Em um contexto de Sala de Aula Invertida, todos juntos estudam, discutem, argumentam e aprendem o que foi visto anteriormente, sem prescindir da orientação do professor. Conforme será detalhado no capítulo 3 adiante, os alunos e o professor-pesquisador terão acesso a um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para troca de experiências; dessa forma, a aplicação do conceito de Sala de Aula Invertida transcorrerá através dos meios digitais.

Cabe ressaltar que não se defende uma perda da autoridade do docente, mas sim uma minimização da assimetria de poder entre professor e aluno. Por conseguinte, a sala de aula poderá tornar-se um espaço menos frio e tenso.

Na seção a seguir, será delineada a concepção teórica para o trabalho com a Sala de Aula Invertida, cuja proposta busca-se adaptar para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.2 SALA DE AULA INVERTIDA (*FLIPPED CLASSROOM*)

Com a mudança para o século XXI e a intensificação do uso de novas tecnologias⁵ de informação, o corpo discente passou por modificações em seu perfil, tornando-se mais ativo e curioso. O padrão tradicional da aula expositiva centrada no docente, detentor do conhecimento e figura maior na aula, tornou-se obsoleto e surgiu a necessidade de aplicação de metodologias centradas no discente e no desenvolvimento de seu raciocínio crítico. Conforme aponta Rojo (2013):

⁵ O advento das TICs evidenciou a necessidade de se discutir o letramento digital em sala de aula, que, diferente do letramento em seu conceito geral, o qual representa as habilidades de leitura e escrita que refletem a sociedade, é fundamentado nessas mesmas práticas, porém postas no ciberespaço. Em vista disso, práticas realizadas em sala de aula devem propiciar que o discente viva em um mundo cada vez mais conectado, adquirindo habilidades de leitura, interpretação e uso de recursos digitais. Para mais informações a esse respeito, ver Mafra e Moreira (2012).

é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. (ROJO, 2013, p.7)

Nesse sentido, Bergmann e Sams (2016), nomes precursores do método ativo denominado *Flipped Classroom* criticam o modelo de ensino tradicional, que teve sua origem no século XVIII, no contexto da Revolução Industrial, e apontam sua ineficácia nos dias de hoje:

O atual modelo de educação reflete a era em que foi concebido: a revolução industrial. Os alunos são educados como em linha de montagem, para tornar eficiente a educação padronizada. Sentam-se em fileiras de carteiras bem arrumadas, devem ouvir um “especialista” na exposição de um tema e ainda precisam se lembrar das informações recebidas em um teste avaliativo (...) A debilidade do método tradicional é a de que nem todos os alunos chegam à sala de aula preparados para aprender. Alguns carecem de formação adequada quanto ao material, não têm interesse pelo assunto ou simplesmente não se sentem motivados pelo atual modelo educacional. (BERGMANN ; SAMS, 2016, p. 6)

Nesse contexto, Mattar (2017, p.21) faz referência ao papel crucial da *internet* quanto à disseminação de conhecimento e modificações no papel do docente:

A posição central do professor no processo de ensino (...) começou a ser questionada de maneira mais intensa a partir do momento em que a *Internet* passou a disponibilizar informações e conteúdos gratuitos de qualidade, e em abundância, para qualquer pessoa interessada, criando, assim, espaço para o desenvolvimento de metodologias mais ativas, nas quais o aluno se torna protagonista e assume responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem (e o professor se torna um guia ao seu lado).

De acordo com a proposta de Bergmann e Sams (2016), o método da Sala de Aula Invertida, como o próprio nome indica, consiste na inversão da lógica organizacional entre o que é realizado em aula e em casa, no âmbito de uma aula expositiva tradicional. Segundo os autores, “o que tradicionalmente é feito em sala de aula [passa a ser] executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa [passa a ser] realizado em sala de aula.” (BERGMANN; SAMS, 2016, p.11, adaptado).

A aplicação do método de inversão da sala de aula pode propiciar a formação de alunos mais engajados em seu processo de consolidação de conhecimento.

Conforme Bergmann e Sams (2016), o método é flexível e personalizável, podendo ser facilmente ajustado às peculiaridades de cada docente. Os autores ressaltam, ainda, o diálogo estabelecido entre a Sala de Aula Invertida e outros métodos ativos de aprendizagem, como a Aprendizagem Baseada em Projetos, conforme será discutido na subseção 2.2.1.

Nesse sentido a Sala de Aula Invertida, assim como as demais metodologias ativas, é caracterizada enquanto prática de aprendizagem experiencial, interativa e colaborativa (MATTAR, 2017). Os três pilares, altamente dialogáveis, são apresentados em aulas que estimulem ações colaborativas entre alunos e professores, atividades experienciais em computadores, laboratórios ou bibliotecas, que permitam exploração de recursos e atividades, possibilitando, portanto, aumento da interatividade no ambiente escolar.

Mattar (2017, p. 37) resalta ainda algumas das funções primordiais do professor ao lecionar em contexto de Sala de Aula Invertida, sendo este responsável por “responder as dúvidas iniciais dos alunos, acompanhar os resultados das avaliações e (...) perceber suas necessidades”. A figura 1 abaixo ilustra o funcionamento da Sala de Aula Invertida:

Figura 1- Como funciona a aula invertida?



Fonte: <https://sites.google.com/a/ctmsenai.com.br/googleeducator/recursos/aula-invertida>

Dessa maneira, no contexto da Sala de Aula Invertida, o aluno já chega a sua aula tendo tido contato prévio com o conteúdo em casa, e o espaço da aula é

utilizado para sanar dúvidas, realizar tarefas, exercícios de fixação e trabalhos, em grupos, duplas ou individualmente. Em sala de aula, o professor assume o papel de mediador, uma vez que ele é quem auxilia os discentes de forma personalizada ao atender dúvidas pontuais de cada estudante, cumprindo um papel de facilitador. O docente propicia, dessa forma, a andaimagem da aprendizagem (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2016, p. 156):

[...] o andaime é um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz [...] um trabalho de andaime pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno, comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do turno de fala do aluno.

A ideia da atuação docente enquanto “andaime” transcende a habitual visão do professor enquanto centro do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando seu papel de mediador e facilitador. A Sala de Aula Invertida pode, dessa forma, colaborar positivamente para a constituição e o fortalecimento do protagonismo discente, estimulando a experimentação e a criatividade dos estudantes, constituindo-se como uma alternativa para a inovação do processo de ensino, quando do retorno às aulas presenciais no contexto do “novo normal”.

Segundo Tavares (2018), correntes da neurociência e da psicologia da educação argumentam que a construção do conhecimento, a retenção de informações na memória de longo prazo, bem como o acesso a elas e sua utilização para compreender fenômenos, conceitos e resolver problemas seriam favorecidos pela forma como tais informações são apresentadas ao cérebro, ou seja, como são ensinadas. Para a autora, o cérebro retém e utiliza com mais facilidade o conhecimento resultante de um aprendizado que é desencadeado por uma dada motivação, pela curiosidade epistemológica, isto é, pela curiosidade crítica. Além disso, a falta de parte da informação necessária para se compreender completamente um fenômeno ou solucionar um desafio pode aumentar o interesse do estudante em obtê-la e facilitar a integração do novo conhecimento com o conhecimento prévio (BATTIG, 1979; KITCHNER, 1983; SPIRO et. al., 1988 apud TAVARES, 2018).

Na perspectiva do professor, cumpre destacar a relevância de seu papel nessa abordagem pedagógica, pois é requerido desse profissional que ele se

dedique tanto a pesquisar e a manter-se em contínua formação, aprofundando seus conhecimentos, quanto a trabalhar, como mediador, pela autorregulação da aprendizagem de seus alunos. Idealmente, a autorregulação da aprendizagem implica um processo em que o aluno estrutura, inspeciona e avalia o seu próprio aprendizado, estando associada à melhor apreensão do conteúdo, a um maior envolvimento com os estudos e melhor desempenho escolar.

É necessário, no entanto, que a escola e o docente ofereçam boas condições de ensino e facilitem o acesso a materiais que serão utilizados na aula:

(...) cabe aos professores e às instituições de ensino garantirem aos alunos o acesso ao material didático, tanto do ponto de vista de equipamentos quanto de conexão de Internet, assim como a disponibilização dos materiais em tempo hábil, para que os alunos realizem as tarefas necessárias. (MATTAR, 2017, p. 37)

Para o desenvolvimento deste trabalho, será adotada uma perspectiva de aprendizagem invertida, transcendendo o ambiente físico das quatro paredes da sala de aula tradicional, uma vez que o projeto interventivo, inicialmente realizado por meio da aplicação de atividades estruturadas com base na concepção de Sequência Didática (SD) foi aplicado no contexto do ensino remoto, instaurado a partir da decretação do distanciamento social devido à pandemia da COVID-19. Conforme será explicado, haverá dias específicos e módulos da Sequência Didática (SD) cujas aulas serão conduzidas com algumas diferenças práticas, como a solicitação de pesquisa prévia sobre um assunto em casa, a ser trabalhado em momento posterior, contando com a contribuição de todos para o aprendizado do conteúdo, em vez da realização de um exercício escrito ou uma produção textual, como tarefas de casa, por exemplo.

Em consonância com uma perspectiva de ensino voltada para o estímulo da criatividade e maior participação dos alunos, por meio de um trabalho coletivo, apresenta-se, a seguir, outra metodologia ativa de aprendizagem, a proposta da Aprendizagem Baseada em Projetos.

2.2.1 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

Assim como a *Flipped Classroom*, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), do inglês *Project Based Learning*, é um método ativo de aprendizagem que, diferente do método tradicional, concebe o aluno enquanto sujeito ativo do processo de ensino que, considerando seus interesses, propicia atividades desafiadoras que estimulem a pesquisa, e consideram o professor como mediador das situações pedagógicas (MORAN, 2018). Concebida inicialmente por Jonh Dewey no início do século XX, a ABP foi precursora entre as metodologias ativas, uma vez que passou a considerar o aluno enquanto ser ativo do processo de ensino (SANTOS et al., 2006, p. 115).

Nesse contexto, Santos et al. (2006, p.116) definem a ABP enquanto “concepção de ensino que busca favorecer a construção da autonomia dos aprendizes, que lhes permita ser cidadãos responsáveis e conscientes de suas ações”. Moran (2018, p. 12) completa, afirmando que a ABP é

uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que também tenha ligação com sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico, criativo e a percepção de que existem várias maneiras para a realização de uma tarefa, tidas como competências necessárias para o século XXI.

Nesse sentido, diferente do modelo tradicional de sala de aula, em uma aula baseada em projetos “são os problemas a serem resolvidos que determinam que conteúdos serão estudados”(SANTOS et al., 2006, p. 108) Observa-se, assim, que a aprendizagem passa a ser fundamentada em questões, desafios ou problemas contextualizados em relação à realidade da turma, os quais serão investigados pelos alunos em conjunto, no decorrer de um determinado período de tempo, com a mediação do professor. No que se refere à implementação da metodologia de projetos, Mattar (2017, p. 62) apresenta elementos práticos fundamentais, tais como:

- a) Habilidades essenciais de conhecimento, compreensão e sucesso
- b) Problema ou pergunta desafiadora
- c) Investigação contínua
- d) Autenticidade
- e) Voz e escolha dos alunos
- f) Reflexão

- g) Crítica e revisão
- h) Produto público

Quanto ao trabalho com gêneros textuais, a partir da construção de projetos em sala de aula, Santos et al.(2006, p.121) ressaltam a importância de que os gêneros dialoguem com situação rotineiras,

[...] nas quais o uso da leitura e da escrita se façam necessários como instrumento para resolução de questões problemáticas, essas práticas se configurarão como efetivas práticas sociais significativas e não meramente atividades escolares.

De modo particular, elegeu-se o estudo do gênero textual “comentário crítico”, cuja fundamentação será apresentada na seção seguinte, a fim de não só aguçar nos discentes o interesse pela pesquisa acerca do conteúdo do componente curricular a ser trabalhado, mas também possibilitar discussões a partir de uma estratégia de aprendizagem baseada em problemas, tendo em vista que perguntas realizadas pelos próprios estudantes ou questões levantadas pelo professor a partir de dúvidas ou ideias propostas pelos alunos podem servir de base para consolidar seu aprendizado.

2.3 GÊNERO TEXTUAL: COMENTÁRIO CRÍTICO

O advento da Linguística Textual⁶, aliado à perspectiva sociocognitivo-interacionista, colocou em evidência, a partir dos anos 80, a importância do texto enquanto objeto de estudo, tendo em vista que o foco na palavra ou na frase isolada não permite alcançar os diversos fenômenos linguísticos, os quais só podem ser explicados dentro do próprio texto, levando-se em consideração, ainda, o fato de que a comunicação se realiza por meio de textos. De acordo com essa concepção, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação, e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2006, p. 43).

Em consonância com essa perspectiva, muitos estudos passaram a ser conduzidos com o objetivo de explicitar como ocorre a aprendizagem da língua em determinadas situações comunicativas, e como fazer com que o aluno adquira a competência comunicativa de modo a adequá-la aos diversos contextos sociais e,

⁶ Para um percurso histórico sobre a Linguística Textual, ver Koch (2006).

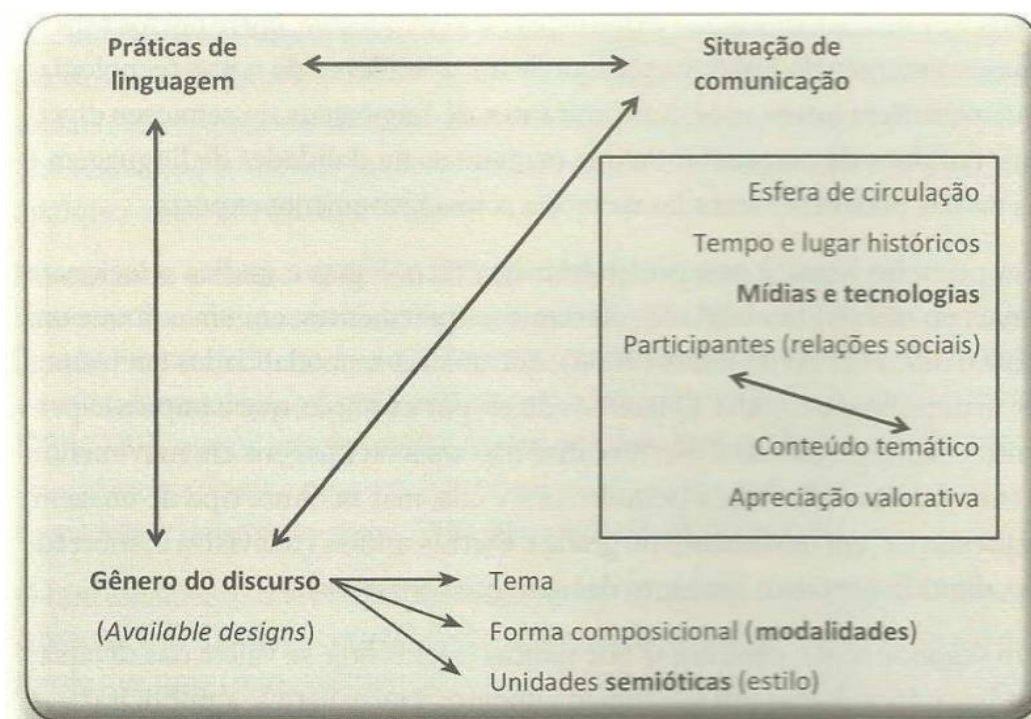
por extensão, a competência textual, ou seja, o conjunto de habilidades linguísticas necessárias aos diversos usos da língua.

Nesse cenário, Dolz e Schneuwly (2004) concebem a “teoria de gêneros”, cuja proposta enfatiza a importância de se levar em consideração, no estudo de determinada língua, o contexto histórico e social em que as atividades de linguagem acontecem. À luz dessa proposta, ganha relevo o ensino com gêneros textuais, que passa a ser de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem da língua, de modo que o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros ganha, a partir de então, especial relevância, por contribuir para que o aluno tenha acesso à língua em funcionamento, o que lhe confere condições mais adequadas para produzir e compreender diversos textos.

A ideia de gênero textual que será adotada neste trabalho subjaz à proposta de Bakhtin (2003, p. 262) de que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”; em outras palavras, cada esfera da vida humana produz seus próprios enunciados necessários àquela situação. Eles são relativamente estáveis, uma vez que podem ser flexíveis, isto é, podem sofrer alterações dependendo da situação de sua produção; contudo, compartilham características em comum.

O pensador russo elucida, ainda, a ideia da alta heterogeneidade dos gêneros discursivos, abrangendo desde conversas rotineiras a documentos oficiais, distinguindo os gêneros em primários e secundários. Gêneros primários são fruto de situações de comunicação mais imediatas, espontâneas e menos formais, como uma carta, um bilhete, um diálogo cotidiano; por sua vez, os gêneros secundários são produto de uma maior elaboração do falante, comumente mediados pela escrita, e remetem a situações comunicativas mais complexas como, por exemplo, um romance, um seminário, uma tese científica, uma palestra. Com efeito, uma análise da figura 2 a seguir permite inferir que a essência dos gêneros primários e secundários é a mesma, pois ambos são compostos por enunciados verbais; o que os diferencia é o nível de complexidade em que se apresentam, tendo em vista a situação comunicativa, os contextos de uso:

Figura 2 - Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos



Fonte: Rojo (2013, p. 27)

Marcuschi (2010) dialoga com Bakhtin (2003), não só caracterizando os gêneros textuais enquanto eventos linguísticos relativamente estáveis, como também apontando sua relação estabelecida com novas tecnologias:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 19)

Destaca-se aqui a extrema importância da contribuição de documentos norteadores oficiais para o trabalho com gêneros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ressaltam que:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados (...). São caracterizados por três elementos:
- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;

- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto, etc. (BRASIL, 1998, p. 21)

De acordo com o que já se mencionou, o gênero que será trabalhado nesta proposta de intervenção é o *comentário crítico*, cuja produção terá o principal objetivo de estimular os alunos a realizar uma crítica a algo discutido, assistido ou lido, com vistas a desenvolver sua capacidade analítica e argumentativa. Para a produção inicial, os comentários críticos foram elaborados a partir da exibição de um curta-metragem intitulado *Toy Story – Férias no Havaí*, em um momento pré-interventivo, e a partir da biografia “Eu sou Malala” de Malala Yousafzai no projeto interventivo, conforme será apresentado no capítulo 4.

Acerca do gênero textual *comentário crítico*, Assumpção e Kieslich (2009, p. 13) esclarecem: “Trata-se de uma opinião a respeito de um livro, filme, peça teatral, entre outros. O que caracteriza esse gênero é a descrição breve da obra e comentários avaliativos do crítico”.

Em vista disso, Rodrigues (2015) propõe uma importante definição acerca do gênero em questão, ao afirmar que escrever um comentário crítico é

Formular uma opinião pessoal (...) sobre um assunto/tema como o resultado do confronto entre o que se pensa e aquilo que é dito num texto sobre algo, fundamentada na análise do texto, o que pode ser comprovado pela pessoa que lê (ou ouve)” (RODRIGUES, 2015, p. 86)

Entendido como um tipo de resenha, porém de menor extensão, apresentando apreciação crítica a algo que é lido ou assistido, Machado et al. (2004, p.14) levantam discussões pertinentes ao estudo do gênero comentário crítico ao defenderem que:

os textos que a ele pertençam tragam as informações centrais sobre os conteúdos e sobre outros aspectos de outro(s) texto(s) lido(s) – como por exemplo, sobre seu contexto de produção e recepção, sua organização global, suas relações com outros textos etc. –, e que, além disso, tragam comentários do resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses outros aspectos.

Ainda segundo as autoras, uma resenha crítica deve apresentar, em sua macroestrutura, três aspectos fundamentais, que foram adaptados, tendo em vista o trabalho com comentários críticos que se pretende desenvolver ao longo deste estudo, a partir da exibição de curtas-metragens, bem como da leitura de livros. São eles: a introdução, através da apresentação do tema do curta, fazendo-se elogios ou críticas, seguida por breve fundamentação dos diferentes pontos de vista, de modo a se construir a argumentação, embasada no curta-metragem exibido ou no livro trabalhado, a fim de se proceder à recomendação (ou não) da obra em análise. (MACHADO et al., 2004)

Nesse contexto,

O comentário possui uma estrutura composicional relativamente livre, dependendo das intenções do autor, do veículo no qual será publicado e/ou do interlocutor que almeja atingir. De modo geral, possui os seguintes movimentos textuais: contextualização do assunto a ser analisado; apresentação da avaliação; justificativa; reiteração da análise, sugestões ou recomendações do objeto analisado. (PINTON et al., 2020, p. 12)

Em um contexto de *Web 2.0*, era na qual sites estão cada vez mais interativos e colaborativos, Barton e Lee (2005, p. 22) afirmam que “comentar é um ato importante de se posicionar”, o que indica a relevância da produção de comentários em sala de aula, por “incentivar a participação e a comunicação entre os alunos”. E ainda reforçam o caráter pedagógico da plataforma *Youtube* e do campo de comentários que “incentivam os alunos a avaliarem o conteúdo dos vídeos, aumentando assim a interatividade por meio da escrita fora da sala de aula”. (BARTON; LEE, 2005, p. 208)

No tocante à sua esfera de circulação (ROJO, 2013), o comentário crítico possui grande flexibilidade, na medida em que é capaz de transitar por diferentes esferas, como a jornalística, científica, social, dentre outras, sempre apresentando uma apreciação crítica a respeito de um determinado tema. O leitor de uma revista de grande circulação pode escrever um comentário acerca de uma notícia ou matéria que tenha lido, assim como o telespectador de uma série pode postar em suas redes sociais um comentário com sua apreciação crítica a respeito de um episódio assistido.

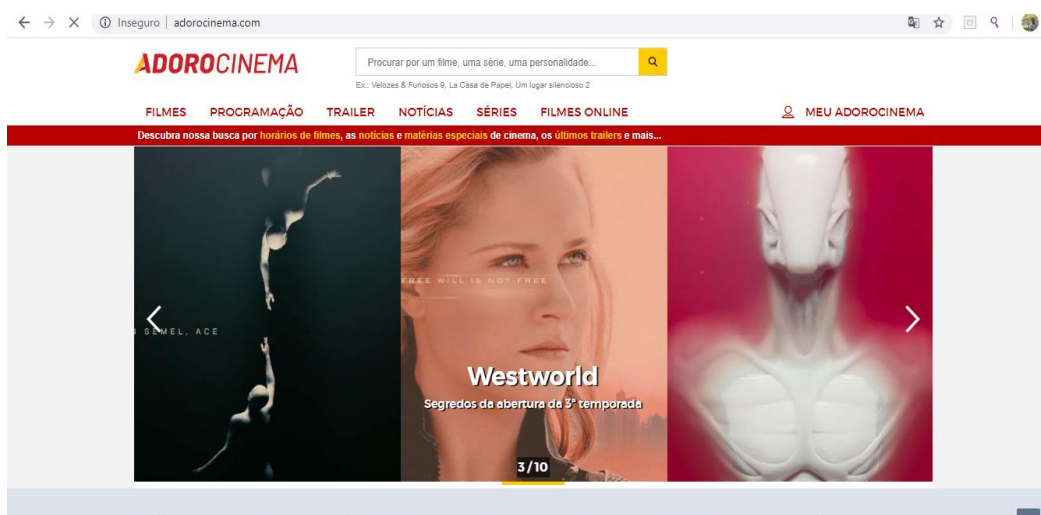
A respeito das esferas de circulação dos gêneros textuais, Rojo (2013, p. 27) afirma que:

(...) as práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar e assim por diante). Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão elas mesmas situadas historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais)

Enquanto documento norteador oficial, a Base Nacional Comum Curricular (2017) também reforça a importância de estudo do texto enquanto parte de um “gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.” (BRASIL, 2017, p.67).

É inegável que o advento das tecnologias trouxe novas formas de circulação de boa parte dos gêneros textuais, dentre eles o *comentário crítico*, como sites especializados em crítica, como é o caso do Portal AdoroCinema (conforme Figura 3 abaixo), onde fãs de séries e filmes têm a oportunidade de publicar suas críticas e ainda avaliar o que foi assistido em uma escala de uma a cinco estrelas.

Figura 3 - Portal AdoroCinema



Fonte: Portal AdoroCinema Disponível em: <http://www.adorocinema.com/>
Acesso em: 27/03/2020

Através deste portal, é possível encontrar comentários críticos acerca dos mais diferentes filmes e séries. A Base Nacional Comum Curricular (2017) ressalta esse caráter multimidiático do *comentário*:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, podem-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. (BRASIL, 2017, p. 66)

O texto da BNCC aponta, também, a democratização trazida pela *Internet* e a possibilidade de se postarem cada vez mais comentários e, conseqüentemente, de se exporem mais opiniões, porém Rodrigues (2015) destaca a importância de se conhecer o assunto discutido como pressuposto essencial para se realizarem bons comentários críticos:

Quem elabora uma crítica nunca deverá fazer um comentário superficial, com base em 'achismos', mas sim deve ter a exposição dos pontos presentes na obra, sejam eles positivos ou negativos, levando o leitor ou ouvinte a uma reflexão e conclusões. O primeiro passo para isso é conhecer o assunto para que se valide a crítica (...) (RODRIGUES, 2015, p. 34)

Tal assertiva levantada pela autora aponta para a função primordial do professor nesse contexto de produção do gênero: é ele quem deve fazer um levantamento dos temas de interesse dos alunos e, com base nessa sondagem inicial, apresentar o filme, curta, episódio, livro, ou qualquer outra obra que se torne o objeto a ser discutido, orientando as discussões e a situação de produção, para que o corpo discente seja capaz de produzir comentários diretos, cumprindo seu objetivo primordial – apresentar apreciação crítica sobre determinado assunto. O professor desempenha, portanto, um papel de mediador entre o conhecimento prévio necessário e a produção efetiva dos comentários em sala de aula.

Como o projeto interventivo se baseia no desenvolvimento de atividades práticas de ensino organizadas a partir da escolha de um gênero textual, no caso, o

comentário crítico, apresentam-se a seguir os pressupostos teóricos para o trabalho com a Sequência Didática, à luz da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

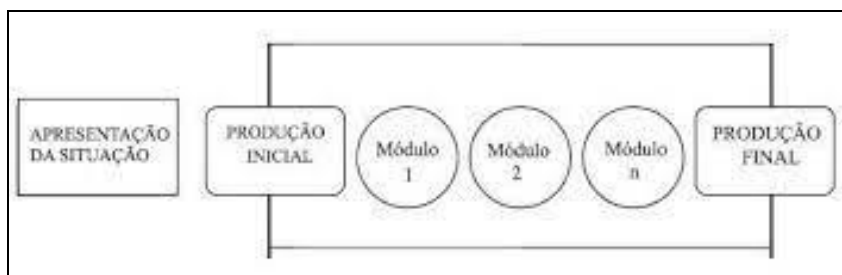
2.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dentre as atividades práticas de ensino a serem aplicadas neste trabalho, destaca-se a Sequência Didática (**SD**), isto é, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um gênero textual”. (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEWLLY, 2004, p. 82)

Marcuschi (2008, p. 214) reforça a finalidade de se trabalhar com determinado gênero textual a partir da **SD**: “A finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero”.

Uma sequência didática consiste em apresentar a situação, solicitar que os discentes realizem uma produção inicial do gênero e, a partir dessas produções, observar as dificuldades de sua turma. Posteriormente, o professor trabalhará as dificuldades observadas através de atividades e exercícios, denominados “módulos” e, finalmente, culminará a sequência com a produção final. Os autores representam a **SD** através do esquema a seguir:

Figura 4 - Esquema da Sequência Didática (SD)



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

Conforme indicado na figura 4, os autores propõem o seguinte procedimento:

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa da expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência didática às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para dominar o

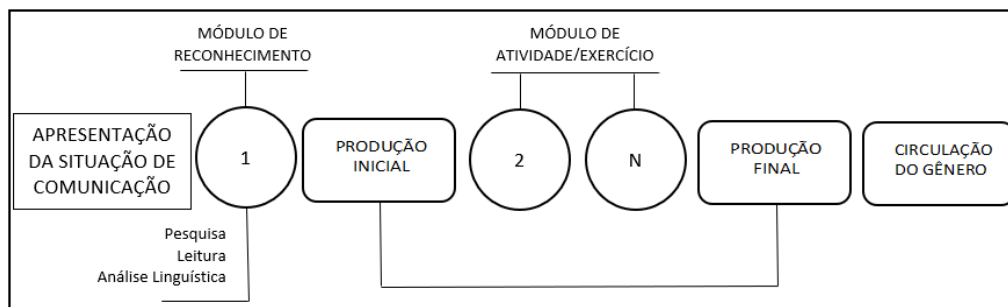
gênero do texto em questão. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLLY, 2004, p. 84)

Segundo essa proposta, os alunos não são expostos a especificidades do gênero textual que terão que produzir antes da etapa de produção inicial. Esta é considerada como um diagnóstico que permitirá ao professor verificar quais são os conhecimentos que os estudantes têm a respeito do gênero focalizado e quais conhecimentos precisarão ser trabalhados ao longo dos módulos da sequência didática. Portanto, é apresentada aos alunos a situação comunicativa para a produção, ou seja, o gênero escolhido, o público-alvo, o suporte em que o texto aparecerá e o objetivo para sua produção. Uma vez feito o diagnóstico com base na produção inicial, os módulos servirão para aprimorar o que não é de domínio dos alunos no que concerne ao gênero escrito e aos fenômenos linguísticos pertinentes a ele. O objetivo dos módulos é fazer com que as produções textuais dos alunos possam “atender, de modo satisfatório, à necessidade de interlocução apresentada no início da proposta” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.25).

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa ancorado em sequências didáticas possibilita a ampliação e a consolidação dos conhecimentos dos estudantes sobre os usos e funções de diversos gêneros textuais, ano após ano ao longo da Educação Básica. Ademais, a adoção dessa metodologia de ensino viabiliza aos discentes “o reconhecimento, a leitura, a produção, a utilização e a compreensão de diferentes gêneros em contextos sociais distintos” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.17).

Um refinamento da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi elaborado por Costa-Hübes e Simioni, tendo em vista os anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se duas etapas na estrutura da sequência didática, justificando tais modificações por conta das peculiaridades das condições socioeducacionais no contexto brasileiro. As etapas propostas pelas autoras são o módulo de reconhecimento e a circulação do gênero, de acordo com o esquema a seguir.

Figura 5 - Modelo de Sequência Didática de Costa-Hübres e Simioni



Fonte: Adaptação do esquema de sequência didática (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p.26).

Uma análise do modelo acima permite identificar o módulo de reconhecimento dos gêneros, cuja finalidade é a de desenvolver com os alunos atividades de pesquisa, leitura e análise linguística do gênero em estudo. Portanto, a ideia é possibilitar o contato dos discentes com diversos textos “ditos modelares”, para que estes reconheçam o gênero textual a ser estudado durante a sequência didática. De acordo com autoras, o contato prévio dos alunos com o gênero e seu conhecimento “pode deixá-los mais seguros no momento da primeira produção” (COSTA-HÜBES; Simioni, 2014, p. 27). Por sua vez, o módulo de circulação do gênero tem o objetivo de fazer com que os textos produzidos sejam compartilhados, cumprindo-se o uso real da linguagem, numa concepção de língua na perspectiva sociointeracionista.

Outra adaptação da estrutura esquemática da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi proposta por Magalhães e Cristovão (2018), devido à ausência de indicação da circulação da produção textual, da possibilidade de modificação ou adaptação do gênero ao contexto escolar e, em alguns casos, da necessidade de ficcionalização da situação comunicativa. Para as autoras, ao longo dos últimos anos, “a sequência didática de gêneros textuais foi expandida e reinterpretada de muitas formas” (MAGALHÃES e CRISTOVÃO, 2018, p.33). Assim, segundo elas, essa reinterpretação permite a reapropriação do mesmo conhecimento, a partir de diferentes conceitos e de diversas práticas pedagógicas, conferindo-se novas interpretações a determinado tema.

Neste trabalho, além dos princípios do modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), outro modelo de sequência didática, adaptado para diferentes realidades e propósitos, como o apresentado por Costa-Hübres e Simioni (2014) também se revelou relevante para a intervenção

pedagógica, visto que contempla a apresentação do gênero que será produzido, mesmo que de forma superficial, sem o aprofundamento de suas características prototípicas, além de considerar a circulação dos textos produzidos, ao final do projeto interventivo.

Sobre os procedimentos da sequência didática, Marcuschi (2008, p. 213) enfatiza:

Os procedimentos têm um caráter modular e levam em conta tanto a oralidade como a escrita. (...) A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

Nesse sentido, a proposta de intervenção estará ancorada na aplicação de sequências didáticas, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes e Simioni (2014), elaboradas pelo professor-pesquisador, para que ele possa intervir em um problema observado na produção inicial do gênero trabalhado em sala de aula. Assim, serão realizados módulos abarcando atividades que despertem conhecimentos prévios dos alunos para a produção e que busquem desenvolver competências linguísticas de modo a possibilitar que os alunos alcancem as habilidades necessárias para a escrita daquele gênero na produção final. No caso deste trabalho, o gênero em questão é o *comentário crítico*.

Retomando o que já se mencionou na Introdução deste estudo, foi necessário proceder a uma adaptação da Sala de Aula Invertida, tendo em vista a suspensão das atividades presenciais, a partir da decretação das medidas de distanciamento social, devido à emergência sanitária que eclodiu em março de 2020 com a pandemia de Covid-19. Em maio de 2020, as aulas das escolas estaduais de Minas Gerais foram retomadas sob a forma de ensino remoto. No capítulo a seguir, será delineada a metodologia de pesquisa na qual se fundamenta este trabalho.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa deste trabalho baseia-se na proposta da pesquisa-ação e também na observação do professor-pesquisador e de seus alunos através da análise semi-etnográfica de interações extraídas de aulas e produções textuais do gênero *comentário crítico*, realizadas nos anos letivos de 2019 e 2020. A atuação do pesquisador na comunidade é feita de forma dupla, como observador e participante, uma vez que ele atua através da visão interna (perspectiva *insider*), ministrando aulas e modificando sua prática, e externa (perspectiva *outsider*), ao realizar a análise dos dados obtidos.

Neste capítulo, será apresentada a caracterização dos participantes, o contexto de realização, os critérios para análise de dados e o *lócus* da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia adotada no trabalho envolve pesquisa bibliográfica, coleta de dados através de gravação de aulas, e análise das interações, conforme pressupostos da ACE para tratamento de dados (SACKS et al., 2003), cujo objetivo é o de tornar determinado problema verificado mais explícito, de modo a permitir que se busquem soluções mais efetivas.

A presente pesquisa possui natureza qualitativa, ancorada em Bortoni-Ricardo (2008), na medida em que busca caminhos e alternativas a serem trilhados a partir de um problema detectado e se desenvolve de acordo com a perspectiva da pesquisa-ação, conforme Engel (2000) e Tripp (2005), caracterizando-se como uma pesquisa estruturada a partir da ação e mudança no ambiente da sala de aula em que atua o professor-pesquisador.

Acerca da natureza da pesquisa em desenvolvimento e descrita neste trabalho, é importante destacar que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Do mesmo modo, o professor-pesquisador buscará subsídios para entender e interpretar fenômenos que estão inseridos em um contexto específico: sua sala de aula.

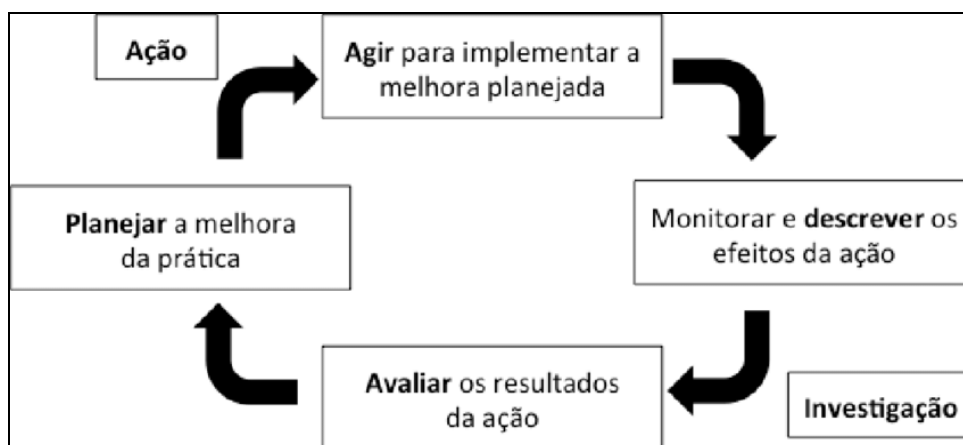
Sobre a metodologia da pesquisa-ação:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-446)

A pesquisa-ação consiste, portanto, no planejamento, na implementação, descrição e avaliação de uma mudança na prática profissional. Engel (2000, p. 182) reforça essa concepção afirmando que a pesquisa-ação “É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta”.

De acordo com Tripp (2005), os ciclos de uma pesquisa-ação podem ser representados conforme o diagrama a seguir:

Figura 6- Representação em 4 fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: TRIPP, David. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

Diante disso, o professor-pesquisador, a partir de um problema detectado em seu contexto de atuação, a sala de aula, planejará e implementará uma mudança; em seguida, descreverá os resultados que a mudança acarretou em seu meio e os avaliará, assumindo, assim, um papel ativo na constituição da pesquisa “cuja ação investigativa tem influência no objeto de investigação e é, por sua vez, influenciada por este.” (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2016, p. 158)

Tripp (2005) faz uma importante distinção entre a prática rotineira e a pesquisa-ação, conforme indica a figura abaixo:

Figura 7- Onze características da pesquisa-ação

Linha	Prática rotineira	Pesquisa -ação	Pesquisa científica
1	habitual	inovadora	original / financiada
2	repetida	continua	ocasional
3	Reativa contingência	pro-ativa estrategicamente	metodologicamente conduzida
4	individual	participativa	colaborativa / colegiada
5	naturalista	intervencionista	experimental
6	não questionada	problematizada	contratual (negociada)
7	com base na experiência	deliberada	discutida
8	não-articulada	documentada	revisada pelos pares
9	pragmática	compreendida	explicada / teorizada
10	específica do contexto		generalizada
11	privada	disseminada	publicada

Fonte: TRIPP, David. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

O professor-pesquisador realizava até então, em sua sala de aula, que agora se torna seu ambiente de pesquisa, uma prática rotineira, conforme indica a primeira coluna da Figura 7. Suas aulas eram habituais e repetidas e fundamentavam-se em cumprimentos de planos anuais e de curso, sem uma reflexão ou compreensão aprofundada acerca das múltiplas metodologias de ensino. A partir do momento em que assume uma perspectiva de realização da pesquisa-ação, ele passa a problematizar e inovar, ao detectar um problema e buscar fundamentos teóricos para analisá-lo, para planejar e implementar uma mudança significativa. Nessa perspectiva, o professor-pesquisador assume uma autoria maior acerca de sua prática, “pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, promovendo seu próprio desenvolvimento profissional” (ENGEL, 2000, p. 183). Isto é, o professor detecta o problema particular em sua sala e busca conhecimentos para seus questionamentos e incertezas.

3.2 PARTICIPANTES

O professor-pesquisador é profissional da área de Letras, atualmente cursa o Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e leciona na rede pública estadual de Minas Gerais.

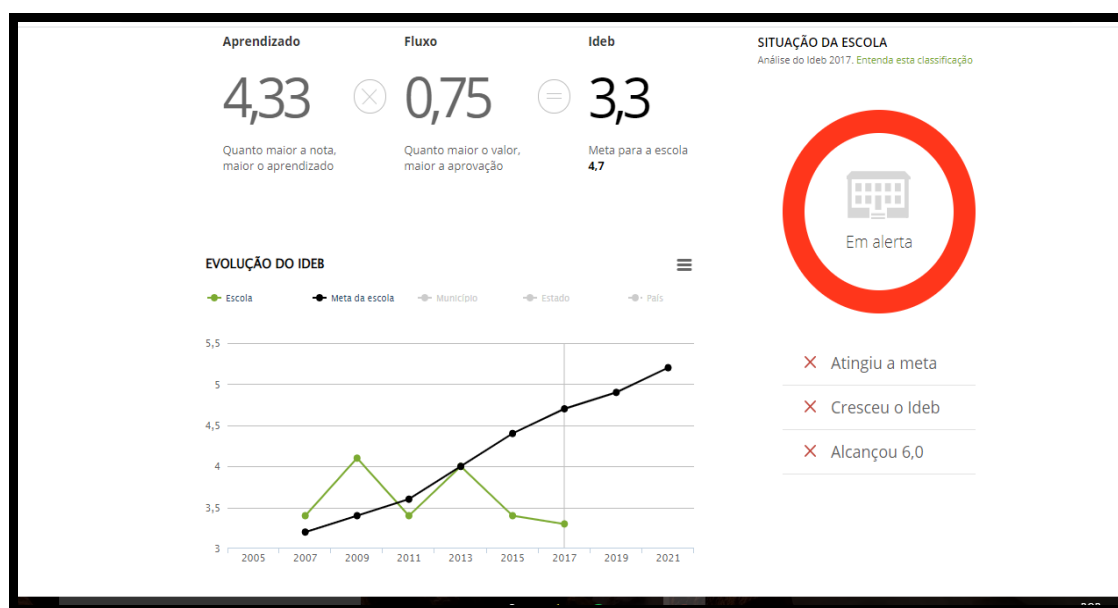
A turma-controle é composta por 24 alunos que cursavam, em 2020, o 7º ano de escolaridade. A turma já foi base para outras pesquisas e trabalhos

desenvolvidos ao longo das disciplinas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) no ano de 2019, incluindo a pesquisa que será apresentada no capítulo 5, a qual foi fundamental para diagnosticar o interesse do corpo discente e suas experiências prévias quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

Esta pesquisa teve início em 2019, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Conforme já se mencionou, esses alunos, em 2020, estavam no 7º ano de escolaridade, sendo a maior parte deles oriunda da área urbana de Tombos - MG. O quantitativo de discentes da turma continua sendo de 24 no total.

A pesquisa foi conduzida na Escola Estadual Ilka Campos Vargas. A instituição, infelizmente, tem atingido médias baixas no IDEB, tendo sido sua nota, na última avaliação, 3,3, abaixo da meta que se esperava alcançar (4,7), tal qual explicitado na Figura 8 abaixo:

Figura 8 - Índice do IDEB- EEICV



Fonte: Portal qedu. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/153586-ee-ilka-campos-vargas/ideb> Acesso em: 21/03/2020

No tocante à condução ética da pesquisa, cabe destacar que a direção da instituição educacional formalizou seu consentimento para o desenvolvimento deste trabalho, que pôde contar com a participação dos alunos do professor-pesquisador, uma vez tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Anexo A, e obtido também o consentimento dos responsáveis pelos estudantes, por serem estes menores de idade.

Os participantes desta pesquisa tiveram suas identidades resguardadas; para isso, nas transcrições textuais, os nomes dos alunos foram substituídos pelas respectivas iniciais.

3.3 CORPUS DA PESQUISA

O *corpus* desta pesquisa é constituído das produções textuais dos alunos participantes deste estudo e do material didático disponibilizado nas aulas realizadas na Escola Estadual Ilka Campos Vargas, localizada no município de Tombos, sendo a maior parte desses estudantes oriunda da zona urbana da cidade, e uma menor parcela, de distritos e da zona rural. O *corpus* analisado constitui-se de produções escritas no gênero *comentário crítico*, a partir do curta “*Toy Story – Férias no Havaí*” e da obra “*Eu sou Malala – a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*”, de autoria de Malala Yousafzai.

É válido ressaltar que as atividades descritas neste trabalho foram desenvolvidas durante o REANP (Regime Especial de Atividades Não Presenciais), conforme descrito na seção 3.4.1.

Os dados da pesquisa em questão foram obtidos por meio de aulas gravadas para análise posterior, conforme pressupostos da ACE para tratamento de dados (SACKS et al., 2003). No caso deste trabalho, as interações ocorreram de maneira remota, através do *chat* “Conexão Escola”, em conformidade com o que será apresentado na subseção 3.4.1, e serão analisadas no capítulo 5. Outrossim, produções iniciais de comentários críticos, a partir da exibição do curta *Toy Story – Férias no Havaí*, realizadas pelos alunos em momento anterior à implementação do REANP, também foram analisadas e constituíram o *corpus* inicial deste estudo, integrando a etapa denominada “pré-intervenção”. Além disso, comentários produzidos a partir da biografia “*Eu sou Malala*”, de Malala Yousafzai, também compõem o *corpus* de análise da pesquisa.

3.4 LÓCUS DA PESQUISA

De acordo com o que já se mencionou, a pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Ilka Campos Vargas, localizada na cidade de Tombos e pertencente à Superintendência Regional (SRE) de Carangola, conforme já mencionado na Introdução deste trabalho. A escola conta com quase 600 alunos e o seu corpo discente é heterogêneo, já que o município possui apenas uma escola. A instituição

possui, portanto, alunos de diversas classes sociais. Algumas turmas são extremamente falantes e indisciplinadas, o que dificulta bastante o processo de ensino. Apresenta-se, a seguir, uma imagem ilustrativa da fachada do espaço escolar:

Imagem 1 - Fachada da Escola Estadual Ilka Campos Vargas



Fonte: <http://jccdetombos.blogspot.com/p/escola-estadual-ilka-campos-vargas.html>

A instituição atende o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano regular e, em tempo integral, o Ensino Médio regular, e possui ainda a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo também ofertados cursos técnicos de Agronegócio, Secretariado, Administração e Promotor de Vendas para os alunos e a comunidade em geral. Localizada na região central da cidade de Tombos, possui boa estrutura física, com biblioteca bem equipada, contendo obras importantes da Literatura Brasileira e Universal, sala de informática e de vídeo, com acesso à *internet*, quadra de esportes e salas de aula equipadas com projetores. Há ainda diversos projetos que mobilizam toda a comunidade, como o Projeto em Tempo Integral do Ensino Fundamental II, Roda de Leitura e, anualmente, há Feiras de Ciências, Literária e das Nações, durante as quais os alunos do Ensino Fundamental

e Médio apresentam seus trabalhos e projetos, agenciando diversas áreas de conhecimento.

São realizadas, na escola, reuniões quinzenais, denominadas Módulo II, para discussão do currículo, exposição de novas práticas docentes e debate de assuntos pedagógicos, sendo momentos de discussões enriquecedoras. Cabe destacar que, em 2020, foi desenvolvido pela comunidade escolar o novo Projeto Político Pedagógico da instituição, e as reuniões tiveram caráter mais prático, através de discussões, debates e oficinas pedagógicas, cujo principal objetivo foi o de apresentar sugestões de aplicação das propostas acerca dos documentos norteadores oficiais, enfatizando-se a BNCC (2017) e o Currículo Referência de Minas Gerais (2020).

Cumprir destacar que, de acordo com o que se explicitou no capítulo 3, a partir da implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), em vigência durante o período de distanciamento social, por conta da emergência sanitária, os diversos problemas para o cumprimento das atividades dos Planos de Estudos Tutorados, em função da dificuldade, por parte dos estudantes, de acesso ao programa de TV “Se Liga na Educação” e ao aplicativo “Conexão Escola”, acabaram por comprometer a aplicação integral da proposta de intervenção e a efetiva participação dos alunos nesta pesquisa, cujo projeto passou a assumir caráter propositivo, em conformidade com a Resolução nº 003/2020, do Conselho Gestor da Rede Nacional do PROFLETRAS, de 02 de junho de 2020.

3.4.1. Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)

No ano de 2020, com a eclosão da emergência sanitária decorrente da pandemia da COVID-19, muitas foram as adaptações pelas quais os mais diversos setores da atividade humana tiveram que passar. No âmbito da educação não foi diferente: em um curto espaço de tempo, o planejamento escolar teve de ser readaptado, e não só docentes como também discentes e gestores precisaram reinventar suas concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem, de modo a passar por um momento atípico de isolamento social. Para que o processo de ensino tivesse continuidade com os menores impactos possíveis, foi então adotado o Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁷, conforme Holges e seus colaboradores

⁷ Para mais informações, ver Holges et al (2020)

(2020), que, diferente da Educação a Distância (EAD), concebida e estruturada para ser realizada a distância do início ao fim, surge como uma saída emergencial temporária ao distanciamento social.

Nesse sentido, diversas foram as alternativas encontradas por redes públicas e privadas para o ensino remoto. No caso de Minas Gerais, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020 e retomadas sob a forma de ensino remoto em maio do mesmo ano. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), os termos da decisão foram os seguintes: “Neste momento, é preciso dar aos estudantes a possibilidade da continuidade do processo de desenvolvimento cognitivo e proporcionar a retomada de algumas atividades educacionais, mesmo que sejam fora do convívio escolar”. (MINAS GERAIS, 2020, p. 4)

Tendo seu início oficial no dia 15 de maio de 2020, o REANP – Regime Especial de Atividades Não Presenciais – foi a proposta de ensino adotada pela rede estadual de Minas Gerais no contexto de isolamento social. Desenhado pela Secretaria de Estado de Educação, o REANP foi implementado nas escolas da rede, sem negociação alguma entre as comunidades escolares e a SEE/MG, assim como sem qualquer preparação ou treinamento adequado para que os docentes desenvolvessem suas atividades de maneira remota.

A proposta baseia-se em três ferramentas interrelacionadas: o Plano de Estudos Tutorado, o programa de TV “Se Liga na Educação” e o aplicativo “Conexão Escola”. Segundo a Secretaria de Estado de Educação:

O Regime de Estudo não Presencial busca proporcionar a continuidade da relação com a escola, mesmo que de forma não presencial, de maneira que os estudantes não percam de forma brusca o contato com a atividade escolar, evitando, assim, que venham a abandonar completamente os estudos. (MINAS GERAIS, 2020, p.1)

Pilar fundamental do REANP, o Plano de Estudos Tutorados (PET)⁸ consiste em um arquivo em formato PDF, produzido pela SEE/MG e direcionado para cada série do Ensino Fundamental e Ensino Médio, contendo todas as disciplinas e conteúdos necessários àquele ano de escolaridade, divididos em subconjuntos de atividades semanais a serem cumpridas pelos alunos. Os docentes, além de mediar as atividades a serem realizadas por suas turmas e tirar as dúvidas dos

⁸ Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/> Acesso em 02/08/2020

discentes, devem também manter um controle da quantidade de tarefas entregues por cada aluno, uma vez que a realização dos exercícios propostos no PET equivale à frequência, sendo que o maior desafio escolar tem sido o de controlar a evasão durante a pandemia.

De acordo com o documento norteador desenvolvido pela Secretaria de Educação, especialmente para as atividades do REANP:

É de extrema importância que as ações pedagógicas previstas no PET sejam trabalhadas, uma vez que, no retorno às atividades presenciais, a avaliação diagnóstica a ser aplicada aos alunos considerará as habilidades e objetos de aprendizagem abordados no material. O objetivo será detectar as aptidões não desenvolvidas pelos estudantes durante o período de atividades não presenciais para assim planejar a retomada dos conteúdos e a necessidade de reforço escolar. (MINAS GERAIS, 2020, p. 5)

Cada arquivo PET possui duração de 1 mês e, até o momento, já foram realizados três desses planos de estudos. Para alunos residentes em Zona Rural ou em áreas de difícil acesso à *Internet*, a escola deve imprimir o PET e enviá-lo para a casa do discente, sendo esta uma situação problemática, pois não só põe alunos da mesma escola e turma em situação de desigualdade em relação ao conteúdo trabalhado, como também limita o contato destes com o material de forma integral, uma vez que o PET possui *links* que permitem acesso a *sites* e vídeos, o que fica impossibilitados através do material impresso, implicando comprometimento da aprendizagem, como é o caso da atividade apresentada na imagem a seguir:

Figura 9 – Atividade do PET de Língua Portuguesa

2 — Você conhece ou já ouviu falar sobre a obra “O Auto da Compadecida”? Assistiu ao filme? O filme é uma adaptação para o cinema do livro de Ariano Suassuna: um texto dramático que já foi encenado por muitas companhias teatrais brasileiras e estrangeiras.

Você vai estudar apenas uma cena da obra “Auto da Compadecida” e não a obra inteira, uma vez que se trata de um texto longo para ser trabalhado em tão pouco tempo. Trata de um grande clássico da literatura brasileira do gênero teatral. O “Auto da Compadecida” é um auto (peça de apenas um ato) que resgata uma tradição muito antiga, do teatro medieval português. “Autos” eram peças teatrais que tratavam de temas religiosos, e Ariano Suassuna traz de volta essa tradição e adapta ao contexto social e histórico do nordeste brasileiro.

Para saber mais sobre a obra “Auto da Compadecida”, acesse:

<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/o-auto-da-compadecida-analise-da-obra-de-ariano-suassuna/> Acesso em 02/04/2020.

Para saber mais sobre o autor da obra “Auto da Compadecida”, acesse:

https://www.ebiografia.com/ariano_suassuna/. Acesso: 15 jun de 2020.

3 — Leia com atenção o texto abaixo:

O AUTO DA COMPADECIDA

Ariano Suassuna/Adaptação: Renata Kamla

Chicó e João Grilo estão na frente da igreja de padre João, querem convencê-lo a benzer o cachorro de sua patroa, a mulher do padeiro.

CHICÓ Padre João!

JOÃO GRILO Padre João! Padre João!

PADRE (aparecendo na frente da igreja) Que há? Que gritaria é essa?

Fonte: Plano de Estudos Tutorados. Volume 2. 7º ano

Para a realização das atividades pré-textuais observadas na Figura 9, o aluno deverá clicar em um primeiro *link* que o encaminhará a um site, no qual é abordado, com mais detalhamento, o texto que será lido em seguida, “O Auto da Compadecida”, e em outro *link*, que irá direcioná-lo à biografia do autor da obra, Ariano Suassuna. O aluno que realizar as tarefas do PET de maneira impressa não conseguirá acessar os *links* e cumprir efetivamente a atividade.

Segunda ferramenta do ERE do Estado de Minas Gerais, complementar ao Plano de Estudos Tutorado, são as vídeoaulas do programa “Se Liga na Educação”, gravadas por professores da rede estadual, escolhidos de maneira interna pela própria SEE/MG e que acompanham o conteúdo semanal do PET, transmitido, de segunda a sexta-feira, pela Rede Minas ou pelo *Youtube*, para cidades às quais o sinal da emissora não alcança. As vídeoaulas são apresentadas como ferramentas de auxílio discente. Por conseguinte, o aplicativo “Conexão Escola” – também disponível em versão *Web*⁹ – é a terceira ferramenta adotada pela rede estadual de ensino e traz o meio de interação oficial entre professores e alunos durante o

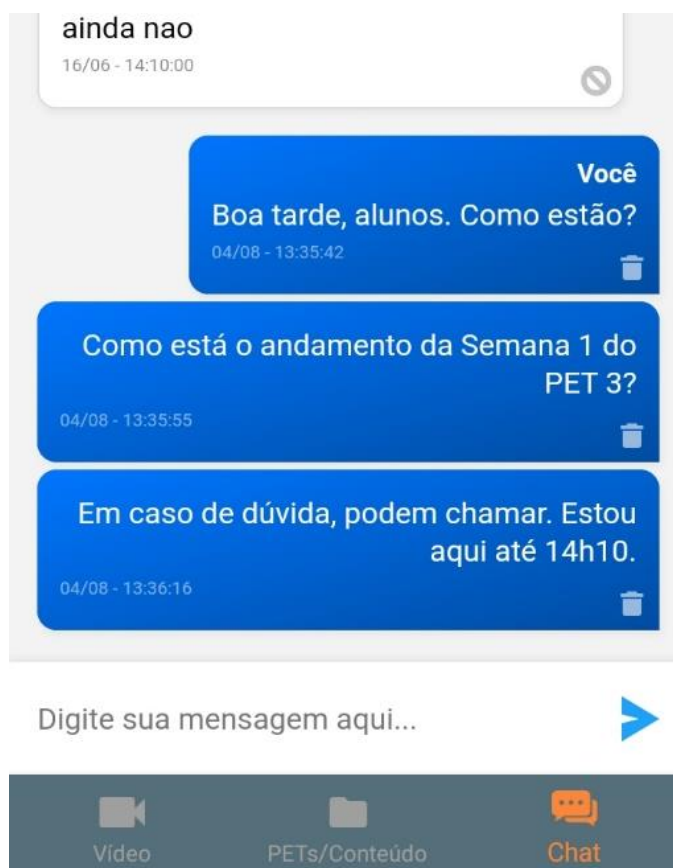
⁹ Disponível em: <https://webapp.conexaoescola.sambatech.com.br/session/login>. Acesso em: 12/09/2020

contexto de isolamento social: o *chat*. O aplicativo é apresentado como um suporte ao discente e facilitador da interação no contexto do REANP:

[...] o formato promoverá a interação direta entre professores e estudantes. Com esse recurso o estudante terá acesso ao PET, às vídeoaulas transmitidas pelo programa Se Liga na Educação, às atividades de fixação, além da troca de informações e experiências por meio de *chat* (MINAS GERAIS, 2020, p. 6)

Enquanto ambiente de interações síncronas, o *chat* simula o ambiente da sala de aula tradicional, pois oferece aos alunos a possibilidade de estar *on-line* conversando com seu professor. Cada turma possui uma sala específica de *chat* para interagir com o docente de cada disciplina. O docente deve abrir o *chat* no horário de início da sua aula e interagir com os alunos, tirando dúvidas, dando instruções ou postando materiais complementares, conforme indica a Figura 10 a seguir:

Figura 10- Chat Conexão Escola



Fonte: Registros do aplicativo

Apesar de o *chat* “Conexão Escola” ser o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) oficial, estabelecido pela rede estadual de Minas Gerais, há muitas críticas e limitações quanto à efetividade de seu uso, as quais desmotivam professores e alunos que podem acessá-lo, tais como: falta de notificações na barra de rolagem do *smartphone*, impossibilidade não só de envio de áudios e anexos, bem como de visualizações de mensagens e participantes *on-line* no momento da aula. Em vista disso, meios alternativos têm sido utilizados com mais frequência, tais como: formação de grupos de *Whatsapp*, realização de videochamadas ou *lives*. Os docentes são orientados a buscar um meio de contato *on-line* que propicie maior participação discente e estimule a realização das tarefas do PET. O acesso ao aplicativo “Conexão Escola”, tanto por professores quanto por alunos, é custeado pelo governo estadual de Minas Gerais e não consome dados móveis dos aparelhos pessoais.

Tendo sido descrito o Regime Especial de Atividades Não Presenciais, enquanto proposta para o ERE no estado de Minas Gerais, e dadas as inúmeras dificuldades verificadas, cumpre destacar que o projeto interventivo desta pesquisa foi parcialmente conduzido na vigência do REANP, o que implicou a elaboração propositiva do que não foi possível aplicar, conforme será apresentado no próximo capítulo.

4 ETAPAS DO PROJETO INTERVENTIVO

Neste capítulo, será apresentada a atividade de pré-intervenção, aplicada presencialmente no ano de 2019, bem como a proposta de Sequência Didática (SD) do projeto interventivo, o qual, de acordo com o que já se mencionou anteriormente, terá caráter propositivo. O embasamento teórico para a SD é de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em interface com outro modelo de sequência didática, o de Costa-Hübes e Simioni (2014), que também se revelou relevante para a intervenção pedagógica, por contemplar a apresentação do gênero que será produzido, mesmo que de forma superficial, sem o aprofundamento de suas características prototípicas, além de considerar a circulação dos textos produzidos, ao final do projeto interventivo, conforme indicado no capítulo 2.

Através dos módulos e produções realizados na SD, aplicaram-se atividades de maneira remota¹⁰, que efetivassem uma aprendizagem ativa conforme pressupostos da Sala de Aula Invertida (BERGMANN; SAMS, 2016; MATTAR, 2017).

A proposta de projeto interventivo está assim delineada: produção inicial não modelar, isto é, sem o aluno conhecer o texto modelar, aplicada de maneira remota durante o ano letivo de 2020; módulo 1, com duas aulas, com o intuito de orientar uma pesquisa sobre Malala; módulo 2, com 2 aulas, tendo em vista o trabalho mais específico com adjetivos; módulo 3, com 2 aulas, que visam abordar a estrutura da argumentação e diferenciar *fato* de *opinião*; módulo 4, com 2 aulas, cuja finalidade é a de se trabalhar a estrutura do gênero *comentário crítico*; módulo 5, com 01 aula, cuja proposta é a elaboração colaborativa de um roteiro para a produção de comentários críticos; módulo 6, com uma aula, cujo objetivo é o de realizar a produção e a avaliação de um novo *comentário crítico*, finalmente, a proposta de produção final.

¹⁰Este projeto foi parcialmente aplicado em virtude da pandemia da COVID-19. A intervenção, em grande parte, propositiva se deve à implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), elaborado pela SEE/MG para o período de vigência do ERE no estado de Minas Gerais, conforme se explicitou no capítulo 3. As inúmeras dificuldades, por parte dos estudantes, quanto ao cumprimento das atividades propostas no contexto do REANP acabaram por inviabilizar a aplicação integral deste projeto interventivo.

4.1 PRÉ-INTERVENÇÃO

Em uma etapa anterior ao início do período remoto, com os alunos ainda no 6º ano em 2019, foi realizada a proposta de produção inicial de um texto não modelar, um comentário crítico, a partir da exibição de um curta-metragem da franquia *Toy Story*, intitulado *Toy Story – Férias no Havaí*, exibido e discutido oralmente em sala, antes de se prosseguir à etapa escrita do gênero. No segundo semestre do ano supracitado, quando a proposta foi aplicada, a turma possuía um total de 24 alunos, dos quais 22 estavam presentes no dia da produção. No entanto, dos presentes, apenas 14 entregaram os comentários escritos.

A duração do curta *Toy Story – Férias no Havaí* é de cerca de 6 minutos, tendo sido acessado através da plataforma *YouTube*, em uma *SmartTV* da sala de multimeios e exibido aos alunos, que, em sua maior parte, já conhecia os filmes da franquia *Toy Story*, porém ainda não havia assistido ao curta em questão. Após a exibição do filme, o professor-pesquisador realizou algumas perguntas orais, tais como:

- O que você achou do curta?
- Você já tinha assistido a algum filme do *Toy Story* antes?
- Qual o assunto principal do curta que acabamos de assistir?

O professor-pesquisador explicou a tarefa através da seguinte instrução: “Escreva um comentário falando sobre o curta, dizendo se gostou, ou não, do filme e justifique sua opinião”. Os textos produzidos no contexto da pré-intervenção foram corrigidos e, em conformidade com a análise apresentada na seção 6.2 adiante, não atenderam a proposta de produção do gênero *comentário crítico*.

4.2 ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A atividade pré-interventiva forneceu subsídios para que o projeto interventivo fosse delineado de modo a atender as dificuldades observadas. Dessa forma, a SD, que será apresentada a seguir, consiste na elaboração de comentários críticos acerca da biografia “Eu sou Malala”, de Malala Yousafzai, livro paradidático constante da lista de livros indicados para leitura pelos discentes ao longo do referido ano letivo, escolhido pelos alunos a partir de uma pré-seleção realizada por docentes da área de Linguagens, e que está disponível, em sua forma impressa, na

biblioteca da escola, *lócus* desta pesquisa, bem como na *Internet* (para *download*¹¹), com vistas à produção de uma seção cultural a ser divulgada para a comunidade escolar por meio do jornal da escola.

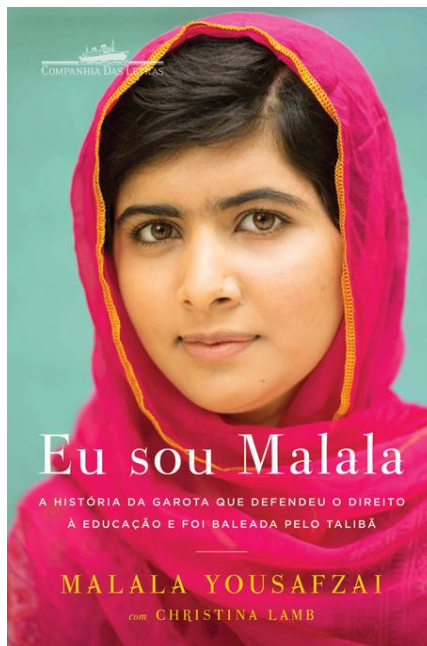
4.2.1 Produção Inicial do Projeto Interventivo

Tendo sido aplicada através de duas aulas remotas¹² no ano letivo de 2020, durante o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), a produção inicial dos comentários críticos sobre a biografia de Malala Yousafzai foi mediada pelo professor-pesquisador através do *chat* “Conexão Escola”, apresentado no capítulo 3, e baseou-se nos pressupostos da Sala de Aula Invertida. Adota-se o seguinte objetivo para a aplicação da Sequência Didática: verificar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero “comentário crítico” e examinar em que medida os alunos desenvolveram as competências e habilidades linguísticas referentes ao domínio desse gênero textual, após a aplicação do projeto interventivo. A figura 11 abaixo ilustra a capa do livro:

¹¹ Disponível em: <http://alma.indika.cc/wp-content/uploads/2015/04/Eu-sou-Malala-Malala-Yousafzai.pdf>

¹² As transcrições das duas aulas e análise das interações são apresentadas na seção 6.4 deste trabalho

Figura 11- Capa do livro “Eu Sou Malala”, de Malala Yousafzai

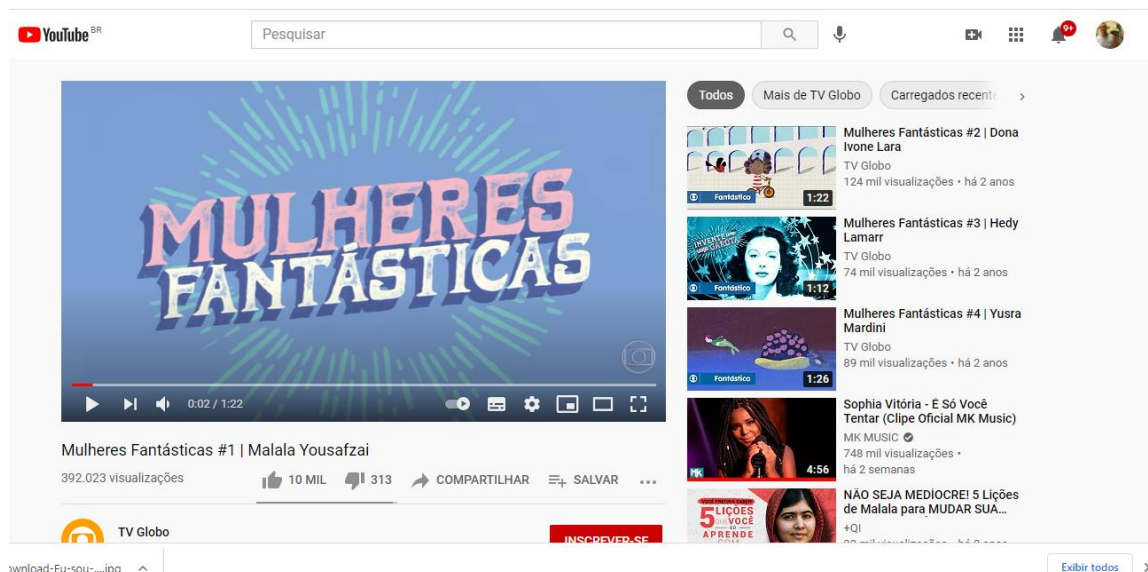


Fonte: <https://lelivros.love/book/download-eu-sou-malala-malala-yousafzai-em-epub-mobi-e-pdf/>

Nesse sentido, tendo os participantes da pesquisa finalizado a leitura do livro cerca de um mês após a implementação do REANP, passou-se à leitura de trechos da obra, durante as primeiras aulas remotas, de acordo com a seleção sugerida pelos discentes, em interação com o professor-pesquisador, que reuniu trechos específicos do livro em um arquivo e os enviou aos alunos, por *e-mail*, com antecedência, de modo que pudessem relembrar a obra para a aula síncrona. Cabe ressaltar que os trechos selecionados para a leitura prévia compõem o Anexo C deste trabalho.

Dando prosseguimento à produção inicial, o docente, no momento síncrono, interagiu com os alunos para identificar se eles haviam lido os trechos selecionados e enviou um vídeo, com duração de 1:22, intitulado “Mulheres Fantásticas – Malala Yousafzai”, conforme ilustra a figura 12 a seguir:

Figura 12- Vídeo “Mulheres Fantásticas - Malala Yousafzai”



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=aIUvH5b0A_8

Em seguida, o professor-pesquisador fez duas perguntas visando observar se os alunos haviam, de fato, assistido ao vídeo: “Qual nome Malala utilizou no e-mail, para que sua identidade não fosse revelada?” “Ter alterado a identidade deu certo para que ela não fosse descoberta?”. Após a interação inicial, o docente prosseguiu para a realização dos comentários, tendo feito a seguinte pergunta aos alunos: “Com base nos trechos que lemos nas aulas síncronas, escreva um comentário sobre a obra ‘Eu Sou Malala’. Justifique.” A expectativa era a de que o texto fosse estruturado nos moldes de um *comentário crítico*, pois esse gênero já havia sido trabalhado em 2019 com essa turma, por ocasião da exibição do curta da franquia *Toy Story*. Os alunos foram instruídos a justificar suas respostas, a fim de se evitar que eles se limitassem a apenas dizer “gostei” ou “não gostei”, tal qual fora constatado na pré-intervenção (ver seção 6.4 para detalhamento da análise).

Os textos produzidos evidenciaram que os alunos não cumpriram as etapas do gênero *comentário crítico*: introdução, apreciação crítica e recomendação (ou não) da obra lida (cf. MACHADO et al., 2004), tendo os discentes se limitado apenas a uma apreciação superficial da história ou da protagonista, mas sem apresentar uma introdução, situando os principais eventos relatados e, em alguns casos, sem recomendar o livro ao final, conforme será apresentado na seção 5.3 adiante.

4.2.2 Módulo 1

Com efeito, seguindo a proposta da Sala de Aula Invertida (BERGMANN; SAMS, 2016; MATTAR, 2017), era necessário que os alunos tivessem um papel mais ativo na construção de seus comentários críticos. Para alcançar esse propósito, na primeira aula do módulo 1, os discentes foram orientados a buscar informações, na *Internet*, a respeito de Malala e do atentado que ela sofrera, bem como da vida da menina e de sua família após aquele terrível acontecimento.

Como tarefa, os alunos deveriam levar para a aula síncrona uma notícia, um documentário ou uma resenha da obra “Eu sou Malala”, acompanhada de três perguntas acerca do material. Durante a aula eles responderam as perguntas que trouxeram.

Cabe ressaltar que, para a realização dessa etapa durante o momento síncrono, tendo sido a aula ministrada de maneira remota, o professor-pesquisador esclareceu os discentes sobre a maneira apropriada de se realizarem pesquisas em plataformas de buscas, tais como: uso apenas de palavras-chave e precisão/objetividade ao digitar na barra de pesquisa.

Como resultado, os alunos compartilharam *links* sobre a protagonista do livro em estudo. Com efeito, os estudantes manifestaram interesse por dois deles: (i) “Atentado contra Malala completa cinco anos: veja cinco conquistas da jovem que sobreviveu ao Talibã.”¹³; (ii) “Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo”¹⁴. O docente estimulou a realização de uma discussão a respeito do conteúdo desses *links*, sugerindo que os estudantes poderiam levar, para a aula seguinte, mais uma notícia ou frase dita por Malala. Destaque-se, ainda, que um dos alunos lembrou a causa defendida pela protagonista, sintetizada nesta frase trazida por ele: “Nossos livros e nossos lápis são nossas melhores armas. A educação é a única solução, a educação em primeiro lugar”.

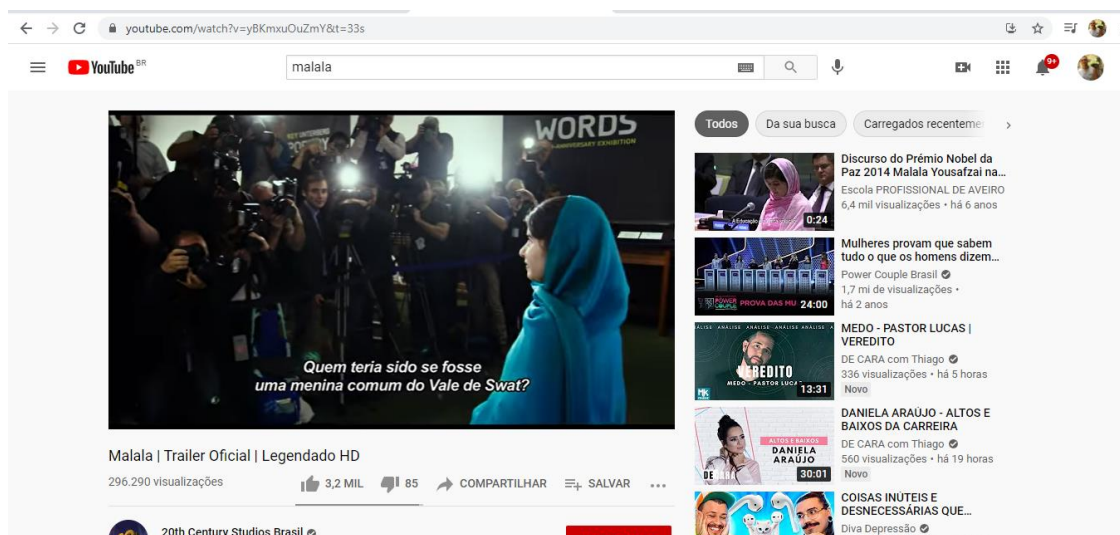
A segunda aula do módulo 2 consistiu na proposta de uso do recurso “*Netflix Party*”, extensão oferecida pela plataforma de *streaming Netflix*, cujo intuito é o de criar uma sala compartilhada virtual, de modo que um grupo de pessoas possa assistir juntas ao mesmo filme, série ou documentário e interagir, em tempo real, através de um *chat*. No caso dessa aula, a turma deveria assistir, de maneira

¹³<https://g1.globo.com/educacao/noticia/atentado-contr-malala-completa-cinco-anos-veja-cinco-conquistas-da-jovem-que-sobreviveu-ao-taliba.ghtml>

¹⁴<https://www.torredevigilancia.com/resenha-eu-sou-malala/>

compartilhada, ao documentário “Malala”, dirigido por Davis Guggenheim¹⁵. No entanto, devido à sobreposição de atividades do Plano de Estudos Tutorado (na vigência do REANP), esta proposta não pôde ser realizada, passando a intervenção a assumir caráter propositivo.

Figura 13- Trailer Oficial- Malala



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=59YidU0ANQg>

Assim sendo, para dar prosseguimento ao trabalho, sugere-se que o docente solicite que os alunos formulem, por escrito, três perguntas sobre fatos mostrados ao longo do documentário e se organizem em duplas, de tal modo que um responda a pergunta elaborada pelo parceiro e vice-versa. As respostas deverão ser anotadas para discussão em uma “roda de conversa adaptada” (no caso do ensino remoto), tendo em vista que as interações poderão transcorrer *on-line* em uma das plataformas disponíveis, como *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, etc.

4.2.3 Módulo 2

O módulo 2, delineado em 2 aulas, visa desenvolver o repertório lexical, mais especificamente quanto ao uso de adjetivos, uma vez que o gênero *comentário crítico* demanda, por sua natureza avaliativa, o domínio por parte dos alunos do uso adequado de palavras que expressem caracterização.

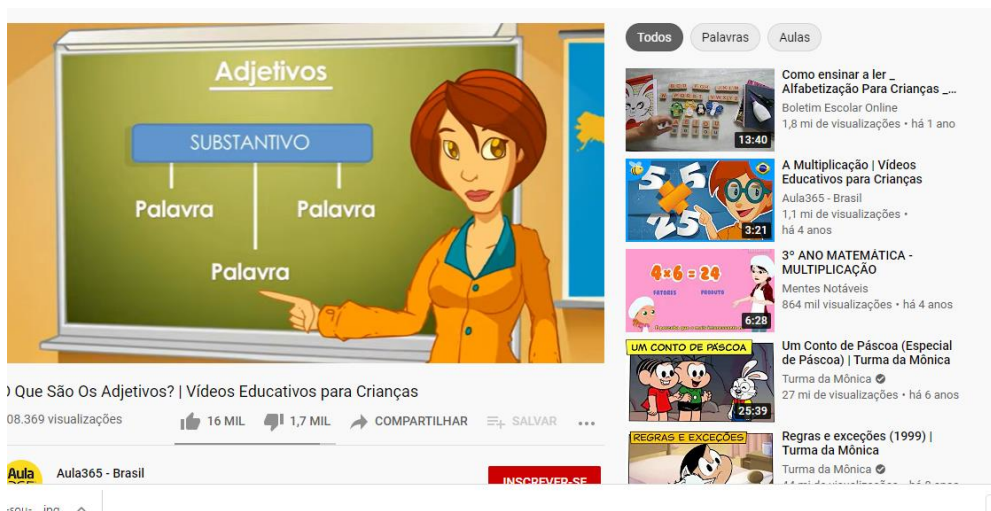
¹⁵ Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2015/06/documentario-emocionante-sobre-a-vida-de-malala-a-garota-que-escapou-da-morte-e-virou-uma-heroína-da-educacao/> Acesso em 10/04/2020

Dessa maneira, a primeira aula desta etapa será baseada no documentário “Malala”, assistido através do recurso *Netflix Party*, conforme explicitado na seção 4.2.2. As atividades apresentadas a seguir buscam induzir o corpo discente a refletir acerca da forma como as pessoas e locais são descritos ao longo do documentário, de modo que o conceito sobre essa classe gramatical não seja apresentado em um primeiro momento:

- 1- A partir do documentário “Malala” exibido em aula, escreva três palavras que caracterizem a aparência física da ativista: _____
- 2- Com base nas informações do documentário, escreva três palavras que descrevam a personalidade de Malala: _____
- 3- Como as meninas do Vale do Swat são descritas no documentário?
- 4- Quais características de Malala a tornam diferente das demais meninas?
- 5- Quais os sentimentos de Malala quanto a sua antiga terra?
- 6- Como Malala descreve o local em que ela morava? E a sua atual cidade?
- 7- Malala gosta da casa e da cidade onde ela mora atualmente?
- 8- Como você descreveria sua casa? E sua cidade?

Com vistas a colocar em prática os princípios da Sala de Aula Invertida, para a aula 2 do módulo 2, em casa ou em um momento assíncrono, os alunos deverão assistir a uma videoaula que explicita a função e o uso dos adjetivos, conforme indica a figura 16 a seguir:

Figura 14- Videoaula sobre adjetivos



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=TVk5QoO-res>

Em sala, o professor poderá proceder a uma discussão inicial acerca do conteúdo do vídeo assistido, visando identificar as dúvidas que os alunos apresentarem. Posteriormente, sugere-se o seguinte roteiro de perguntas, que tem como objetivo sistematizar o conhecimento sobre os adjetivos, contextualizando a obra “Eu Sou Malala” e consolidando o conhecimento adquirido na primeira aula deste módulo:

- 1- Na página 10 de sua biografia, Malala descreve seu quarto, dizendo: “Hoje, quando abro os olhos de manhã, anseio por ver meu velho quarto, com as minhas coisas, as roupas todas no chão e os troféus que ganhei na escola nas prateleiras”. Com base na descrição apresentada, escreva dois adjetivos que caracterizem o antigo quarto de Malala, e dois adjetivos que expressem o sentimento da protagonista: _____
- 2- Também na página 10, a ativista apresenta uma breve descrição sobre Londres, sua atual cidade, dizendo: “Quando me ponho à frente da janela e observo a paisagem, vejo edifícios altos, longas avenidas cheias de carros movendo-se em filas organizadas, gramados bem cuidados e calçadas limpas por onde caminhar”. Baseando-se nas palavras de Malala, escreva dois adjetivos que descrevam a cidade: _____
- 3- Para cada um dos trechos a seguir, identifique pelo menos 1 adjetivo:
 - a- “Mas seu gabinete foi composto pelas velhas figuras de sempre. Mais uma vez nossa nação foi expulsa da Commonwealth e se tornou uma ovelha negra internacional.” (p. 60) _____
 - b- “Minha mãe é muito bonita, e meu pai a adora. Trata-a como a um vaso de porcelana chinesa muito frágil, sem jamais encostar-lhe um dedo, ao contrário de como a maioria dos *pachtuns* trata as mulheres. O nome dela, Tor Pekai, significa “tranças negras”, embora seu cabelo seja castanho.” (p. 21) _____
- 4- Substitua, em cada uma das sentenças a seguir, retiradas da biografia “Eu Sou Malala”, os adjetivos em destaque por um sinônimo:
 - a- “O primo riu, **atônito**” (p. 16) _____
 - b- “Nós nos despedimos dele e ficamos muito **preocupados**, pensando que não o veríamos novamente.” (p. 137) _____

- c- “Os ricos do país costumavam aparecer nas férias, para aproveitar nosso ar **limpo** [...]” (p. 18) _____
- d- “O tráfego na estrada mostrava-se cada vez mais **pesado**.” (p. 135)

- e- “Nossa nação ainda está cheia de estatísticas **chocantes**, e não só em educação.” (p. 190) _____
- f- “Depois, monitoraram a casa com uma espécie de *drone* **gigante** [...]” (p. 157)

É válido ressaltar que, para o desenvolvimento da questão 4, o professor poderá disponibilizar dicionários *on-line* através de *links*, de modo que os discentes tenham a oportunidade de pesquisar os sinônimos¹⁶.

4.2.4 Módulo 3

De forma a trabalhar em termos mais específicos a segunda parte da estrutura de um comentário crítico, propõe-se uma atividade enfatizando a argumentação, de modo que os discentes tenham subsídios para justificar seus pontos de vista, embasando-os em fatos concretos, tais como notícias (de fontes confiáveis, devido ao risco das *fake news*) e informações com comprovação científica, e não meramente em crenças pessoais.

Ressalta-se aqui a proposta de inversão da sala de aula, ancorada em fundamentos da *Flipped Classroom*; dessa maneira, os alunos deverão assistir a um vídeo em casa, caso a atividade seja aplicada após a retomada do ensino presencial, ou em um momento assíncrono, se posta em prática no âmbito de uma aula remota. O vídeo está disponível no *YouTube*, como apresentado na imagem a seguir:

¹⁶ Sugere-se, para a realização desta atividade, o *Dicionário Michaelis*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>

Figura 15- Vídeo sobre argumentação



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=jJrOx0BFLuc>

Em sala, ou durante o momento síncrono, o professor deverá proceder a uma discussão inicial acerca do vídeo assistido, para engajar os alunos no tema da aula e verificar as dúvidas. O docente poderá retornar ao assunto do vídeo – argumentação – explicando pontos que possam ter causado dúvidas.

A seguir, propõe-se um roteiro de questões, que podem ser utilizadas para consolidar o conteúdo do vídeo, por meio de uma discussão sobre Malala:

- 1- Para cada uma das sentenças a seguir sobre Malala Yousafzai, identifique se é um FATO ou uma OPINIÃO:
 - () Malala Yousafzai é a mais jovem premiada pelo Prêmio Nobel da Paz.
 - () O empoderamento das meninas vem da educação.
 - () Malala Yousafzai esteve no Brasil em 2018.
 - () Malala foi alvo de ataque a tiros por membros do Talibã.
 - () Livros e canetas são nossas armas mais poderosas.
 - () A jovem não pode viver em sua terra natal de forma permanente.
- 2- Através de seu *slogan*: “Livros, não balas”, Malala apresenta um ponto de vista. Quais argumentos a ativista apresenta para sustentar sua tese?
- 3- O ponto de vista de Malala é o mesmo que o da maior parte da população paquistanesa? Justifique.
- 4- Que fato ocorreu para que Malala ficasse famosa em todo o mundo? Qual sua opinião sobre o ocorrido?

- 5- Na biografia de Malala, na página 10, ela compara seu antigo país ao seu atual local de residência, afirmando que “Meu país fica séculos atrás deste em que estou agora”. Quais fatos a jovem apresenta para fazer essa afirmação?
- 6- Na sua opinião, a premiação de Malala Yousafzai foi justa? Por quê?

Como tarefa para um momento posterior à aula, os alunos deverão pesquisar duas pessoas de sua família (ou escolher entre seus amigos, fora do ambiente escolar) que conheçam um pouco sobre a vida de Malala Yousafzai e pedir que elas digam suas opiniões sobre a ativista. Os discentes deverão trazer, na aula seguinte, os resultados de sua tarefa anotados em seus cadernos, para compartilhá-los com a turma.

Na segunda aula do módulo 3, cujo objetivo é consolidar estruturas argumentativas e diferenciar *fatos* de *opiniões*, os alunos deverão recorrer às informações obtidas por meio dos registros da entrevista com amigos ou familiares. O docente poderá utilizar o momento inicial para perguntar como foram as entrevistas, se muitas pessoas de suas famílias conheciam ou já tinham ouvido falar sobre Malala, assim como checar se algum aluno não realizou a atividade. Seguem abaixo algumas sugestões de perguntas para motivar a interação entre o professor e seus alunos:

- 1- As opiniões registradas por você, após entrevistar dois de seus familiares ou amigos, são iguais? Explique as diferenças entre elas.
- 2- Quais argumentos foram utilizados pelos seus entrevistados para defesa de seus pontos de vista?
- 3- Os argumentos apresentados pelos seus entrevistados foram baseados em fatos ou em crenças pessoais? Justifique.
- 4- Você concorda com os seus entrevistados? Justifique.
- 5- Em sua opinião, jovens foram beneficiados pelas palavras de Malala?
- 6- Se você tivesse a oportunidade de realizar um discurso, assim como Malala teve, o que você defenderia? Por quê?

4.2.5 Módulo 4

Neste módulo, será apresentado, também de modo propositivo, um conjunto de atividades, a começar pelo trabalho sobre a estrutura macrotextual do gênero *comentário crítico*, conforme já descrito no capítulo 2, em consonância com Machado et al. (2004) e Pinton et al. (2020).

A tarefa inicial da aula consistirá, caso o ensino presencial seja restabelecido, em uma pesquisa por parte dos alunos, a ser realizada em casa, a respeito de textos do gênero *comentário crítico*, sem que seja solicitado a eles que façam exercícios previamente preparados, como ocorre em uma aula tradicional. (BERGMANN; SAMS, 2016; MATTAR, 2017)

Posteriormente, um levantamento inicial acerca da compreensão geral do gênero pela turma será escrito no caderno, realizando-se esta atividade em duplas, tendo em vista a possibilidade de um ou outro aluno não ter feito a atividade de pesquisa em casa, seja por dificuldade de acesso à *Internet*, seja pelo surgimento de dúvidas, ou ainda, por outros motivos de ordem particular. Esse trabalho poderá ser realizado individualmente, caso a atividade seja aplicada de maneira remota. As perguntas a seguir são de compreensão geral sobre os comentários escolhidos pelos alunos e trazidos de casa para a aula:

- O que é um comentário crítico?
- Qual o principal objetivo de um comentário crítico?
- O que é necessário ser realizado antes de escrever um comentário?
- Quais elementos um bom comentário precisa ter?
- Você posta comentários na *Internet*? De que tipo? Por quê?
- Onde é possível encontrar comentários, além de *sites* da *Internet*?

As perguntas deverão ser respondidas com o auxílio do professor, tendo como base as pesquisas realizadas em casa e as discussões do início da aula, em conformidade com a proposta da Sala de Aula Invertida (BERGMANN; SAMS, 2016; MATTAR, 2017). O docente poderá levar uma definição de “comentário crítico” como um suporte para os alunos que não tenham conseguido realizar a tarefa. Em relação à última pergunta, espera-se que os estudantes citem os comentários postados por leitores de jornais e revistas *on-line*, por exemplo. As respostas deverão ser registradas no caderno dos alunos para posterior avaliação do docente.

4.2.6 Módulo 5

Tendo em vista o principal objetivo do gênero e identificadas as dificuldades dos alunos, o módulo 5 do projeto interventivo será destinado a uma produção conjunta, um roteiro a ser trabalhado com os discentes em uma nova produção de comentário crítico, a qual deverá ser realizada na segunda aula do módulo 3, de forma a que possam direcionar mais apropriadamente suas produções. Para a contextualização do comentário, sugerem-se as seguintes questões norteadoras, tomando como base o livro “Eu sou Malala”: Qual o título da obra? Quem publicou o livro e qual o ano de seu lançamento? Quem é a protagonista? (identificação do nome, país de origem, região onde vivia antes do atentado, idade em que sofreu o atentado, data do atentado).

Da mesma forma, para a constituição da apreciação crítica, as seguintes perguntas serão apresentadas: Com base nos trechos que lemos em aula, qual sua opinião sobre a obra “Eu Sou Malala”? O que Malala defendia? Como as *fake news* atribuídas à Malala a tornaram alvo do Talibã? Tendo em vista a última etapa estrutural do comentário crítico (a recomendação, ou não do livro), serão delineadas as seguintes questões norteadoras: Com base nos trechos lidos em aula, você recomendaria, ou não, a obra “Eu Sou Malala” a um amigo ou familiar? Justifique sua resposta.

É válido ressaltar que os alunos deverão ser estimulados a acrescentar outras perguntas ao roteiro, de forma que o tornem mais contextualizado e compatível com as apreciações críticas da turma para a futura produção do comentário.

Caso a aula seja aplicada remotamente, sugere-se que o docente crie um arquivo *Google Docs* com vistas à produção colaborativa do roteiro.

4.2.7 Módulo 6

Propõe-se que, no módulo 6 da SD, com vistas à consolidação do papel ativo dos discentes, a aula síncrona seja iniciada com uma conversa acerca da obra “Eu sou Malala”, incentivando que os alunos emitam oralmente suas opiniões. O docente poderá questionar se eles conhecem outras figuras femininas que sejam consideradas marcantes pelos seus feitos e encorajá-los a buscarem mais informações para compartilharem com seus pares. Sugere-se aqui, que o docente apresente a história de Maya Angelou, narrada em sua biografia “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola”.

Posteriormente, os alunos deverão escrever um comentário, abarcando as três partes essenciais do comentário crítico: apresentação do tema da obra, apreciação crítica do conteúdo, seguindo-se a argumentação e o desfecho, com recomendação do livro, ou não, em conformidade com o que já foi mencionado na abertura deste capítulo.

As respostas obtidas nesta etapa serão escritas pelos alunos em uma folha separada. Após a produção escrita, o professor deverá recolher os textos e redistribuí-los aleatoriamente, de forma que cada discente tenha acesso ao texto de outro colega. Logo em seguida, o professor-pesquisador deverá orientar os alunos acerca dos critérios para a revisão de textos, os quais se encontram descritos no quadro a seguir, que será compartilhado com os discentes no dia da aula síncrona:

Quadro 1 - Critérios avaliativos dos comentários críticos

Critérios para a revisão de textos	O comentário é introduzido através da apresentação do tema do livro?	O comentário apresenta elogios ou críticas seguidas por argumentos embasados no livro lido?	O comentário é finalizado com recomendação positiva ou negativa do livro?
Sim, e de maneira clara e satisfatória			
Sim, porém, de modo insuficiente e com problemas de clareza.			
Não apresenta			

Fonte: Machado et al. 2004

Após os alunos procederem à avaliação escrita dos textos, uns dos outros, tomando como base os critérios acima explicitados, as avaliações serão recolhidas pelo professor-pesquisador, assim como os comentários, para que sejam devolvidos a seus autores. Ao final da aula, o professor questionará se eles concordam, ou não, com as avaliações recebidas e pedirá que eles justifiquem oralmente seu posicionamento. Posteriormente, o docente recolherá os textos para realizar uma

correção final das produções textuais no que tange a aspectos formais que os alunos possam não dominar, tendo em vista a composição da produção final da SD.

4.2.8 Proposta de Produção Final

A produção final dessa SD consistirá na construção de uma seção cultural do jornal da escola, que poderá ser divulgado em versão impressa, caso as aulas estejam ocorrendo de maneira presencial, ou em formato de *e-book*. A seção supracitada apresentará os comentários produzidos pelos alunos sobre a obra estudada (“Eu Sou Malala”). Nos comentários, eles deverão realizar uma apreciação crítica de trechos da obra, dizendo se gostaram ou não, apresentando justificativa embasada em elementos do próprio livro e recomendação, ou não, conforme estrutura apresentada no módulo 4.

Sugere-se que, além dos comentários acerca da biografia de Malala Yousafzai, o docente estimule os alunos a mencionar livros (autobiográficos ou não), filmes, curtas ou séries de que gostem, de modo a criar uma lista de sugestões para os demais estudantes da escola. Como proposta, a lista poderá ser acrescentada dentro da seção cultural, em uma das extremidades do arquivo com o título: “O que a turma X recomenda aos alunos da turma Y?”.

Recapitulando o que já se mencionou na subseção anterior, os comentários escritos pelos alunos, no módulo 6, após passarem por uma revisão inicial realizada pelos próprios alunos, com base nos critérios do Quadro 2 (ver subseção 4.2.7), serão corrigidos pelo professor-pesquisador e, posteriormente, devolvidos a seus autores, para que façam as correções apontadas. O docente poderá também dividir as tarefas para a edição e publicação do jornal, tais como: criar um grupo de alunos que tenham facilidade com programas de edição, os quais ficarão responsáveis por organizar a diagramação dos comentários no formato da uma seção cultural, enquanto outro grupo ficará responsável pela divulgação nas redes sociais.

No próximo capítulo, apresentam-se os resultados de uma avaliação diagnóstica aplicada na fase pré-interventiva, bem como uma análise qualitativa dos principais problemas verificados nos textos inicialmente produzidos, antes da implementação do ensino remoto, quando teve início o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), o que inviabilizou a aplicação integral da intervenção, devido às inúmeras dificuldades decorrentes da sobrecarga de tarefas a

que foram submetidos os alunos e da falta de meios por grande parte das famílias no que concerne à inclusão digital.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A despeito de a análise global ser muito mais ampla, para fins desta dissertação, neste capítulo serão apresentadas análises preliminares do projeto interventivo e das etapas da Sequência Didática, explicitadas no capítulo 5, que já foram realizadas. Cabe ressaltar, retomando o que já se mencionou em capítulos anteriores, que a pesquisa foi parcialmente aplicada em contexto remoto ao longo do ano de 2020.

Aqui serão apresentados os resultados de uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos da turma-controle no ano letivo de 2019, com vistas a verificar seus interesses sobre a disciplina de Língua Portuguesa, assim como suas concepções de gramática e ensino de língua materna. A pesquisa foi realizada como parte das atividades da disciplina “Gramática, Variação e Ensino”, cursada no primeiro semestre letivo de 2019 no PROFLETRAS/UFJF. Na seção 5.2, será apresentada uma análise de caráter qualitativo das produções iniciais do gênero *comentário crítico*, aplicadas em um momento de pré-intervenção; na seção 5.3, discutem-se os resultados das produções iniciais já em um momento de intervenção propriamente dito, conforme apresentado no capítulo 4, e descreve-se uma análise das interações remotas, realizadas durante a produção inicial do projeto interventivo, através do chat “Conexão Escola”, tal qual exposto na seção 4.2.1.

5.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A pesquisa teve início no ano letivo de 2019 com a turma-controle. Os discentes cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental, totalizando 24 alunos, dos quais 22 compareceram no dia da aplicação da avaliação diagnóstica. Entretanto, dos presentes, apenas 15 responderam o questionário, e mesmo assim houve respostas incompletas.

As perguntas apresentadas aos alunos foram as seguintes:

- 1- Qual o seu sentimento em relação a esta disciplina?
- 2- Quais atividades são mais frequentes nas aulas de Língua Portuguesa?
- 3- Para você, o que é gramática?
- 4- O que você se lembra de ter estudado em gramática?
- 5- Como são, de modo mais frequente, suas aulas de gramática?
- 6- Como você considera o estudo da gramática nas aulas de língua portuguesa?

As questões foram motivadas a partir de uma conversa entre a turma e o professor-pesquisador, que cursava, à época, o II período do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Seguindo orientações do professor, as questões foram aplicadas com a menor intervenção possível, de forma que fossem colhidas informações que refletissem, fidedignamente, o conhecimento prévio e as apreciações dos estudantes sobre o assunto. As respostas dadas pelos alunos foram tabuladas e submetidas à análise, cujos resultados são apresentados nos gráficos e tabelas adiante. Vale ressaltar que nenhum dos alunos presentes respondeu integralmente o questionário.

Para a pergunta 1, as respostas dos alunos refletem as impressões positivas destes quanto ao sentimento em relação à Língua Portuguesa enquanto “disciplina”, com preponderância de “Gosto Muito” (55%), conforme demonstra o gráfico 1 abaixo. Destaque-se a semelhança entre os percentuais, ainda que pouco significativos em relação ao total de respostas, correspondentes a “Adoro” (12%) e “Não gosto” (13%), que caracterizam posições antagônicas em relação às aulas de Língua Portuguesa:

Gráfico 1 - Percentual de respostas relativas à pergunta 1

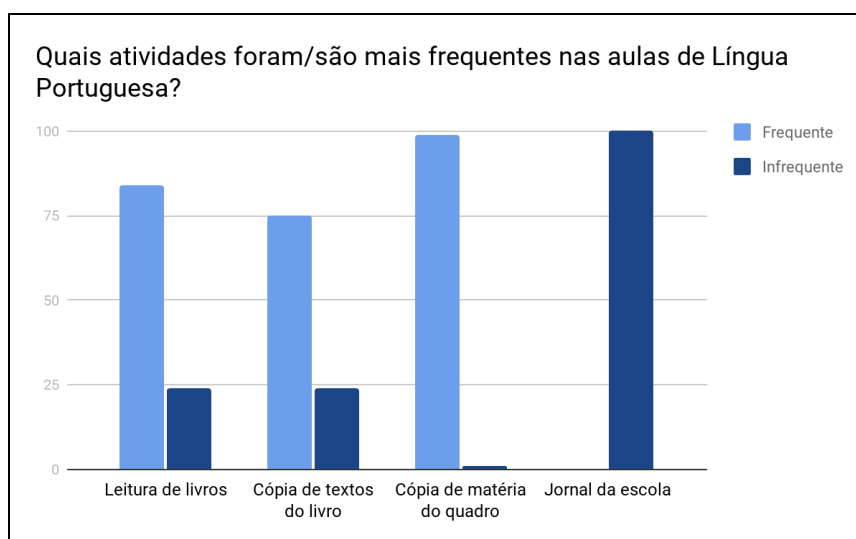


Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Para a pergunta 2, foram mapeadas as atividades mais frequentemente realizadas pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, e também as menos realizadas. Foram disponibilizadas para escolha as seguintes atividades: “Leitura de livros”; “Cópia de textos do livro”; “Cópia de matéria do quadro”; “Jornal da escola”. Analisando as respostas dos discentes, a atividade mais realizada foi “Cópia de

matéria no quadro” (com 98%), e a menos realizada foi o “Jornal da escola” (com 100%), conforme aponta o gráfico 2 a seguir. Tal resultado motivou a escolha da produção de comentários críticos para a seção cultural do jornal da escola como produção final do projeto interventivo, conforme mencionado no capítulo 5.

Gráfico 2 - Percentual de respostas relativas à pergunta 2



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Já para a pergunta 3, foi realizada uma tabulação, uma vez que a pergunta era aberta e diferentes tipos de resposta foram dados. A pergunta foi “Para você, o que é gramática?” e as respostas dadas foram as seguintes:

Tabela 1- Total de respostas à pergunta 3

Respostas	Número de alunos
Para mim é pirrasa [pirraça]	1
Professor espricando [explicando] / falando	2
Ensinar	2
Gramática é insinando [ensinando] / explicando língua portuguesa	2
Gramática é não reponde o profeso [professor] e o profeso [professor] não responde agente [a gente]	1
Ler bem	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

A pergunta 4 objetivou verificar o que os alunos se lembravam de já terem estudado nas aulas de Língua Portuguesa, a partir do seguinte questionamento: “O que você se lembra de ter estudado em gramática?”. As informações dos alunos a esse respeito e um levantamento quantitativo associado a cada resposta estão descritos na tabela 2 a seguir:

Tabela 2- Total de respostas à pergunta 4

Respostas	Número de alunos
Pontuação	5
Ele incino [<i>ensinou</i>] a não brigar não responder ormarvelios [<i>os mais velhos</i>]	1
Como escrever direito	1
Classificar palavras nas sentenças	1
Nada	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Por meio da pergunta 5, questionou-se aos alunos como eram as aulas de Língua Portuguesa quanto ao ensino de gramática. A tabela 3 abaixo traz os diferentes tipos de resposta, bem como o número de ocorrências de cada uma:

Tabela 3- Total de respostas à pergunta 5

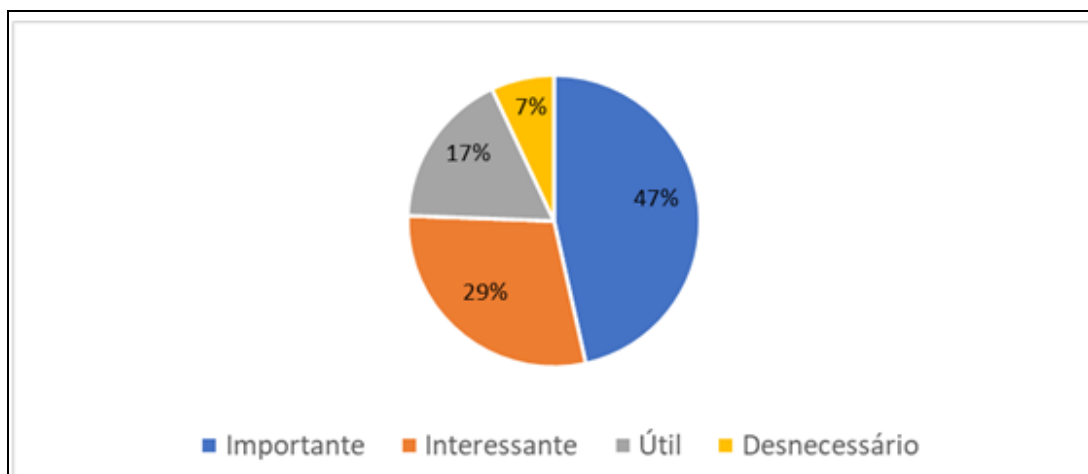
Respostas	Número de alunos
Professor e os alunos compreende	1
Professor explica	4
Professor ligar pra mãe e eu fico de trama	1
O professor passa matéria no quadro	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

O conteúdo da pergunta 6 focalizava o estudo da gramática nas aulas de Língua Portuguesa e objetivava verificar qual era a avaliação de cada aluno acerca desse aspecto do ensino dessa disciplina. Foram apresentadas opções como “Importante”, “Interessante”, “Útil” e “Desnecessário”, sendo que os alunos foram orientados a indicar uma delas. A partir do total de respostas obtidas, constata-se

que quase a metade dos participantes considera o estudo de gramática nas aulas de Língua Portuguesa “Importante” (47%), sendo igualmente positivo o resultado relativo a “Interessante” e “Útil”, os quais, somados, indicam um percentual de 46% das respostas, como se pode observar no gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3 - Percentual de respostas relativas à pergunta 6



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Salienta-se ainda que a Proposta de Intervenção apresentada no capítulo 4 busca desenvolver competências linguísticas de modo a tornar os alunos mais autônomos e críticos através da inserção de elementos da Sala de Aula Invertida nas aulas de Língua Portuguesa, cujo objetivo é o de reduzir e minimizar o papel do professor como detentor de todo o conhecimento e centro da sala de aula, engajando os alunos na produção de seu próprio conhecimento. Nesse sentido, os textos produzidos na etapa que antecedeu a fase interventiva serviram de base para que fosse possível diagnosticar os problemas a serem trabalhados, em particular, as dificuldades referentes à elaboração de comentários críticos, com vistas a construir e consolidar o conhecimento necessário para a produção do gênero textual focalizado nesta pesquisa. É o que se passa a apresentar na subseção a seguir.

5.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS NA ETAPA PRÉ-INTERVENTIVA

A partir da análise das produções textuais dos discentes, elaboradas de maneira presencial no ano de 2019, quando a turma cursava o 6º ano do Ensino Fundamental, é possível observar problemas, tais como: falhas estruturais na construção argumentativa do comentário crítico e problemas de coesão e coerência

textuais. A maior parte das produções não atendeu ao que era esperado na proposta do comentário crítico sobre o curta-metragem *Toy Story – Férias no Havaí*, limitando-se a breves respostas como “gostei” ou “não gostei”, sem o desenvolvimento da argumentação, apesar de ter sido solicitado aos alunos que justificassem seus comentários, sendo observado um vocabulário limitado e insuficiente de adjetivos apreciativos para caracterizar, de maneira adequada, o curta-metragem. Observou-se, também, que a macroestrutura do gênero *comentário crítico*, no tocante à introdução ao tema, apreciação crítica com fundamentação e recomendação positiva ou negativa do curta, não foi atendida.

Apesar do não cumprimento das instruções para a produção do gênero textual pretendido, 3 discentes apresentaram embasamento, ainda que breve, para a opinião “Não gostei”; 4 fundamentaram sua opinião com exemplos de personagens do curta e 1 parabenizou o criador do filme, aludindo a um elemento externo ao curta. Os textos foram digitalizados e compõem o Anexo B desta dissertação.

A análise da produção inicial pré-interventiva forneceu subsídios para que metas fossem traçadas, com vistas à proposição do projeto interventivo, tais como: trabalhar a construção da argumentação, por meio da fundamentação de ideias e do uso de recursos linguísticos relacionados à tipologia do “argumentar”, e praticar a estruturação de comentários críticos (MACHADO et al., 2004; PITON et al., 2020), para que os alunos sejam capazes de elaborar por escrito uma apreciação crítica acerca de algo que foi lido ou assistido (ASSUMPÇÃO; KIESLICH, 2009; RODRIGUES, 2015).

Com base na análise das produções discentes e a partir de uma reflexão autocrítica sobre o modo como foi proposta a atividade por este pesquisador, professor regente da turma, chegou-se à conclusão de que sua orientação aos alunos tinha sido falha e instanciada no modelo tradicional de aula, uma vez que a pergunta realizada levava os alunos a uma resposta, de fato, vaga, sem relação com o gênero textual, sem uma contextualização adequada em seu início, e sem menção à apreciação e à recomendação (ou não) do curta-metragem.

As etapas subsequentes da pesquisa visaram a contemplar os seguintes aspectos: aplicação de módulos da SD que propiciassem o desenvolvimento de competências linguísticas, como o uso de adjetivos e desenvolvimento de habilidades argumentativas necessárias à produção de um comentário crítico, reaplicação da produção inicial a partir de um texto modelar, produção final do

Projeto Interventivo, adoção de práticas ativas de aprendizagem, conforme o método da *Flipped Classroom*, e análise das interações ocorridas em ambientes de aprendizagem invertida. Todas as propostas encontram-se descritas no capítulo 5.

5.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS DO PROJETO INTERVENTIVO

Retomando o que já foi dito, a atividade foi aplicada no ano letivo de 2020, quando a turma cursava o 7º ano, no âmbito do REANP, instituído pela SEE/MG visando à continuidade das aulas durante o período de isolamento social, e consistiu na escrita de comentários críticos a respeito da biografia “Eu sou Malala”, de Malala Yousafzai. O meio de comunicação utilizado pelo professor-pesquisador para mediar a interação com os alunos foi o *chat* “Conexão Escola”, descrito no capítulo 3 deste trabalho. Os comentários foram digitados pelos discentes e entregues ao professor. Transcrevem-se, a seguir, alguns dos textos produzidos na etapa inicial da intervenção:

TEXTO 1: *Achei o livro muito chato porque a história é muito longa.*

TEXTO 2: *Legal, só que o motorista podia ter protegido a malala na hora que o menino deu um tiro nela. Até que eu gostei da história.*

TEXTO 3: *A menina é muito legal. Ela defende a educação para as meninas do seu país Eu gostei do livro.*

TEXTO 4: *Eu gostei da parte que ela fala que o nome dela é Malala por causa de uma heroína do país dela.*

(Transcrição das produções escritas pelos alunos do 7º ano)

Um exame inicial dos textos transcritos acima permite constatar que os alunos emitem suas opiniões com breves fundamentações ancoradas em trechos da obra, como é possível observar, por exemplo, no texto 2, em que o discente faz referência a um excerto específico da biografia que chamou a sua atenção: “na hora que o menino deu um tiro nela.”, assim como no texto 4, no qual o aluno argumenta que gostou do livro, embasando sua justificativa na explicação que a protagonista apresenta para ter recebido o nome “Malala”: “por causa de uma heroína do país dela”.

Apesar de cumprirem o objetivo principal do gênero *comentário crítico*, que é o de realizar uma apreciação crítica (ASSUMPÇÃO; KIESLICH, 2009; RODRIGUES, 2015), os alunos não abarcam os três elementos propostos por Machado et al. (2004), quais sejam: introdução, apreciação crítica e recomendação ou não.

Novamente o professor-pesquisador realizou uma avaliação autocrítica acerca de sua fala durante a instrução em aula: *“Com base nos trechos que lemos nas aulas síncronas, escreva um comentário sobre a obra ‘Eu Sou Malala’. Justifique.”* Foi possível perceber que o modo como tinha sido escrita a instrução para a produção textual induziu os discentes a produzirem comentários sem uma introdução com uma contextualização apropriada, e sem menção à apreciação e à recomendação (ou não) da obra lida. Tendo sido detectados esses problemas, foi proposta a elaboração do roteiro colaborativo, conforme detalhamento no capítulo 5 (módulo 5), e elaborada a sugestão de aplicação da atividade, tal qual descrito no módulo 6 do mesmo capítulo, uma vez que a proposta de produção final do projeto consiste na produção de comentários críticos acerca da autobiografia de Malala Yousafzai com vistas à constituição da seção cultural do jornal da escola.

5.4 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES REMOTAS NO CHAT “CONEXÃO ESCOLA”

A produção inicial do projeto interventivo foi aplicada de forma remota no ano de 2020, como especificado no capítulo 4.

Cada excerto a seguir corresponde a um evento de fala com abertura, produção e fechamento (GONÇALVES, 2003) e foram transcritos a partir de interações realizadas no *chat* do aplicativo “Conexão Escola”, meio de interação oficial entre professores e alunos durante o contexto do REANP, no âmbito da rede pública estadual de Minas Gerais, como já se mencionou no capítulo 3. Cabe ressaltar que, nas transcrições, a identidade dos alunos foi preservada, constando apenas as iniciais dos nomes de cada participante.

Quadro 2- Excerto 01: Abertura do *chat* “Conexão Escola” para realização das tarefas semanais no 7º ano, na primeira aula do dia 04 de agosto de 2020

Dispositivo: Chat “Conexão Escola”

Turno	Interactante	Data/Horário	Mensagem
01	Professor	04/08 – 12:32	(cumprimento) Olá, pessoal. Boa tarde!
02	Professor	04/08 – 12:32	(aviso) Hoje nossa aula será um pouco diferente. Não faremos atividades do PET.

03	Professor	04/08 – 12:33	(postagem de link) https://www.youtube.com/watch?v=aIUvH5b0A_8 Vamos assistir esse vídeo para lembrarmos mais sobre Malala?! 😊
04	Aluno A.	04/08 – 12:34	(confirmação) ok
05	Aluno G.	04/08 – 12:34	(confirmação) Ok
06	Professor	04/08 – 12:36	(continuidade da interação) Assistiram? O vídeo é curtinho. Ele tem pouco mais de 1 minuto. Gostaram?
07	Aluno A.	04/08 – 12:37	(confirmação/questionamento) Eu assisti, o que é pra fazer?
08	Aluno G.	04/08 – 12:37	(confirmação) pronto professor.
09	Professor	04/08 – 12:38	(questionamento) Quero ver se vocês prestaram atenção. Qual nome Malala utilizou no e-mail para que sua identidade não fosse revelada?
10	Aluno G.	04/08- 12:39	(resposta) foi Gul Makai
11	Professor	04/08- 12:40	(feedback) Muito bem! E ter alterado a identidade deu certo para que ela não fosse descoberta?
12	Aluno G.	04/08- 12:41	(resposta) não.
13	Professor	04/08- 12:42	(instrução) Ótimo! Agora vamos recordar os trechos que lemos nas aulas síncronas. Enviei um e-mail com alguns trechos que vocês tinham escolhido. Você receberam?
14	Aluno C.	04/08- 12:43	(confirmação) sim

15	Aluno G.	04/08- 12:44	(confirmação) <i>sim</i>
16	Aluno A.	04/08- 12:45	(confirmação) <i>chegou</i>
17	Professor	04/08- 12:46	(questionamento) <i>Vocês releram os trechos e conseguiram se lembrar das nossas aulas?</i>
18	Aluno G.	04/08- 12:47	(resposta) <i>eu lembrei da parte que Malala levou um tiro.</i>
19	Professor	04/08- 12:48	(instrução) <i>Com base nos trechos que lemos, escreva um comentário sobre a obra “Eu Sou Malala”. Justifique.</i>
20	Aluno A.	04/08- 12:50	(questionamento) <i>tem que ter quantas linhas?</i>
21	Professor	04/08- 12:51	(resposta) <i>Não precisa ser longo, é um comentário breve. Como se vocês fossem postar em um site o comentário sobre ela.</i>
22	Aluno A.	04/08- 12:52	(confirmação) <i>ok vou tentar</i>
23	Aluno G.	04/08- 12:53	(confirmação) <i>é para escrever no caderno?</i>
24	Professor	04/08- 12:55	(resposta) <i>Também. É para vocês escreverem no caderno e me mandarem foto depois, para eu registrar o ponto de participação, mas agora vou querer digitado.</i>
25	Professor	04/08 – 13:20	(aviso de encerramento) <i>Ok, pessoal. Vou fechar aqui. Volto na próxima aula para continuar a produção com vocês.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O tópico do evento de fala (GONÇALVES, 1995; GONÇALVES, 2003), no excerto 1, diz respeito à produção de comentários, cuja motivação partiu da leitura de trechos extraídos da obra “Eu Sou Malala”, selecionados pelo professor, para que

os alunos pudessem recuperar informações relevantes sobre o referido livro, pois já havia transcorrido cerca de um mês desde sua leitura integral.

O docente é responsável por abrir o *chat* da turma no aplicativo e iniciar a interação. Ele ocupa, portanto, o primeiro turno de fala, indicando que o *chat* se encontra aberto, cumprimentando os alunos, e realiza a abertura do evento de fala (GONÇALVES, 2003).

No segundo turno, ele anuncia que a aula será diferente, uma vez que não farão atividades do PET. Em seguida, no turno 3, envia um *link* do *Youtube* com um vídeo extra bem curtinho (com duração de 1:22), cujo objetivo é o de auxiliar os discentes a se lembrarem da história do livro “Eu sou Malala”, do qual haviam sido selecionados trechos para leitura no *chat* em uma aula anterior.

É possível observar, também, no excerto 1, que enquanto atividade de fala (GONÇALVES, 2003), o professor lança mão de recursos visuais, pois deseja promover o bom andamento de sua aula remota, e ratifica o caráter multissemiótico das conversações (KERBRAT-ORECHIONNI, 2006), através de uma reação não verbal – um *emoji* de sorriso – ao final de sua fala no turno 3, com o objetivo de minimizar o distanciamento professor-aluno, promovendo a proximidade emocional.

Os turnos 5 e 6 correspondem à participação de dois alunos da turma, que confirmam, através de um “ok”, a leitura e o entendimento quanto à instrução dada pelo professor, no turno anterior, relativa ao vídeo intitulado “Mulheres Fantásticas – Malala”.

No turno 13, o professor faz menção a textos enviados aos alunos por e-mail¹⁷, para subsidiar a produção do comentário crítico, seguida da confirmação de recebimento pelos alunos nos turnos 14, 15 e 16. O docente questiona, no turno 17, se, após a leitura, os discentes se lembravam das aulas em que foram discutidos os trechos da biografia “Eu Sou Malala”.

No turno 24, o docente esclarece a dúvida do Aluno G., seguindo-se um *gap*, ou seja, uma pausa na interação (KERBRAT-ORECHIONNI, 2006), que só é quebrado pelo turno 25, no qual ele se despede, avisa que voltará na terceira aula e encerra o *chat* da turma, correspondendo ao fechamento do evento de fala (GONÇALVES, 2003).

¹⁷ Para acesso aos textos enviados aos alunos por e-mail, ver Anexo C.

É válido ressaltar que os alunos participantes se autosselecionaram para falar em cada turno, não sendo necessário que o docente selecionasse um participante para que assumisse o turno, como evidenciado, em especial, nos turnos 9 e 11, em que o professor-pesquisador realizou perguntas, sendo estas seguidas de respostas dos discentes nos turnos 10 e 12. Observa-se, portanto, ao longo do excerto 1, uma relevância sequencial, isto é, interações sequencialmente organizadas.

Dando continuidade à transcrição das interações ocorridas na aula subsequente, apresenta-se, no quadro 3 a seguir, novo excerto sobre o mesmo tópico do evento de fala do encontro anterior:

Quadro 3- Excerto 02: Abertura do *chat* para realização das tarefas semanais do 7º ano, na segunda aula do dia 04 de agosto de 2020.

Dispositivo: *Chat Conexão Escola*

Turno	Interactante	Data/Horário	Mensagem
01	Professor	04/08 – 15:20	(cumprimento) Boa tarde! <i>Tudo bem com vocês?</i>
02	Professor	04/08 – 15:21	(aviso) <i>Vamos continuar a produção dos comentários sobre Malala. Estou disponível para dúvidas.</i>
03	Professor	04/08 – 15:27	(aviso/questionamento) <i>O chat está aberto. Vocês estão aí? Estão conseguindo fazer?</i>
04	Aluno C.	04/08 – 15:28	(cumprimento) <i>Oii. estou</i>
05	Professor	04/08- 15:28	(cumprimento) <i>Olá , C. Tudo bem?</i>
06	Professor	04/08 – 15:29	(indagação) <i>Conseguiu fazer o comentário da primeira aula?</i>
07	Aluno C.	04/08 – 15:30	(resposta) <i>Olá, consegui sim. Vou mandar por e-mail.</i>

08	Aluno D.	04/08 – 15:30	(cumprimento) Oi!
09	Professor	04/08 – 15:30	(cumprimento/convite para interação) Opa, D. Tudo bem? 
10	Aluno D.	04/08 – 15:30	(convite para interação) Sim. Eu não consegui ficar online professor mais vi o que é pra fazer.
11	Professor	04/08 – 15:31	(confirmação) Ok. Caso tenha dúvida, estarei no chat.
12	Aluno G.	04/08 – 15:32	(aviso de tarefa em andamento) Voltei. Estou quase terminando. Pode falar que eu não gostei?
13	Professor	04/08 – 15:34	(resposta) Sim, não esqueça de justificar.
14	Professor	04/08- 15:40	(aviso de disponibilidade) Caso tenham dúvidas, podem me chamar.
15	Aluno C.	04/08- 15:42	(aviso de término) Terminei. Vou mandar por email.
16	Professor	04/08- 15:43	(confirmação) Ok, pode enviar.
17	Professor	04/08- 16:08	(aviso de término da aula) Pessoal, vou fechar o chat. Nosso horário está terminando. Encontro vocês semana que vem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O excerto 2 corresponde à continuação da aula transcrita no excerto 1 e tem como tópico do evento de fala a escrita dos comentários sobre a biografia de Malala Yousafzai.

Nesse contexto, o turno 3 é marcado pela fala do professor propiciando a *andaimagem* do processo de aprendizagem, uma vez que reforça sua disponibilidade em auxiliar os alunos.

No turno 8, um novo aluno, nomeado na transcrição com sua inicial D., entra no *chat* e cumprimenta os demais participantes, retornando no turno 10 para justificar sua ausência na primeira aula.

A partir do turno 10, o professor reforça sua disponibilidade para atender as dúvidas dos alunos. Já no turno 11, o aluno D. confirma o entendimento da orientação dada no turno anterior.

Ocorre, novamente, nos turnos 9 e 10, o uso de um recurso não verbal na fala do professor: o *emoji*, mas agora com o olho piscando, cujo objetivo é o de tornar a interação menos fria e menos distante.

No turno 12, uma dúvida é apresentada por um dos discentes. Logo em seguida, no turno 13, o professor-pesquisador lhe responde. Após o turno 16, ocorre um *gap*, sendo quebrado com o encerramento do evento de fala, que ocorre no turno 17, quando o docente indica que o horário da aula está chegando ao fim e o *chat* será fechado.

Embora as transcrições apresentadas nos quadros 3 e 4 sejam apenas um recorte ilustrativo das interações experienciadas no *chat*, disponibilizado pela SEE/MG como mais uma ferramenta para atender à situação emergencial, provocada pelo afastamento social devido à pandemia da COVID-19, é fundamental destacar que o docente, enquanto mediador da interação em sala (seja ela no ensino remoto ou presencial), possua competência pragmática, de modo a tornar a comunicação menos centrada no professor, através da adoção de práticas ativas voltadas para o protagonismo discente. Cabe ressaltar que, em razão da ausência de meios por grande parte das famílias no que concerne à inclusão digital e das dificuldades decorrentes do excesso de atividades a que foram submetidos os alunos no REANP, não foi possível a participação efetiva da turma neste projeto e, por isso, a intervenção assumiu caráter propositivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo o papel do professor-pesquisador como parte de uma engrenagem do processo de ensino-aprendizagem que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, cada “espiral” desta pesquisa incluiu o diagnóstico de um problema prático que se quer melhorar ou resolver; a formulação de estratégias de ação; o desenvolvimento dessas estratégias e a avaliação de sua eficiência, culminando em uma nova situação prática. Assim sendo, o objetivo primordial deste trabalho foi o de analisar a gestão da interação ocorrida entre professor e alunos em uma Sala de Aula Invertida através da produção do gênero textual *comentário crítico*, aplicada a uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da rede estadual pública de Minas Gerais.

As questões de pesquisa levantadas na Introdução foram parcialmente respondidas, pois o trabalho não pôde ser integralmente desenvolvido nem o *corpus* da pesquisa totalmente constituído para análise, tendo a intervenção assumido caráter precipuamente propositivo. À guisa de recapitulação, havia a intenção de lançar mão de elementos da Sala de Aula Invertida, para se proporem atividades de ensino de Língua Portuguesa que promovessem maior envolvimento dos alunos na construção de seu conhecimento sobre os conteúdos trabalhados. Verificou-se também qual o conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero *comentário crítico* e que modificações ocorreram referentes ao domínio pelos alunos no que concerne à estrutura composicional desse gênero textual, após a aplicação inicial do projeto interventivo.

Neste trabalho, foram analisados comentários produzidos em sala, ainda no período de aulas presenciais, quando foi exibido o curta *Toy Story – Férias no Havaí*, em uma etapa denominada “Pré-Intervenção”. Foi observado que, apesar de os discentes já terem mantido contato prévio com textos desse gênero, através de redes sociais e *sites* da *internet*, e de até produzirem comentários, frequentemente, com apreciações críticas, ainda que de forma intuitiva, ao escreverem em sala as produções textuais no gênero focalizado demonstraram dificuldades em fundamentar sua crítica, limitando-se os comentários, em sua maioria, a respostas como “gostei” ou “não gostei”.

Uma vez retomadas as aulas por meio do ensino remoto, as quais haviam sido suspensas em função do afastamento social decorrente da emergência sanitária, buscou-se dar continuidade a esta pesquisa, sendo necessário constituir o

corpus para análise posterior dos dados. Assim sendo, as produções iniciais, aplicadas na primeira etapa do projeto interventivo, consistiram na elaboração de comentários críticos sobre a obra “Eu sou Malala”, de Malala Yousafzai, cuja leitura partiu de uma escolha por parte dos alunos. A partir dos textos obtidos, foi possível identificar as dificuldades do corpo discente quanto ao domínio da estrutura composicional do gênero e traçar metas para a elaboração da SD do projeto interventivo. Foram analisados, também, dois excertos com transcrições de interações experienciadas em um *chat*, durante duas aulas síncronas no contexto do Regime Especial de Atividades Não Presenciais, para se verificar como a gestão da interação entre professor-pesquisador e alunos, em um contexto remoto, foi realizada.

O que se espera com a aplicação do projeto interventivo é evidenciar a importância da mediação do professor, assumindo seu papel de facilitador na produção escrita de comentários críticos pelos alunos, através de interações mais tênues e menos tensas, que reduzam a assimetria de poder, tradicionalmente imposta entre docentes e discentes, adotando-se uma metodologia ativa de ensino, como a Sala de Aula Invertida com vistas a um maior engajamento dos alunos, cujo protagonismo alia-se ao desenvolvimento de habilidades diversas, como a autonomia, a capacidade na resolução de problemas, o senso crítico, a colaboração e a criatividade. Como o aluno deverá se preparar previamente em relação ao conteúdo a ser trabalhado em cada módulo da sequência didática, um dos benefícios mais importantes desse método é, sem dúvida, a possibilidade de promover debates mais ricos e produtivos em sala de aula (presencial ou remota), viabilizando-se a discussão da aplicabilidade desse conhecimento em situações reais e práticas da vida desses alunos.

Uma vez aplicado o projeto, espera-se que este trabalho contribua no sentido de promover novas perspectivas de estudos em campos de pesquisa como, a Análise da Conversa Etnometodológica, metodologias ativas na aprendizagem de línguas, com ênfase na Sala de Aula Invertida e, também, no campo de trabalho com gêneros textuais na Educação Básica. Os desdobramentos possíveis para futuras pesquisas abarcam: um aprofundamento acerca do letramento digital na Educação Básica; Sala de Aula Invertida para uma Educação Decolonial; metodologias ativas no Ensino Superior, assim como na formação inicial e continuada docente.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO, Simone Silva Pires de; KIESLICH, Jaci. Os gêneros jornalísticos na sala de aula. In: *V Simpósio Internacional de Gêneros Textuais – SIGET*. Caxias do Sul, RS, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador*. MOARA - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras. ISSN: 0104-0944, v. 2, n. 26, p. 149-162, 2016
- BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. *Língua Portuguesa*. Ministério da Educação/MEC, 1998.
- SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. ; CAVALCANTE, M. C. B. . Trabalhar com textos é trabalhar com gêneros?. In: Carmi F. Santos; Marcia Mendonça; Marianne C. B. Cavalcante. (Org.). *Diversidade Textual : os Gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CASTAGNARO, Fabiana Correa. *Interação, mediação e autonomia no ensino-aprendizagem em educação à distância*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2019.
- COSTA-HÜBES, T.C.; SIMIONI, C.A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/ textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- DEL CORONA, Márcia de Oliveira. Fala-em-Interação Cotidiana e Fala-em-Interação Institucional: Uma Análise de Audiências Criminais. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. (Org.). *Análises de Fala-em-Interação Institucional: perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 13-44.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*. n. 16, p. 181-191, 2000.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Caleidoscópio*, v. 4, n.1, p. 66-80, jan/abr 2006

GONCALVES, José Carlos. Educação Bidialetal e a Interação em Sala de Aula. *Boletim da ABRALIN*, 1992.

GONCALVES, José Carlos. Tópico Discursivo no Discurso Institucionalizado. In: *Investigações – Linguística e Teoria Literária*. Vol. 5. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 1995.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da Conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. (Org.). *Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004.

MAGALHÃES, T. G. & CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2018.

MATTAR, João. *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio.. Gêneros textuais como práticas sócio-históricas. In: DIONISIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

JUNG, Neiva Maria; GONZALEZ, Patricia Covalski. A organização de tomada de turnos: socialização em sala de aula. In: LODER, Letícia L; JUNG, Neiva M.(Org.). *Análise de fala-em interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

PINTON, Francieli Matzenbacher; STEINHORST, Camila; BARRETO, Taís. Glossário de gêneros e suportes textuais: Base Nacional Comum Curricular. Universidade Federal de Santa Maria, 2020

RODRIGUES, Mariana Freire. *O uso de operadores argumentativos em comentários críticos de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental II*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Departamento de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

ROJO, Roxane (Org). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

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

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. e JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. In: *Veredas*, v7, n. 1-2, p. 9-73. Trad. de Adriana Maria Soares da Cunha, Camila Ferrarezi Dique, Jésus Ribeiro Medeiros, Luciana de Mesquita Silva, Milene de Paula Borges e Mônica Beatriz Pedrosa Schittini. [SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1974) Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735], 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum – Português*. Minas Gerais, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais- Português*. Minas Gerais, 2020.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, F. L. da.; MUZARDO, F. T. Pirâmides e cones de aprendizagem: da abstração à hierarquização de estratégias de aprendizagem. *Dialogia*, São Paulo, n.29, p. 169-179, mai./ago. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328032793_Piramides_e_cones_de_aprendizagem_da_abstracao_a_hierarquizacao_de_estrategias_de_aprendizagem. Acesso em 20 de dez/2020.

TAVARES, P. de A. Metodologias ativas: entenda como elas favorecem a aprendizagem. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12170/metodologias-ativas-entenda-como-elas-favorecem-a-aprendizagem>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez, 2005.

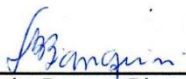
TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXO A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Sineyda de Barros Bianquini, na qualidade de responsável pela Escola Estadual Ilka Campos Vargas, autorizo a realização da pesquisa relacionada ao projeto intitulado "A produção de comentários críticos em contexto de Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*): uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental", a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Prof^a. Dr^a. Luciana Teixeira e seu orientando Prof. Gustavo Gomes Siqueira da Rocha, e declaro que esta escola apresenta a infraestrutura necessária à realização da pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UFJF para a referida pesquisa.

Tombos, 20 de março de 2020

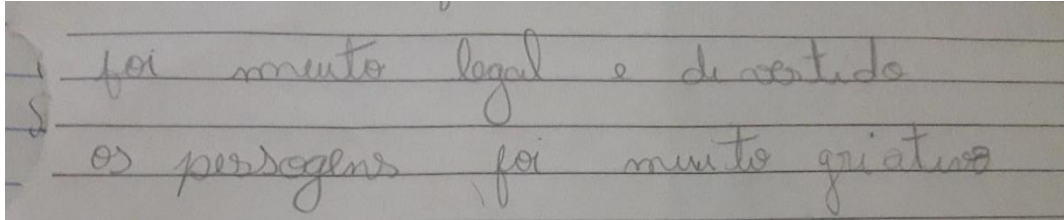


Sineyda de Barros Bianquini

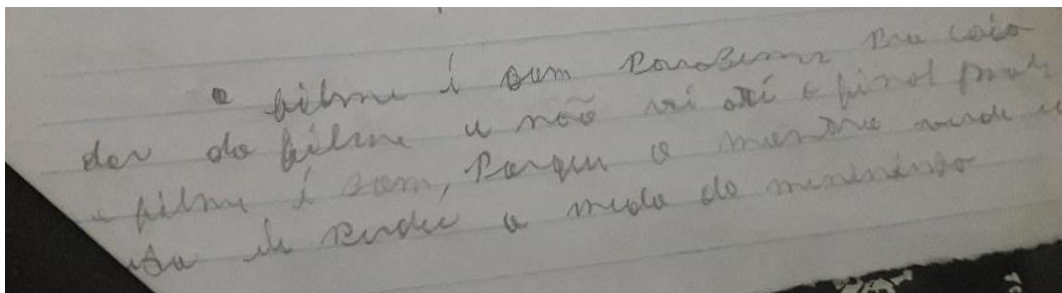
Sineyda de Barros Bianquini
Diretora
UFJF - 31.030-0

Sineyda de Barros Bianquini
Diretora
UFJF - 31.030-0

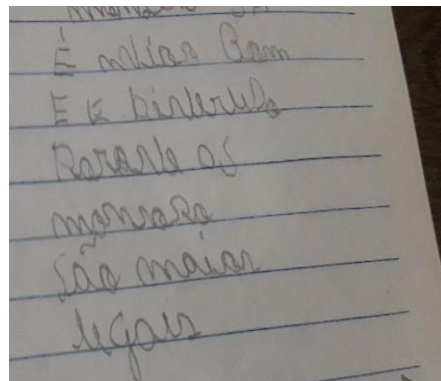
ANEXO B- Comentários Sobre o Curta “Toy Story- Férias no Havai”



Foi muito legal e divertido. Os personagens [personagens] foi muito criativo [criativo]



O filme é bom. Parabéns pro [para o] criador/ do filme eu não vi até o final mais [mas]/ o filme é bom porque o monstro verde/ ele perde o medo de menininho



É muito bom/ e é [é] divertido/ rareve os/ monstros/ são mais legais

ANEXO C- Trechos da Obra “Eu Sou Malala”

Venho de um país criado à meia-noite. Quando quase morri, era meio-dia.

Há um ano saí de casa para ir à escola e nunca mais voltei. Levei um tiro de um dos homens do Talibã e mergulhei no inconsciente do Paquistão. Algumas pessoas dizem que não porei mais os pés em meu país, mas acredito firmemente que retornarei. Ser arrancada de uma nação que se ama é algo que não se deseja a ninguém.

Hoje, quando abro os olhos de manhã, anseio por ver meu velho quarto, com as minhas coisas, as roupas todas no chão e os troféus que ganhei na escola nas prateleiras. Mas agora moro em um país que fica a cinco horas de distância de minha querida terra natal, o Paquistão, e de minha casa, no vale do Swat. Meu país fica séculos atrás deste em que estou agora. Aqui existem todas as comodidades que alguém pode imaginar. Há água corrente em todas as torneiras — quente ou fria, como você preferir —; luz a um toque do interruptor, dia e noite, sem necessidade de lamparinas a óleo; fogões nos quais se cozinha sem precisar comprar bujões de gás no mercado. Aqui tudo é tão moderno que podemos até mesmo encontrar comida pronta e embalada.

Quando me ponho à frente da janela e observo a paisagem, vejo edifícios altos, longas avenidas cheias de carros movendo-se em filas organizadas, gramados bem cuidados e calçadas limpas por onde caminhar. Fecho os olhos e por um momento volto a meu vale — às montanhas de topo coberto de neve, aos campos verdes ondulantes, aos refrescantes rios azuis. Meu coração sorri quando me lembro dos

Certa vez Muslim Khan dissera que as meninas não deveriam ir à escola para aprender modos ocidentais. E isso veio de um homem que vivera tanto tempo nos Estados Unidos! Ele insistia em que teria seu próprio sistema educacional. “O que será que Muslim Khan usaria em vez do estetoscópio e do termômetro?”, perguntava meu pai. “Existe algum instrumento oriental que possa tratar os doentes?” O Talibã é contra a educação porque pensa que quando uma criança lê livros ou aprende inglês ou estuda ciência ele ou ela vai se ocidentalizar.

Mas eu disse: “Educação é educação. Deveríamos aprender tudo e então escolher qual caminho seguir”. Educação não é oriental nem ocidental, é humana.

Minha mãe costumava pedir para eu esconder meu rosto quando falasse com a mídia, porque na minha idade eu devia estar em purdah e ela temia muito por minha segurança. Mas nunca me proibiu de nada. Era uma época de horror e medo.

Meu nome foi escolhido em homenagem a Malalai de Maiwand, a maior heroína do Afeganistão. Os pachtuns são um povo orgulhoso, composto de muitas tribos, dividido entre o Paquistão e o Afeganistão. Vivemos como há séculos, seguindo um código chamado Pachtunwali, que nos obriga a oferecer hospitalidade a todos e segundo o qual o valor mais importante é nang, a honra. A pior coisa que pode acontecer a um pachtum é a desonra. A vergonha é algo terrível para um homem pachtum. Temos um ditado: "Sem honra, o mundo não vale nada". Lutamos e travamos tantas infundáveis disputas internas que nossa palavra para primo — tarbur — é a mesma que usamos para inimigo. Mas sempre nos unimos contra forasteiros que tentam conquistar nossas terras. Todas as crianças pachtuns

crescem ouvindo a história de como Malalai inspirou o Exército afegão a derrotar o britânico na Segunda Guerra Anglo-Afegã, em 1880.

Malalai era filha de um pastor de Maiwand, pequena cidade de planícies empoeiradas a oeste de Kandahar. Quando tinha dezessete anos, seu pai e seu noivo se juntaram às forças que lutavam para pôr fim à ocupação britânica. Malalai foi para o campo de batalha com outras mulheres da aldeia, para cuidar dos feridos e levar-lhes água. Então viu que os afegãos estavam perdendo a luta e, quando o porta-bandeira caiu, ergueu no ar seu véu branco e marchou no campo, diante das tropas.