



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - *CAMPUS V*
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ÍTALO ALMEIDA DE OLIVEIRA

**REPORTAGENS E CARTAS DO LEITOR: UM PROJETO DE LEITURA E
PRODUÇÃO DE TEXTOS EM TURMAS DO 9 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS
2019

ÍTALO ALMEIDA DE OLIVEIRA

**REPORTAGENS E CARTAS DO LEITOR: UM PROJETO DE LEITURA E
PRODUÇÃO DE TEXTOS EM TURMAS DO 9 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - do Departamento de Ciências Humanas do *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela luz, sabedoria e fé, que me ajudaram a enfrentar todas as etapas e a chegar ao final desta jornada.

Ao meu orientador, o professor Dr. Adelino Pereira dos Santos, pelos encaminhamentos e direção na realização deste trabalho. Não posso deixar de mencionar também a sua paciência, sinceridade, respeito e cuidado ao me conduzir neste terreno desconhecido que é o mundo acadêmico.

Aos professores do PROFLETRAS *Campus V*, que contribuíram para o meu aprendizado e progresso na produção deste trabalho.

A Graziela Bonfim, colega do PROFLETRAS, que me ouviu em momentos de dificuldades e angústia, aconselhando-me sabiamente com suas palavras de carinho e amor.

À UNEB, *campus V*, pela iniciativa do programa.

Aos meus pais e irmãos, que compreenderam minhas ausências em alguns momentos, pois sabiam da importância desta etapa em minha carreira profissional.

A Márcio Rabelo e Ítalo Melo pela sinceridade e otimismo que marcaram nossa convivência.

À Escola Estadual Professora Armandina Marques e à comunidade do Bairro de Pau da Lima, que me concederam a oportunidade de aplicar meu projeto, visando contribuir para a melhora da Educação.

Aos alunos participantes do projeto, que se empenharam e foram muito importantes para esta pesquisa.

RESUMO

A leitura é fundamental para os sujeitos, principalmente no que se refere à construção do senso crítico. De igual maneira, a escrita contribui para ativar conhecimentos através da organização e seleção das ideias, tornando-se um gesto que promove compartilhamentos maiores, desde que esse modo de comunicação não se limite ao espaço escolar. O presente trabalho buscou intervir pedagogicamente para que os educandos lessem e escrevessem de maneira mais crítica e significativa (KOCH, 2018; KOCH E ELIAS, 2017). Ler e escrever, a partir da concepção dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; BAHKTIN, 2010), foi a estratégia escolhida para embasar as tarefas, utilizando-se de textos do âmbito jornalístico como foco para as atividades de leitura e escrita. De modo mais específico, *carta do leitor* foi o gênero selecionado para a produção final dos alunos, que, para produzir *as cartas* enviadas para a revista *Isto é*, tiveram de analisar, discutir, selecionar, escrever, reescrever um texto para ser lido publicamente (BEZERRA, 2010). As atividades aconteceram mediadas pelas práticas de leitura, discussão e compreensão; e a de escrita e revisão. Observou-se um envolvimento da turma durante as atividades desenvolvidas, o que permitiu verificar relativos e consistentes progressos na prática da leitura, da interatividade e avaliação crítica dos temas abordados. No que diz respeito à escrita, concretizada a partir da construção do gênero *carta do leitor*, foi possível detectar avanços no modo de selecionar, organizar as ideias e escolher os argumentos mais pertinentes para fundamentar a opinião.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Gênero textual. Carta do leitor.

ABSTRACT

Reading is of fundamental importance for the individuals, especially with regard to the construction of the critical sense. Likewise the writing contributes to activate knowledge through the organization and selection of the ideas, becoming a gesture that promotes larger sharing, as long as this communication mode does not be restricted only to the school space. The present work sought to intervene pedagogically for students to read and write in a more critical and meaningful way (KOCH, 2018), (KOCH E ELIAS, 2017). To read and write from the conception of the textual genres (MARCUSCHI, 2008), (BAHKTIN, 2010) was the chosen strategy to substantiate the tasks, using texts of the journalistic scope as the focus for reading and writing activities. More specifically, *reader's Letter* was the chosen genre to the students final production, in wich to produce the letters that were sent to *Isto é* magazine, the students needed to analyze, discuss, select, write, rewrite a text to be read – when possible – publicly (BEZERRA 2010). The activities were mediated by these two practices: the reading, discussion and comprehension; and the writing and revision. An involviment of the students was observed during the development of the activities which allowed to verify a relative and consistent progress in the practice of reading and an interactivity and critical evaluation of the themes covered. With regards to the writing, consolidated from the construction of the genre *reader's letter*, it was possible to detect progress in the mode of the selection, organization of the ideias and the choice of the most pertinent arguments to support the student's opinion.

Keywords: Reading. Writing. Textual genre. Reader's letter.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ABORDAGENS SOBRE LEITURA E ESCRITA.....	17
1.2 Algumas reflexões sobre o ensino de leitura	24
1.3 Produção de escrita na escola	27
2 ESPECIFICIDADES DISCURSIVAS E TEXTUAIS DO GÊNERO CARTA DO LEITOR E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	32
3 COMO O DISCURSO DA INFORMAÇÃO PODE CONTRIBUIR PEDAGOGICAMENTE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	36
4 METODOLOGIA	38
4.1 APRESENTAÇÃO DOS MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	41
4.2 BREVE RELATO OU CONSIDERAÇÕES DO OCORRIDO DURANTE A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA.....	44
4.3 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS 1 E 2 DO MÓDULO 1	45
4.4 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS 3 E 4 DO MÓDULO 1	48
4.5 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO MÓDULO 3	48
4.6 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO MÓDULO 4	58
4.7 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO MÓDULO 5	64
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	67
5.1 GRUPOS DE DESEMPENHO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO RELACIONADA ÀS HABILIDADES DE ESCRITA.....	68
5.2 GRUPOS DE DESEMPENHO	69
5.2.1 Discussão dos resultados do grupo de desempenho 1	70
5.2.2 Discussão dos resultados do grupo de desempenho 2	73
5.2.3 Discussão dos resultados do grupo de desempenho 3	78
5.3 A PRODUÇÃO DAS CARTAS DO LEITOR COMO PRODUÇÃO FINAL ILUSTRATIVA DOS RESULTADOS	85

5.3.1 A teoria adotada para a atividade de produção do gênero <i>carta do leitor</i>	86
5.3.2 Metodologia adotada para a atividade de produção final do gênero <i>carta do leitor</i>	87
5.3.3 Descrição das atividades realizadas	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE A: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE O PROCESSO DE LEITURA	99
APÊNDICE B: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE INFERÊNCIA NA LEITURA.....	103
APÊNDICE C: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE O PROCESSO DE LEITURA	105
APÊNDICE D: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE O PROCESSO DE LEITURA	106
APÊNDICE E: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	108
APÊNDICE F: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	109
APÊNDICE G: ATIVIDADE DE HABILIDADE DE ESCRITA.....	110
APÊNDICE H: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112
APÊNDICE I: TERMO DE ASSENTIMENTO DOS PAIS	115
APÊNDICE J: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE	117
APÊNDICE K: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR	118
APÊNDICE L: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	119
APÊNDICE M: DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA	120
ANEXO A: CAPA DA REVISTA SUPERINTERESSANTE	121
ANEXO B: REPORTAGEM DA REVISTA SUPERINTERESSANTE.....	122

ANEXO C: TEXTO MUITO ALÉM DO VINHO.....	129
ANEXO D: TEXTO POLUIÇÃO NO CÉREBRO.....	131
ANEXO E: TEXTO RACISMO CRUEL E COVARDE.....	133
ANEXO F: EXEMPLOS DE CARTAS DO LEITOR.....	136
ANEXO G: VIOLÊNCIA EM NOME DE DEUS.....	137

INTRODUÇÃO

Durante a minha trajetória profissional, como professor de língua portuguesa, uma inquietação me acompanha desde sempre, me colocando a refletir sobre as problemáticas em torno das questões de leitura e escrita no espaço escolar em que transitei, ao longo de 8 anos, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, na rede pública e particular de ensino.

Sempre ouvi, por parte dos alunos, relatos acerca da dificuldade de ler e compreender bem um texto; isso quando não escutava falas em que atestavam o “quanto era chato estudar língua portuguesa”, relatos estes associados ao âmbito dos estudos da Gramática, Literatura e Redação.

Por diversas vezes, tendia a concordar com a fala daqueles alunos, pois muitas vezes o estudo que se fazia na escola a respeito da língua portuguesa era caracterizado como algo sem sentido, amorfo e imperativo, requerendo do aluno seguir padrões tradicionais, não deixando espaço para os acasos e diferenças.

Ainda assim, como professor, acreditava que o que fazia era o certo e que o aluno não deveria reclamar, pois aquele era o programa da escola, cabendo a ele seguir, logrando aprovação e êxito máximo nas avaliações que realizava na sala de aula, onde o real objetivo era o de classificar os que eram competentes no estudo da língua, distinguindo-os daqueles que não eram.

Os meus alunos eram obrigados a estudar aquelas famigeradas regras gramaticais, períodos sintáticos e classificações morfológicas, que, a cada aula, faziam o aluno detestar a matéria, colocando-me diante deles como um professor fechado num círculo disciplinar em que somente eu acreditava ser bom naquilo que fazia.

Não se deve considerar nestas linhas aqui um incentivo ao fim dos estudos gramaticais. Eles são importantes. Porém, deixam de fazer sentido quando se esgotam em si mesmos, deixando de funcionais para os falantes, assim como a para a vida real, onde a comunicação objetiva e intencional requer formas cada vez mais elásticas e diversas na fala e na escrita.

Essa inquietação me motivou a refletir em como melhorar e ampliar minhas práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, tornando-as interessantes e importantes para os meus alunos, de modo a desenvolver uma prática de ensino da língua pela qual pudessem ampliar seus horizontes comunicativos, fossem além das linhas dos discursos, ressignificando-os, refutando ou ratificando, de acordo com seus propósitos de comunicação.

Ainda assim, faltava levar essa reflexão para as práticas diárias, aproximando a teoria vastamente produzida e difundida nos espaços acadêmicos de ensino do “chão” da sala de aula, onde nos deparamos com os mais diversos problemas de aprendizagem e desestímulo para estar na escola.

Nessa esteira de discussão, é de grande importância citar o PROFLETRAS, que, sem desmerecer e afastar a questão teórica, pensa a melhoria do ensino de língua de forma inversa: pensa o local, aproximando-o do global. O programa assume, assim, um diferencial, tendo como ponto central criar estratégias de trabalho mais específicas e que melhor possibilitem práticas pedagógicas eficazes.

Como professor, eu tinha noção de que algo faltava às aulas de língua portuguesa, e esse algo estava relacionado com as práticas comunicativas que os alunos desenvolviam entre si e para fora dos muros da escola. Num primeiro ponto de observação, era como se existissem duas línguas portuguesas: a da sala de aula, descontextualizada das práticas comunicativas, sem sentido algum para os estudantes, e aquela para além dos muros escolares, com a qual os alunos liam, escreviam e interagiam.

Essa língua desenvolvida para além dos muros escolares, conforme citado acima, foi impulsionada a partir do advento das tecnologias digitais dimensionadas em aplicativos e redes sociais, onde é possível a socialização de pensamentos e opiniões, criação de textos verbais, não verbais e multimodais, nos dando uma mostra de que os alunos sempre estão em contato com novas práticas de letramentos mediadas pela leitura e escrita.

Eram essas questões que faltavam em minha prática de ensino: tornar a língua um objeto concreto e funcional, do ponto de vista de um contexto de produção, não a abordando tão somente de forma isolada e descontextualizada como ocorre ainda em muitos espaços escolares.

O processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola deve ser construído a partir de uma compreensão em que a língua é viva, histórica, funcional e deve ser usada para propósitos comunicativos nas mais variadas instâncias sociais que o falante transitar, moldando e adequando seus discursos às intenções pretendidas no processo de interação com um outro.

O ensino de língua portuguesa no espaço escolar deve ser pensado e desenvolvido tendo como eixos basilares propostas de leitura e escrita amplamente relacionadas aos contextos de usos concretos e funcionais nos trânsitos diários de seus usuários.

Entretanto, é preciso ter bastante cuidado e equilíbrio ao tentar desenvolver uma proposta de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa, pois sempre se vai exigir do aluno uma meta maior, uma capacidade avançada ou sofisticada de leitura e produção de textos. Atingir esse propósito requer de certa forma do docente abordar em sala estratégias de leitura que aborde a significação do texto, leve o aluno a inferir ideias, promova intertextualidades, dialogue, questione ou ratifique o que é dito no texto, levando-o a manipula-lo de diferentes formas e modos.

Ao pensar em modos e estratégias de ensino da leitura e escrita no espaço escolar, deve-se atentar para a recepção/resposta que os alunos irão ter sobre essas metodologias para não termos uma falsa impressão de aceitabilidade. Nesse percurso de criar e desenvolver algumas estratégias de leitura e produção de textos, é necessário atentar-se também para questões como: retribuição e êxito do objetivo pretendido; real compreensão da proposta gestada e aplicada pelo professor; entendimento de que tais propostas de leitura e produção de textos não podem ser caracterizadas como uma maneira de tão somente lograr a aprovação, evitando uma falsa impressão de aprendizado ou que o único intuito foi a realização de simples exercícios de verificação de aprendizagem.

A escola deve proporcionar aos alunos, através da mudança de foco no ensino, em que se priorize a leitura e a produção de texto, um real conhecimento e compreensão, de modo que os educandos compreendam os usos da língua como meio de intervenção social, política, identitária e cultural através dos espaços e instâncias de uso, não reduzindo essas estratégias a um mero caráter de avaliação temática, disciplinar e de unidade da escola.

Nessa perspectiva de mudança de foco didático e pedagógico nas aulas de língua portuguesa, surge, o estudo dos gêneros textuais como meio de exemplificar

os diversos usos possíveis da língua nos mais variados contextos de produção e interação.

A ideia dos gêneros textuais não é tão nova, haja vista pensarmos a sua diversificação e utilização no âmbito dos estudos literários. Abordar os gêneros textuais em sala de aula não pode ser compreendido como um pretexto para continuar a trabalhar os velhos arcaísmos gramaticais, sob a égide da inovação e mudança nas abordagens das aulas de língua portuguesa.

O professor tem que compreender e levar os alunos a também compreender os gêneros textuais como elementos representativos dessa língua concreta e real, e que sua abordagem deva ser planejada e executada com contextualização e sentido, fugindo das práticas conteudísticas dos programas de ensino, nas quais os gêneros serviram apenas para práticas de leitura caracterizadas como exercícios avaliativos.

O trabalho com gêneros textuais tem de fazer com que o aluno os relacione, e, em algum momento, utilize-se dele para externalizar e concretizar seus objetivos comunicativos, compreendendo de que forma os recursos linguísticos serão organizados e utilizados, a fim de que se construa uma comunicação coesa e coerente.

É de notório conhecimento que hoje é impossível delimitar uma quantidade precisa de gêneros textuais existentes nos meios sociais, haja vista também ser infinita as práticas sociais desenvolvidas pela sociedade.

Também há que se ressaltar a evidenciação e o ostracismo de alguns gêneros, tornando-os existentes ou inexistentes na contemporaneidade; seu caráter plástico e intergenérico.

Como há inúmeros gêneros textuais presentes na sociedade, a abordagem do projeto de oficina pedagógica em leitura e produção de textos criado e desenvolvido por mim, numa turma de 9º ano do ensino fundamental, teve como escolha e posterior delimitação o gênero textual *Carta do Leitor*.

O projeto, com posterior escolha do gênero, se justifica pelo fato de poder realizar, de forma significativa, um trabalho de leitura e escrita em que os alunos transponham, no caso da leitura, o fator da mera decodificação, e, no caso da escrita, as velhas práticas de resolução de exercícios, em que simplesmente buscam a resposta explicitada no texto, transcrevendo-a para o preenchimento de linhas em branco das atividades.

Aqui propomos um trabalho de formação de leitores e produtores de textos que compreendam e utilizem a língua portuguesa como recurso dotado de significância e sentido, intervindo socialmente quando assim lhes for requerido, levando-os a escreverem para além dos muros escolares, não se atrelando a escrita tão somente ao uso do livro didático, em que, muitas vezes, concentram-se atividades de leitura e produção de textos, privilegiando a decodificação e uma escrita mecanicista destoadada de uma reflexão ou ressignificação por parte do sujeito educando.

Quando eu era aluno das séries regulares, pude vivenciar e passar por estas práticas de ensino em que eu lia para responder exercícios e escrevia como forma de treino para apresentar uma boa redação durante o exame vestibular ao qual um dia seria submetido. Nunca li um texto na escola, visando o debate, a ressignificação, a refutação ou tive a oportunidade de relacioná-lo a alguma experiência pessoal ou mesmo a outras leituras.

No espaço do lar foi que descobri efetivamente a leitura. Graças a compra de revistas jornalísticas por meu pai, fui ampliando meu repertório de conhecimentos, compreendendo assuntos como economia, política, cultura, comportamentos, entre outros temas que me encantavam em diversas e longas páginas.

De forma inconsciente foi que descobri e lia outros gêneros personificados no interior daquelas revistas, gêneros estes intitulados de *entrevista*, *editorial*, *carta do leitor*, *reportagem*, *coluna jornalística* e *artigo de opinião*. Foi fora dos muros escolares que pude desenvolver um pouco de criticidade, refletindo e formalizando opiniões sobre temas de meu interesse, abordados naquelas revistas.

Foi através do gosto pessoal pela leitura de textos da instância jornalística que pude pensar no projeto de leitura e produção de textos, tendo o gênero *Carta do leitor* como abordagem e ponto de partida para formar leitores críticos, que, ao lerem um texto, possam desenvolver e construir opiniões, tecer argumentos, redimensioná-lo tematicamente, percebendo a subjetividade dos discursos e o processo interativo que pode ser estabelecido no texto entre autor e leitor.

O projeto tem a intenção de aproximar e formar leitores incipientes que possam ativar seus conhecimentos prévios, conhecendo outras vozes dos discursos, compreendendo o texto como um produto aberto e passivo de intervenções pessoais, pelos quais possam ser tecidas relações com outros textos e temas já lidos, constituindo desta forma um caráter intertextual.

Os textos jornalísticos utilizados nas atividades, inicialmente, de leitura, e, posteriormente, de escrita, são dotados de assuntos que considero importantes para a vida dos educandos, pelo fato de estarem sendo amplamente discutidos e debatidos na contemporaneidade, influenciando diretamente a sua vida e requerendo deles uma postura crítica e reflexiva sobre tais.

Temas relacionados a questões de saúde, preconceito racial e intolerância religiosa foram alguns dos assuntos disponibilizados para os alunos realizarem suas leituras pessoais, promoverem debates e discussões e posicionarem-se criticamente tanto no âmbito da oralidade quanto da escrita, esta última materializada através do gênero *Carta do leitor*.

A abordagem discursiva e utilização funcional do gênero *Carta do leitor* proporciona ao aluno o conhecimento funcional e interativo de um texto que circula, no contexto jornalístico, em suportes como jornais e revistas. Tal gênero, apesar da ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, atende a diversos propósitos comunicativos, entre eles: a opinião, o agradecimento, a reclamação, a solicitação, o elogio, a crítica etc.

De domínio público e de caráter aberto com o objetivo de divulgar seu conteúdo, o gênero representa para o aluno um instrumento de divulgação de sua voz em prol, por exemplo, de conquistas e mudanças para a sua comunidade, já que o gênero é também instrumento de interlocução entre população e poder público.

A Escola Estadual Professora Armandina Marques, onde foi aplicado o projeto, fica na cidade de Salvador, capital da Bahia, situada mais especificamente no bairro de Pau da Lima, periferia da cidade, existindo há 29 anos. Atende exclusivamente ao Ensino Fundamental II, do 5º ao 9º ano, possuindo, no total, 1531 alunos (dados do último censo escolar realizado em 2018). O IDEB da escola em 2015 foi 3,4 pontos, tendo uma leve queda em 2017, quando obteve 3,2 pontos.

Baseado em alguns relatos de professores de língua portuguesa, os alunos dessa escola têm sérias dificuldades para escrever. Os professores também alertam que os alunos passam pelas séries do Ensino Fundamental II apresentando dificuldades também em interpretação textual.

O presente trabalho, pensado e desenvolvido para minimizar essas dificuldades, é dividido e descrito em 5 etapas com suas respectivas subdivisões. Na primeira seção, são feitas discussões acerca da correlação entre o ensino de língua portuguesa na escola e algumas abordagens entre leitura e escrita, evidenciando

como essas abordagens são importantes e eficazes para mudança de perspectiva paradigmática no ensino de língua.

Para discutir o processo de leitura e produção de textos, assim como uma presença maior do texto em sala de aula, baseamo-nos nos seguintes trabalhos ANTUNES (2009); BRANDÃO (2005); que apresentam reflexões sobre o ensino de leitura e os seus tipos KOCH; ELIAS (2017); CAVALCANTE (2017) e por fim, ainda nesta primeira seção, uma discussão sobre a produção de escrita na escola, a partir das contribuições ensejadas por autores como HILA (2009); KOCH (2018); COSTA VAL (1999); KOCH; ELIAS (2017); KLEIMAN (2011); SOLÉ (1998)

Na segunda e terceira seções da dissertação, é discutida, de forma breve e diluída, questões sobre os gêneros textuais e suas implicações no ensino de língua portuguesa no âmbito da leitura e produção de textos, introduzindo nesta abordagem alguns aspectos ligados ao gênero textual *Carta do leitor*; reflexões sobre o discurso da informação e sua contribuição pedagógica nas aulas de língua portuguesa e, por fim, explica-se o porquê de trabalhar o gênero *Carta do leitor* como norteador do projeto pedagógico para o ensino e aprendizagem da leitura e produção de textos nas aulas de língua portuguesa. Para fundamentar a pesquisa, foram utilizadas as contribuições teóricas de autores como BAKHTIN (2010); CHARAUDEAU (2018); (MARCUSCHI (2008); BEZERRA (2010).

Na quarta seção é feita a apresentação da sequência didática. Posteriormente, em outras subseções, são descritos e relatados os conteúdos dos 5 módulos da aplicação da sequência didática. Na quinta seção do texto, são discutidos os resultados da aplicação da sequência didática, ressaltando as dificuldades e progressos dos alunos durante a execução da atividade.

Na seção que analisa os resultados da atividade, foi feita uma discussão compartimentada através de grupos de desempenho, pelos quais será possível observar como os alunos foram progredindo na realização da atividade, adequando e ajustando seus textos de acordo com o que era orientado.

Ainda na quinta seção, estão as produções de texto finais dos alunos, como instrumento ilustrativo da atividade final, enviados posteriormente para o sítio virtual da revista em que foram retirados e discutidos os textos para o projeto. Por fim, fazemos as considerações finais.

Antes de encerrar esta comunicação inicial, é válido informar que esta pesquisa, que se constituiu numa ação de ensino e aprendizagem, soou como a mais

apropriada para uma abordagem pedagógica de caráter coletivo. Nela, os sujeitos envolvidos, incluindo aí alunos e professor, compartilharam ideias, tomaram decisões. Desse modo levaram-se em conta as dificuldades e limites de cada aluno, resultando, ao final da atividade, num projeto cujos significados foram socializados, visto que não devem se esgotar no espaço interno da escola, mas sim ultrapassá-la, tecendo diálogos com as diversas realidades dos educandos.

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ABORDAGENS SOBRE LEITURA E ESCRITA

Há algum tempo, as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem em língua portuguesa, nos níveis Fundamental e Médio, vêm sendo estudadas a partir de observações cuidadosas sobre sua eficácia e os reais alcances cognitivos obtidos pelos alunos. Ainda é possível se perceber, em diversos contextos escolares, uma prática de ensino bastante reducionista, em que se privilegia o exercício de uma didática pautada pelo estudo de palavras e frases descontextualizadas de seus usos reais.

Apesar do grande número de pesquisas que apontam para uma reorientação dessas práticas de ensino, assim como da vasta literatura acadêmica produzida em que se sinaliza uma maior atenção às práticas de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa, ainda se constata variadas experiências de ensino que não se renovam, nem buscam realizar uma reflexão mais pragmática acerca da língua portuguesa.

Quando o docente de língua portuguesa não acompanha inovações socioculturais, o educando tende, naturalmente, a inibir as possibilidades de reflexão sobre os usos da língua – especificamente, nesse caso, sobre os usos da língua portuguesa, compreendendo-a como assistemática, isolada e eventual, pois desintegra os sujeitos de seus espaços reais de uso dessa língua (Antunes, 2003). Uma prática de ensino em que a língua assume essa concepção pode levar ao insucesso escolar de muitos estudantes.

Dessa forma, é bastante comum ouvir, por parte de muitos alunos, relatos que apontam a língua portuguesa como “língua difícil”, bem como demonstrações de aversão às aulas da língua materna, o que contribui para reforçar os graves casos de dificuldade de aprendizagem, culminando em repetência e evasão.

A prática de um ensino de língua, em contexto escolar, distanciada do uso, contribui também para reforçar as alusões de que a escola não é interessante nem atraente, levando o aluno também a afirmar, de forma equivocada, que “não sabe português”.

Quando não se cria uma relação identitária entre aprendizado e uso da língua, e quando não se percebe a escola como espaço de emancipação e transformação social, o aluno vê-se à margem do processo de educação, o que acaba criando estereótipo de ser incapaz de *aprender* a própria língua.

Essa compreensão legitimada e ainda praticada pelo espaço escolar acaba tirando do aluno a oportunidade de ampliar seu conhecimento sobre a língua, não lhe fazendo ter a posse da palavra que pode ser usada na busca, conhecimento e manutenção de seus direitos, para participar ativamente da sociedade em que vive, podendo, dessa maneira, atuar criticamente na tomada de decisões que venham influenciar positivamente os rumos de sua vida.

A partir da reflexão que se faz das propostas que visam a modificar concreta e positivamente a imagem das aulas de língua portuguesa no espaço escolar e também pensando numa influência positiva para o aprendizado dos educandos, seria válido pensar nas abordagens de ensino de língua que priorizem atividades de leitura e escrita como forma de aproximar os alunos de um contexto de uso de língua com verdadeiros propósitos comunicativos.

Esse querer legitimado (ANTUNES, 2003) não se configura como algo novo nas constantes abordagens e reflexões a respeito do ensino de língua no espaço escolar. São muito vastas e significativas as ações que se empreendem em torno da causa de construir uma prática pedagógica eficaz e concreta. Desde a década de 1990, observa-se a emergência de diversas e diferentes avaliações que visam verificar e apresentar um diagnóstico das práticas de leitura e escrita na escola.

Nesse sentido, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), e, mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) têm o objetivo de contribuir para a formação e capacitação de professores, além de avaliar o desempenho escolar dos alunos em âmbito nacional, oferecendo às instituições educacionais públicas e privadas, assim como aos professores, um panorama da situação educacional do país. Em consequência disso, redefinem-se políticas de educação que possam tornar mais robustas e eficientes o desempenho e as habilidades dos educandos nos diversos aspectos da educação básica.

A BNCC e os instrumentos de avaliação como o PISA orientam o profissional de língua portuguesa a adotar, em seu processo de ensino-aprendizagem, o texto como eixo central para abordagens de leitura e escrita no espaço escolar. Nesse sentido Irandé Antunes (2009) assina-la que:

Influências que vieram de muitas direções, principalmente do campo da pragmática, das perspectivas interacionais da linguagem, conduziram a linguística até o âmbito mais amplo da língua como forma de atuação social e prática de interação dialógica e, a partir daí, até a textualidade. Ou seja, se chegou a dois consensos: o de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o de que essas coisas somente acontecem em textos.” (Antunes, p.49).

A partir dessa perspectiva de uso do texto no espaço escolar, palavras e frases adquirem sentidos, sendo compreendidas como componentes de discursos, levando os alunos a compreenderem o que dizem e a participar ativa e discursivamente de relações sociais, tornando-se seguros na tomada de posições e afirmando e reafirmando a sua existência (ANTUNES, 2003).

Assim, é preciso saber operacionalizar de forma equilibrada e mais justa, o processo de ensino-aprendizagem do texto no espaço escolar, pois não se deve esquecer a sua dimensão interativa e funcional; de igual forma, deve-se evitar uma abordagem meramente linguística, não adotando o texto como instrumento de ensino das velhas classificações e análises de frases.

A discussão do processo e abordagem da prática de leitura e escrita no espaço escolar, apontando para direções de um trabalho que privilegie e evidencie a prática dialógica através de textos, respalda-se em trabalhos bastante reconhecidos como os de Kleiman (2004), Solé (2012), Bakthin (2010), Geraldi (1984) e Brandão (2005), que se detiveram ao aspecto texto-leitura-escrita como forma de apontar a necessidade dessa linha de ensino e aprendizagem.

Nas leituras realizadas acerca da questão texto, leitura e escrita, percebe-se que a compreensão de um texto requer o leitor adentrar em um universo intenso de interlocução com o que está escrito. Desta forma, a leitura não pode ser compreendida como um ato meramente linguístico, como decodificar palavras, frases ou parágrafos inteiros; nem cognitivo, ou seja, que o sujeito tenha ou não predisposição mental, ou algum talento para saber ler.

Conforme Kleiman (2004),

os usos da leitura estão ligados à situação; são determinantes pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, p.14)

Nesse sentido, Bakhtin (2010) afirma que todo enunciado tem autor e destinatário e que, no ato de emissão de uma mensagem, o autor procura sempre antecipar o que seu interlocutor espera ouvir. Saber endereçar-se ao seu interlocutor é uma propriedade constitutiva de qualquer ato de enunciado emitido. O autor de um texto, ao escrever para ser lido por um outro sujeito, deve sempre preocupar-se em levá-lo em consideração para que consiga alcançá-lo por meio do seu discurso. Porque, para Bakhtin,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin; Volochínov, 2010, p.127).

Para Brandão, o texto “apresenta ‘vazios’ – implícitos, pressupostos, subentendidos – que se constituem em espaços disponíveis para a entrada do outro, isto é, em espaços disponíveis para serem preenchidos pelo leitor” (BRANDÃO, 2005, p. 271).

O movimento dialógico, enviesado pela concepção bakhtiniana de estudo, mostra-nos que é a partir dessa relação que emergem as significações, estritamente ligadas a um extenso processo de compreensão ativa entre os sujeitos do processo de interação verbal do discurso.

É nessa esteira de discussão, a partir da constatação desses fenômenos a respeito das relações entre escrita e ensino, que podemos fazer uma breve alusão à perspectiva de estudos e usos dos gêneros textuais e sua implicação no ensino de língua portuguesa na escola, o que será, de forma mais aprofundada, abordado em outra seção desta pesquisa.

A correlação entre gêneros textuais e escrita, nas aulas de língua portuguesa, propiciam um entendimento e operacionalização dos usos da língua, levando-se em consideração três aspectos: (i) um modelo de texto escolhido para expressar determinada mensagem;(ii) identificação da situação ou prática comunicativa em que essa mensagem seria utilizada; e (iii) a pessoa a quem essa mensagem seria endereçada. Isso nos obrigaria a selecionar os recursos linguísticos, bem como o estilo que irá configurar o gênero selecionado, o reconhecimento da situação discursiva e o interlocutor a quem a nossa comunicação será dirigida.

Já virou clichê, nas discussões sobre práticas de ensino, a ideia de que o aluno não lê. Essa constatação vem sendo reforçada já há algum tempo por meio da troca de experiências entre professores e alunos e também por pesquisas oficiais que, nas últimas décadas, vêm revelando que os alunos não criam relação de proximidade com os textos apresentados a eles, no âmbito de ensino escolar.

O resultado dessas constatações, sejam elas empíricas ou oficiais, apontam para a complexidade no ensino de língua portuguesa, cuja meta é alcançar um índice satisfatório nas competências de leitura e escrita. A divulgação do resultado de pesquisa fomentada pelo Banco Mundial, em 2015, e publicada agora em 2018 revela que os estudantes brasileiros devem levar mais de 260 anos para atingir a mesma proficiência em leitura dos alunos de países desenvolvidos¹. A estimativa apresentada tem como base o estudo de desempenho feito após provas aplicadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O relatório sinaliza que os alunos brasileiros chegam ao final do período regular de ensino sem apresentar os mínimos conhecimentos e habilidades em leitura e escrita de texto.

Muitas vezes, não é verdade que os alunos não leem. Eles leem, sim. Leem textos que fazem sentido para eles e que dialogam com sua realidade. Acontece que, na escola, essas questões nem sempre são levadas em conta. Embora o objeto textual esteja presente constantemente nas práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, os temas trazidos pelos textos e a abordagem que lhes é dada acabam por distanciar a relação do aluno com as práticas de leitura e escrita, contribuindo, desta forma, para compreendermos o porquê de existir resultados tão ruins quanto a uma proficiência de leitura no espaço escolar.

¹ Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pais-so-deve-dominar-leitura-em-260-anos,70002206631>. Acesso em 28 de fev. de 2018.

Abordar e centralizar o texto, em suas diversas dimensões, é tornar as aulas de Língua Portuguesa um espaço plurissignificativo que vá além das já tradicionais abordagens gramaticais pautadas somente em frases e orações descontextualizadas de um momento de produção. Ao deixar de lado esta perspectiva de ensino de língua, perde-se de vista nessa equivocada abordagem implicações sobre contextos de produção, historicidade, espaços de circulação do texto, ou seja, deixa-se de desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem com o texto, excluindo seu caráter sociointeracionista.

Essa perspectiva de abordagem do texto significaria não o ver apenas como uma constituição linguística, ou seja, como um arranjo gramatical. O professor deve ultrapassar essa barreira do estritamente gramatical e levar o aluno a compreender que o texto condensa em sua formação o aspecto dialógico da linguagem, sinalizando os interlocutores envolvidos no processo de comunicação: quem fala, quem escreve e para quem se fala e escreve.

Se não for concebido assim, o processo de construção e direcionamento do texto não o evidenciam como uma atividade comunicativa empreendida por sujeitos inseridos em determinados contextos reais de comunicação. Além disso, o texto tende, no âmbito dessa prática, a não ser concebido como um produto aberto, passível de ressignificações e recontextualizações. Assim, na escola, muitas vezes a construção de um texto se torna enfadonha, pois segue uma lógica singular e unipessoal com vistas à finalização de um produto hermético e acabado.

A pluralidade e diversidade do objeto textual, enquanto produto de discursos múltiplos e plurissignificativos, encontra respaldo em Antunes (2009):

Nesta perspectiva, compor um texto é mais do que organizar na linha do tempo, ou sobre o papel, uma sequência de palavras, ainda que sob o cumprimento dos padrões da gramática da língua. Compor um texto é, na verdade, promover uma *inter-ação*, ao mesmo tempo, linguística e social. Inclui a intromissão de um sujeito, com propósitos prévios e empenhos sucessivos, para que se crie e se mantenha o caráter funcional da produção linguística. Nega-se, assim, qualquer hipótese de passividade ou de alheamento de quem propõe a troca comunicativa, por mais que se considere o teor tácito de seu empenho e de seu envolvimento (ANTUNES, 2009, p. 76).

É a partir dessa inquietação sobre o objeto textual que podemos compreendê-lo como um produto emergente, hoje conectado a novas demandas sociais, principalmente àquelas relacionadas às novas tecnologias. Por isso, é no mínimo estranho pensar e ainda querer afirmar de modo genérico que os alunos não leem e nem escrevem. É um falso diagnóstico dado se pensarmos que os alunos não escrevem nem leem – ou pelo menos não *gostam* de escrever ou ler – o que lhes é apresentado como tarefa de aprendizagem e avaliação.

Fora dos muros da escola, a realidade parece um pouco diferente, pois essas práticas são realizadas constantemente e feitas a partir de determinadas intenções, diferentemente do que acontece no contexto escolar. A utilização das redes sociais confirma o exposto: jovens em idade escolar leem e respondem mensagens, interagem, possuem destinatário, argumentam, assumem posições discursivas.

A prática social da leitura e da escrita, no contexto da sociedade globalizada e digital, envolve o emprego do conhecimento de forma a dar respostas às necessidades do cidadão frente a diversas concepções que incluem até alguns conceitos de alfabetização, a saber: alfabetização científica e letramento científico. É pautado nessas concepções que pensamos, hoje, o advento das redes sociais, a massificação de aparelhos de telefonia celular facilita o acesso à internet (Smartphones).

Ler e escrever, no contexto das redes e mídias sociais, tem sido bastante intenso e dinâmico. As novas significações e intenções que as modalidades de leitura e escrita têm adquirido constituem novas configurações e caminhos, promovendo certo protagonismo aos usuários da língua, afirmação que pode ser estendida também aos sujeitos escolares.

A maneira como os alunos escrevem e falam, dentro desses contextos das mídias e redes sociais digitais, teórico em torno das questões de leitura e escrita como modalidades que devem requerer, em sua constituição e em seus usos, todo seu caráter social, cidadão e interacionista. Considerando que a formação cidadã envolve as práticas sociais de leitura e escrita, a escola e os professores devem promover situações de ensino e aprendizagem que colaborem para o domínio dessas competências.

É consenso afirmar que o texto, inserido num determinado propósito comunicativo e também de uso, é instrumento apropriado para o ensino da língua, pois nele estão presentes os elementos necessários para uma comunicação efetiva.

Tal concepção é constatada pelo fato de o texto ser uma ocorrência linguística – falada ou escrita – de qualquer extensão, em que convergem elementos semânticos e formais que podem ser “identificáveis num dado jogo de atuação comunicativa” (COSTA VAL, 1999, p. 111).

1.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA

Criou-se um mito em torno do ritual da leitura, em que se pensa que apenas a disciplina de Língua Portuguesa tem a obrigatoriedade de estimular o aluno ao hábito da leitura. Essa não é uma verdade absoluta, pois o processo da formação do leitor ultrapassa qualquer determinação reducionista. É necessário que as outras disciplinas escolares também tenham um programa de leitura, a fim de que os alunos conheçam outros discursos e o que é característico deles.

É por meio da leitura que podemos formar cidadãos críticos, condição importante para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado de inúmeras vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz, tomando consciência dos seus direitos e aprendendo a lutar por eles.

Ler é reformular significados tantas vezes for necessário a partir do encontro com novas ideias e opiniões. Daí decorre a conclusão de que é por meio de um método por textos que melhor adquirimos a competência de operar uma leitura contributiva e dotada de sentidos.

Como já apresentado, segundo o PISA, os estudantes brasileiros poderão demorar mais de 260 anos para atingir a mesma proficiência em leitura dos alunos dos países ricos. Outro dado que chama a atenção é a média de livros lidos pelos brasileiros, que hoje está em 2,43 livros por ano, conforme dados divulgados no IV encontro do evento “Retratos da Leitura no Brasil”, ocorrido em março de 2016 e promovido pelo Instituto Pró-Livro.

Contribuem para esses números questões ligadas à pouca aproximação do brasileiro com o hábito de ler, assim como à desigualdade social, ao analfabetismo e à falta de estrutura familiar e educacional. Associados a esses fatores extraescolares, estão também os fatores relacionados às estratégias de ensino de leitura na escola, bem como o pouco espaço dado à leitura nas aulas de língua portuguesa.

Em Antunes (2009), é feito um relato mostrando como a leitura é abdicada nas práticas de ensino de língua portuguesa nas escolas. O relato mostra que uma professora, ao retornar à sala de aula após um afastamento de 10 anos, deparou-se ainda com a montagem de um plano de ensino que privilegiava apenas o conhecimento das estruturas gramaticais da língua, como se os usos da língua se limitassem apenas a segmentações e construções fráscas descontextualizadas.

Apesar dos avanços teóricos, ainda se insistia nessa prática de ensino e aprendizagem, constatando também que os alunos, ao final das séries regulares do Ensino Médio, continuavam a apresentar dificuldades de conhecimento e usos dessas classificações gramaticais. Deixou-se de utilizar, assim, uma abordagem mais interacionista e comunicativa da língua, dois enfoques essenciais para melhor compreender seu funcionamento e articulação.

Ao existirem equívocos ou mesmo ausência de uma prática leitora nas aulas de língua portuguesa, o problema da baixa proficiência relacionada à compreensão de textos se aprofunda. Por isso, é clara a necessidade de mudança, de uma ação pedagógica que possa inibir as velhas práticas e estimular novas maneiras de tratar a formação do leitor.

Geralmente, os alunos, durante as aulas de língua portuguesa, só conseguem ter maior acesso a textos e a alguma prática ou exercício de leitura durante o Ensino Médio. Isso acontece porque nesta fase de ensino o estudo de língua portuguesa amplia-se e articula-se em duas novas disciplinas: Literatura e Redação, abordadas separadamente.

No caso do ensino de Literatura, a recorrência ao objeto textual acontece pelo fato de se trabalhar e abordar com mais frequência o estudo e análise de livros pertencentes aos clássicos da literatura brasileira e portuguesa, exigindo do aluno a realização da leitura dessas obras para fins avaliativos em vestibulares ou ENEM.

Em se tratando da disciplina Redação, o texto é apresentado nas aulas a partir de pequenos recortes, em sua maioria retirados de matérias jornalísticas de revistas de grande circulação nacional, cujo objetivo é levar o aluno a apreender as principais ideias e argumentos construídos pelo autor do texto, geralmente especialista no assunto, para depois produzir um texto escrito com sua “opinião” e crítica sobre o tema ali apresentado.

Em relação às duas situações apresentadas em torno do processo de leitura no espaço escolar, existem algumas controvérsias que apontam para uma prática

ineficaz e pouco construtiva do processo de construção da habilidade leitora. Essa prática diz respeito ao *juízo* do professor, que acaba por adquirir a responsabilidade de categorizar e selecionar os alunos que leem bem e os que leem mal.

Tanto nas atividades de gramática quanto nas de redação, há, geralmente uma abordagem equivocada feita sobre o processo de leitura, pois não se estimula o aluno a pensar e a ter acesso a uma discussão que o leve a compreender que o texto não é algo feito para caber em si mesmo, além de desprovido de um contexto de produção e recepção. Constrói-se, desde então, a pseudoimagem de que o processo de escrita está relacionado à obtenção de um “talento especial”, de modo que o leitor iniciante é levado a pensar que quem escreve já o possuía desde seu nascimento. Dessa compreensão, nascem falas como “eu não sei escrever” ou “escrever é difícil”.

Sobre o pensar a leitura nos meios sociais e, principalmente, no espaço escolar, Marcuschi (2008) chama a atenção para o constructo social – e, portanto, não individual – que é a leitura:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem sucedida. Compreender não é apenas uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (Marcuschi, 2008, p. 230).

O pensamento expresso por Marcuschi sinaliza para uma mudança de paradigma do processo de leitura na escola, visando torná-la significativa, crítica e interativa, em que possa convergir múltiplas vozes e debates estabelecidos, superando a ideia de que a leitura a ser realizada através do texto seja apenas pretexto para entender palavras ou frases e conteúdos prontos.

A afirmação expressa pelo autor é defendida, também, por Solé (2012), que ressalta ser a leitura um processo de interação entre o leitor e o texto, ocorrendo neste processo uma maneira de satisfazer-se e obter uma informação pertinente que crie objetivos para guiar a leitura. A autora caracteriza, assim, a leitura como dialógica e dotada de significação, especialmente quando afirma que o leitor busca por aquilo que lhe interessa e faz desse gesto um modo de promover significações.

A atividade de leitura atrelada à produção e obtenção de sentidos, além de comportar em sua constituição a perspectiva do interacionismo, realiza-se também através de algumas estratégias comunicativas no texto. Dessa forma, são mobilizados vários tipos de conhecimento dos quais o autor e o leitor lançam mão durante o momento de construção e significação textual.

Segundo Koch (2018), o processo de construção da leitura de um texto exige de seus interlocutores recorrência a alguns sistemas de conhecimento significativos para a sua compreensão: (i) o conhecimento linguístico; (ii) o conhecimento enciclopédico; e (iii) o conhecimento interacional. Durante o processo de construção textual visando a interação, ou seja, tornar próximas as expectativas de intencionalidade – de quem escreve –, e de compreensão – de quem lê –, esses sistemas de conhecimento trazidos por Koch vão constituindo-se como pistas textuais, facilitando a interatividade durante a leitura.

Essas considerações referem-se às questões relacionadas aos propósitos pretendidos pelo produtor do texto durante o processo de escrita, objetivando estabelecer com seu interlocutor uma interatividade durante o ato da leitura e propondo-se a ser compreendido por ele, ainda que essa compreensão extrapole ou nem coincida com a posição que o autor quis de fato assumir.

1.3 PRODUÇÃO DE ESCRITA NA ESCOLA

Escrever, para muitas pessoas, pode se apresentar como uma tarefa difícil e complexa, haja vista que essa prática requer o uso de algumas estratégias para tornar a mensagem mais clara e possível de entendimento.

O temor em torno do processo de escrever está relacionado, muitas vezes, à perspectiva que dela se pretende. Escrever o quê, para quem, e de que forma são alguns questionamentos feitos quando o falante, usuário da língua, é levado a produzir um determinado texto que, fora de um contexto real, tende a parecer para o aluno como uma atividade insólita e pouco atrativa.

Escrever exige intenção; e a escrita na contemporaneidade está presente de modo constante, ainda que muitas vezes a pessoa não se dê conta do quanto a pratica. Esse “praticar” exige um contorno de logicidade e compreensibilidade que nem sempre são percebidos, mas ocorrem principalmente por causa do contexto da necessidade de escrever.

Escreve-se bem quando, mesmo inconscientemente, se adota o princípio da intenção e da interatividade na linguagem. Observe-se, por exemplo, um simples bilhete, uma lista de compras para ir ao supermercado, a maioria das mensagens escritas e trocadas via *Whatsapp*, os comentários sobre algum *post* no Facebook, os pedidos de melhoria para algum tipo de serviço junto ao poder público, entre outras diversas ações em que é necessário recorrer à escrita para agir socialmente. Mas só a intenção não basta para que se escreva bem em todas as situações sociais. Existem técnicas e estratégias que necessitam de atenção, de prática, de conhecimento do seu funcionamento. É nesse momento que a escola pode contribuir de modo oficial para o alcance dessa finalidade.

Sem dúvida, a escrita é imprescindível para o trabalho, para a comunicação diária, para argumentarmos desde às cotidianas até uma produção acadêmica em prol de algo. A escrita contribui para melhor vivermos em sociedade letrada e para transitarmos de forma livre nela, é um produto sociocultural que materializamos por meio de diferentes suportes e formas de leitura do cotidiano.

Subjacente a essas concepções sobre a escrita, não se pode deixar de levar em consideração sua abordagem enquanto linguagem, imbricada às práticas de produção de texto, em que estão envolvidos autor e leitor. Diante dessa relevância, poderíamos questionar, então, o que significa escrever e para quem escrevemos.

A resposta, a partir do ponto de vista funcional, exige um olhar para a concepção teórica voltada para a compreensão do fenômeno e feito por um observador, pesquisador, professor de línguas, produtor de textos, etc. Conforme destacam Koch e Elias (2006), o processo de construção da escrita pode ser operacionalizado através do foco na língua, no escritor e na interação.

Se o sujeito prioriza, no processo de escrita, o *foco na língua*, sua preocupação maior se dará no domínio das normas gramaticais, uso de vocabulário, sinais de pontuação, concordância, regência, etc. Essa concepção de escrita caracteriza a linguagem como um sistema pronto, acabado, exigindo do escritor o funcionamento de suas regras.

O texto, nesta perspectiva, passa a ser compreendido como um produto codificado pelo seu produtor, devendo, então, ser decodificado pelo leitor. Esse método de produção de escrita desconsidera a natureza interativa da língua e do texto, não priorizando um trabalho produtivo com a escrita, no sentido de levar os alunos a escreverem para um destinatário real e envolvidos por um motivo. O produtor de

textos, guiado pelo propósito interacional, pensa sobre o que vai escrever, externaliza os propósitos do seu texto, considerando seu leitor e operacionalizando em sua comunicação a escolha adequada do registro linguístico e o gênero textual.

A concepção de escrita com *foco no escritor*, segundo Koch e Elias (2006), é compreendida como representação do pensamento. Escrever, nesse sentido, passa a ser a materialização da expressão do pensamento no papel. Trata-se de uma atividade por meio da qual quem escreve expressa seu pensamento e suas intenções, sem levar em conta seu interlocutor, suas experiências, seus conhecimentos, elementos necessários para estabelecer um processo interativo. O texto, nesta concepção de linguagem, é visto como um produto lógico do pensamento do escritor.

Por último, Koch e Elias (2006) definem o processo de escrita com *foco na interação*. Esta é uma concepção de produção textual em que quem escreve realiza a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias, visando manter uma relação interativa com seu interlocutor.

Essa última concepção de escrita, de caráter dialógico, apresentada pelos autores citados, pode ser entendida a partir da seguinte definição: tanto aquele que escreve, quanto para quem se escreve, são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que- dialogicamente- se constroem e são construídos. O texto, nesta concepção de linguagem, é considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

Dessa maneira, a escrita é uma atividade que demanda estratégias de ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa, requer a seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; além do balanceamento entre informações explícitas e implícitas, informações novas e dados, sempre buscando compartilhar e interagir com o leitor, objetivo da escrita.

As estratégias, por ora apresentadas, evidenciam a complexidade do processo de escrita na produção de um texto, cujo sucesso não se dá pelo fato de codificar ideias e informações através, simplesmente, de sinais gráficos. Para a construção de um texto, é necessário o conhecimento e uso efetivo de etapas interdependentes e intercomplementares, que vão desde o que se vai escrever até a revisão do processo de escrita após a finalização do texto.

É esta concepção que deveria ser adotada e praticada no espaço das aulas de língua portuguesa, o que não tira das outras disciplinas um “dever fazer o mesmo”;

afinal, todo professor, acredita-se, tem competência para redigir textos ou comentá-los.

Garcez (2004), seguindo a mesma linha de raciocínio de Koch e Elias, compreende a escrita como atividade interativa e de processo dialógico. Segundo ele, a escrita é uma construção social e coletiva, intimamente ligada à história humana. O aprendiz precisa do outro para aprender e continuar escrevendo. Dessa relação inter-humana, é que aprendemos a escrever, processo fundamental para estreitar nosso contato com a linguagem gráfica.

As contribuições trazidas por Garcez (2004) apontam para o fato de que é que por meio da escrita que as pessoas não só comunicam o que sabem, mas descobrem o que são, o que pensam e o que almejam. Utilizar-se do conhecimento e do exercício da escrita é também saber compartilhar práticas sociais de diversas naturezas, especialmente se observarmos como essas práticas têm se ampliado e modificado ao longo da história.

Segundo Geraldi (1997), a produção escrita de textos deve ser o ponto de partida de todo o processo de ensino e aprendizagem em língua portuguesa. No texto, a língua adquire caracterizações que evidenciam seu conjunto de formas, seu reaparecimento enquanto discurso relacionado a práticas subjetivas que se constituem durante o processo de enunciação, marcada pela temporalidade e suas dimensões.

No que se refere a produção de textos, ressalta o mesmo autor, os sujeitos articulam diversas maneiras seus pontos de vistas sobre o mundo, cuja construção, se vinculada a uma formação discursiva não desenvolvida de modo mecânico, é muito mais que mera reprodução, é fruto de uma posição objetiva, com funcionalidade social e sentidos.

[...] a escrita de um texto requer a utilização de algumas estratégias em que: se tenha o que dizer; se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e se escolham as estratégias para realizar. (GERALDI, 1997, p. 59).

Ter o que dizer não significa concentrar na escola o que se diz dentro da escola. É preciso levar para a escola o que a escola ainda não sabe. A experiência vivenciada é o ponto de partida para a reflexão na prática educativa. Quanto às razões para dizer, é preciso motivar os sujeitos envolvidos num trabalho de produção de textos, levando-

os a encontrar motivações para promovê-los. A escrita não pode ser compreendida como uma tarefa apenas para ser executada. As estratégias de produção de texto não podem ser escolhidas ao acaso, mas serem selecionadas ou empreendidas em função do que se tenha a dizer e as razões para se dizer.

As contribuições teóricas aqui apresentadas, advindas de discussões e pesquisas sobre trabalhos com o texto, considerando o contexto de produção e de circulação, demonstram o quanto é infértil levar nossos alunos a produzirem escritos sem intenções objetivas e funcionalidade social. Os professores devem levar para o espaço escolar propostas de produção de textos que aproximem os alunos dos usos extraescolares, com funções específicas e objetivos claros.

Assumindo esses posicionamentos teóricos e colocando-os em prática no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, apostamos em um ensino mais produtivo de escrita, que leve em consideração o próprio processo de produção de textos, compreendendo o espaço da sala de aula como um ambiente de interação verbal, assim como outras esferas da comunicação humana.

2 ESPECIFICIDADES DISCURSIVAS E TEXTUAIS DO GÊNERO CARTA DO LEITOR E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No Brasil, foi a partir de 1930 que começaram a aparecer as cartas do leitor nos jornais; todavia, essas cartas não se limitaram tão somente a serem publicadas nesse veículo de comunicação: seções fixas de revistas também passaram a publicá-las devido ao crescimento substancial desse tipo de solicitação (POMPÍLIO, 2002).

No círculo acadêmico, o gênero *carta do leitor* já foi fruto de estudos e análises relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem nas áreas de leitura e escrita. Intitulado de *Práticas de leitura e de escrita como gênero carta do leitor: uma proposta de sequência didática*, de Simone Silva Bedin Coelho, a dissertação de Mestrado Profissional defendida em 2015 na UNIOESTE discorre sobre a aplicação de uma proposta de pesquisa em que compreende a leitura de reportagens e de outros textos referências, proporcionando o encontro do aluno- sujeito com diferentes esferas sociais e, neste caso, mais especificamente, com a esfera jornalística.

Igualmente ao trabalho citado acima, esta dissertação de mestrado dialoga em vários pontos, principalmente nos pontos referentes ao desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos no processo de ensino aprendizagem em língua portuguesa ao colocar o gênero como ferramenta para tal propósito.

Em consonância com o trabalho da professora Simone Bedin, esta proposta de trabalho com o gênero *carta do leitor* visa colocar o aluno a produzir textos, onde sejam demonstrados domínio do conteúdo textual lido, da estrutura composicional do gênero e por meio do estilo linguístico adequado aproximar-se de seus interlocutores posicionando-se diante delas.

Gênero midiático impresso, publicado em espaços distintos, onde os leitores expressam suas opiniões sobre as matérias veiculadas, as cartas do leitor, antes, eram endereçadas aos editores dos jornais ou revistas via postal, e, na atualidade, de forma eletrônica, passando primeiro por uma seleção e avaliação antes de serem publicadas.

O gênero textual *carta do leitor* está vinculado à prática social em que um sujeito expõe sua opinião acerca de uma reportagem, notícia ou artigo veiculado em jornais ou revistas. Pertencente à esfera discursiva do jornalismo, o gênero configura-se

como meio acessível e de grande circulação da voz do leitor ao pedir esclarecimentos, fazer alguma reclamação, elogio ou propor sugestões.

A discursividade característica do gênero *carta do leitor* evidencia o posicionamento crítico do leitor diante de fatos que provocam nele indignação, concordância, discordância, reforço, etc. Evidencia, também, a inserção do sujeito enquanto cidadão que procura, através dos seus argumentos ou contra-argumentos, fazer-se interlocutor de um ambiente social de troca de informações e/ou de opiniões que, ao fim, objetivam *modificar* uma realidade.

Tais fatos expostos e publicados nos textos jornalísticos muitas vezes requerem uma ação responsiva e dialógica com o texto, resultando na produção de um discurso crítico que se posicione ao que foi divulgado por seu produtor.

A caracterização composicional do gênero em questão leva o autor da *carta* a produzir um discurso gráfico específico à situação comunicativa ali presente.

Em relação aos gêneros textuais, Marcuschi (2008) salienta que, quanto mais sabemos lê-los e escrevê-los, mais adequadamente participamos das situações comunicativas existentes em nossa sociedade. Rojo e Barbosa (2015) ratificam essa linha teórica ao afirmarem que a utilização dos mais diversos gêneros – e, aqui em específico, o *carta do leitor* – provoca na vida cotidiana ou pública uma interação social, uma rede de comunicação que considera não só o espaço físico do qual emerge, mas aspectos também sociais, culturais, individuais, etc.

Os produtores do gênero *carta do leitor* caracterizam-se por serem leitores de textos relacionados à esfera do jornalismo, podendo ser leitores contínuos ou esporádicos. Assim, o papel discursivo do autor (Barros, 2012) é o de um indivíduo que se interessa em esclarecer, discutir, elogiar e/ou opinar acerca de um dado assunto tratado pelo suporte.

Os destinatários podem ser considerados múltiplos, uma vez que os primeiros interlocutores não são editores ou diretores do veículo. Esses têm o papel de avaliar as cartas que mais se adequam ao veículo, escolhê-las e, posteriormente, publicá-las.

A discursividade presente neste gênero configura-se também como um contrato de comunicação, que, segundo Patrick Charaudeau (2004), é compreendido como um ato de linguagem em que convergem aspectos situacionais, comunicacionais e discursivos. Operam, nessa tríade, o sujeito comunicante (eu) e o sujeito interpretante (tu) numa atuação cujo elo é a cena da produção discursiva (texto).

A cenografia das cartas do leitor, ainda de acordo com Charaudeau (2004), legitima um enunciado que, por sua vez, procura legitimá-lo, estabelecendo que na cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar o que convém. Portanto, nas *cartas* há a materialização da intenção discursiva dos seus autores e do diretor da revista ou jornal, que nunca estão completamente isentos de ideologia: eles detêm o poder e o saber fazer (Charaudeau, 2004).

A composição estrutural do gênero em estudo é relativamente curta, o que, por razões de espaço físico da seção e por solicitação do próprio gênero, algumas habilidades de leitura precisam ser acionadas e executadas, tais como a síntese, a paráfrase ou eliminação de alguns trechos da comunicação (Bezerra, 2010, p. 211).

As cartas do leitor apresentam como núcleo argumentativo mais comum aspectos relacionados a queixas e denúncias, expondo, por parte de seus produtores, conhecimento do assunto e julgamento. O jogo da persuasão é feito notadamente por meio de argumentos que demonstram o lugar de fala do sujeito, bem como os efeitos que ele busca provocar.

As *cartas* mostram-se como ferramentas importantes diante de problemas que atravessam a vida dos seus leitores, pois é a partir da pronúncia escrita que, muitas vezes, se busca a tomada de providências para problemas de ordem social ou coletiva. Na crítica feita, o comunicante apresenta uma reflexão que está de algum modo ligada a ele, revelando uma voz perpassada por revolta, concordância, discordância, indignação, sátira, etc, a favor ou contra a pessoa/instituição denunciada.

Em termos de contribuição para o ensino de língua portuguesa, as *cartas do leitor* podem ser trabalhadas em sala de aula desde que se estabeleçam objetivos de aprendizagem a respeito dos usos efetivos e reais de leitura e escrita, voltados para a inserção dos educandos na vida em sociedade, permitindo conhecer, a partir dos usos da leitura e escrita, valores, crenças, padrões de interação, assim como ideologias presentes na pluralidade de discursos presentes na sociedade, os quais devem de ser apresentados aos alunos, a fim de que possam analisar, julgar e posicionar-se diante deles.

Defendemos essa proposta de ensino e aprendizagem pelo fato de reconhecermos que o pilar principal dos objetivos de ensino de linguagem não deva ser reduzido a ensinar prioritariamente a composição de textos sem fins claros ou mesmo traçados, mas para a participação da vida em sociedade, com engajamento e

responsabilidade política. Pare e Smart (2003), por exemplo, explicam que cada gênero pode ser caracterizado em termos de regularidades sociais dos usuários e dos próprios gêneros, relacionadas às práticas de leitura e aos processos de composição da escrita.

O gênero *carta do leitor* pode possibilitar ao aluno reconhecer na imprensa uma esfera pela qual, a partir da intervenção escrita, ele se aproxima do poder público, para que sua voz possa sair do silenciamento e seguir, por exemplo, na luta por melhorias dos serviços públicos ofertados em sua comunidade de vivência.

O gênero potencializa, por isso mesmo, reconhecer a escrita como uma modalidade e meio de intervenção e ação social, em que, através da expressão e da opinião, o sujeito pode discutir a sua realidade; o que pode resultar ou não em mudanças significativas para a sua atualidade social.

O gênero em questão permite, também, o estudo de abordagens lexicais e gramaticais mais efetivas e concretas, proporcionando ao aluno o exercício de operacionalização do uso mais adequado dos pronomes de tratamento, modos verbais, operadores argumentativos, variantes do uso da língua, assim como estilo e estrutura composicional, entre outros.

As abordagens feitas aqui motivaram a criação de uma sequência didática com o gênero *carta do leitor*. A *sequência* foi segmentada em 5 módulos que contemplam uma proposta de intervenção pedagógica cujo eixo é a leitura e a escrita mediadas por discussões sobre aquilo que foi lido, escrito e como se escreveu. A apresentação, discussão e resultados deste trabalho são o conteúdo das próximas seções.

3 COMO O DISCURSO DA INFORMAÇÃO PODE CONTRIBUIR PEDAGOGICAMENTE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nunca foi tão imprescindível e urgente informar. O indivíduo que emerge do período de transição entre os séculos XX e XXI busca incessantemente a informação, pois é um modo de se fazer presente e atuante no dinamismo que o mundo projeta.

No processo interativo e dialógico da comunicação social, a informação configura-se como uma forma de sustentação discursiva e argumentativa entre os falantes, podendo ser uma maneira de intervenção social combativa frente às constantes mudanças de conceitos e comportamentos que o espaço global instaura a cada instante, requerendo novas posturas de seus ocupantes.

Acessar e obter informação na atualidade nos proporciona visitar o passado histórico, rever e questionar posturas e ações políticas que vão de encontro às perspectivas da contemporaneidade, pautadas em ideais de liberdade e de democracia. É através da informação que acessamos novas ideias, concepções, dados estatísticos, novas maneiras de pensar e agir, empreendendo um grande e ininterrupto diálogo com outros seres sociais.

Quando passamos a nos informar, através da leitura e de outros meios que a proporcionam e a divulgam, passamos a ter acesso aos bens culturais já produzidos pela humanidade nas sociedades letradas e não letradas. Esse acesso à informação passa a representar um exercício de partilha de poder, que pode se efetivar, dentre outras formas, a partir da prática da escrita dentro do espaço escolar.

O acesso à informação, muitas vezes mediado pelo acesso à leitura e escrita, abre espaço para as pessoas pensarem sobre si, enxergar e perceber o que lhes circunda, contribuindo para que esses sujeitos possam ter capacidade crítica e possam dialogar na construção de uma sociedade pautada no bem coletivo e nos valores humanos.

Na escola, a informação é construída a partir de uma abordagem pedagógica que conjuga leitura e escrita. No entanto, a escola ainda tem demonstrado, tantas vezes, cultivar a ideia de que a alfabetização bastaria em si. Não que a prática da alfabetização seja inadequada ou que não deva ser feita no espaço escolar, mas ela deveria, de forma diluída, inserir-se no universo da comunicação da leitura e da

produção textual, o que solicitaria do sujeito aprendiz um contato com diferentes materiais de escrita e leitura que se relacionariam de modo interacionista.

A *interação* exposta aqui não se trata de promover a aproximação entre números exatos ou pré-concebidos de interlocutores, mas de promover um intercâmbio na vivência da leitura e da escrita que seja significativa e cujos autores/leitores tragam em suas produções experiências e sensações de outras leituras, assim como de outras escritas, viabilizando a divulgação e continuidade de ideias, concepções e informações do universo cultural.

Estimular o senso crítico do aluno é tarefa inadiável. Urge que a escola proporcione trabalhos voltados para a autonomia do pensamento, a fim de que os sujeitos não se deixem dominar por informações *fake* ou cujos argumentos não se sustentem. Necessário é, nesse caso, estimular no aluno a capacidade de aprender a observar lados diferentes da informação a fim de que ele se posicione e construa a sua própria opinião.

Obviamente, ações dessa natureza não são fáceis de serem alcançadas. É nesse ponto que a escola deve estabelecer alguns direcionamentos para facilitar resultados eficazes que vão de encontro a um status de educação crítica e de atuação social. Esses direcionamentos podem ser conquistados a partir de um trabalho de leitura, senão extensivo por questões de tempo, pelo menos conciso no espaço escolar. O relevante é que a leitura e a escrita aconteçam e se desenvolvam de modo efetivo, em uma prática que leve os educandos a suscitar hipóteses e ir além do entendimento do que está dito na superfície do texto.

Essa leitura praticada não deve ser a leitura codificada e hermética que, às vezes, ainda não permite ao aluno do ensino fundamental II significá-la. Uma dica de leitura seria a do tipo que contenha informação suficiente para construção de sentidos, um texto que possibilite a descoberta das intenções do autor e do seu contexto de fala, que tenha objetivos claros ou, pelo menos, objetivos que possam ser localizados implicitamente. Essa leitura e a informação veiculada por ela é que devem estimular o que Ângela Kleiman(2004) chama de *atividade de procura*.

E aqui eu acrescentaria “atividade de resposta”, uma vez que, depois da procura, pode acontecer o desejo de responder ao outro num envolvimento dialógico. Dentre tantos gêneros possíveis de permitir diálogos e devolutivas, *carta do leitor* apresenta-se como uma possibilidade pertinente, didática e, a meu ver, estimulante para o trabalho de leitura e escrita em sala de aula. É o que trataremos a seguir.

4 METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado surgiu da necessidade de promover uma melhora nos quadros indicativos de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa com as turmas do 9 ano do ensino fundamental. Com pouca ou quase nenhuma ambientação desses dois aspectos nas aulas de língua portuguesa, os alunos da turma tinham maior acesso e exposição a aulas de gramática, pois segundo os próprios educandos e a professora da turma ler e produzir textos seria uma tarefa mais dedicada ao ensino médio, modalidade de ensino subsequente ao ensino fundamental. Essas informações obtidas através de contatos anteriores ao desenvolvimento e aplicação do projeto foram de extrema importância para estruturar atividades que englobassem num contínuo aspectos ligados a leitura e escrita e que também contemplasse a inserção de um gênero textual como fator gerador dessas atividades de leitura e escrita.

A princípio, houve alguma dificuldade em escolher um gênero textual para as atividades com a turma, pois teria que ser um gênero que circulasse socialmente e demandasse do aluno uma produção de leitura e escrita em que todos participassem de forma efetiva e atuante em relação ao que estava sendo feito. Ou seja, o que se pretendia era levar o aluno a ler e escrever consciente do que estava sendo produzido ali, fazendo reconhecer que sua escrita circularia num canal comunicativo, lida por outros interlocutores, destoando de uma prática em que se escrevia apenas para atividades avaliativas, sem algum sentido, do ponto de vista comunicativo e apenas para ser avaliado pelo professor, único interlocutor dessas produções escritas, quando realizadas em sala de aula.

Desta forma, a primeira etapa de desenvolvimento do projeto foi a escolha de um gênero textual que circulasse socialmente e que fosse de fácil compreensão, levando o aluno a escrever, ainda que de forma incipiente, de modo claro, conciso e efetivo do ponto de vista funcional. Sendo assim, foi escolhido o gênero *carta do leitor* para configurar e concretizar as etapas das atividades propostas para o projeto de intervenção pedagógica com a turma. Como a ideia era concentrar na realização do projeto atividades de leitura e escrita conjuntamente, a escolha do gênero *carta do leitor* reunia em sua estrutura funcional e discursiva as pretensões do trabalho que era, repito, promover uma melhora nos indicadores de leitura e escrita entre os alunos

da escola, servindo como referência para outras atividades de leitura e escrita em turmas do ensino fundamental.

O desenvolvimento do projeto ocorreu a partir de etapas que contemplassem atividades de leitura e escrita, sendo elas descritas a seguir. Primeiramente foi aplicado um questionário introdutório com os alunos que fornecesse para mim informações a respeito da presença ou não de um contexto de uso da leitura dentro do contexto social em que eles viviam. A aplicação deste questionário serviria também para analisar os principais meios ou canais onde os alunos buscavam realizar suas leituras, como também se houvesse a ausência dela por meio de uma ou várias práticas.

Feitas as devidas sondagens a respeito da presença ou não da leitura no contexto social dos alunos, foram elaboradas uma sequência de atividades que trabalhassem com os alunos a leitura de textos, visando avaliar suas competências e habilidades em inferência textual, levantamento de hipóteses sobre o tema, confirmação ou não destas hipóteses, identificação do assunto no texto, identificação dos argumentos que o autor utiliza para discutir o assunto do texto e por fim, atividades que trabalhassem 4 habilidades de escrita (*Descrição; Resumo; Paráfrase; Posicionamento crítico através de argumentos*)

Em todas estas etapas da proposta de intervenção didática foram utilizados textos jornalísticos para leitura, discussão, debate e resolução das atividades propostas. Todas estas atividades de leitura e escrita simultaneamente serão organizadas através de uma sequência didática, dividida em 26 aulas. As atividades relacionadas às competências e habilidades de escrita servirão para os alunos compreenderem que, por ser curto, o texto característico do gênero *carta do leitor* requer a operacionalização destas habilidades com vistas a condensar o máximo possível as informações relacionadas ao tema do texto lido, visando, na produção textual do gênero abordar e posicionar-se criticamente em relação ao que foi lido.

Durante a realização das atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades de escrita, serão criados grupos de desempenho, onde as atividades serão analisadas por mim e classificadas como insatisfatória, regular e satisfatória. Os textos que apresentarem algum tipo de inadequação quanto ao que se espera na escrita sofrerão sinalizações para serem ajustados, adequando-os ao que foi solicitado no enunciado da atividade.

Feitas as devidas sinalizações e ajustes, será trabalhado na última etapa da sequência didática, leitura, discussão e debate em torno do tema do texto, atividades estas que culminaram na produção final de uma carta do leitor que será novamente avaliada para posteriormente ser autorizada seu envio para o e-mail do veículo de comunicação escolhido para a atividade. A princípio todas as cartas produzidas pelos alunos serão enviadas para o e-mail da revista selecionada para a atividade.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS MÓDULOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As oficinas que compõem a sequência didática desta dissertação de Mestrado Profissional em Letras ocorreu na Escola Estadual Professora Armandina Marques escola pública estadual, que atende as séries do ensino fundamental II na cidade de Salvador, capital do estado da Bahia. Com cerca de 1350 alunos, a escola funciona nos três turnos do dia, sendo o noturno reservado para a Educação de Jovens e Adultos. Em 2017, último ano de aferição do IDEB escolar, a instituição de ensino apresentou nota 3,2, sendo projetado para este ano a nota 4,9.

Antes de descrever os fatos ocorridos na sala de aula durante o desenvolvimento das oficinas, faz-se necessário apresentar as etapas ou módulos criados para a condução dos trabalhos. Ressalto, ainda, que nem sempre as coisas aconteceram exatamente conforme o planejado, visto que uma ou outra vez foi preciso ajustar a programação ou improvisá-la, a fim de melhor alcançar os resultados esperados.

Segue o planejamento constando da sequência ou da ordem em que as atividades aconteceriam:

AULA	METODOLOGIA	OBJETIVO
01	Leitura da capa da revista <i>Superinteressante</i> ² . Leitura do texto <i>Quem não te conhece que te compre</i> .	Trabalhar o texto jornalístico/Sensibilização/ Iniciação do trabalho.
02	Releitura do texto e aplicação do questionário diagnóstico ¹ 3.	Levantar hipóteses sobre o nível de competência leitora do participante do projeto.

² Detalhes dessa atividade encontram-se na seção do relato da aplicação da proposta de intervenção. A imagem da revista citada pode ser vista no anexo A.

³ O questionário encontra-se no apêndice A.

03	Releitura do texto aplicação do diagnóstico 2 ⁴ .	Mapeamento do texto; levantamento de hipóteses através de registro escrito.
04	Leitura do texto “Muito além do vinho” e aplicação do questionário diagnóstico 3 ⁵ .	Ler de forma crítica e integral o texto jornalístico.
05	Releitura do texto e aplicação do questionário diagnóstico 4 ⁶ .	Propor articulações entre texto, autor e leitor.
06	Releitura do texto e aplicação do diagnóstico 5 ⁷ .	Ler e levantar hipóteses através das estruturas do texto.
07	Releitura e aplicação do diagnóstico 6 ⁸ .	Registrar por escrito as hipóteses levantadas sobre o texto.
08	Aula interativa e dialógica com os alunos.	Socializar as respostas dos alunos pós-momento de leitura do texto.
09	Aula interativa e dialógica dos alunos.	Confirmar as hipóteses após a leitura do texto.
10	Leitura do texto “ <i>A poluição no cérebro: novo estudo conduzido na China mostrou que as partículas tóxicas do</i> ”	Trabalhar as habilidades de escrita (descrição, resumo, paráfrase e desenvolvimento da argumentação) através de produção escrita ⁹ .

⁴ O questionário encontra-se no apêndice B.

⁵ O questionário encontra-se no apêndice C.

⁶ O questionário encontra-se no apêndice D.

⁷ O questionário encontra-se no apêndice E.

⁸ O questionário encontra-se no apêndice F.

⁹ As imagens dos textos escritos pelos alunos e que serviram como referência para minha análise estão dispostas ao longo do texto juntamente com as devidas apreciações.

	<i>ar de má qualidade podem atuar diretamente nos neurônios, afetando até a cognição e a memória”.</i>	
11	Releitura do texto jornalístico para atividade programada para a aula. Atividade de escrita.	Desenvolver as habilidades de escrita: descrever; resumir; parafrasear; posicionar-se criticamente através de argumentos.
12	Avaliação das atividades escritas produzidas pelos alunos.	Avaliar e analisar os resultados das respostas dadas pelos alunos. Realizar as adequações textuais e correções necessárias.
13	Leitura do texto e atividade escrita.	Reaplicar e reavaliar as atividades relacionadas às habilidades de escrita em Descrição, Resumo, Paráfrase e Posicionamento crítico através de argumentos.
14	Fases de culminância do projeto; Pré-produção escrita do gênero Carta do leitor Avaliação da escrita do gênero carta do leitor.	Produzir o gênero Carta do leitor. Avaliar a produção escrita dos alunos.
15	Fases de culminância do projeto;	Reaplicar e reavaliar as produções escritas do gênero <i>Carta do leitor</i> .
16	Fases de culminância do projeto;	Construir e Proceder com a avaliação final do gênero carta do leitor.
17	Fases de culminância do projeto;	Enviar as Cartas do leitor produzidas pelos alunos para o e-mail da Revista <i>Isto É</i> .

4.2 BREVE RELATO OU CONSIDERAÇÕES DO OCORRIDO DURANTE A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA

No dia 11 de setembro de 2018, iniciou-se na turma do 9º ano C, do turno vespertino, da Escola Estadual Professora Armandina Marques, a aplicação das atividades de intervenção pedagógica elaboradas para a turma.

Antes de iniciar efetivamente as atividades programadas, apliquei uma atividade que buscava focar algumas habilidades de leitura do texto, principalmente a de saber interpreta-lo, compreendendo-o sob alguns aspectos tais como: presença de vozes de especialistas, números percentuais, função social da leitura e de que forma a mesma pode oferecer algum tipo de conhecimento e intervenção na vida dos sujeitos leitores, que no caso seriam os alunos.

Analisando as respostas dadas pelos educandos, pude quantificar as seguintes respostas dadas por eles. Dos cerca de 27 alunos presentes a aplicação e resolução da atividade, 80% dos alunos não praticavam leitura em casa; 90% disseram não haver, por parte da família, incentivo para ler; 95% afirmaram não haver na escola algum trabalho ou projeto que incentivasse a leitura; 85% disseram não haver práticas de leitura promovidas por outras disciplinas.

Quanto às perguntas relacionadas ao hábito de ler algum livro, à existência de livros em casa e à importância para o hábito da leitura, os resultados, respectivamente, foram os seguintes: 70% dos alunos não costumavam ler algum livro; 80% afirmaram que em casa não há livros e 90% reconhecem que ler é importante.

Baseados nesses resultados, pude perceber que não havia, nas aulas de língua portuguesa daquela escola, algum trabalho com leitura que levasse o aluno a refletir, discutir e desenvolver um senso crítico sobre as informações e acontecimentos à sua volta. De alguns alunos, ouvi relatos em que diziam que o livro didático era o único meio de trabalho com a turma, priorizando o ensino de gramática.

Dessa forma, elaborei algumas atividades com textos jornalísticos, a fim de realizar as leituras e, posteriormente, outras que buscassem avaliar a compreensão e conhecimento obtido com essa leitura.

4.3 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS 1 E 2 DO MÓDULO 1

No dia 12 de setembro de 2018, iniciei, de fato, o projeto de intervenção pedagógica que conjugaria atividades relacionadas à leitura e, posteriormente, à produção de texto. No primeiro momento, a fim de quebrar um pouco a tensão dos alunos, entreguei-lhes um bombom de chocolate contendo uma pequena frase de motivação e autoestima.

Após a entrega dos bombons, solicitei que eles, voluntariamente, lessem e socializassem com os colegas as frases que ali estavam contidas; momento este em que as mãos iam se levantando, sinalizando para os outros a sua vez de ler e expor para os colegas a mensagem recebida por cada um.

Finalizado o momento de sensibilização, tezi comentários sobre questões de autoestima e potencialidade individual e os encorajei a acreditar em si mesmos, pois para mim eles significavam “parceiros” na construção do processo de conhecimento e aprendizagem, explicando logo o projeto que ali seria aplicado.

Percebi alguns alunos indispostos e desconfiados quanto à atividade que seria realizada. Entretanto, considerei como normal, pois a minha presença ali era completamente desconhecida e as atividades propostas eram diferentes do que eles estavam acostumados a desempenhar.

Estabelecidas essas primeiras aproximações, provoquei a turma com a seguinte pergunta: PARA VOCÊ, O QUE VEM A SER UM TEXTO? Houve um instante de silêncio, porém, passados alguns minutos, apresentaram as seguintes respostas, obtidas através de registro escrito numa espécie de diário de bordo, onde foram registrados todas as ações realizadas pelos alunos nos dias em que aconteciam as aulas do projeto.

ALUNO 1: “Texto é quando as pessoas <i>transmitem</i> seus conhecimentos”.
ALUNO 2: “É quando a gente coloca nossos <i>pensamento</i> ”.
ALUNO 3: “São palavras”.
ALUNO 4: “É leitura”.

A partir da pergunta lançada, busquei mobilizar respostas dos alunos, levando-os a refletir sobre o conceito que tinham de texto, aspecto diversas vezes falado nas aulas de língua portuguesa; porém pouco compreendido e abordado funcionalmente com os alunos.

Para cada resposta, foram tecidos comentários por minha parte, ressaltando a importância das respostas dadas, incentivando os educandos a se sentirem seguros e mais interessados no desenvolvimento da atividade que estava sendo desenvolvida.

Além da pergunta lançada, planejei para aquele dia trabalhar alguns aspectos de leitura, de modo que os educandos pudessem realizar inferências e relacionar os conteúdos verbais e não verbais, abordando inicialmente alguns aspectos correlacionados à composição do texto.

Logo após esse momento, foi projetado, no *Datashow*, slides sobre o primeiro objeto de estudo e compreensão da aula. Tratava-se da exibição da capa da revista *Superinteressante*¹⁰, cujo título era *As armadilhas do Supermercado*.

Para realizar essa atividade, solicitei que os alunos formassem 6 grupos de no máximo 4 componentes, totalizando, então, 26 alunos. Foi feita com a turma uma breve explicação da atividade; notei, porém, que muitos pareciam confusos.

Prossigui com a aula, projetando no *Datashow* a Capa da revista *Superinteressante*, e solicitei aos grupos que respondessem uma atividade¹¹ com quatro perguntas.

As perguntas solicitavam aos educandos que relacionassem o título à imagem visual, tecendo inferências; levantassem hipóteses interpretativas a respeito do título e subtítulo e, por último, refletissem sobre o tipo de interlocutor que o assunto abordado poderia interessar.

Durante a realização da atividade, foi possível perceber olhares curiosos direcionados para a projeção da capa da revista; alguns rostos com ares de dúvidas, lábios mexendo-se, a disposição em inteirar-se e cooperar com os colegas, enfim uma motivação bastante positiva para realizar a atividade.

Passados alguns minutos, os grupos começaram a sinalizar o término da atividade. Após a conclusão total de todos os grupos, recolhi as respostas para uma

¹⁰ Conforme anexo A. Capa da revista *Superinteressante*.

¹¹ Conforme apêndice B.

posterior análise e avaliação e entreguei-lhes um novo texto da mesma revista, que estava relacionado a esta capa: *Quem não te conhece que te compre*¹²

Com relação à primeira pergunta, a que solicitava aos alunos relacionar o título da capa às imagens visuais, foram dadas as seguintes respostas: “Armadilhas” (Grupo 1); “No título fala sobre as armadilhas e a imagem ilustra uma armadilha” (Grupo 4); “A imagem é uma simulação de uma armadilha” (Grupo 6).

Quanto ao questionamento acerca das suposições que o título sugere, foram dadas às seguintes respostas, limitadas aqui à exemplificação de três grupos: “Que as pessoas estão caindo em verdadeiros baratinos” (Grupo 1); “Como elas podem ser uma armadilha para os consumidores”. (Grupo 2); “Que o supermercado tenta nos pregar armadilhas com a intenção de nos fazer comprar o produto dele” (Grupo 4).

Acerca da pergunta feita sobre que hipóteses podem ser levantadas a respeito do título e do subtítulo da capa, exemplificamos abaixo outras três respostas dos sujeitos da pesquisa: “Marcas desconhecidas que são baratas que não são boas” (Grupo 2); “Quem não conhece o produto, pelas armadilhas, compra sem saber” (Grupo 4); “Aborda sobre o desconhecimento das marcas e dos seus reais valores e qualidades” (Grupo 5).

Por fim, o último questionamento, a respeito do tipo de interlocutor para o qual o assunto poderia ser dirigido, selecionamos e exemplificaremos abaixo 3 respostas: “Para donas de casa.” (Grupo 1); “Para todos os tipos de públicos, pois assim como os adultos gostam de comprar coisas, os produtos, do seu interesse, os jovens também ficam interessados”. (Grupo 3); “Para todos os públicos porém está voltando (sic) para os mais interessados na culinária” (Grupo 5).

Finalizada a aula daquele dia, os alunos foram liberados. Durante a saída, alguns alunos fizeram comentários positivos sobre a atividade, sendo possível ouvir palavras como: “legal isso”, “tomara que eu acerte, professor”, soando-me como comentários bastante gratificantes e colaborativos, pois pude perceber, inicialmente, que os alunos tinham aceitado bem a proposta e começado a compreendê-la.

Dessa forma, então, encerrei, no dia 11 de setembro do ano de 2018, uma terça-feira, os dois primeiros momentos reservados para a realização da intervenção pedagógica.

¹² O texto encontra-se no anexo B.

4.4 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS 3 E 4 DO MÓDULO 1

Na quarta-feira, dia 12 de setembro de 2018, foram retomadas as atividades de aplicação da oficina de intervenção pedagógica. Para a realização dessas duas etapas, foram previstas duas aulas de 50 minutos, nas quais os alunos teriam as seguintes atividades:

- Levantamento de hipóteses feitas a partir da leitura do título e subtítulo da reportagem escolhida para a análise;
- Registro por escrito das hipóteses/inferências relacionadas à leitura anterior do texto;
- Leitura silenciosa da reportagem escolhida para a atividade em sala;
- Registro escrito acerca de perguntas feitas sobre a reportagem após a leitura silenciosa do texto;
- Registro escrito das confirmações sobre as hipóteses levantadas após a leitura do texto.

O texto disponibilizado para as atividades foi extraído da revista *Veja*¹³ cujo título é *Muito além do Vinho*,¹⁴ texto que discutia os resultados de um estudo realizado por cientistas, mostrando como o consumo de álcool em doses moderadas de vinho e cerveja poderia reduzir o risco de doenças como diabetes e Alzheimer em homens e mulheres.

Primeiramente, foi solicitado aos alunos que lessem o texto de forma silenciosa e, após a leitura, respondessem a atividade de escrita elaborada para a aula, entregando ao professor para análise das respostas. As atividades respondidas pelos alunos apontaram que a maioria dos estudantes apresentavam certa deficiência em interpretação, não sabendo tecer relações entre partes do texto e como elas contribuem para a compreensão global de aspectos do texto.

4.5 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO MÓDULO 3

Concluídas as atividades relacionadas à leitura de textos e suas relações cognitivas, a oficina de intervenção pedagógica desenvolvida passa a enfatizar, a partir deste módulo, atividades relacionadas à escrita e suas habilidades.

¹³ Número 2241 publicada no dia 22 de agosto de 2018.

¹⁴ Esse texto encontra-se no anexo C.

As habilidades de escrita a serem desenvolvidas com os alunos neste módulo tratam-se respectivamente da *Descrição, Resumo, Paráfrase e Argumentar a partir da externalização de posicionamentos críticos*. Essas habilidades de escrita serão trabalhadas conjuntamente com atividades de leitura.

O gênero *Carta do leitor*, atividade final da oficina de intervenção pedagógica, requer uma abordagem de leitura e escrita de forma conjunta. Por se caracterizar como um texto curto, a escrita do gênero em questão requer que o aluno sintetize ao máximo as informações do texto ao qual se reporta a *Carta do leitor*.

Essa sintetização das informações requer, por parte do leitor, operacionalizar na escrita as habilidades de descrever, resumir e parafrasear, além de, ao final, num processo de diálogo e interatividade com o texto, lançar na escrita argumentos suficientes para discutir a temática apresentada pelo texto, sendo capaz de avaliar e julgar informações, construindo seu ponto de vista.

As atividades elaboradas e programadas para este módulo tiveram início no dia 18 de setembro de 2018. Foram reservadas para sua execução duas aulas de 50 minutos. Como nos encontros anteriores, os alunos se mostraram dispostos às atividades que ocorreriam neste módulo, sendo significativa para mim esta disposição, o que considero de extrema importância para os resultados do projeto.

Para a abordagem e realização de atividades relacionadas às habilidades de escrita em descrição, resumo, paráfrase e posicionamentos críticos a partir da construção de argumentos, foi selecionado e disponibilizado para aquelas aulas o texto da revista *Veja*¹⁵ *A poluição no cérebro: novo estudo conduzido na China mostrou que as partículas tóxicas do ar de má qualidade podem atuar diretamente nos neurônios, afetando até a cognição e a memória*¹⁶.

O texto tinha como informação principal uma descoberta científica, protagonizada por cientistas chineses, que mostrava que o alto nível de poluição, em algumas grandes metrópoles do mundo, poderia atingir de forma danosa o cérebro humano nas áreas de cognição e memória.

A atividade foi iniciada com a entrega individual das cópias do texto jornalístico, para a realização de leitura compartilhada entre os alunos. Após a finalização da leitura compartilhada, os alunos deveriam reiniciar a leitura, realizando-a de forma silenciosa.

¹⁵ Editora Abril, edição 2602, número 40, publicação do dia 3 de Outubro de 2018.

¹⁶ O texto encontra-se no anexo D.

Finalizadas as leituras do texto, os educandos receberam uma atividade/questionário¹⁷ que requisitava operacionalizar em 4 questões uma das habilidades de escrita, a saber: *Descrição, Resumo, Paráfrase e Posicionamento crítico através de argumentos*, selecionadas para a atividade da oficina de intervenção.

Questionados se sabiam realizar uma descrição, um resumo ou paráfrase, a maior parte dos alunos mostraram-se surpresos e afirmaram desconhecer aquelas habilidades de escrita. A mesma afirmação se repete quando também alegaram que não sabiam o que eram argumentos, nem como colocá-los num texto.

Para facilitar a compreensão daquela atividade, até então desconhecida pelos educandos, foi dada uma aula expositiva sobre essas habilidades de leitura. Com fins de facilitar ainda mais o processo, o enunciado da atividade continha instruções sobre como deveriam ser caracterizados os textos conforme cada uma das habilidades de escrita.

Durante a explanação desses conhecimentos para os alunos, foi possível perceber certa dedicação e concentração da turma, que concentrou esforços para compreender os conhecimentos ali transmitidos. No momento da aula, alguns alunos realizavam anotações no caderno, a fim de captar ao máximo as instruções dadas na aula.

Concluídas as devidas instruções, foi solicitado que realizassem a leitura do texto e posteriormente passassem à realização da atividade relacionada às quatro habilidades de escrita.

Durante a leitura do texto, alguns alunos apresentaram dificuldades quanto à compreensão do significado de algumas palavras, sendo, então, um empecilho para a compreensão do texto. Por conta dessa situação, busquei responder sobre o significado das palavras, para que assim prosseguissem com a leitura.

A realização da atividade gerou um certo medo e desconfiança nos alunos quanto aos resultados que seriam verificados por mim. Muitos disseram que “*se tivesse errado era porque não sabia mesmo*”; outros responderam que “*não sabia aquilo e que as outras atividades era (Sic) mais fácil*”, outro grupo de alunos interessou-se em ler as perguntas da atividade, sem externar nenhuma opinião a respeito da existência de dificuldades encontradas ou não.

¹⁷ Conforme apêndice G.

Durante a realização da segunda atividade, os alunos sentiram bastante dificuldade em responde-la pelo fato da mesma exigir mais raciocínio, assim como articulações entre os elementos verbais e cotextuais do texto utilizado para as atividades da oficina. Alguns chegaram a relatar que a atividade anterior era “mais fácil”.

É importante também frisar que o livro didático língua portuguesa da turma já proporciona em seus capítulos uma abordagem sobre diversos gêneros textuais, entretanto, segundo relato da professora de língua portuguesa da turma, o foco das aulas de língua portuguesa é direcionado para o ensino de gramática, vez ou outra recorrendo a textos para atividades de interpretação.

Percebe-se pelos relatos trazidos acima que há uma ausência de um trabalho de ensino e aprendizagem que aborde o texto, a leitura e a escrita como pontos-chaves que venham a promover uma reflexão crítica sobre os mais diversos temas, inclusive aqueles que dialoguem com a realidade social dos alunos e de outras realidades também.

Se não há uma abordagem devidamente crítica e interativa em termos de leitura e compreensão de texto, não há também uma devida abordagem quanto às atividades de escrita, que conduzam o aluno a realizar operações específicas de escrita – *Descrição, Resumo, Paráfrase e Posicionamento crítico através de argumentos* –, a fim de tornar o texto compreensível, atuando para este fim uma rede de fatores situacionais, cognitivos e interacionais.

Baseada nas discussões tecidas acima, é necessária uma mudança de foco nas aulas de língua portuguesa para que o texto seja protagonista, resultando numa ampliação dos horizontes de compreensão e reflexão sobre vários temas recorrentes na sociedade, tornando os educandos sujeitos verdadeiramente críticos e não passivos frente às informações e acontecimentos à sua volta.

Voltando à descrição das atividades em sala, elas ocorreram em duas aulas de 50 minutos cada. Foi recomendado para os alunos que, com calma, lessem o texto, no mínimo duas vezes, e anotassem, caso quisessem, algumas informações.

Durante a realização da leitura inicial do texto, o silêncio e o empenho com a atividade foram evidentes. Percebi que os educandos mostravam-se concentrados, alguns deles fazendo anotações nas folhas de caderno ou no próprio texto distribuído. Em um determinado momento, quebrei o silêncio em que se encontrava a turma e pedi que não se esquecessem de registrar, caso houvesse necessidade, palavras que

eles desconhecem o significado. Reforcei, para eles, a importância dessa atividade, visto que, além de ampliarem o vocabulário, estariam também conhecendo o significado das palavras, podendo facilitar sua interpretação textual.

Ao final das orientações dadas, adverti os estudantes para que, após a leitura do texto, me entregassem o questionário relativo à atividade de leitura programada para aquele dia. Essa atividade foi programada para ocorrer em 60 minutos, entretanto excedeu-se em 15 minutos devido às dificuldades apresentadas por alguns alunos.

As dificuldades demonstradas, durante a realização da atividade de escrita, concentraram-se na forma de construir as respostas conforme cada habilidade de escrita (Descrição, Resumo, Paráfrase e Posicionamento crítico). Os alunos não compreendiam bem de que forma iniciar sua resposta específica para cada habilidade.

Visando facilitar a compreensão dos alunos para a resolução da atividade, apresentei para cada habilidade de escrita a ser desenvolvida, alguns aspectos inerentes a cada uma delas. Por exemplo, para a habilidade de escrita *Descrição* foram sugeridas colocar no texto as seguintes informações como: *título do texto; autor(a); assunto e tema*.

A estratégia, como assim posso chamar, surtiu um efeito positivo, uma vez que fui percebendo que os educandos começaram a compreender melhor o que estava sendo solicitado naquela primeira questão. Diante das dificuldades expostas, reconheço que poderia ter elaborado perguntas mais simples, que estivessem mais próximas ao nível de compreensão dos educandos.

As mesmas orientações foram dadas na resolução das outras questões, visando facilitar a compreensão e a elaboração das respostas da atividade, como, por exemplo, na questão relacionada à habilidade de parafrasear, na qual orientei os alunos que a questão exigiria uma resposta mais livre, na qual deveriam expor com suas próprias palavras o que tinham entendido sobre o texto lido.

Após as orientações dadas, os educandos passaram a responder o questionário. Durante a execução da atividade, tudo transcorreu de forma aceitável, sendo possível perceber que não apresentaram dificuldades para escrever suas respostas; inclusive, por diversas vezes, muitos voltaram ao texto, realizando novas leituras, numa estratégia para se certificarem de que estavam encontrando as respostas corretas.

Essa primeira atividade desenvolvida em sala, na qual busquei abordar a prática de leitura e escrita de forma conjuntamente, pôde me apontar que os alunos

realizam uma leitura automatizada e passiva frente ao texto que lhes era apresentado, não mostrando uma postura crítica necessária para pensar e refletir a respeito do seu tema, o que evitaria uma leitura pautada apenas na decodificação do código linguístico.

Após responderem o questionário, os alunos me entregaram a atividade, finalizando naquele dia o encontro com a turma. Em casa, analisei as respostas, registrando comentários e orientações quanto ao que foi respondido nas questões, pois eles poderiam conferir se suas respostas estavam ou não de acordo com o que estava sendo solicitado.

As análises dessas respostas apontaram um diagnóstico não tanto animador. Apenas 4 alunos, dos 27 que participaram da atividade, obtiveram êxito considerável nas respostas, ou seja, conseguiram construir respostas aproximadas ou de acordo com as habilidades de escrita solicitadas na questão, perfazendo um total de 14,8% do total. Os demais alunos deram respostas evasivas.

Quanto aos resultados apresentados, abaixo, faço uma exposição dos principais problemas identificados, referentes às questões 1 e 3 da atividade. Observou-se, assim, que os alunos apresentaram:

- Dificuldade de compreensão do enunciado das questões.
- Respostas genéricas sobre o que foi perguntado, ou seja, o aluno identificava o tema central do texto (poluição), mas não conseguia tecer articulações entre o tema e o conteúdo desenvolvido na reportagem jornalística, não relacionando os danos da poluição no cérebro com problemas de cognição e memória.
- Relatos de opiniões pessoais em questões onde se pedia apenas a descrição do texto ou a paráfrase do texto, além de não apresentarem nas respostas nenhuma menção à temática e à discussão apresentada pela autora.
- Transcrição completa de partes da reportagem para a questão, não havendo nenhuma coerência entre as partes transcritas e o que solicitava as questões da atividade.

A respeito das questões 2 e 4, os principais problemas encontrados foram:

- Inadequações formais (grafia de palavras, pontuação, acentuação gráfica e organização estrutural das ideias) no registro escrito das respostas;

- Dificuldade em compreender elementos como assunto e objetivo do texto, assim como as conclusões apresentadas pela autora (Questão 2);
- Não saber posicionar-se criticamente, não apresentando argumentos nas respostas em relação ao que foi lido (Questão 4);
- Dificuldade de construir uma resposta que buscasse dialogar/interagir com a autora, em relação ao tema que foi pesquisado e discutido por ela. (Questão 4).

Ainda sobre as questões 2 e 4 da atividade de leitura e escrita, dos 26 alunos que participaram da atividade, cerca de 7 obtiveram êxito no registro escrito da questão 2, ou seja, apresentaram uma resposta escrita de acordo com o que lhes foi solicitado, apresentando um texto modalizado à habilidade de escrita *Resumo*.

Com relação à questão número 4, dos 26 alunos, apenas 5 souberam posicionar-se criticamente, apresentando uma resposta modalizada à habilidade pedida. Após a análise de todas as respostas da atividade, individualmente, apontei para cada resposta sugestões de correções ou ajustes a serem feitos no texto na aula seguinte.

No encontro posterior à realização da primeira atividade com a turma, os textos foram devolvidos aos alunos, contendo em cada um deles sugestões de reescrita, visando torná-los adequados às habilidades de escrita solicitadas em cada questão. Para este momento, foram reservadas duas aulas de 50 minutos cada, a fim de que os alunos tivessem tempo suficiente para produzirem seus textos e, em caso de dúvidas, recorrer ao professor-orientador para saná-las.

No momento em que explicava qual seria a atividade programada para aquele dia, muitos alunos, curiosos para saber seu desempenho, abordaram-me com perguntas do tipo: “...fui bem na atividade, professor?” “...respondi certo o que o senhor pediu?” “Fiz certo”?

Impressionou-me assistir à recepção da atividade e a expectativa positiva em saber como se saíram naquele primeiro momento. Vale reafirmar que, em todas as etapas de realização da oficina de intervenção pedagógica, eram externalizados pelos alunos sentimentos de interesse e dedicação pelo que vinha sendo feito com e para eles.

Com relação às perguntas feitas sobre os seus desempenhos na atividade, expliquei para eles que as respostas dadas na atividade necessitavam de ajustes no texto, sendo normal esse processo de adequações, pois todo texto escrito, ao final,

passa por análises e avaliações que visam apontar orientações, objetivando melhorar sua construção.

Juntamente com as orientações dadas para ajustes do texto, os alunos receberam de volta a cópia do texto jornalístico para que pudessem realizar eventuais consultas no momento de ajustar suas respostas. Sendo assim, foi entregue todos os materiais escritos para serem trabalhados naquela aula, orientando-os que lessem o texto mais de uma vez, de forma silenciosa, e depois partissem para a leitura e análise dos diagnósticos dados por mim naquela atividade, para assim, depois, realizarem uma reescrita a partir da primeira resposta dada.

A atividade transcorreu de forma silenciosa e concentrada pelos alunos. Durante sua execução, alguns ainda apresentaram dúvidas sobre o que deveria ser feito, sendo prontamente atendidos com as devidas orientações.

À medida que iam terminando, os alunos foram entregando as fichas em que deveriam registrar por escrito suas respostas, após as orientações dadas para ajustes e adequações, bem como a cópia do texto jornalístico e a atividade anterior, nas quais haviam apresentado suas primeiras respostas.

Em casa, procedi à análise e à avaliação dos registros escritos dos alunos, depois das orientações individuais que apontavam as mudanças que deveriam ser feitas nas respostas. Avaliei cada ficha que continha as respostas reconfiguradas pelos alunos. A cada ficha avaliada, fui observando certa melhora em relação à primeira atividade feita.

As respostas registradas já mostravam textos mais fluidos e relacionados ao que solicitavam as questões. Pude perceber que, após as orientações, as respostas focavam e abordavam mais sobre a temática do texto, o que pode ser observado pela referência a partes do texto que foram colocadas em suas respostas.

Com relação às questões 1 e 3, pude perceber que os alunos já conseguiam tecer relações entre o tema e alguns aspectos ligados a ele, como, por exemplo: detectar que os resultados da pesquisa levaram a essas descobertas; as consequências causadas; e de que forma o autor chega a uma conclusão.

Figura 1 – Atividade de habilidade de escrita, questão 1.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus
Telefax (75) 3631 - 2855 Ramal 241 - E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



PROFLETRAS

ATIVIDADE DE INTELECÇÃO DE TEXTO.

1) Descreva brevemente nas linhas abaixo o texto que foi lido OBSERVANDO, DESTACANDO E REGISTRANDO, a partir de seu ponto de vista, determinados aspectos ligados ao tema tais como: características visíveis ligadas ao tema discutido no texto, assim como a enumeração dessas características correlacionadas ao tema.

"Saúde ambiental na China mostrou que as partículas sólidas do ar de má qualidade podem atuar diretamente nos neurônios, afetando até a cognição e a memória." A cada ano 9 milhões de pessoas morrem de doenças pulmonares e cardiovasculares causadas pelo ar que respiramos."

2) Construa um breve resumo do texto lido, de forma escrita ou a partir de tópicos, não esquecendo de destacar os seguintes aspectos ligados ao texto, tais como: Seleção de informações consideradas importantes pelo leitor e autor

Fonte: ALMEIDA (2018)

Figura 3: Atividade de habilidade de escrita, questão 3.

3) A partir da leitura realizada sobre o texto, registre nas linhas abaixo uma Paráfrase sobre o texto lido. Esta atividade consiste em apresentar o texto, interpretando-o ou explicando-o com suas próprias palavras, não esquecendo de manter a informação central do texto.

A autora do texto fala (explica) de uma forma bem simples sobre o [redacted] de um filme, que de fato é diferente muito bem sobre o assunto "A Poluição No Cerebro", o texto em si acho muito interessante em contar as coisas de uma forma que eu entendo quando eu estou em uma situação de poluição passando para o cérebro também.

4) Posicione-se criticamente, através de argumentos, a respeito da leitura realizada sobre o texto. Utilize, para o registro escrito, destes argumentos, as estratégias de argumentação que podem ser através de:

Fonte: ALMEIDA (2018)

Com relação à questão 2, que tratava da habilidade de resumir, os resultados observados demonstravam ligeira compreensão quanto à prática escrita do texto, caracterizando-o como um resumo ao se referirem a aspectos como autor, título, objetivo e assunto.

Figura 2: Atividade de habilidade de escrita, questão 2.

2) Construa um breve resumo do texto lido, de forma escrita ou a partir de tópicos, não esquecendo de destacar os seguintes aspectos ligados ao texto, tais como: Seleção de informações consideradas importantes pelo leitor e autor do resumo.

- Indicação de dados sobre o texto resumido, tais como autor e título.
- Apresentação das ideias principais do texto e suas relações entre si.
- O assunto do texto.
- O objetivo do texto.
- As conclusões do autor do resumo acerca do texto.

Texto lido por Giulio Vidal fala sobre um estudo que foi conduzido na China onde mostra que doenças são causadas pelas poluições... como a fumaça do texto diz "A Poluição No Cerebro". Giulio que muito fala de que as coisas fazem bem e também passar o conhecimento das doenças causadas, o autor de uma boa conclusão no texto onde deixa tudo explicado. "As centenas de campanhas provenientes das mais diversas fontes." Ao concentrar o limite para a saúde.

Fonte: ALMEIDA (2018)

A respeito da questão número 4, a que tratava de posicionar-se criticamente, fundamentando-se a partir de argumentos, houve também êxito quanto às respostas apresentadas pelos educandos ao registrarem comentários em que abordavam sobre a importância do tema e o conhecimento obtido através dele a partir da leitura realizada, em tom de agradecimento à jornalista, autora do texto. Outras respostas agradeciam à jornalista pela elaboração e divulgação da reportagem, solicitando a divulgação de mais matérias sobre assuntos ligados à saúde.

Figura 4: Atividade de habilidade de escrita, questão 4.

4) Posicione-se criticamente, através de argumentos, a respeito da leitura realizada sobre o texto. Utilize, para o registro escrito, destes argumentos, as estratégias de argumentação que podem ser através de:

- Elogio.
- Crítica em relação ao ponto de vista adotado pelo autor do texto.
- Opinião.
- Reclamação.
- Agradecimento.
- Solicitação.

Boa tarde! Olá, me chamo Gislaine e gostaria de elogiar seu texto por que está muito bem escrito e interessante. Passando de uma forma legal, as coisas as vezes de danças. Não sou muito de ler textos mas esse me ajudou bastante para se, muito bom parabéns!

prosscedas se a pelo ar poluido e de que forma pode ser prejudicial ao cerebro.

Fonte: ALMEIDA (2018)

Concluídas todas as etapas desses módulos, iniciei as atividades referentes ao módulo 4 da oficina.

4.6 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO MÓDULO 4

O quarto módulo de atividades teve início no dia 26 de setembro de 2018, finalizando no dia 27 do mesmo mês, uma quinta feira. A minha chegada à turma ocorreu de forma tranquila; já no início da aula, alguns alunos me questionavam a respeito de qual atividade seria feita naquele dia, perguntando-me se iria ter texto, ao que eu confirmava que sim, explicando para todos o roteiro de atividades reservadas para aquele dia.

Nesse dia, na sala, estavam 25 alunos. Um aluno não compareceu às aulas deste dia pelo fato de estar viajando, segundo fui informado pelos colegas da turma. Solicitei, então, que formassem 5 grupos de 5 alunos, para iniciarmos as atividades.

Após a formação dos grupos, entreguei aos alunos o texto jornalístico que seria lido e discutido por eles naquele dia.

O texto jornalístico selecionado para a leitura e realização das atividades da oficina de intervenção foi extraído da Revista *Isto É*¹⁸, cujo título é *Racismo cruel e covarde*¹⁹. A princípio foi pensado por mim, durante a realização das atividades com texto da oficina, permanecer disponibilizando aos alunos textos da Revista *Veja*. Porém, por conta do clima de eleições presidenciais que estava em curso no Brasil, observei que todas as reportagens deste veículo de comunicação traziam textos relacionados à discussão somente deste evento político.

A reportagem escrita pelos autores André Vargas e Fernando Lavieri discutia casos de racismo de cor ocorridos no Brasil, tendo como discussão central um episódio acontecido com a menina Ava, de apenas 4 anos, que havia sofrido racismo por outras crianças brancas, ao adentrar a piscina de um luxuoso hotel no interior de São Paulo, onde mãe e filha estavam hospedadas num final de semana.

Após a solicitação para a formação dos grupos, procedi à entrega dos textos para cada um deles e fui percebendo que olhavam fixamente para as imagens do texto, além de lerem em voz alta o que estava exposto no título e subtítulo.

Às vezes, era comum ouvir comentários avaliativos do texto, como, por exemplo: “acho *que esse texto é legal*”; “o *professor vai falar de racismo hoje*”; “Ah, esse *tema é legal, é polêmico*”. Esses comentários me deixaram feliz, pelo fato de perceber o despertar de um interesse e motivação por parte dos alunos quanto ao tema e à leitura do texto.

Com o texto em mãos, expliquei que iríamos iniciar a leitura do texto e que ela iria ocorrer de forma compartilhada, ou seja, alguns alunos iriam ler algumas partes ou parágrafos inteiros do texto, para depois procedermos a um debate a respeito do tema ali presente.

De início, cerca de 8 alunos dos diferentes grupos se dispuseram a ler em voz alta o texto. Programei essa atividade para ocorrer em 40 minutos, tempo suficiente para que fosse feita uma leitura atenta, com espaços dedicados a explicações por parte do professor ao aluno com eventuais dúvidas.

A respeito da leitura realizada pelos alunos, em voz alta, pude perceber, bom domínio e segurança, chamando-me a atenção as devidas pausas e entonações na

¹⁸ Edição de número 2546, ano 41, publicada em 10 de outubro de 2018.

¹⁹ O texto encontra-se no anexo E.

voz, quando no texto apareciam as vírgulas e os pontos de continuação e final em cada parágrafo.

Após a realização da leitura compartilhada, ouvi um sussurro e solicitei que o comentário fosse socializado com a turma. Foi, então, externalizado para mim e para os colegas que o conteúdo era bastante tenso, o que provocou comentário de outros dois alunos. O primeiro opinou dizendo que ser negro no Brasil seria “pena de morte”. O outro expôs em sua fala que a questão do racismo não se resolve com lei, mas com educação e que, para ele, no Brasil não havia as duas coisas. Apesar de não ter ainda iniciado o debate com a turma, foi bastante gratificante e significativo ouvir dos três alunos a exposição de suas opiniões, uma vez que tanto o tema quanto a dissertação da reportagem jornalística já tinham despertado algum interesse para eles.

Acredito também que o tema do texto, o racismo, de alguma forma os toca, em termos de sentidos e experimentação de vivências, pois a maioria dos educandos da turma advém de um bairro majoritariamente de pessoas negras, onde constantemente acontecem episódios de intervenções policiais, marcadas por motivações raciais. Ouvi também relatos de três alunos da turma que sofreram abordagem policial num ônibus, sendo revistados apenas por serem negros.

Outros relatos foram aparecendo nesse momento, relatos pelos quais os alunos revelavam já ter presenciado abusos de autoridade, por parte de policiais, contra jovens negros em alguns lugares do bairro. Um aluno, neste momento, interveio na discussão, relatando que, certa vez, ao ir a um Shopping Center, presenciou a atendente de uma loja solicitar de um jovem negro documentos para pagar uma conta numa loja de roupas, fato que não ocorreu com outros jovens de pele branca.

Vários outros relatos surgiram de outros alunos, cada um contando sobre fatos que se relacionavam à temática do texto. Avaliei como positivo aquele comportamento, já que pude constatar o quanto um texto pode provocar no leitor comportamentos discursivos que possibilitem que ele questione, relate, associe fatos, compreendendo a discussão ali a partir de vivências e experimentações.

Tão comentado e esperado por parte de muitos professores, a reflexão crítica pode ser desenvolvida por meio de estratégias de planejamento que vão desde a escolha do texto e sua temática, próximas à realidade do aluno, contemplando nesta etapa momentos de participação e inserção da voz do educando, até a formulação de um processo de leitura crítica e interativa, como muitas vezes almejamos em nossas aulas.

Os relatos expostos pelos alunos evidenciam bem o contexto de vida de muitos deles, que é a reafirmação do preconceito de cor por agentes da lei que tendem a associar a violação de leis a um só grupo étnico-racial.

Acredito que a leitura e o debate realizados, por meio do texto jornalístico em sala, pode proporcionar a realização de uma leitura de sentidos para os educandos, além de trazer um tema bem próximo ao seu contexto de vida: o tema do texto os convidou a ter voz para discutir e relatar situações bem próximas das que o texto estava ali tratando.

Como o tempo já estava se esgotando e já havia um clima de euforia dos alunos para irem para casa, já que não havia aula após as atividades do projeto, solicitei a todos que tivessem paciência e ouvissem quais seriam as atividades programadas para o dia seguinte.

Informei-lhes que faríamos novamente, no dia seguinte, as atividades relacionadas às habilidades de escrita em Descrição, Resumo, Paráfrase e posicionamento crítico, através de argumentos construídos após a realização da leitura. Agradei a todos o empenho para atividade, elogiei-os e os liberei para o retorno aos seus lares.

No dia 10 de outubro de 2018, ocorreu o terceiro e quarto momentos das atividades da oficina. Neste dia, a atividade de escrita foi programada para ocorrer em duas aulas. Os alunos iriam retomar a leitura do texto anterior, extraído da Revista *Isto É*. Após a atividade de leitura do texto, os alunos responderiam a atividade focada nas habilidades de escrita.

No dia da aplicação das atividades, havia na sala 26 alunos, praticamente a mesma quantidade dos encontros anteriores. Solicitei à turma que aquietasse, alertando para a importância do silêncio e concentração no momento da leitura.

Entreguei para cada aluno uma cópia do texto jornalístico selecionado para a atividade e o questionário. Solicitei, ainda, que lessem novamente o texto e lembrassem das orientações dadas nas correções das atividades anteriores.

Durante a realização dessa atividade, pude perceber que os alunos já tinham uma maior autonomia e segurança quanto à leitura do texto e a realização da atividade escrita, uma vez que as dúvidas em torno de como escrever atendendo a uma das habilidades de escrita foram mínimas. Por vezes, os alunos recorriam à atividade anterior, observando as orientações que foram dadas quanto aos ajustes que deveriam ser feitas na atividade.

O término total da primeira atividade ocorreu aos 56 minutos. Antes de me retirar da sala, anunciei que, no nosso próximo encontro, os textos produzidos seriam entregues com as devidas observações, caso existissem. Anunciei também que, no próximo encontro, que seria o último, eles produziram a atividade final, que seria uma *Carta do leitor*, construída a partir de outra leitura realizada de um texto jornalístico, sendo que essa produção, após avaliação do professor-orientador, seria enviada para o e-mail de um veículo de comunicação, concluindo, assim, as atividades do projeto.

A avaliação dessas atividades ajudou-me a confirmar as expectativas positivas quanto à produção textual, principalmente quanto a certa autonomia e segurança que pude perceber durante a execução das atividades no quarto momento da oficina de intervenção pedagógica. As respostas produzidas pelos alunos nessa etapa demonstraram grande progressão quanto ao saber construir sua escrita em relação às diferentes habilidades após realizarem a leitura de um determinado texto.

Foi surpreendente o progresso obtido por eles quanto à compreensão e exercício dessas habilidades durante o processo de execução de atividades. Ainda que nem todos tenham compreendido bem os enunciados e realizado com êxito a atividade escrita,¹⁹ alunos tiveram desempenho satisfatório, ou seja, puderam ter suas respostas consideradas satisfatórias quanto a uma produção textual conforme às habilidades de escrita solicitadas. Abaixo, produzi um breve resumo, relatando o que foi observado quanto a cada uma das habilidades de escrita solicitadas nessa segunda atividade.

Quanto à habilidade de descrição pude observar que os alunos conseguiram identificar o assunto do texto jornalístico, como a compreensão do conceito de racismo, suas implicações negativas para a sociedade e, por fim, perceberam a que conclusão os autores da reportagem apontaram como possíveis hipóteses para a causa do racismo no imaginário da sociedade brasileira:

Figura 5: Atividade de habilidade de escrita 2, questão 1.

ATIVIDADE DE INTELECÇÃO DE TEXTO.

1) Descreva brevemente nas linhas abaixo o texto que foi lido, apontando ao menos 3 ou 4 características sobre o assunto do texto. Sugestão:

- O quê?
- Causas
- Consequências.
- Conclusões da autora do texto.

*O texto fala sobre o racismo no Brasil.
 causa preconceito em quem é negro.
 uma pessoa que é discriminada pelo seu tom de pele, a menos que se esqueça e pode lidar até com problemas psicológicos.
 O autor conclui que a desigualdade, e fração racial na humilhação diante dos mais pobres.*

2) Construa um breve resumo do texto lido, de **forma escrita ou a partir de tópicos**, não esquecendo de destacar os seguintes aspectos abaixo.

Fonte: ALMEIDA (2018)

Sobre a habilidade de resumir, era possível perceber que os alunos apresentaram informações do texto, como autor e título, destacando, ainda, argumentos que embasavam a sua construção, além de, em alguns casos, refletirem sobre o objetivo sociocomunicativo do gênero em questão.

Em relação à habilidade de parafrasear, foram constatadas as mesmas impressões positivas. Nesse momento, notei que os alunos ficaram mais à vontade para produzi a paráfrase, pelo fato de ela exigir a construção de uma resposta que, conforme o enunciado, deveria ser feita “com suas próprias palavras”, explicando ou interpretando a matéria jornalística.

2) Construa um breve resumo do texto lido, de **forma escrita ou a partir de tópicos**, não esquecendo de destacar os seguintes aspectos abaixo.

- Autor e título.
- Dois argumentos ou informações sobre o tema do texto.
- O assunto do texto.
- O objetivo do texto.
- As conclusões do autor do texto.

*André Vargas e Fernando Garibaldi. Racismo Corrid
 e Corrid.
 Um caso de injúria racial em manifestações explícitas
 de preconceito.
 O texto fala sobre os crimes de injúria racial no Brasil.
 Mencionar os crimes a incapacidade do Brasil em
 superar a cultura de discriminação. Conclui que o
 racismo é um problema que precisa ser resolvido.*

Fonte: ALMEIDA (2018)

Por fim, nas respostas da última questão da atividade, que requeria dos alunos posicionarem-se criticamente através de argumentos pós-leitura do texto, em sua maioria, havia expressões opinativas sobre o que foi lido ou teciam críticas em relação ao ponto de vista adotado pelo autor, referindo-se aos autores do texto, relatando o quanto o texto pode contribuir em termos de conhecimento.

Figura 7: Atividade de habilidade de escrita 2, questão 4.

4) Posicione-se criticamente, através de argumentos, a respeito da leitura realizada sobre o texto. Utilize, para o registro escrito, destes argumentos, as estratégias de argumentação que podem ser através de:

- Elogio.
- Crítica em relação ao ponto de vista adotado pelo autor do texto.
- Opinião.
- Reclamação.
- Agradecimento.

Caros André Vargas e Fernando Lavieri, eu gostei bastante do conteúdo do seu texto, pois nell vocês trataram de um assunto muito comum no nosso dia a dia que é o racismo. É também que é muito importante denunciar o crime.

Fonte: ALMEIDA (2018)

Finalizadas as atividades do módulo 4, desenvolvi as atividades planejadas para o módulo 5, reservado para a produção e envio do gênero *Carta do leitor*.

4.7 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO MÓDULO 5

No dia 2 de outubro, data da realização da primeira atividade, os alunos foram avisados sobre a atividade daquele dia. Assim, distribuí para cada um o texto selecionado para a realização das atividades daquele dia. O texto escolhido para a leitura e posterior produção do gênero *Carta do leitor* foi extraído da Revista *Isto É*, intitulado *Violência em nome de Deus*, no Anexo E, que relata casos de ataques contra religiões de matriz africana. A matéria também foi produzida pelos jornalistas André Vargas e Fernando Lavieri.

Distribuído o texto, pedi aos alunos que lessem concentradamente o texto, inclusive mais de uma vez. Concluída a leitura, eles deveriam produzir o gênero *Carta*

do leitor, posicionando-se criticamente ao que foi lido no texto. Avisei também que, caso houvessem dúvidas, poderiam se dirigir a mim, a fim de saná-las.

Visando facilitar ainda mais a compreensão dos alunos quanto ao gênero distribuí exemplos de *Cartas do leitor*²⁰ para que visualizassem e compreendessem a forma de escrita do texto.

Para a realização dessa atividade, os alunos levaram cerca de 80 minutos. Surgiram algumas dúvidas relacionadas aos seus procedimentos. Fiz, então, intervenções individualmente, para que compreendessem melhor as orientações atividade.

Assim, os educandos entregaram o protótipo da primeira produção da *Carta do leitor*, (Anexo 10) juntamente com o texto jornalístico e o texto-exemplo do gênero *Carta do leitor*, para análise e avaliação. Analisadas as produções, recomendei ajustes que estavam mais centrados em correções ortográficas ou em acréscimos de argumentos para a discussão do tema.

No dia 3 de outubro de 2018, foi feito um breve comentário sobre os textos, que foram devolvidos aos alunos. Foi pedido que observassem as orientações dadas e os ajustes a serem realizados no momento em que escrevessem no corpo do e-mail para envio das “Cartas” ao veículo de comunicação.

Os alunos foram levados para outra sala da unidade escolar, e, lá, individualmente, cada um acessou o e-mail do veículo de comunicação e digitou os textos, mas, antes do envio, novamente os revisei. Durante o processo de envio das cartas, os alunos mostravam-se concentrados e empolgados com a atividade.

A partir dessa situação de comunicação criada pela atividade, os alunos demonstraram-se animados com a possibilidade de escrever, interagindo de forma real e concreta com um interlocutor, produzindo uma escrita com efeitos de sentido, pela qual a língua é utilizada efetivamente como instrumento de comunicação e informação.

Finalizados os envios, agradei aos alunos e ressaltei que os textos poderiam ser publicados na próxima edição da revista, em outra semana, deixando-os com expectativas positivas de verem seus textos publicados naquele veículo de comunicação. Expliquei, porém, que, devido ao grande número de envio de cartas de

²⁰ Conforme anexo E. Exemplo de *Carta do Leitor* da revista *Isto É*.

outros leitores para a redação da revista, as cartas construídas e produzidas no projeto poderiam não ser publicadas.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Esta seção avalia o processo e os resultados obtidos através da sequência didática aplicada na turma de 9º ano escolhida para a execução do projeto de mestrado, tendo como atividade final a produção do gênero *carta do leitor*.

A discussão dos resultados observados e alcançados pelos alunos foi dividida em 4 fases. A primeira atividade buscou realizar uma discussão breve e reflexiva sobre as impressões obtidas após o momento de aplicação da atividade na turma, sob minha supervisão.

A segunda e terceira fases pautaram-se nas discussões dos resultados depois de observados e analisados os primeiros textos característicos do gênero *carta do leitor*, produzidos pelos participantes da intervenção.

A quarta fase, última etapa da atividade, foi dedicada à produção final do gênero *carta do leitor*. Além de discutir os resultados obtidos com a produção da *carta*, mostramos como esse gênero textual pode ser uma referência para atividades de intervenção em leitura e escrita em turmas do ensino fundamental II.

Depois de realizado um trabalho introdutório de leitura e discussão de textos jornalísticos, os educandos foram orientados a praticar a escrita característica do gênero *carta do leitor* a partir de orientações quanto a situação de comunicação.

Essa atividade de produção escrita do gênero *carta do leitor* tinha por objetivo levar os alunos a operacionalizar e condensar na produção do gênero as 4 habilidades de escrita. No entanto, ficou logo evidenciado que aqueles educandos pouco ou nada sabiam sobre essas quatro habilidades.

Oportunamente, questionei a eles se, em algum momento da vida – escolar ou extraescolar –, eles haviam produzido textos, atentando, especialmente, para o modo de como construí-los, utilizando-se de regras, formas, estilos ou técnicas. Quase a totalidade dos 27 alunos ali presentes responderam de forma negativa a minha indagação. Apenas quatro deles disseram ter feito resumos em uma aula de história, mas sem atentar para essas especificidades.

Indagados se havia nas aulas de língua portuguesa atividades relacionadas a algum tipo de produção escrita, os educandos responderam que só se utilizavam da escrita para resolver exercícios de gramática do livro; ou, também, alguma atividade

de interpretação de texto presente no livro didático da turma. A mesma resposta foi dada, quando perguntados, a respeito das avaliações de língua: eram textos que serviam para análise gramatical e para exercícios de compreensão textual.

Já prevendo haver na turma um desconhecimento acerca dessas 4 habilidades de escrita, elaborei uma atividade de inteligência de texto, em que, a partir da sua leitura e discussão, os alunos iriam escrever norteados por algumas informações que buscavam facilitar a produção do que lhes estava sendo solicitado.

Busquei proceder dessa forma, a fim de evitar construir uma aula teórica sobre essas habilidades de escrita, o que não seria proveitoso nem construtivo para os alunos em termos de ensino e aprendizagem. Na atividade elaborada para a turma, diluí, no enunciado das questões, algumas “pistas” características e relacionadas a cada uma das habilidades de escrita, para constatar se os estudantes atentariam e atenderiam, por meio de sua produção, a essas orientações.

As figuras 5, 6 e 7, citadas nas páginas 86, 87 e 88, respectivamente, apresentam as questões com os comandos ou “pistas” que foram dados aos alunos, a fim de que pudessem construir seu texto.

Para realizar as atividades relacionadas às habilidades de escrita (*descrição, resumo, paráfrase e posicionamento crítico*) selecionei o texto *A poluição no cérebro*²¹.

Buscando evitar a exposição de todas as produções escritas realizadas pelos alunos, dividimos a análise a partir da formação de grupos de desempenho, em que um texto escolhido representaria os demais nos quesitos satisfatório/insatisfatório/regular. É o que discutiremos na próxima seção.

5.1 GRUPOS DE DESEMPENHO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO RELACIONADA ÀS HABILIDADES DE ESCRITA

Para proceder a uma análise e discussão concisa, organizada sobre as produções de textos dos alunos participantes da pesquisa, os textos foram reunidos em grupos de desempenho, relacionados às quatro fases de execução do projeto. A primeira fase irá tratar das primeiras impressões avaliativas dos alunos no contato inicial com a produção escrita da atividade. Já segunda e terceira fases da atividade de produção escrita tem o intuito de avaliar se o aluno atingiu algum progresso no

²¹ Conforme já apresentado no anexo D: revista *Veja*, edição 2602, ano 51, número 40, em 03 de outubro de 2018.

modo de produzir um texto característico ao que estava sendo solicitado, tendo como base as habilidades de escrita apresentadas. Os resultados serão exemplificados na fase 4, em que expomos alguns textos e fazemos uma apreciação a partir do conceito satisfatório/insatisfatório.

5.2 GRUPOS DE DESEMPENHO

Dividimos os grupos de desempenho em três, a fim de analisar, na materialidade textual escrita, os níveis de ativação das habilidades de *descrição*, *resumo*, *paráfrase* e *posicionamento crítico* através de argumentos no texto:

GRUPO 1-Insatisfatório	Produções escritas sem materialidade textual, relacionada às habilidades de Descrição, Resumo, Paráfrase e Posicionamento Crítico através de argumentos no texto.
GRUPO 2-Regular	Produções escritas com marcas iniciais de materialidade textual, relacionadas às habilidades de Descrição, Resumo, Paráfrase e Posicionamento Crítico através de argumentos no texto.
GRUPO 3-Satisfatório	Produções escritas com materialidade textual, relacionadas às habilidades de Descrição, Resumo, Paráfrase e Posicionamento Crítico através de argumentos no texto.

Não foi necessário ministrar uma aula para expor as principais características teóricas dessas quatro habilidades de escrita, pois avalei que os alunos apenas fariam o esforço de decorar ou anotariam os conceitos, sem que fizessem, depois, um uso prático deles pelas possíveis dificuldades geradas no momento de sua aplicação. Foi feita, no entanto, uma abordagem discursiva e dialógica do texto jornalístico com os educandos.

O uso de estratégias no processo de realização da leitura, com posterior verificação de aprendizagem dessa leitura na escrita, é fundamental para o leitor intensificar a compreensão e a lembrança do que está lendo, pois isso faz com que ele detecte e compense erros ou falhas de compreensão.

As estratégias utilizadas em processos de leitura e escrita são responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e também do que não entende, resolvendo, assim, o problema com o qual se depara (SOLLÉ, 2012).

5.2.1 Discussão dos resultados do grupo de desempenho 1

Nesta seção, são expostas duas mostras de produções textuais realizadas por dois alunos participantes do projeto. Nelas, é possível visualizar, na materialidade textual de sua resposta, se são ativadas algumas habilidades a serem trabalhadas na questão em *descrição* (figura 8) e *paráfrase* (figura 9).

Figura 8: Atividade de grupo desempenho 1. Descrição.

ATIVIDADE DE INTELECÇÃO DE TEXTO.

1) Descreva brevemente nas linhas abaixo o texto que foi lido, apontando ao menos 3 ou 4 características sobre o assunto do texto. Sugestão:

- O quê?
- Causas
- Consequências.
- Conclusões da autora do texto.

O racismo é praticado em toda parte do mundo, causando até mortes. Porque a pessoa sofre tanto que não aguenta tanta dor, tanto sofrimento que se mata. Isso causa consequências muito grandes, porque além de você ter preconceito por uma pessoa, se ela discriminar, você terá de pagar um dano e ainda ser condenado. A incapacidade de aceitar uma pessoa que tem outra cor de pele compartilhando seu ambiente social, etílico e um deplorável traço cultural brasileiro.

2) Construa um breve resumo do texto lido, de **forma escrita ou a partir de**

Fonte: ALMEIDA (2018)

Figura 9: Atividade de grupo de desempenho 1. Paráfrase.

3) A partir da leitura realizada sobre o texto, registre nas linhas abaixo uma Paráfrase sobre o texto lido. Esta atividade consiste em apresentar o texto, interpretando-o ou explicando-o com suas próprias palavras, não esquecendo de se manter coerente a informação central trazida pelo texto.

O racismo, infelizmente existe. É tão triste como a população vê uma ou um negro de cabelos crespos como de forma diferente, e tão triste por que ele se chama acho melhor que o outro. Não vejo o porque disso, até porque todos são iguais, todos nós moramos e vamos para o mesmo lugar. Um exemplo são os cores, tem duas cores, mas pertencem à a mesma coisa. Não tem porque ter esse racismo todo, somos todos iguais.

Fonte: ALMEIDA (2018)

Em relação a habilidade de descrever, compreende-se ser uma habilidade de escrita pela qual o sujeito-escritor constrói uma narração propriamente subjetiva e pormenorizada, expondo ou enumerando informações relativas ao texto.

Ao realizar a leitura da resposta do educando participante do projeto, percebe-se que não houve na materialidade textual não foram enumeradas características ligadas ao tema do texto, que, nesse caso, referiam-se aos danos ocasionados no cérebro pela poluição do ar.

Na resposta dada pela aluna A, percebeu-se que ela não compreendeu o enunciado da questão. Praticou o automatismo de retirar do texto frases aleatórias com sentido apenas de preencher as linhas que lhes são colocadas para escrever. Não há uma resposta fruto de uma compreensão do assunto discutido na matéria textual, mas apenas baseada em informações pessoais e de uma leitura de mundo sobre o assunto racismo.

Neste primeiro contato com a turma, apenas 2 alunos conseguiram produzir uma resposta com características próximas de uma descrição. Os textos dos demais alunos apresentavam equívocos entre a resposta dada e o que foi solicitado no enunciado da questão, que repito, não correlacionavam-se a uma descrição dos aspectos presentes na temática do texto utilizado para a realização da atividade.

Feitas as devidas análises relacionadas à habilidade de descrição, parte-se, a seguir, para a análise de outro exemplo textual relacionado à habilidade de resumir. O texto utilizado para a exemplificação do resultado.

Compreendendo que *resumir* é uma habilidade de escrita baseada numa versão original do texto, podem ser realizados procedimentos de sintetização ou uma simples redução desse mesmo texto, desde que não se altere o significado da primeira versão. Feita uma leitura atenta, pode-se visualizar no exemplo abaixo, produzido pela aluna B, que, servindo-se de tópicos, a aluna apresenta ideias-chave do texto:

Figura 8: Atividade de grupo de desempenho. Resumo

2) Construa um breve resumo do texto lido, de forma escrita ou a partir de tópicos, não esquecendo de destacar os seguintes aspectos ligados ao texto, tais como: Seleção de informações consideradas importantes pelo leitor e autor do resumo.

- Indicação de dados sobre o texto resumido, tais como autor e título.
- Apresentação das ideias principais do texto e suas relações entre si.
- O assunto do texto.
- O objetivo do texto.
- As conclusões do autor do resumo acerca do texto.

• Novo estudo conduzido no China mostrou que as partículas tóxicas do ar de má qualidade podem afetar diretamente os neurônios afetando a cognição e a memória. *Culicidalale*

• Mais de 7 milhões de pessoas morrem anualmente por causa da poluição do mundo

• Cerca de 90% da população mundial vive em locais com altos níveis de poluentes aéreos do normal

Fonte: ALMEIDA (2018)

A aluna B, autora da resposta que exemplifica essa discussão, ainda que tenha compreendido o enunciado da questão, não conseguiu transpor para a escrita as sinalizações dadas. Limitou-se a buscar, também de forma aleatória, trechos do texto lido, em desacordo com o solicitado.

Se formos realizar uma leitura mais atenta da resposta construída pela Aluna B, pode-se perceber que ela consegue compreender e transpor na escrita um excerto do texto relacionado ao assunto central da matéria jornalística: “*Novo estudo conduzido na China mostrou que as partículas tóxicas do ar de má qualidade...*”

Mesmo sem uma organização textual considerável, a aluna B consegue relacionar duas ideias presentes no texto: “*Novo estudo conduzido na China mostrou que as partículas tóxicas do ar de má qualidade [...]*” com o período “*Cerca de 90% da população vive em locais com alto nível de poluentes*”, o que pode ser compreendido, pela seleção da educanda, que, se há pessoas vivendo em locais poluídos, elas poderão sofrer de complicações neurológicas por causa da exposição às partículas tóxicas.

Entretanto, mesmo registrando em sua resposta alguns dados característicos da habilidade de resumir, a aluna B não conseguiu registrar outros elementos do texto, tais quais o título, o(s) objetivo(s) e a conclusão a que autora do texto chega.

A dificuldade apresentada pelos alunos que participaram do projeto nessa fase inicial é bastante compreensível, haja vista não haver durante as aulas de língua portuguesa uma ação voltada, de modo mais específico, para uma prática de escrita conjugada com atividades de leitura. É colocada essa afirmação, baseando-se em depoimentos prestados por alguns alunos numa fase anterior a realização do projeto, assim como do depoimento da professora de língua portuguesa da turma que afirmou não trabalhar de forma pertinente a leitura e a escrita com suas respectivas atribuições, sendo preferível trabalhar com a turma atividades ligadas a gramática da língua portuguesa.

A atividade de escrever foi recepcionada e compreendida pelos alunos como algo estranho, pelo menos no contexto em que eles estavam inseridos, ainda que, com bastante frequência, eles operem as redes sociais digitais, utilizando-se para isto o ato da escrita e leitura simultaneamente. Mas a escrita na escola parece ganhar outra conotação, principalmente quando ela acontece não dialogando com as realidades sociais dos educandos, principalmente, quando não há, de fato, um receptor real do seu texto, sendo somente neste o professor da turma.

5.2.2 Discussão dos resultados do grupo de desempenho 2

Após a realização das primeiras análises e discussões em torno da atividade de escrita, centradas numa abordagem de compreensão leitora através das quatro habilidades de produção textual em *Descrição, Resumo, Paráfrase e Posicionamento crítico*, podemos agora discutir e analisar os resultados percebidos no segundo grupo de desempenho.

Como era de se esperar, pelo fato de os alunos não terem tido acesso a atividades de escrita em que fossem levados a descrever, resumir, parafrasear e posicionar-se criticamente diante de um texto, foi detectada certa dificuldade em produzir uma escrita baseada nas quatro habilidades em questão. Por conta disso, decidimos repetir a atividade inicial, a fim de deixá-los mais familiarizados com essa prática, visando um resultado mais satisfatório.

Para que as orientações a respeito de como desenvolver uma escrita baseada em resumir, descrever, parafrasear e posicionar-se criticamente se tornasse mais evidente para os alunos, o professor utilizou com os participantes uma ficha de orientação que apontava sugestões de como o gênero em questão poderia estar em

acordo com as habilidades de escrita, o que chamamos de retextualização. O ato de retextualização é a “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p. 10).

Incluimos no grupo de desempenho 2 as produções escritas que apresentam, ainda que timidamente, uma evolução na escrita que demonstra pelo menos a utilização de uma das 4 habilidades de produção textual consideradas para o gênero *carta do leitor*.

As habilidades de escrita utilizadas para esse recorte na amostragem são as mesmas do grupo de desempenho 1, incluindo aqui a habilidade de *paráfrase*. A intenção desse acréscimo foi de observar se eles obtiveram ligeira melhora na produção da atividade. Dos 29 alunos da turma, 27 estavam presentes no momento de realização desta atividade.

Foi selecionada, para a realização das atividades de leitura e escrita, nesse segundo momento, uma reportagem da revista *Isto é*²², cujo título é *Racismo cruel e covarde*²³, escrita pelos repórteres André Vargas e Fernando Lavieri.

No olho do texto, consta a seguinte informação: “Crimes de injúria e manifestações explícitas de preconceito revelam a incapacidade do Brasil em superar a cultura de discriminação que perdura desde os tempos da escravidão. O que explica esse atraso em um país tão miscigenado?”

Após uma primeira aplicação e reaplicação da atividade, com as devidas orientações e sinalizações para os alunos, foi possível perceber, nesta segunda versão da tarefa uma ligeira melhora dos alunos, quanto ao conteúdo escrito dos textos. Alguns alunos desenvolveram um texto com maior maturidade, utilizando-se de uma escrita mais próxima das características requeridas pelas habilidades de *descrever, resumir, parafrasear e posicionar-se criticamente*, próprias dos textos jornalísticos.

Foi possível perceber, ainda que de maneira não substancial, uma maior recorrência a elementos que compunham a discussão do texto, assim como os usos de relações entre termos semanticamente

²² Edição de número 2546, ano 41, publicada em 10 de outubro de 2018.

²³ Conforme anexo E.

O primeiro texto a ser analisado, observe-se a figura 10 abaixo, foi escrito pela aluna C e corresponde à primeira questão da atividade em que é solicitada a construção de uma descrição do texto.

Figura 10: Atividade de grupo desempenho 2. Descrição.

ATIVIDADE DE INTELECÇÃO DE TEXTO.

1) Descreva brevemente nas linhas abaixo o texto que foi lido, apontando ao menos 3 ou 4 características sobre o assunto do texto. Sugestão:

- O quê?
- Causas
- Consequências.
- Conclusões da autora do texto.

Racismo é um comportamento de intolerância ao racismo, muitas vezes ele é causado pela cor e as consequências são ser preso e ficar por um bom tempo na cadeia por parte da legislação brasileira, racismo é um crime inafiançável e está longe de acabar.

2) Construa um breve resumo do texto lido, de forma escrita e organizada.

Fonte: ALMEIDA (2018)

Descrever, conforme já definido anteriormente, é a habilidade de escrita pela qual é feita uma breve narração acompanhada da enumeração de características ou informações relativas ao texto. A aluna C, ao iniciar a descrição, apresenta imediatamente o tema do texto lido – o racismo. Em seguida, enumera as características relacionadas ao tema como uma atitude de *intolerância da cor ou da cultura de outra pessoa*.

Ao iniciar a enumeração destas características relacionadas ao tema, automaticamente a aluna C o define; e, ao mesmo tempo, faz uso do processo da paráfrase quando transporta para as linhas da primeira questão as ideias do texto escritas com suas próprias palavras.

Outras características identificadas pela aluna C na leitura do texto são as consequências danosas que a prática do racismo provoca, que, segundo sua leitura – como se pode perceber em suas produções – seriam os transtornos mentais sofridos por quem é vítima desse tipo de preconceito. Por fim, e ainda na mesma resposta da questão, a aluna C consegue identificar e registrar em sua atividade escrita a opinião e conclusão a que os autores da reportagem chegaram.

O texto da aluna C, escolhido para exemplificar essa discussão, poderia conter mais elementos característicos da reportagem, tais como o fato gerador da

reportagem – o racismo sofrido por duas crianças, sendo o primeiro num condomínio de luxo e o outro numa rede social após a postagem de uma foto de uma criança de pele negra.

A resposta dada pela aluna poderia conter outras informações que chamam a atenção das práticas de racismo no Brasil: o alto número de queixas registradas por causa de uma maior conscientização e a necessidade de combater essa prática; também o surgimento de órgãos jurídicos especializados no acolhimento dessas queixas, que visam às investigações e possível prisão dos culpados. Temos que considerar, porém, que o espaço destinado para a resposta do leitor normalmente não é grande; e, talvez por isso, a aluna tenha tido dificuldade em ajustar as informações de modo mais preciso.

A resposta visualizada na atividade produzida pela aluna C é bastante satisfatória, resultado que começou a se formar durante essa segunda etapa de realização do projeto, cujo objetivo era o de levar os alunos a modalizar e adequar sua escrita de acordo com a composição discursiva e estrutural do gênero *carta do leitor*, um texto curto, condensado por informações que permitem realizar uma comunicação eficaz.

Para continuarmos a mostrar as produções textuais realizadas pelos alunos, disponibiliza-se abaixo outra resposta construída pela aluna D.

Figura 11: Atividade de grupo de desempenho 2. Descrição

1) Descreva brevemente nas linhas abaixo o texto que foi lido, apontando ao menos 3 ou 4 características sobre o assunto do texto. Sugestão:

- O quê?
- Causas
- Consequências.
- Conclusões da autora do texto.

O texto fala sobre o racismo no Brasil.
 Causa preconceito em quem é negro.
 Uma pessoa que é discriminada pelo seu tom de pele, a menos que esqueça o rosto para não ter problemas psicológicos.
 O autor conclui que a desigualdade, e fração racial na humilhação de um dos mais frágeis.

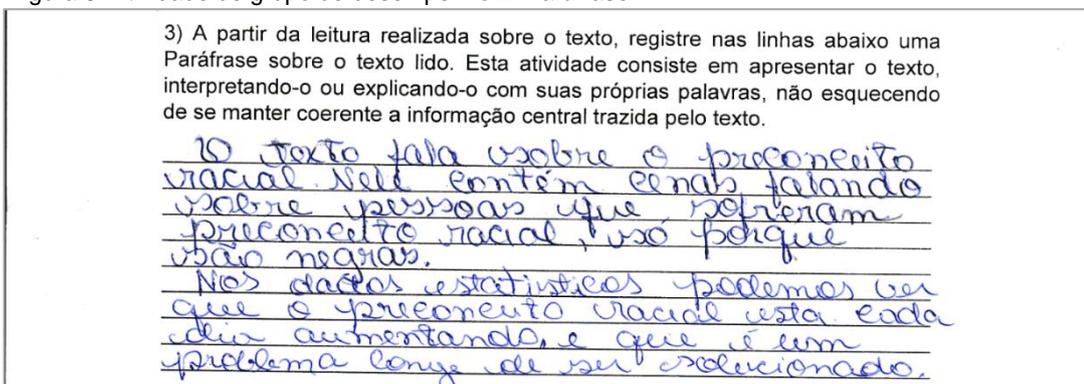
Fonte: ALMEIDA (2018)

No texto acima, a aluna compõe um texto em que, a partir de tópicos, vai enumerando as informações que dizem respeito ao tema. Identifica o tema discutido: *O texto fala sobre o racismo no Brasil*; interpreta e descreve o que define como

racismo: “[...] pessoa que é discriminada pelo seu tom de pele. E, por fim, transcreve na atividade a conclusão do autor acerca do racismo ainda ser bastante comum no país: *O autor conclui que a desigualdade, o prazer sádico na humilhação dos mais frágeis.*

Quanto à habilidade de parafrasear, que é o modo de apresentar um texto interpretando-o ou explicando-o de modo subjetivo em relação à versão original, a escrita da aluna D, exemplificada abaixo, concentra em sua produção textual essas características:

Figura 9: Atividade de grupo de desempenho 2. Paráfrase.



Fonte: ALMEIDA (2018)

A resposta apresentada pela aluna D recupera várias características do texto lido tais quais o tema da matéria jornalística (racismo), o depoimento de pessoas que sofreram com essa atitude, pelo fato de terem pela negra. É possível ver também na resposta apresentada pela educanda a referência a dados estatísticos como forma de corroborar sua argumentação em mostrar que o “problema” do racismo, segundo sua análise é uma questão longe de ser solucionada.

Esse procedimento conexo de leitura e escrita, atuando juntos no processo de ensino e aprendizagem, oferece ao aluno uma compreensão interativa e funcional de sua língua. Assim, o aluno protagoniza a autoria dos seus textos e se sente responsável por um dizer no espaço escolar e também na comunidade em que vive, ultrapassando, desta forma, a condição apenas de leitor.

A atividade de escrita complementa a atividade de leitura, concebendo, desta forma, uma relação de interatividade entre sujeitos em que não se evidencia apenas a decodificação de sinais gráficos. Os leitores, os alunos participantes deste projeto,

atuam participando, buscando compreender e interpretar o conteúdo e as intenções de outros interactantes, neste caso o autor do texto.

Essa proposta de ensino e aprendizagem, em que atuam conjuntamente as modalidades de leitura e escrita, vai ao encontro das abordagens pedagógicas propostas nos descritores da Prova Brasil ao orientar que sejam contemplados alguns procedimentos considerados importantes para as práticas de ensino de língua portuguesa em que se tome o texto como principal eixo de ensino.

Os descritores presentes na Prova Brasil implicam alguns procedimentos em leitura e escrita, permitindo ao educando, através de orientações dadas pelo professor, localizar informações explícitas, reconhecer o tema do texto, fazer inferências, etc.

Esses mesmos procedimentos em habilidade de leitura e escrita proporcionam ao educando estabelecer relação entre a tese e os argumentos subsidiados para sua sustentação, perceber o conflito gerador e os elementos utilizados para a construção de sua narrativa, assim como as relações de causa e consequência entre as partes que compõem o texto.

5.2.3 Discussão dos resultados do grupo de desempenho 3

Feitas as devidas discussões em torno das atividades de produção textual dos alunos no grupo de desempenho 2, passamos agora à abordagem dos resultados do grupo de desempenho 3.

Nomeiam-se como grupo de desempenho 3 as produções textuais dos alunos que conseguiram obter considerável êxito nas habilidades de escrita em *descrição* e *posicionamento crítico* por meio de argumentos no texto. Essas últimas habilidades vão servir de referência para a análise do comportamento textual dos alunos, quando convidados a produzirem o gênero *carta do leitor*.

Para tanto, na discussão dos resultados dessa terceira fase, foi usado o mesmo texto jornalístico para a realização das atividades e discussão dos resultados do grupo de desempenho 2. Decidiu-se pela utilização do mesmo texto por questões de tempo, uma vez que o quantitativo de aulas para a aplicação do projeto era limitado.

Quatro produções textuais foram escolhidas como amostragem para esta seção: em duas delas faremos as observações inerentes à habilidade de escrita em

resumo; nas outras duas, as observações atenderão à habilidade de escrita em posicionamento crítico através de argumentos.

Figura13: Atividade de grupo de desempenho 3. Resumo

2) Construa um breve resumo do texto lido, de **forma escrita ou a partir de tópicos**, não esquecendo de destacar os seguintes aspectos abaixo.

- Autor e título.
- Dois argumentos ou informações sobre o tema do texto.
- O assunto do texto.
- O objetivo do texto.
- As conclusões do autor do texto.

• Andre Vargas e Fernando Dourado: Racismo explícito e implícito.
 • Primes de injúria racial e manifestações explícitas de preconceito. Cena da pequena Arca de 4 anos e hostilidade ao entrar no piscina do luxuoso hotel Fadoes Boa Vista por exatões com frases "Sr. doqui", ditos e mostra as pessoas a incapacidade de Brasil em superar a cultura de discriminação. A julgar pelas cenas das últimas semanas, um problema que está longe de ser solucionado.

Fonte: ALMEIDA (2018)

Na produção textual do aluno E, é possível perceber em sua sintetização o tema central da matéria jornalística, “o *racismo*”, correlacionado aos argumentos utilizados, fazendo, assim, um movimento característico da unidade textual de um resumo: “discriminação” e “preconceito”; o aluno reconhece e transcreve no texto o grupo de pessoas que é alvo desta prática: “o *negro*”.

O resumo, em sua característica textual, tem a finalidade de transmitir uma ideia geral sobre o sentido de algo. Tal conceito relativo a essa habilidade de escrita pode ser identificado no texto do aluno E, quando relaciona o fato de o preconceito ainda existir por ser uma questão histórica, como se observa na figura 13 acima.

Por fim, o aluno identifica e transcreve a conclusão do autor. Ele também se posiciona e questiona o fato de haver preconceito num país formado culturalmente a partir da diversidade de povos e que a desunião em torno da questão étnica e de cor é um dos entraves para a formação da pacificidade entre as pessoas.

A outra produção textual escolhida para a discussão dos resultados do grupo de desempenho 3, produzida pela aluna F, concentra também as características da habilidade de resumir, conforme pode ser vista na exposição da imagem abaixo.

Figura 10: Atividade de grupo de desempenho 3. Resumo

2) Construa um breve resumo do texto lido, de **forma escrita ou a partir de tópicos**, não esquecendo de destacar os seguintes aspectos abaixo.

- Autor e título.
- Dois argumentos ou informações sobre o tema do texto.
- O assunto do texto.
- O objetivo do texto.
- **As conclusões do autor do texto.**

• Racismo racial e social
 • André Vargas e Fernando Louzada
 • O texto mostra que o que está crescendo em consequência é esta discriminação racial que se apresenta, mas antes não tinha a coragem de discriminar.
 • Racismo, Alívio e injusta social
 • Alertar as pessoas de seu próprio comportamento e mostrar como os atos de pessoas racistas podem machucar outras pessoas.
 • Afirmar pelos casos de racismo, devemos lembrar, um problema que não pode ser solucionado

Fonte: ALMEIDA (2018)

Na exemplificação da resposta dada pela aluna F, é possível identificar os aspectos pertinentes à habilidade de resumir. A aluna cita o título da reportagem, seus autores e alguns outros aspectos da matéria jornalística entre elas a funcionalidade comunicativa do texto lido, que segundo a educanda serve para “*alertar as pessoas de seu comportamento racista pode machucar outras pessoas*”. Por fim, a mesma consegue transpor a conclusão dos autores do texto em que afirmar ser distante a solução de casos de racismo no Brasil, pelo fato de muitas pessoas não reconhecerem a diversidade social e étnica que compõe o país.

Recuperando elementos presentes no texto lido, a educanda percebe que o racismo gera consequências relacionadas a danos psicológicos e morais. Deixa claro, também, que esse problema surge da incapacidade da Nação em conseguir conviver com a diversidade racial. A aluna utilizou-se de uma metonímia (a Nação), mas sabemos que a generalização se trata mais de uma imaturidade do modo de escrever do que propriamente da comprovação de um pensamento que considera, de fato, que “todas” as pessoas e suas diferenças não conseguem conviver entre si.

Com essa amostragem, evidencia-se o quanto é importante que o aluno perceba como a escrita, sistematicamente, é fundamental no uso da variabilidade de funções relacionadas às diversas situações em que ela é requerida. Em atividades desse tipo, o aluno é levado a identificar os elementos típicos de um gênero, percebendo as diferenças de organização e sequenciação, alargando sua visão de uso da língua escrita – que não é vista mais como algo uniforme ou apenas pautado

no paradigma do “certo” ou “errado”. Desta forma, os procedimentos de leitura e escrita deixam de ser meramente simbólicos para se tornarem um meio de integrar o aluno com o meio social: a voz do sujeito ganha um domínio público, é divulgada e promovida com vistas a uma intervenção social.

Feitas as devidas colocações e discussões acerca das produções textuais dos alunos, no que se refere à habilidade de resumir, passemos agora às produções textuais relacionadas à habilidade de posicionar-se criticamente através de argumentos. Como já foi dito, essa questão, última da atividade feita em sala, serviria para nos orientar a respeito de como os alunos construiriam sua *carta do leitor* na atividade final deste projeto.

Essa atividade buscou avaliar como os educandos mobilizaram conhecimentos para a compreensão do tema e selecionaram argumentos para subsidiarem suas respostas. Adotamos o entendimento de que posicionar-se criticamente através de argumentos seja um processo em que somos solicitados a emitir uma opinião e assumir um ponto de vista (KOCH e ELIAS, 2017).

Para fins de recorte e amostragem desta discussão, foram selecionadas duas produções textuais, representativas da questão número 4 da atividade de intelecção do texto. Serão observadas e comentadas a apresentação das ideias, que argumentos ou reflexões foram colocados, bem como as opiniões em defesa dos seus pontos de vista.

A fim de que os alunos escrevessem de forma situada e contextualizada, no enunciado da questão número 4, foram sugeridas algumas estratégias²⁴ de argumentação em relação ao texto. Para viabilizar o processo de escrita dos alunos, foi recomendado na questão que, no momento de respondê-la, eles se posicionassem, o que poderia ser feito através de elogio, crítica ao ponto de vista adotado pelo autor, exposição de opinião pessoal, reclamação ou agradecimento. Apenas uma alternativa deveria ser escolhida para resolução da questão da atividade.

²⁴ Essas estratégias, fruto de pesquisa e leitura, são encontradas na obra *Escrever e Argumentar*, produzida em 2017, pelas autoras Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias.

Figura 11: Atividade grupo desempenho 3. Posicionamento através de argumentos.

4) Posicione-se criticamente, através de argumentos, a respeito da leitura realizada sobre o texto. Utilize, para o registro escrito, destes argumentos, as estratégias de argumentação que podem ser através de:

- Elogio.
- Crítica em relação ao ponto de vista adotado pelo autor do texto.
- Opinião.
- Reclamação.
- Agradecimento.

Caros André Vargas e Fernando Gianini, eu gostei bastante do conteúdo do seu texto, pois nell áreas trataram de um assunto muito comum no nosso dia a dia que é racismo. É também que é muito importante denunciar o crime.

Fonte: ALMEIDA (2018)

O aluno G, autor da produção textual exibida acima, constrói seu posicionamento crítico escolhendo a estratégia de argumentação agradecimento externalizando na resposta a sua satisfação pessoal quanto aos conhecimentos obtidos pela leitura e reflexão do tema no texto.

O aluno G em seu texto agradece ao autores do texto jornalístico dizendo ter gostado “bastante do conteúdo”, afirmando ser esta prática ser comum no dia a dia, o que pode denotar um conhecimento prévio sobre o assunto, ou até mesmo já ter presenciado ou experienciado alguma prática de racismo em sua convivência social, ao final da resposta reconhecendo a importância de se denunciar a prática pelo fato dela configurar como crime.

Embasados nos fundamentos da interação da linguagem, o sujeito da aprendizagem, o educando G, realiza no texto uma atividade de interação na qual novos conhecimentos são produzidos, não implicando no simples ato de estocar informações no texto, mas, a partir dele, solicitar respostas para os questionamentos feitos em situação de comunicação (ANTUNES, 2003).

Figura 12: atividade de grupo de desempenho 3. Posicionamento crítico.

4) Posicione-se criticamente, através de argumentos, a respeito da leitura realizada sobre o texto. Utilize, para o registro escrito, destes argumentos, as estratégias de argumentação que podem ser através de:

- Elogio.
- Crítica em relação ao ponto de vista adotado pelo autor do texto.
- Opinião.
- Reclamação.
- Agradecimento.

*Caros autores André Vargas e Fernando Lavieri
eu gostei muito do texto. Agradeço muito
por vocês terem tocado nesse assunto, pois
ele não é muito conversado na escola, e
nas famílias, mostra o quanto negros são
e a quanto sofrem pela nossa cor, ~~por conta~~
~~do racismo~~ por conta
do racismo.*

Fonte: ALMEIDA (2018)

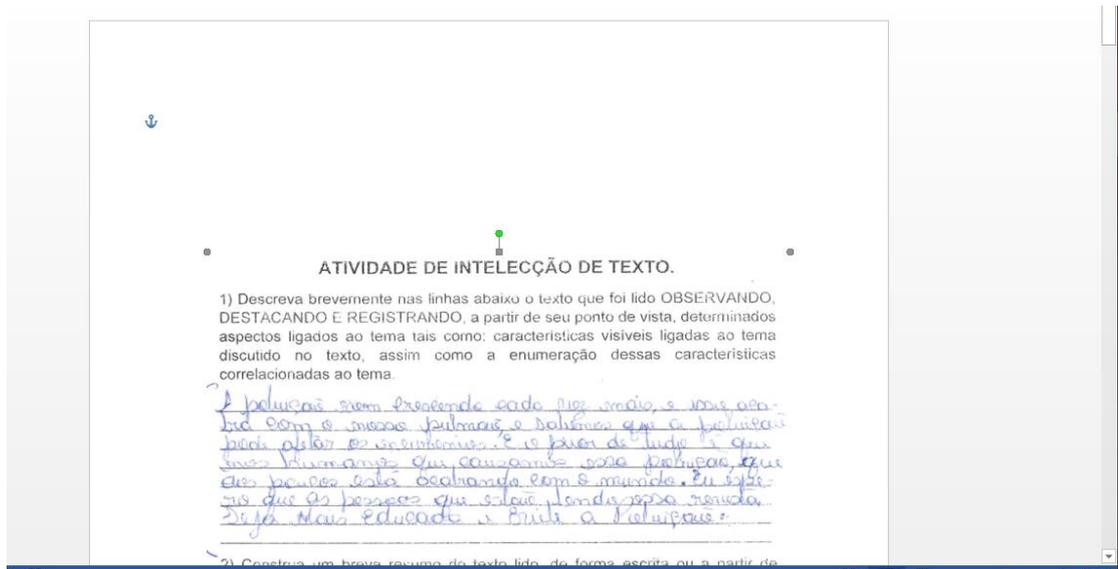
A aluna H inicia seu texto reconhecendo a presença de emissores, neste caso encarnados nas figuras dos jornalistas André Vargas e Fernando Lavieri. Por não se tratar de pessoas do seu convívio diário e de relações interpessoais, esse distanciamento foi marcado através do uso do adjetivo *caro*.

Para abordar o texto lido e posicionar-se criticamente, a aluna opina sobre a matéria jornalística “agradecendo” pelo fato dos jornalistas terem discutido o assunto, considerado por ela relevante. É possível perceber uma crítica tecida por parte da educando quando afirmar que o assunto não é “*muito conversado na escola*” e também no meio familiar. A aluna também reconhece que as pessoas negras são hostilizadas pela questão da cor de pele, base para a prática do racismo.

No que diz respeito a essa forma de posicionar-se criticamente, Van Dijk (1986) nomeia essa operação como uma *estratégia de uso* do conhecimento, em que, a depender da situação, dos objetivos do usuário e do conhecimento obtido através da leitura do texto, o aluno, no ato de construir sua compreensão, reconstrói não apenas o sentido intencionado pelo autor do texto, mas outros sentidos não previstos e não presentes na materialidade textual.

Nesse sentido, a aluna H processa e transcreve a informação textual através de alguns implícitos ou níveis do texto. A maior parte da informação textual fica subentendida, requerendo ao ouvinte/leitor que ele se apossa da informação veiculada pelo texto e seu contexto para construir, a partir do processo de inferência, novas representações.

Ainda na mesma perspectiva de análise do caráter funcional e pragmático da produção de textos, observemos abaixo o texto da aluna H, a fim de compreendermos como ela se posiciona frente ao assunto do texto e quais argumentos utiliza para defender sua opinião.



Ao inserir seu posicionamento por meio do elogio, qualifica e tece uma avaliação subjetiva a respeito do texto lido, realizando, assim, uma operação de leitura e escrita em que ambas atuam conjuntamente. Essa característica, chamada de *propriedade da informatividade* do texto (ANTUNES, 2009), diz respeito ao grau de novidade ou imprevisibilidade que a dimensão de um texto comporta: não se escreve para dizer o que já foi dito; há sempre uma novidade e um acréscimo.

Na ação de se reportar sobre o que foi lido, a aluna H registra a novidade da informação adquirida, cooperando interativamente com o produtor do texto, sinalizando com sua resposta o quanto o tema explorado foi pertinente, significativo, informativo e ampliador do seu repertório de referências e representações simbólicas acerca do tema.

É possível notar também que a aluna H, no momento de registro de sua resposta, realiza outras operações específicas da escrita ligadas ao caráter interativo da comunicação, a saber: as operações de *recapitulação*, *remontagem* e *reenquadramento associativo de conceitos dados e informações* (ANTUNES, 2009).

Essas contribuições teóricas nos permitem compreender que a escrita não se inicia no momento e no espaço em que se escrevem as primeiras linhas, mas quando ativamos conhecimentos já adquiridos de forma direta ou indireta a partir da leitura e interpretação de um texto.

Apesar de ficar claro que a aluna tem conhecimento do tema, a leitura do texto acabou por contribuir para que ela avançasse, realizando uma nova abordagem, nesse caso confirmando as informações presentes sobre o assunto. É importante dizer também que, a cada texto retomado sobre um mesmo tema, ela pode se posicionar e elaborar novos argumentos.

As discussões aqui suscitadas e divididas em grupos de desempenhos evidenciam que uma proposta de escrita a ser estabelecida na escola tem que vir de um processo didático em que o aluno tenha o que dizer, saiba como dizer e em que ordem dizer (ANTUNES, 2009).

Essas operações de escrita realizadas e exemplificadas nas atividades de desempenho devem ser idealizadas a partir de uma ordem que contemple desde um processo de leitura e discussão do tema até uma consulta e confrontação com outros materiais, de diferentes gêneros.

A importância dessas operações mobilizadas na escrita desconstrói a imagem de uma escrita pontual, construída apenas no momento de sua materialização gráfica, resultando numa atividade em que a escrita, materializada a partir de um discurso, seja relevante para levar o educando a ampliar seus repertórios.

5.3 A PRODUÇÃO DAS CARTAS DO LEITOR COMO PRODUÇÃO FINAL ILUSTRATIVA DOS RESULTADOS

Após a realização das atividades centradas na promoção de habilidades de escrita, chega-se à atividade final, que tem como propósito principal a produção do gênero *carta do leitor*, momento em que teremos oportunidade de observar e analisar, nas atividades escritas dos alunos, a maneira como eles compreenderam e puderam colocar em prática as habilidades de leitura trabalhadas, necessárias para a produção estrutural e discursiva do texto, característico do gênero.

Esta seção da dissertação que visa exemplificar e analisar as produções do gênero *carta do leitor* feitas pelos alunos será desmembrada em 4 subseções referentes a: teoria; metodologia; descrição e análise das produções textuais.

5.3.1 A teoria adotada para a atividade de produção do gênero *carta do leitor*.

Lemos o texto selecionado e discutimos as principais ideias presentes nele. Nesse estágio inicial de leitura, o qual podemos chamar de estratégia, pretendemos fazer com que o aluno reconhecesse que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, realizando assim uma interpretação relacionada aos objetivos que cada um atribui a partir da realização dessa leitura (SOLÉ, 2012).

Essa proposta tinha o objetivo de construir a ideia de que ler não é uma atividade de decifração ou tão somente um jogo de adivinhações. O aluno seria estimulado a perceber que, a partir da leitura de um texto, é possível criar novos significados, bem como relacioná-los a outros textos e leituras significativos (GERALDI, 1984).

Esse movimento dialógico, resultante dessa relação com a leitura do texto, permite que o aluno faça emergir outras significações, haja vista que o texto é sempre lacunar e reticente, apresentando “‘vazios’ – implícitos, pressupostos, subentendidos – que se constituem em espaços disponíveis para a entrada do outro, isto é, em espaços disponíveis a serem preenchidos pelo leitor.” (BRANDÃO, 2005, p. 271).

Quando se aborda dessa maneira o texto, em sala de aula, e a sua respectiva compreensão, busca-se provocar uma forma de diálogo que vai se concretizando a partir de um sentido amplo de relações e de uma cadeia de enunciados que vão se configurando na rede de interação verbal

[...] enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está palavra, nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só produz quando há contato dos dois polos opostos. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p.137).

Nas aulas de língua portuguesa é necessário – e enriquecedor –, do ponto de vista da aprendizagem, estabelecer estratégias de abordagem com o texto para que assim possamos alcançar resultados positivos no âmbito da compreensão leitora e na escrita dos educandos.

Em muitas situações de ensino e aprendizagem com o texto, no espaço escolar, a falta de uma estratégia norteadora de princípios para realização de leitura

e escrita a partir do texto conduz o aluno a uma prática em que ele atua de forma inconsciente e sem protagonismo quanto ao alcance de determinados objetivos a serem atingidos.

Neste sentido, quando se discute a importância de traçar estratégias de leitura, fala-se em operações regulares que visam facilitar uma aproximação entre o texto e o leitor, para assim fazermos com que haja uma interação, em que produtor e leitor interajam, produzam significados, informem, ofereçam novas perspectivas e opiniões sobre os mais variados aspectos.

5.3.2 Metodologia adotada para a atividade de produção final do gênero *carta do leitor*

Para que a atividade de produzir *cartas do leitor* não se caracterizasse como desprovida de sentido, propomos para a última aula da oficina de intervenção pedagógica uma atividade que levasse os alunos a compreenderem que todo processo de escrita advém de um contexto de produção em que o produtor do texto escreve requer uma reação do seu leitor/ouvinte.

No último encontro com os participantes do projeto, expliquei, de modo breve, algumas características do gênero *carta do leitor*, a fim de que eles compreendessem algumas informações sobre o gênero, tais como a sua estrutura (nome do leitor, sua ocupação funcional, cidade onde mora e de onde escreve).

Além das devidas observações sobre a estrutura desse gênero textual, foi feita uma abordagem acerca da sua estrutura discursiva, informando aos alunos que o gênero *carta do leitor* configura-se como um texto de natureza curta, em que o leitor faz uma abordagem acerca do texto lido, posicionando-se criticamente e registrando as impressões avaliativas em relação ao que foi discutido e exposto pelo autor da matéria publicada.

Para que a discussão a respeito dos aspectos estruturais do gênero *carta do leitor* não ficasse limitada a uma aula com quadro e piloto foi utilizado um *Datashow* para que os alunos pudessem ter acesso a imagens exemplificadoras do gênero.

No que se refere à estrutura discursiva do gênero, foram distribuídos para os alunos exemplos impressos de *cartas do leitor*²⁵ para que pudessem ler e compreender a manifestação das habilidades de escrita para operar e condensar, em

²⁵ Os exemplos constam no anexo F.

um espaço curto de divulgação, uma forma de escrita em que o leitor externalizasse suas avaliações, posicionamentos e julgamentos pós-leitura de um texto.

Feitas as devidas colocações a respeito da parte introdutória de conhecimento e significação do gênero, passo a descrever algumas etapas de realização da culminância do projeto, em que ao final os alunos produziram e enviaram para o e-mail da revista *Isto é* as *cartas do leitor* construídas por eles em sala de aula.

5.3.3 Descrição das atividades realizadas

Após a realização inicial da leitura e discussão, momento em que foram instigados a se posicionarem criticamente sobre o assunto, os alunos foram incentivados a se posicionarem criticamente por meio da escrita. O gênero *carta do leitor* foi o *formato* indicado para que eles escrevessem as suas comunicações, que seriam enviadas para a revista *Isto é*.

Ainda que temerosos e inseguros quanto ao que deviam escrever, pude observar voluntarismo e dedicação dos alunos para realizarem a tarefa. Para auxiliar a compreensão e produção do gênero textual da atividade final, o enunciado da primeira atividade remetia às estratégias de argumentação trabalhadas nos momentos iniciais da intervenção pedagógica.

Figura 13: Atividade de correção, versão 1.

ATIVIDADE DE INTELECÇÃO DE TEXTO.

VERSÃO 1.

Posicione-se criticamente, através de argumentos, a respeito da leitura realizada sobre o texto. Utilize, para o registro escrito, destes argumentos, as estratégias de argumentação que podem ser através de:

- Elogio.
- Crítica em relação ao ponto de vista adotado pelo autor do texto.
- Opinião.
- Reclamação.
- Agradecimento.

Caros André Vargas e Fernando Gantieri, eu li o texto de vocês "Violência em Nome de Deus" e, particularmente achei bastante importante vocês tratarem de um assunto que infelizmente ~~é~~ mesmo nos dias de hoje, o preconceito com religião e em especial o católico ainda é muito grande. Parabéns pela iniciativa.

Fonte: ALMEIDA (2018)

Construída a versão inicial, os alunos entregaram-me os textos, para que eu fizesse as devidas apreciações e sugestões, uma vez que eles deveriam reconstruí-los e ajustá-los, pois, sabe-se, raramente um texto fica pronto sem que haja correções, alterações, cortes, acréscimos, substituições, etc.

Após receberem os textos com as devidas sinalizações, os alunos realizaram os ajustes e adequações, devolvendo-os novamente para o professor-orientador, para verificação das mudanças solicitadas. Na maioria das vezes, os alunos realizaram os ajustes, sendo convidados a enviarem para o e-mail que recebe as opiniões dos leitores da revista.

Durante o momento de realização do envio dos textos dos alunos, houve um misto de medo, apreensão e insegurança diante do computador. Apesar de se utilizarem de outras ferramentas digitais para o gesto da escrita, o computador e o e-mail configuravam-se como estranhos para aqueles alunos.

Figura 14: Atividade de correção, versão 2.

VERSÃO 2.

Posicione-se criticamente, através de argumentos, a respeito da leitura realizada sobre o texto. Utilize, para o registro escrito, destes argumentos, as estratégias de argumentação que podem ser através de:

- Elogio.
- Crítica em relação ao ponto de vista adotado pelo autor do texto.
- Opinião.
- Reclamação.
- Agradecimento.

Paraos Andre Vargas e Fernando Zanetti, eu li o texto de vocês "Violência em Nome de Deus" e bastante curiosa e acho bastante importante vocês tratarem de um assunto que infelizmente mesmo nos dias de hoje, se apresenta com irreligiosidade e em especial com o racismo ainda é muito grande. Parabéns pela iniciativa.

Fonte: ALMEIDA (2018)

A avaliação neste caso é vista como uma oportunidade pela qual é revelada e discutida ações que concorreram para o êxito do processo e, no caso de ações desfavoráveis, sinaliza o que foi dificultoso ou desfavorável para uma aprendizagem significativa. Essa proposta de avaliação deixa de ter, assim, um caráter de expressão em números ou de prestação de contas, convertendo-se num olhar mais preciso e

sensível sobre o que o educando que está aprendendo a partir do que lhe foi orientado.

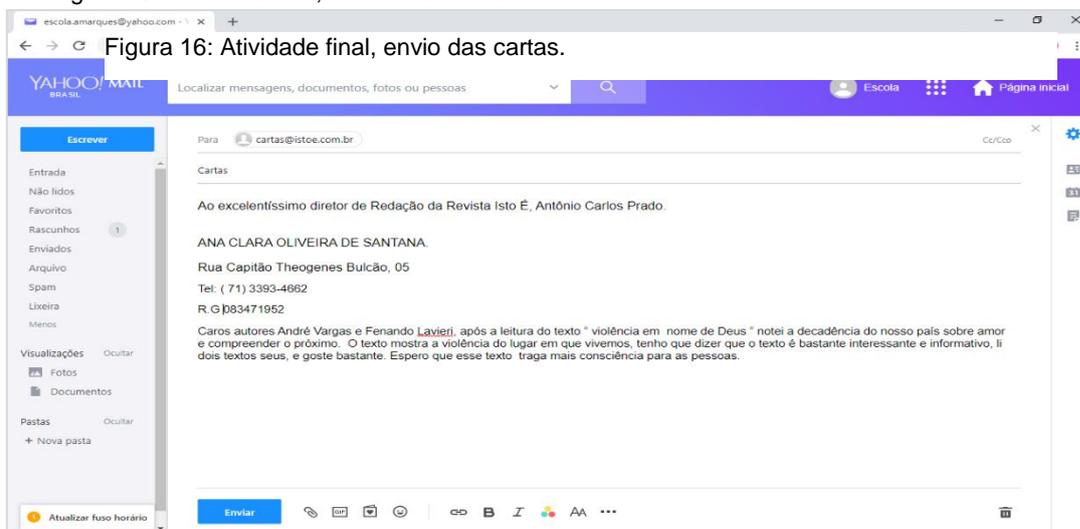
Abordado devidamente o processo de avaliação da produção escrita dos alunos, em que se objetivou apresentar as sinalizações quanto à construção de um texto referendado nos princípios funcionais e interativos da linguagem, a próxima discussão a ser realizada trata da atividade final, que é a construção do texto *carta do leitor* e seu envio para a revista *Isto é*.

Após receberem os textos com as devidas sinalizações, os alunos realizaram os ajustes e adequações, devolvendo-os novamente para o professor-orientador, para verificação das mudanças solicitadas. Na maioria das vezes, os alunos realizaram os ajustes, sendo convidados a enviarem para o e-mail que recebe as opiniões dos leitores da revista.

Durante o momento de realização do envio dos textos dos alunos, houve um misto de medo, apreensão e insegurança diante do computador. Apesar de se utilizarem de outras ferramentas digitais para o gesto da escrita, o computador e o e-mail configuravam-se como estranhos para aqueles alunos.

Percebi o quanto essas duas ferramentas – computador e e-mail – eram para eles obsoletas frente ao dinamismo das novas tecnologias digitais. Apesar disso, um a um os alunos foram enviando suas produções textuais finais dedicadas à realização da atividade.

Figura 15: Atividade final, envio das cartas.

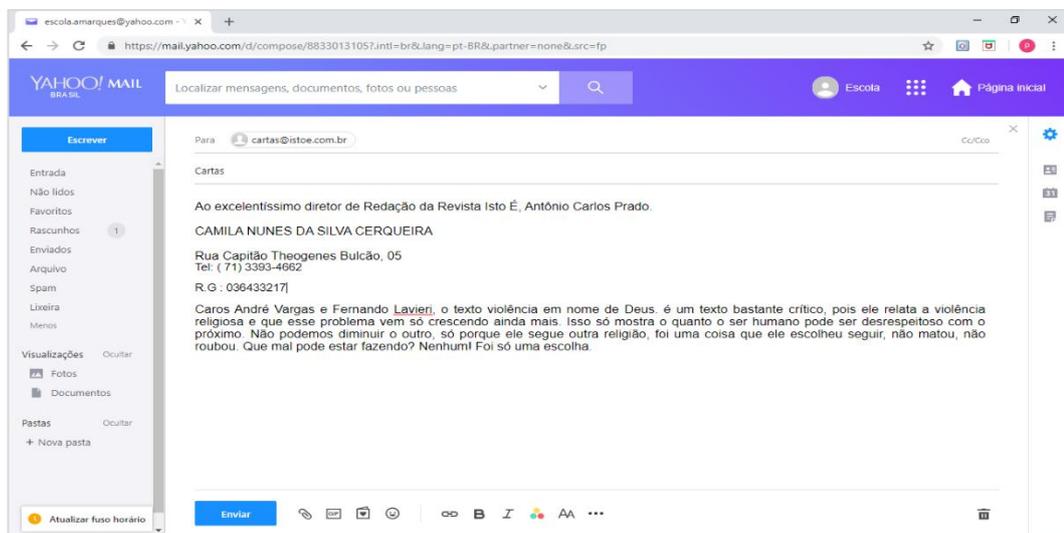


Fonte: ALMEIDA (2018)

Bakhtin (2010) afirma que todo enunciado tem autor e destinatário e que, ao emitir uma mensagem, o autor procura sempre antecipar o que o interlocutor espera. O endereçamento é, de acordo com a concepção baktiana, uma das peculiaridades constitutivas de qualquer enunciado emitido. Dessa forma, o autor, ao escrever determinado texto, sempre leva em consideração seus leitores potenciais, a quem pretende atingir com seu discurso:

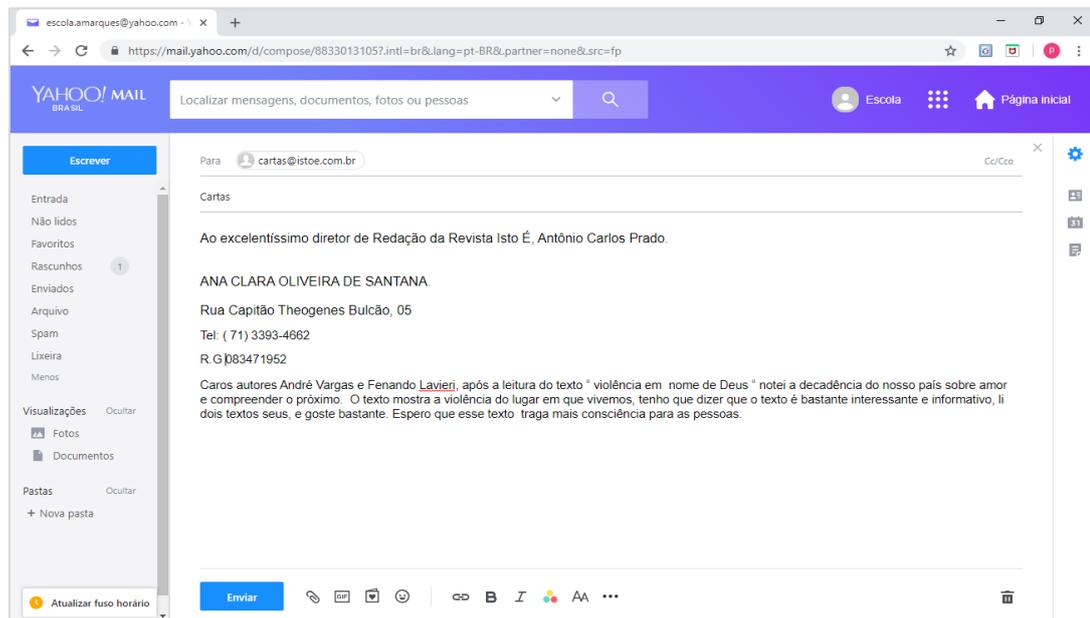
A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações. A interação verbal, constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 127)

Figura 21: Atividade final: envio das cartas.



Fonte: ALMEIDA (2018)

Figura 22: Atividade final: envio das cartas.

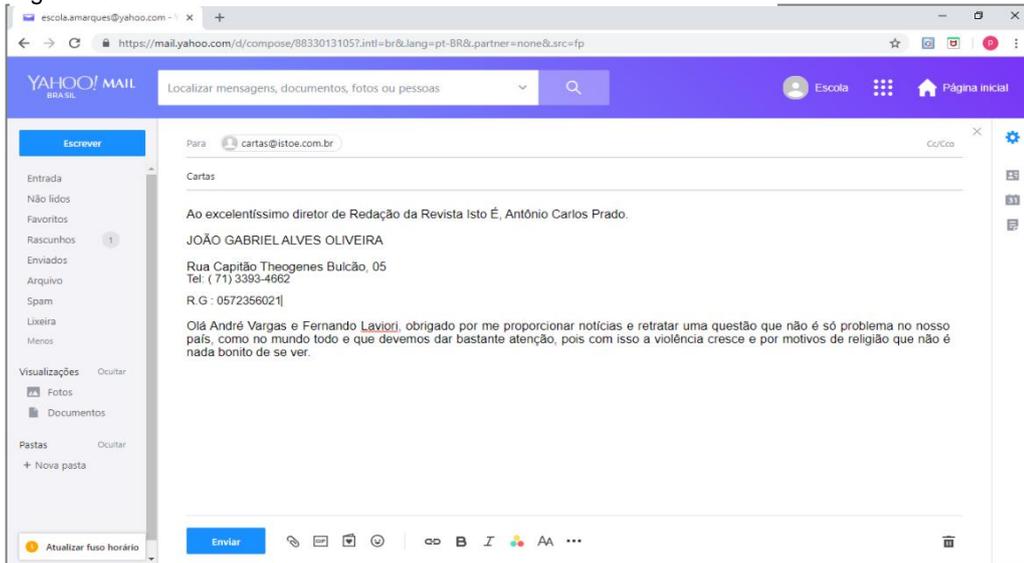


Fonte: ALMEIDA (2018)

O conteúdo das respostas dadas pelos educandos nos mostra que, para além de respostas prontas, o trabalho conjunto de leitura e escrita e sua compreensão vai se construindo na relação com o texto, com o outro, com os conhecimentos de mundo adquiridos no processo sócio histórico. A partir da escrita dos sujeitos, podemos constatar que o texto suplanta função meramente informativa:

Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores e ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas. (MARCUSCHI, 2008, p.42)

Figura 23: Atividade final: envio das cartas.



Fonte: ALMEIDA (2018)

Diante dessas considerações, cabe ressaltar que o trabalho realizado em sala de aula com o gênero *carta do leitor*, centrado e constituído em torno do processo de leitura, escrita e compreensão, extrapola a mera localização de informações explícitas em um texto, bem como a percepção de uma escrita desprovida de um contexto interacional.

As produções textuais realizadas pelos alunos permitiram-lhes, em certa medida, compreender que o uso e a prática de uma língua funcionam como um movimento interlocutivo de um dizer e um fazer (ANTUNES, 2009), sendo objeto de uma aprendizagem fundamentada e amplamente situada num contexto e prática de atuação sócio histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho contribui para formar alunos que sejam leitores e produtores de texto para diversas práticas sociais. As velhas e tradicionais abordagens feitas nas aulas de língua portuguesa já se esgotaram e não oferecem mais sentido quando buscamos discutir metodologias que mudem o péssimo quadro de baixa proficiência em leitura e escrita nas escolas brasileiras.

É preciso novas reconfigurações e abordagens em torno do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, tornando-as significativas para os alunos não apenas num espaço restrito ao âmbito da escola e da sala de aula, mas fora dos seus muros, sendo uma prática concreta e real, possibilitando mudanças sociais.

Nesse sentido, a escola e os professores precisam ser os empreendedores desta mudança, buscando novas metodologias que sejam eficazes e com sentido para os educandos, instigando-os a estarem mais próximos do processo educacional, tão importante para os rumos futuros de suas vidas.

O contato com a leitura e a escrita permite ao cidadão conhecer e apropriar-se de novas ideias e pensamentos, propor encontros consigo e com próximo, externalizar anseios, conhecer discursos, realizar julgamentos, construir argumentos e se conscientizar enquanto cidadão pleno que busca e exige seus direitos, quando esses estão sob ameaça.

Em face destas questões é que se destaca a importância deste trabalho, que busca apresentar outra alternativa frente a pouca eficiência de algumas abordagens em leitura e escrita praticadas em alguns contextos educacionais, principalmente, como é o caso aqui, no ambiente das escolas públicas, onde muitas vezes são escassos os recursos de ordem material, tecnológica que possam promover contextos de abordagem da leitura e, posteriormente, de escrita.

Nas escolas públicas brasileiras, como na que serviu de *lócus* deste trabalho, encontramos grande parte de alunos com baixo poder aquisitivo, oriundos de famílias com baixa escolaridade, que, durante sua permanência na escola, pouco ou nenhuma chance tiveram de acessar materiais de leitura e desenvolver alguma habilidade de escrita.

Sabemos que, na atualidade, atravessada pelos avanços tecnológicos e midiáticos, configurados a partir do advento das redes sociais, os alunos desenvolvem

alguns níveis de leitura e escrita, contextualizados a partir de determinada situação de interação. Leem e escrevem significativamente um texto. Porém, no espaço escolar, são impedidos de fomentarem esses contextos de interação, pois a escola ainda se mostra ancorada em metodologias ineficazes, não mostrando sentidos em seus propósitos comunicativos, afastando-os do processo educacional.

Sabemos que esse quadro não é homogêneo. Existem os alunos que leem bem e escrevem bem. É preciso fazer com que outros mais apareçam e se insiram nesse processo, revertendo esse quadro desolador.

Este trabalho mostrou que criar metodologias que sejam eficazes e que forme leitores/escritores – ainda que de modo incipiente – requer tempo e estratégias que possibilitem o acionamento de habilidades, desmitificando no aluno a ideia de que ler é chato e que escrever requer algum tipo de talento especial.

A abordagem dos gêneros jornalísticos em sala de aula (*Reportagem e Carta do leitor*) possibilitou conhecer outras linguagens e discursos, assim como a discussão de temas próximos de suas realidades, ampliando seus horizontes de conhecimento, de desenvolvimento crítico e de obtenção de conhecimento, intervindo, de alguma maneira, em seus locais de convivência.

O estudo dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa não é novo, mas se torna ressignificado e enriquecido a cada projeto e proposta que apresentem novas ideias e possibilidades de leitura e escrita ao educando, contribuindo, assim, para novos contornos de ensino e aprendizagem em língua portuguesa.

A intervenção pedagógica aqui apresentada deve ser ressignificada em outros trabalhos que sejam desenvolvidos por algum professor de língua portuguesa, ampliando, assim, novas conotações da língua na escola, tornando-a significativa e real quanto aos seus usos e possibilidades.

De alguma maneira, o trabalho realizado pode realizar algum deslocamento no processo de ensino aprendizagem, proporcionando aos alunos uma outra face da língua portuguesa, em que ela atua como instrumento de intervenção social, crítica e ação por parte de seus usuários.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irané. Refletindo sobre a prática de língua portuguesa. In:_____ *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 5.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Os gêneros do discurso*. 1. ed., Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula? In.: (Orgs.) DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. p. 105-116. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura, Dialogicidade. In. BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRONCKART, Jean Paul. As condições de produção de textos. In:_____ *O agir dos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas. Mercado de Letras, 2008.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. 1ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

COELHO, Simone Silva Bedin. *Práticas de leitura e de escrita com o gênero carta do leitor: uma proposta de sequência didática*. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em linguagens e letramentos) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *Discurso das Mídias*. 2.ed., 4 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA VAL, Maria das Graças. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELL'ISOLA, R.L.P. 2007. *Retextualização de gêneros sociocognitivo*. São Paulo: Contexto, 2012.

GARCEZ, Lucília. *Técnica de Redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 6. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Da redação à produção de textos*. In: Geraldi, J.W.; CITELLI, B. (coord.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

HILA, Cláudia Valéria. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais: da didática da aula da língua aos objetos de ensino*. São Carlos (SP): Claraluz: 2009.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10.ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. *A Inter-Ação pela linguagem*. 10.ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Ler e Escrever: os sentidos do texto*. 3.ed., 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Escrever e Argumentar*. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10.ed. Campinas: Pontes editores, 2004a.

_____. *Abordagens da leitura*. Scripta, Belo Horizonte, v.7, n.14, p. 13-22, jan./jun.2004b.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. 4.ed. Campinas: Pontes editores, 2011.

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

NICOLESCU, B. *Manifesto da transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

PARÉ, A; SMART, G. *Observing genres in action: towards a research methodology*. In: FREEDMAN, A; MEDWAY, P. (Orgs.) *Genre and New Rhetoric*. London/New York: Taylor e Francis, 2003.

POMPILIO, Berenice W. *Cartas de leitor: tribuna de cidadania numa abordagem sócio-discursiva*. 2002. 45f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e escrito: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís. S. (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline M. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial.

VAN DIJK, T.A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

APÊNDICE A: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE O PROCESSO DE LEITURA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus
Telefax (75) 3631 -2855 Ramal 241 -E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



QUESTIONÁRIO 1

A AMBIENTAÇÃO E PRESENÇA DA LEITURA NA VIDA COTIDIANA E ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ARMANDINA MARQUES.

1. Sobre a prática de leitura em sua casa, seus pais ou irmãos costumam ler alguma coisa?

- SIM
- NÃO
- CONSTANTEMENTE
- RARAMENTE
- ÀS VEZES

2. Há incentivo da sua família para o hábito de ler?

- SIM
- NÃO
- CONSTANTEMENTE
- RARAMENTE
- ÀS VEZES

3. No espaço escolar onde você estuda há algum trabalho que incentive a leitura?

- SIM
- NÃO
- CONSTANTEMENTE

RARAMENTE

ÀS VEZES

4. Caso haja, sinalize nas alternativas abaixo que materiais são trazidos para a sala de aula, afim de se trabalhar a leitura.

LIVRO DIDÁTICO

JORNAIS

REVISTAS

POEMAS

OUTROS: _____

5. Outras disciplinas que você estuda promove a prática de leitura em suas abordagens durante as aulas?

SIM

NÃO

CONSTANTEMENTE

RARAMENTE

ÀS VEZES

6. Você tem acesso à leitura de jornais e/ ou revistas?

SIM

NÃO

CONSTANTEMENTE

RARAMENTE

ÀS VEZES

7. Você costuma lê algum tipo de livro?

SIM

NÃO

CONSTANTEMENTE

RARAMENTE

ÀS VEZES

8. Caso você tenha o hábito de ler algum tipo de livro, sinalize abaixo o gênero que lhe interessa.

ROMANCES

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

POESIAS

FICÇÃO CIENTÍFICA

CONTOS

CRÔNICAS

AVENTURAS

HORROR

NENHUM DOS LIVROS CITADOS ACIMA

OUTROS: _____

9. Em sua casa há livros? Em que quantidade?

0 a 5

10

10 a 20

Mais de 20

10. Você considera ser importante ler?

IMPORTANTE

POUCO IMPORTANTE

SEM RELEVÂNCIA

NÃO SEI OPINAR

11. Caso pratique, que objetivos a prática de leitura pode lhe proporcionar?

DIVERSÃO

ENTRETENIMENTO

SENSO CRÍTICO

() OBTENÇÃO DE INFORMAÇÃO

12. Você já foi a uma biblioteca?

() SIM

() NÃO

() CONSTANTEMENTE

() RARAMENTE

() ÀS VEZES

13. Em caso afirmativo, que atividades você costuma realizar na biblioteca?

() LEITURA DE LIVROS

() ESTUDOS ESCOLARES

() PESQUISAS

() NÃO FREQUENTO BIBLIOTECAS

14. Você costuma realizar algum tipo de leitura utilizando-se de alguns desses equipamentos tecnológicos listados abaixo?

() COMPUTADOR PESSOAL

() TABLET

() NOTEBOOK

() CELULAR

() NÃO UTILIZANDO NENHUM DESSES EQUIPAMENTOS

15. Caso utilize-os, com quais objetivos você utiliza os equipamentos tecnológicos abaixo listados?

() ESTUDOS

() PESQUISAS ESCOLARES

() ACESSO A LEITURA DE SITES DE JORNAIS

() DIVERSÃO E ENTRETENIMENTO

() USO DE REDES SOCIAIS

() AUDIÇÃO DE MÚSICAS

APÊNDICE B: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE INFERÊNCIA NA LEITURA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - **UNEB**
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus
 Telefax (75) 3631 –2855 Ramal 241 -E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



QUESTIONÁRIO 2

1) Ao ler o título do texto em mãos, que suposições você levanta a respeito da temática a ser discutida no texto?

2) Existem elementos visuais neste texto? Se sim, registre, se não, responda apenas, colocando a frase: “não há”. Para as respostas afirmativas, justifique de que forma ela se relaciona ao título e de que maneira você chegou a essa conclusão.

3) Para você, o texto em mãos é direcionado para que tipo de público?

4) Identifique e registre nas linhas abaixo o título e subtítulo do texto. Lhe interessou a leitura do texto? Por que?

5) A respeito do veículo de comunicação do texto, você saberia nomeá-lo? Se sim, diga o nome do veículo em que foi divulgado.

6) Registre nas linhas abaixo, ao menos 3 hipóteses (diríamos suspeitas) acerca da abordagem do tema do texto.

APÊNDICE C: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE O PROCESSO DE LEITURA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus
Telefax (75) 3631 -2855 Ramal 241 -E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



QUESTIONÁRIO 3

1) Após a leitura do texto recebido, suas hipóteses sobre o tema foram confirmadas ou houve algum tipo de diferenciação? Registre sua resposta nas linhas abaixo.

2) Que hipóteses foram confirmadas antes e depois da leitura do texto? Registre sua resposta nas linhas abaixo.

APÊNDICE D: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA SOBRE O PROCESSO DE LEITURA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus
Telefax (75) 3631 -2855 Ramal 241 -E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



QUESTIONÁRIO 4

CONHECENDO O TEXTO JORNALÍSTICO

1) Destaque e registre por escrito o assunto abordado nesse texto.

2) A respeito do tema do texto, localize e registre nas linhas abaixo que argumentos o autor traz para discutir o tema.

3) Durante a leitura realizada no texto, você deve ter percebido a presença de dados estatísticos. Registre-os nas linhas abaixo e responda de que maneira você avalia a importância deles no texto. De que maneira eles auxiliam na discussão do tema apresentado pelo autor.

4) No texto lido você consegue perceber a presença de outras pessoas (vozes) opinando no texto? Se sim, registre-as nas linhas abaixo. Justifique de que forma elas te auxiliaram na compreensão do texto.

5) Quais conhecimentos você obteve após a leitura deste texto? Registre ao menos 3 nas linhas abaixo.

6) Registre sua resposta abaixo sobre a finalidade comunicativa do texto jornalístico que você leu.

APÊNDICE E: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus
Telefax (75) 3631 -2855 Ramal 241 -E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



QUESTIONÁRIO 5

1) Qual assunto é discutido neste texto?

2) Quais argumentos o autor se utiliza para discutir o assunto deste texto?

3) Elenque os conhecimentos obtidos por você após a leitura desse texto e de que forma eles podem influenciar em sua vida?

4) Qual a importância comunicativa tem este tipo de texto para a sociedade em geral?

APÊNDICE F: APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus
Telefax (75) 3631 -2855 Ramal 241 -E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



QUESTIONÁRIO 6

Registre no quadro abaixo ao menos 3 hipóteses levantadas anteriormente à leitura do texto e, no outro espaço, (à sua direita) registre se elas foram confirmadas ou não após a leitura do texto. Havendo diferença entre o que foi pensado antes e depois da leitura, descreva suas impressões.

HIPÓTESES ANTERIORES À LEITURA DO TEXTO.	HIPÓTESES POSTERIORES À LEITURA DO TEXTO.

APÊNDICE G: ATIVIDADE DE HABILIDADE DE ESCRITA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus

Telefax (75) 3631 -2855 Ramal 241 -E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



ATIVIDADE DE INTELECÇÃO DE TEXTO.

1) Descreva brevemente nas linhas abaixo o texto que foi lido OBSERVANDO, DESTACANDO E REGISTRANDO, a partir de seu ponto de vista, determinados aspectos ligados ao tema tais como: características visíveis ligadas ao tema discutido no texto, assim como a enumeração dessas características correlacionadas ao tema.

2) Construa um breve resumo do texto lido, de forma escrita ou a partir de tópicos, não esquecendo de destacar os seguintes aspectos ligados ao texto, tais como: Seleção de informações consideradas importantes pelo leitor e autor do resumo.

- Indicação de dados sobre o texto resumido, tais como autor e título.
- Apresentação das ideias principais do texto e suas relações entre si.
- O assunto do texto.
- O objetivo do texto.
- As conclusões do autor do resumo acerca do texto.

3) A partir da leitura realizada sobre o texto, registre nas linhas abaixo uma Paráfrase sobre o texto lido. Esta atividade consiste em apresentar o texto, interpretando-o ou explicando-o com suas próprias palavras, não esquecendo de manter a informação central do texto.

4) Posicione-se criticamente, através de argumentos, a respeito da leitura realizada sobre o texto. Utilize, para o registro escrito, destes argumentos, as estratégias de argumentação que podem ser através de:

- Elogio.
- Crítica em relação ao ponto de vista adotado pelo autor do texto.
- Opinião.
- Reclamação.
- Agradecimento.
- Solicitação.

APÊNDICE H: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS V
COLEGIADO DE LETRAS VERNÁCULAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o 466/12 DO
CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ____ / ____ / ____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: (____) _____ / (____) _____ / _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** CARTAS DO LEITOR: UM PROJETO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** ÍTALO ALMEIDA DE OLIVEIRA
Cargo/Função: PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

senhor(a) está sendo convidado a autorizar que seu(sua) filho(a) participe da pesquisa: CARTAS DO LEITOR: UM PROJETO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, de responsabilidade do pesquisador ÍTALO ALMEIDA DE OLIVEIRA, docente da Universidade do Estado da Bahia. O projeto tem como objetivo possibilitar aos alunos do 9º ano do ensino fundamental o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura e escrita, a partir do gênero textual carta do leitor. Nossa hipótese é a de que alunos do ensino fundamental sentem muita dificuldade em compreender textos, realizar leitura crítica dos textos lidos, bem como não possuem desenvoltura para produzi-los, de modo que trabalhos voltados para a melhoria dessas habilidades fazem-se pertinentes. Por esse motivo foi escolhida a turma do 9º ano, da qual o(a) seu(sua) filho(a) faz parte. São alunos e alunas com algum grau de dificuldade em leitura e produção de textos, são assíduos na escola, possuem idade similar e, de modo geral, demonstram interesse em participar desta proposta. A realização desta proposta de intervenção pedagógica trará ou poderá trazer melhorias significativas em habilidades de compreensão em leitura e produção escrita; contribuir, também, para a formação de leitores autônomos; e, por fim, fomentar o incentivo à leitura, hábito de relevante importância para a construção da sua cidadania e formação humana. Utilizaremos, como metodologia para o alcance dos nossos objetivos, entrevistas em formato de questionários, gravação

de vídeos ou áudios, leituras extraídas das revistas “Superinteressante” e “Veja”, discussão sobre o assunto tratado nas reportagens selecionadas dessas mesmas revistas, aulas expositivas e produção escrita de cartas do leitor, feitas pelos próprios participantes, a fim de serem enviadas para as revistas citadas, que poderão (ou não) publicá-las. É bom esclarecer que seu(sua) filho(a) poderá apresentar algum tipo de desconforto com a pesquisa, entre eles algum constrangimento e indisposição. Os temas das reportagens ou a metodologia da pesquisa talvez não agradem a ele(ela), de modo que poderão não se envolver com as atividades e manifestar falta de interesse em sua participação. Mas também há bastante chance de que se envolva com o trabalho, que atue, participe, se sinta protagonista, que construa opiniões e senso crítico a partir das leituras realizadas e produção escrita. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, seu(sua) filho(a) não será identificado(a). Caso queira, ele(ela) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar, poderão ser esclarecidas pelo pesquisador; caso prefira, poderá, também, entrar em contato com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço, ainda, que, de acordo com as leis brasileiras, o(a) seu(sua) filho(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone de contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ITALO ALMEIDA DE OLIVEIRA.

Endereço: Avenida Cardeal da Silva n 134, Bairro: Rio Vermelho, Cidade: Salvador Bahia.

Telefone:(71) 3015-7381 **E-mail:** italo.almeida@yahoo.com.br

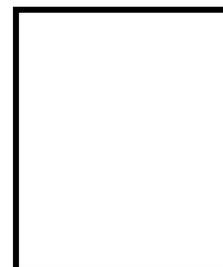
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa: Cartas do leitor: um projeto de leitura e produção de textos em turmas do 9 ano do ensino fundamental, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.



Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE I: TERMO DE ASSENTIMENTO DOS PAIS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus
Telefax (75) 3631 -2855 Ramal 241 -E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR.

Título da pesquisa: **“CARTAS DO LEITOR: UM PROJETO DE LITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM TURMAS DO 9 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”.**

Nome do pesquisador: **ÍTALO ALMEIDA DE OLIVEIRA.**

Nome do orientador: **ADELINO PEREIRA DOS SANTOS.**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Cartas do leitor: Um projeto de leitura e produção de textos em turmas do 9 ano do Ensino Fundamental.”**

Seus pais permitiram que você participe.

Queremos propor atividades que favoreçam o gosto pela leitura e escrita de textos de gêneros diversos em Língua Portuguesa, em especial os textos do domínio discursivo jornalístico que tratam de questões e discussões da atualidade, tais como saúde, política, comportamento jovem e educação. Esses textos contribuem assim para o aprimoramento das habilidades de ler, compreender e produzir textos, como o gênero *Carta do leitor*. Durante a execução das atividades, serão lidos e discutidos textos de revistas de grande circulação nacional, dentre eles, editoriais, artigos de opiniões e Cartas do leitor, permitindo desta forma acercar-se de questões em grande evidência e discussão no mundo, permitindo desta forma posicionar-se e refletir criticamente sobre estas problemáticas atuais.

Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa deverão ter entre 14 e 17 anos de idade. Não será obrigatório participar da pesquisa, caso você não queira. É um direito que lhe é assegurado. Caso participe e queira desistir no andamento das atividades, não haverá nenhum problema. A pesquisa será feita na Escola Estadual Professora Armandina Marques, na rua Capitão Theógenes Bulcão, bairro de Pau da Lima, na cidade de Salvador Bahia.

Os desconfortos e riscos do estudo são considerados mínimos, limitados a pequenos constrangimentos ou indisposições na realização das atividades. Caso aconteça algo errado, você pode procurar pelos telefones (71) 3015-7381 e (71) 9 9139-9318, do pesquisador Ítalo Almeida de Oliveira.

Mas há coisas boas que podem acontecer, como a aquisição do conhecimento em torno da leitura de textos do domínio jornalístico e das leituras em torno das questões e discussões

abordadas por eles, contribuindo para o aprimoramento do seu nível leitura, compreensão e produção textual.

O poder de inferência, reflexão e criticidade pretendidos com esse processo de letramento serão outros pontos bem trabalhados na pesquisa, possibilitando ainda mais conhecer e utilizar dos mecanismos trabalhados para a compreensão textual.

Não será do conhecimento de ninguém que você está participando da pesquisa, além de seus colegas de classe. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participarem da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa será produzido um trabalho denominado Dissertação de Mestrado Profissional, em que faremos a divulgação dos resultados. Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar. Os telefones de contato se encontram na parte de cima deste texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “**Carta do leitor: um projeto de leitura e produção de textos em turmas do 9 ano do ensino fundamental**” que tem como objetivos: Incentivar o interesse pela leitura;

Aproximar o aluno do âmbito da leitura para que possam no texto construir relações entre temas, manifestar sentimentos, experiências ideias e opiniões; Compreender a intenção, o ponto de vista de quem escreve, construindo uma leitura crítica, ampliando sentidos e visões do mundo; Trabalhar com a leitura de textos jornalísticos a busca da informação;

Contribuir para a formação de leitores autônomos e competentes; Reconhecer na escrita do gênero carta do leitor um meio de interação entre leitor, mídia e sociedade; Materializar a partir da escrita do gênero textual carta do leitor o pensamento crítico, participando ativamente das diferentes questões presentes na sociedade.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento posso dizer “não” e desistir, sem nenhum problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE J: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o pesquisador ITALO ALMEDA DE OLIVEIRA a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado CARTAS DO LEITOR: UM PROJETO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM TURMAS DO 9 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pela pesquisadora, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Santo Antônio de Jesus, 17 de Junho de 2018.

.....

APÊNDICE K: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CAMPUS V – SANTO ANTÔNIO DE JESUS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO
PESQUISADOR E RESPONSÁVEL**

Eu, **Ítalo Almeida de Oliveira**, pesquisador responsável pelo projeto **Cartas do Leitor : Um projeto de Leitura e produção de Textos em Turmas do 9 ano do Ensino Fundamental**, declaro estar ciente e que cumprirei os termos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro: (a) assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações; (b) tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; e, (c) comunicar o CEP sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa, nos relatórios anuais ou através de comunicação protocolada, que me forem solicitadas.

Santo Antônio de Jesus, 19 de Junho de 2018

Ítalo Almeida de Oliveira

APÊNDICE L: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



Universidade do Estado da Bahia Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada CARTAS DO LEITOR: UM PROJETO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM TURMAS DO 9 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, cujos dados serão coletados através de atividades realizadas na aplicação da proposta pedagógica, na Escola Estadual Professora Armandina Marques, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no Departamento de Ciências Humanas- campus V- da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador ÍTALO ALMEIDA DE OLIVEIRA. Após este período, os dados serão destruídos.

Santo Antônio de Jesus, 17 de Junho de 2018

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
ADÉLINO PEREIRA DOS SANTOS	
Ítalo Almeida de Oliveira	

**APÊNDICE M: DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO
DO PROJETO DE PESQUISA**



**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de ética em Pesquisa - CEP**

**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO
DO PROJETO DE PESQUISA**

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado “Carta do Leitor: Um projeto de Leitura e Produção de Textos em turmas do 9 ano do Ensino Fundamental”, vinculado à instituição UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Santo Antônio de Jesus, 17 de Junho de 2018

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
ADELINO PEREIRA DOS SANTOS	
Stalo Almeida de Oliveira	

ANEXO A: CAPA DA REVISTA SUPERINTERESSANTE



ANEXO B: REPORTAGEM DA REVISTA SUPERINTERESSANTE



CAPA

Quem não te

Não faltam produtos querendo enganar você no supermercado. É o pior: quase sempre, com a permissão da lei. Conheça alguns deles e saiba quais cuidados tomar para não ser passado para trás quando for às compras.

*com reportagem de Fernanda La Cruz. Produção Ana Requiso e Leticia Ferreira

conhece que te compra

Texto: *Leonarda Puiol*
e *Emanuel Neves*
Fotos: *Stúdio Oz*
Design: *Juliana Caro*
Edição: *Tiago Jakura*

Q

QUEM GOSTA DE ÁGUA DE COCO NÃO PRECISA IR À PRAIA. Afinal, existem diversos produtos industrializados, vendidos em caixinhas, que garantem oferecer o mesmo líquido do fruto. Mas não é bem assim. Em setembro de 2017, a Associação Brasileira de Defesa do Consumidor (Proteste) descobriu que duas marcas continham aditivos como sacarose e o antioxidante metabisulfito de sódio. Diante disso, o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) exigiu que as empresas retirassem o "100% água de coco" das embalagens.

Não é um caso isolado. No Brasil, o risco de ser ludibriado quando se vai às compras é grande. E as enganagens nem sempre estão escondidas. "É importante atentar para a ordem dos ingredientes no rótulo. O primeiro está sempre em maior quantidade", explica Laís Amaral, nutricionista do Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (Idec). Ler essa lista é descobrir que alguns produtos não são feitos exatamente daquilo que anunciam ser. Esse tipo de artimanha — e outras, como destaca, diferenciais irrelevantes — é, muitas vezes, resultado de (in) determinações de órgãos reguladores sobre as características que um produto deve apresentar para ser comercializável.

Nas próximas páginas, apontamos 20 mentiras ou meias verdades que você encontra à venda por aí: Tem molho de soja feito de milho, hambúrguer de picanha sem picanha, azeite de oliva com quase nada de oliva, doces com alto teor de sódio — até a pipoca de cinema tem poga-dinha. A lista de compras é longa.

1

**A MAIORIA
DOS SUCOS
DE FRUTA TEM
POUCA FRUTA**

A CONFUSÃO COMEÇA em como o supermercado organiza as bebidas à base de fruta classificando tudo como suco. Pela legislação, um produto só pode ser apresentado como suco se for feito com 100% de fruta, sem adição de água ou de conservantes. São os sucos integrais. O açúcar até é permitido, com a nomenclatura alterada para "suco adoçado". Nessas prateleiras, a maioria das bebidas é rotulada como "néctar": uma mistura de fruta com água, açúcar e aditivos. Quando você abre uma caixinha de néctar em

casa, consome, no máximo, 50% de fruta. E a lei permite percentuais ainda menores para frutas ácidas. O néctar de maracujá, por exemplo, precisa trazer apenas 10% da fruta. A opção mais rala são os refrescos. Ali dentro só tem 10% de suco, em média. O restante é praticamente água e açúcar. Isso nas versões líquidas. Os refrescos em pó são qualquer coisa, menos suco: uma alquimia de corantes, sódio, açúcar e aditivos com, no máximo, 2% da fruta. Por lei, o pó de guaraná só precisa ter 0,02% da matéria-prima.



2

AGUAS "LEVES" NÃO SÃO MAIS SAUDÁVEIS

MODELOS MACROS E SLOGANS
PRECANDO UMA VIDA FIT E DETOX são os principais argumentos para promover as chamadas "aguas leves". Na prática, isso é apenas uma armadilha de venda. "O mercado das águas industrializadas está sujeito a estratégias de marketing e açula quase tudo por falta de regulação", afirma Dieter Wirtzchov, professor do Instituto de Pesquisas Hidráulicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A definição "leve", na verdade, indica a redução das níveis de minerais como sódio e potássio. Quando essas substâncias são ingeridas em grande quantidade, de fato, podem ser prejudiciais. Mas as águas minerais convencionais não contêm minerais em excesso, portanto, não são nocivos à saúde.



2,4

Misturas para bolos contém

X

mais sódio do que batata palha

3

Há muito sal em doces e açúcar em comidas salgadas

EM GERAL, O PROCESSAMENTO DOS ALIMENTOS industrializados reduz o valor nutricional dos ingredientes e insere aditivos químicos e gorduras na composição, além de muito sal e açúcar. É praticamente impossível fugir do sal, mesmo que você compre um doce. As misturas para bolo, por exemplo, têm 473 mg de sódio a cada 100 g, em média, segundo uma análise da Anvisa. A quantidade é praticamente a mesma dos biscoitos de polvilho doce (477 mg) e das bolachas de maizena (455 mg), e superior à do queijo minas frescal (400 mg) e da batata palha (200 mg). Livrar-se do açúcar também não é fácil. Ele está em produtos como

molho de tomate, catchup, mostarda, conservas, sardinha em lata, sopa de legumes e até salsichas. Há duas justificativas principais para a indústria alimentícia pulverizar sal e açúcar a rodo nos produtos. A primeira é aumentar o tempo de validade na prateleira, pois os dois ingredientes ajudam a conservar os alimentos. O outro motivo? Enganar o paladar. O açúcar quebra a acidez e o amargor de alguns alimentos, enquanto o sal realça sabores – inclusive os doces. "A adição de açúcar e sódio nos alimentos ultraprocessados é usada para melhorar a palatabilidade daquilo que tem muito pouco ou nada de comida de verdade", sintetiza Lais Amaral, do Idec.

4

XAMPU SEM SAL NÃO FAZ DIFERENÇA

A IDEIA DE QUE O SAL DANIFICA O CABELO pode ter relação com o efeito ressecado dos fios após um banho de mar. No entanto, o cloreto de sódio dos xampus não é um vilão, como muito consumidor imagina. Empregado para dar consistência ao líquido e fazer espuma, o sal representa menos de 1% da fórmula dos xampus tradicionais – quantidade insuficiente para afetar as madeixas. Os fabricantes, no entanto, fazem publicidade da ausência de sal – e cobram mais por esse tipo de xampu. Além disso, todo "xampu sem sal" precisa de algum derivado de sódio na composição para o líquido não escorrer entre os dedos feito água.

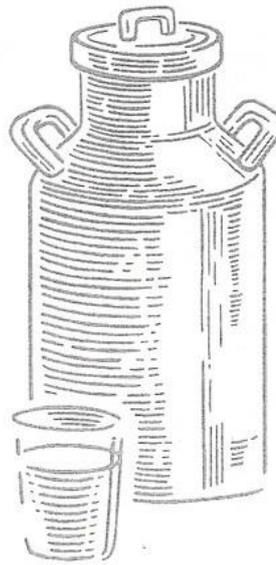
5

NEM TODO REQUEIJÃO É O QUE PARECE

OS COPOS DE REQUEIJÃO SE TRANSFORMARAM NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.

Primeiro, vieram as "especialidades lácteas" criadas para baratear custos, elas tinham rótulos idênticos aos de requeijão, mas não eram. As tais especialidades substituíam parte da coagulação de leite por gordura vegetal e amido - por lei, o requeijão não pode ter ingredientes não lácteos. Em 2005, o Ministério da Agricultura usou o termo "especialidade láctea" por "requeijão com gordura vegetal" ou "com amido". Assim, as especialidades se infiltraram na família dos requeijões, mesmo sendo um primo (muito) pobre deles. Em julho de 2018, o Ministério criou as "Misturas de requeijão com gordura vegetal e/ou amido". Elas precisam ter 50% de matéria-prima láctea e os fabricantes têm que atualizar as embalagens até janeiro de 2019.

Requeijão só pode ter ingredientes lácteos - nas "misturas", metade do produto pode conter amido e gorduras vegetais.



3

"Bebidas lácteas" têm até

X

menos proteína do que os iogurtes

6

Iogurte e bebida láctea não são a mesma coisa

ELES DIVIDEM O MESMO ESPAÇO NA GÔNDOLA, MAS SÃO PRODUTOS BEM DIFERENTES. O primeiro é mais caro, mais consistente e rico em nutrientes como cálcio e proteínas. Já o segundo tem uma série de aditivos, e pode conter maiores níveis de açúcar - é o caso daquele litro de "iogurte" com sabor de alguma fruta que você tem na geladeira. Para evitar confusão, preste atenção à lista de ingredientes. O iogurte é fermentado por

apenas dois tipos de bactérias (*S. thermophilus* e *L. bulgaricus*), tem um teor mínimo de proteínas (2,9 g/100 g) e pelo menos 70% de leite ou outros ingredientes lácteos. As bebidas lácteas só precisam ter 51% de leite - o resto é soro de leite, fermentos e outros ingredientes, como amido e, menos mal, polpa de frutas. O Ministério da Agricultura até exige que o rótulo estampe o termo "bebida láctea". De fato, ele está lá, mas quem repara?

O QUE UM PRODUTO PRECISA CONTER PARA ESTAMPAR "INTEGRAL" NO RÓTULO? Para 85,5% dos participantes de uma pesquisa do Idec, no mínimo 50% de cereais integrais na composição. Desde 2005, porém, não existem regras para esses produtos no Brasil. Se contiver 1% de grãos não refinados, o alimento

pode ser classificado como integral. Para (tentar) não ser enganado, o consumidor não tem muito o que fazer, exceto ler o rótulo. Como os ingredientes estão obrigatoriamente dispostos em ordem de proporção, sempre do maior para o menor em quantidade, espera-se que os itens integrais tenham farinha ou cereal integral como primeiro item da lista. Só que o próprio Idec apontou, em um estudo de 2016, que apenas três de 14 marcas de biscoitos integrais vendidas no Brasil tinham

insumos integrais como principal ingrediente. A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) debate há mais de um ano a criação de uma nova resolução que delimite padrões mínimos de ingredientes integrais para certos alimentos – a exemplo de países como Alemanha e EUA (*entenda abaixo*).

7

PRODUTOS INTEGRAIS

NÃO PRECISAM TER QUASE NADA DE INTEGRAL



8

**BATATA
EM TUBO
TEM POUCA
BATATA DE
VERDADE**

NOS ANOS 1960, A BATATA PRINGLES FOI CRIADA NOS EUA. O objetivo era fazer chips de batata menos quebradiços e oleosos que os tradicionais. Por isso, a fórmula leva uma massa prensada feita com farinha de milho, amido de trigo, farinha de arroz e aditivos químicos. De batata mesmo, só 4,2% da composição. Na década seguinte, os concorrentes alegaram que a Pringles não era, de fato, uma batata. A

Food and Drug Administration (FDA), órgão regulador do mercado americano, definiu que os chips deveriam ser feitos só de batata. O que a Pringles fez? Passou a se apresentar como *crisps*. A marca também adotou uma tática no Reino Unido, onde os salgadinhos de batata pagam menos impostos. Lá, a Pringles era classificada como petisco. Em

2006, o fisco britânico contestou a isenção – e a fabricante usou a falta de batata para se defender nos tribunais. A Justiça entendeu que a Pringles era um tipo de biscoito. Dois anos depois, a receita britânica recorreu e venceu: o produto passou a ser considerado como batata frita e a pagar impostos – incluindo os retroativos.



ANEXO C: TEXTO MUITO ALÉM DO VINHO

GERAL SAÚDE



O OUTRO LADO As bebidas podem até fazer bem, mas beber rápido e demais pode ter efeito inverso no organismo

MUITO ALÉM DO VINHO

Novos estudos mostram que o consumo de álcool pode reduzir o risco de doenças como diabetes e Alzheimer – mas continua provocando outros males indesejáveis **GIULIA VIDALE**

“O VINHO é a enfermeira da velhice.” O médico romano Galeno, do século II, cunhou a frase ao observar que os consumidores do elixir de Baco pareciam ficar menos doentes. Galeno receitava doses moderadas da bebida para febre e problemas de estômago. No fim da década de 80, os cientistas isolaram o resveratrol, substância com grande capacidade anti-inflamatória presente na casca e na semente da uva, e decifraram sua composição. Beber, em doses controladas, portanto, poderia até fazer bem à saúde — mas essa história dizia respeito ao vinho, e apenas ao vinho.

Novas pesquisas começam a detalhar outros benefícios do consumo de álcool para a saúde, agora ampliando o leque para cervejas e mesmo destilados. O mais surpreendente trabalho associou o efeito protetor do álcool ao menor risco de Alzheimer. A pesquisa, publicada no início deste mês no periódico *British Medical Journal*, mostrou que quem bebe 250 mililitros da substância por semana, o equivalente a catorze latinhas de 350 mililitros de cerveja ou catorze doses de 44 mililitros de qualquer destilado, tem o risco de desenvolver a doença reduzido em 47% em comparação com

os abstêmios. O impacto é semelhante ao da prática regular de exercícios físicos. O álcool ativaria um sistema (chamado de glinfático) responsável por limpar o cérebro de resíduos nocivos, incluindo as placas de proteína beta-amiloide do Alzheimer.

Um segundo achado, da Universidade do Sul da Dinamarca, mostrou que o álcool diminui em cerca de 50% o risco de diabetes do tipo 2. Diz o endocrinologista Antonio Carlos do Nascimento: “O álcool pode facilitar a entrada da insulina nas células”. Ele aumenta os níveis de adiponectina, proteína fabricada pela gordura e

MALES QUE VÊM PARA O BEM

Novas pesquisas identificaram algumas ações benéficas das bebidas alcoólicas — se consumidas dentro de um patamar seguro. Os estudos acompanharam 412 885 pessoas da Inglaterra, Dinamarca e EUA a partir dos 18 anos de idade, por catorze anos, em média

DIABETES TIPO 2

O consumo semanal de até...



...pode reduzir em cerca de **50%** o desenvolvimento da doença

ALZHEIMER

O consumo semanal de até...



...pode reduzir em até **47%** o surgimento da doença

INFARTO E INSUFICIÊNCIA CARDÍACA

O consumo semanal de até...



...pode reduzir em até **29%** o risco de morte em decorrência dessas doenças

As medidas utilizadas nos estudos



Fontes: *British Medical Journal*, *Dietary Guidelines for Americans*, *Diabetologia* e *Journal of the American College of Cardiology*

também relacionada aos receptores celulares de insulina.

Ressalve-se que a quantidade de doses identificada nos estudos como zeladora da saúde jamais ultrapassou a recomendação internacional definida como segura. Ou seja: até duas doses diárias. No caso do trabalho sobre o Alzheimer, o consumo para além dos limites inverte o efeito, reduzindo o fluxo sanguíneo para o cérebro e atrofiando as áreas ligadas a coordenação motora e memória.

Em nenhum momento os estudos recomendam que o abstinente comece a beber para se beneficiar dos efeitos. Se há pontos positivos com os goles bem dados, os negativos continuam de pé. O consumo de álcool pode levar à morte, à cirrose e ao câncer — e, por isso, nenhum profissional sério se atreveria a recomendar um copo ao abstinente. Trata-se, então, de entender as descobertas como um sinal das vantagens de beber, mas sem esquecer seus malefícios. Diz o cardiologista Marcus Malachias, professor da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais: “Os estudos sobre os benefícios do álcool comprovam que não há verdade absoluta para a ciência. Assim como não se deve condenar totalmente o álcool, não se deve jamais utilizá-lo como remédio”.

O ritmo na ingestão também é crucial para que os benefícios do álcool sejam deflagrados — quanto mais espaçado, melhor. O *binge*, termo que corresponde ao hábito de consumir pelo menos quatro doses no período de até duas horas, é bombástico. Esse costume, cada vez mais praticado por jovens, sobrecarrega o organismo com os efeitos tóxicos da substância. Estudo publicado no *British Medical Journal* mostrou que de 2009 a 2016 o número de mortes de homens e mulheres com idade de 25 a 34 anos por cirrose cresceu 99% — entre os mais velhos, o índice foi de 39%. A regra, como se vê, continua a mesma: todo cuidado é pouco. ■

ANEXO D: TEXTO POLUIÇÃO NO CÉREBRO

GERAL SAÚDE



A POLUIÇÃO NO CÉREBRO

Novo estudo conduzido na China mostrou que as partículas tóxicas do ar de má qualidade podem atuar diretamente nos neurônios, afetando até a cognição e a memória **GIULIA VIDALE**

A CADA ANO, 8 milhões de pessoas morrem de doenças pulmonares e cardiovasculares causadas pelo ar que respiram. O cenário dramático, que se manteve praticamente inalterado na última década, agora ganhou novos contornos — para pior. Um recente estudo comprovou que os poluentes causam impactos no organismo de uma forma diferente do que se imaginava até então. Além dos danos respiratórios,

podem provocar a redução da capacidade cognitiva, de memória e intelectual. A sujeira, portanto, pode afetar o cérebro. O trabalho, conduzido por pesquisadores da Universidade Yale, nos Estados Unidos, e da Universidade Normal de Pequim, na China, comparou o desempenho de 20000 chineses em testes de idioma (reconhecimento de palavras) e de matemática (resolução de problemas). Os participantes, com ida-

de acima de 10 anos, viviam em lugares poluídos. Todos os outros fatores de risco foram descartados. Os resultados, depois de três anos de exposição aos poluentes, foram equivalentes à perda de cerca de um ano de escolaridade.

Os primeiros indícios de que os fragmentos nocivos do ar entram no cérebro humano são de 2016, quando especialistas da Universidade Lancaster, no Reino Unido, encontraram resíduos



THOMAS PETERHOUTERS

HÁBITO Cidadãos de Pequim, na China, usando máscara: em alguns lugares, seria preciso dormir com ela

tóxicos em amostras de tecido cerebral em pessoas que haviam morado em lugares com altos índices de poluição, como a Cidade do México e Manchester, na Inglaterra. A descoberta coincidiu com o desenvolvimento de recursos tecnológicos capazes de medir o tamanho de compostos minúsculos do ar. Um dos menores e mais nocivos, o PM2.5 (emitido por queimadas e fábricas), mede o equivalente a 1/30 da espessura de um fio de cabelo. Ele é tão fino que conseguiria vencer a barreira protetora do cérebro, chamada hema-

OS IMPACTOS NO ORGANISMO

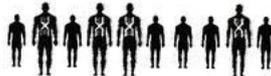
Oito milhões de pessoas morrem anualmente por causa da poluição no mundo

ELA É RESPONSÁVEL POR...



A POLUIÇÃO AUMENTA O RISCO DE...

...**demência em 4 de cada 10** pessoas vulneráveis, com algum problema anterior ou propensão genética



Fontes: Organização Mundial da Saúde, The Lancet e BMJ Open

toencefálica. Para efeito de comparação: nove em cada dez princípios ativos de todos os medicamentos em desenvolvimento pela medicina não conseguem passar por ela.

O ar atmosférico é composto de nitrogênio, oxigênio, hidrogênio, gás carbônico e vapor de água. Ele é considerado poluído quando passa a conter subs-

tâncias químicas em níveis que podem causar impactos no organismo. Há centenas de compostos provenientes das mais diversas fontes. "As concentrações-limite para a saúde variam de acordo com cada um dos compostos", diz Simone El Khouri Miraglia, professora do Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). O PM2.5 do escapamento dos carros, por exemplo, é tóxico em quantidades acima de 10 microgramas por metro cúbico. Já as taxas de PM10 (da fumaça industrial e da poeira) devem ter o dobro da quantidade para fazer mal.

A poluição também prejudica o cérebro de forma indireta. As partículas agridem as células da parede do nariz ou dos pulmões, deflagrando processos inflamatórios. Diz o neurocirurgião Arthur Cukiert: "A inflamação é mais agressiva no cérebro do que em qualquer outra parte do corpo". Entre as consequências desse processo estão as doenças degenerativas.

Cerca de 90% da população mundial vive em locais com níveis de poluentes acima do normal. A China está no topo da lista. Foram os chineses, inclusive, que inauguraram o uso de máscara nas ruas para se proteger da poluição. "O hábito reduz a entrada de alguns poluentes pelo nariz", diz Eduardo Pesaro, cardiologista do Hospital Israelita Albert Einstein. Mas, em muitos lugares, teria de ser praticado até para dormir. Metade do planeta sofre com a ação tóxica do ar dentro de casa ou na zona rural — conviver com a fumaça do fogão a lenha e da queima de madeira e do carvão faz tão mal quanto habitar em cidades lotadas de carros e ônibus. De acordo com o economista Xiaobo Zhang, um dos autores do levantamento conduzido em parceria com a Yale, "políticas antipoluição eficazes têm de ser implantadas desde que o mundo é mundo, e espero que nossas descobertas contribuam para que elas sejam adotadas de modo ainda mais urgente". ■

ANEXO E: TEXTO RACISMO CRUEL E COVARDE

Comportamento/Sociedade

RACISMO CRUEL E COVARDE

Crimes de injúria racial e manifestações explícitas de preconceito revelam a incapacidade do Brasil em superar a cultura de discriminação que perdura desde os tempos da escravidão. O que explica esse atraso em um país tão miscigenado?

André Vargas e Fernando Lavieri



C

Cena 1. A pequena Ava, de 4 anos, é hostilizada ao entrar na piscina do luxuoso hotel Fasano Boa Vista, em um condomínio de alto padrão em Porto Feliz, interior de São Paulo. Recebida por crianças da sua idade com as frases "Sai daqui" e "Sai da água", o que seria um banho de piscina em um dia de sol se tornou uma experiência traumática. Cena 2. A advogada Valéria Lucia dos Santos foi retirada à força da sala de audiência nas dependências do fórum do Juizado Especial Civil de Duque de Caixas, no Rio de Janeiro, em um episódio com vários componentes racistas. Por ordem da juíza, Valéria foi pega com truculência e algemada pela polícia enquanto reivindicava seu direito de exercer a profissão. Cena 3. O turista americano Anthony Barrow foi preso em flagrante no Rio de Janeiro após ter insultado funcionários do Museu do Amanhã. Ele havia solicitado atendimento em inglês. Diante da monitora bilingue e negra, afirmou que não falaria com ela. Preso por um PM também negro, recusou-se a fornecer sua identificação. Estava hospedado em um hotel perto do antigo Cais do Valongo, um dos maiores pontos de desembarque de escravos das Américas.

As três cenas descritas acima ocorreram nas últimas semanas e compõem um retrato dramático da discriminação racial que persiste de forma covarde no Brasil. Passados 130 anos desde que a escravidão foi abolida, o racismo continua arraigado na sociedade brasileira, formada por uma população majoritariamente miscigenada. Ao longo de um dia qualquer, negros



AGRESSÃO O americano Anthony Barrow é levado para a delegacia depois de ofender funcionários do Museu do Amanhã



"Naquele momento eu não estava com ela. Se estivesse, teria chamado a polícia na hora" Maria Klien Machado, mãe de Ava, 4 anos, hostilizada na piscina do hotel Fasano Boa Vista

brasileiros serão atacados e discriminados por seus concidadãos, em uma rotina de desprezo, exclusão e violência centenárias que parece não conhecer limites, apesar dos esforços educacionais, campanhas de conscientização e mudanças na lei que tomaram crime qualquer tipo de intolerância quanto à cor, etnia, credo, origem, gênero, condição social e idade.

Nascida no Malawi, Ava foi adotada pelo casal Maria Klien e Arthur Pinheiro Machado. Eles estavam no condomínio a qual o hotel está integrado a convite de uma amiga que possui residência no local. Indignada, uma amiga do casal manteve a criança na piscina enquanto outros se retiravam. "Naquele momento eu não estava com ela. Se estivesse, teria chamado a polícia na hora", disse Maria Klien Machado. A babá de Ava, Luzinete Leandro, 41, também negra, diz ter ouvido outras mães comentarem: "Essa gente tem muitas doenças" e "As micoses são difíceis de tratar".

A incapacidade de aceitar uma pessoa que tem outra cor de pele compartilhando seu ambiente social elitista é um deplorável traço cultural brasileiro. Ela pode se manifestar de forma velada ou explícita, como nas falas do general da reserva Hamilton Mourão (PRTB), candidato a vice-presidente na chapa de Jair Bolsonaro (PSL). Ele já afirmou que o subdesenvolvimento do Brasil é causado pela "cultura de privilégio dos ibéricos, a indolência dos indígenas e a malandragem dos africanos". Ao tentar se explicar, foi mais racista ainda: "Nada contra,

Comportamento/Sociedade

mas a malandragem é oriunda do africano. Então, esse é o nosso cadinho cultural". Uma frase que revela o quanto a mentalidade escravocrata se mantém viva no País. Ela também aflora nas redes sociais, como demonstram os ataques a frequentes a figuras públicas como a menina Titi, adotada pelo casal de atores Bruno Gagliasso e Giovanna Ewbank, e a jornalista da TV Globo Maria Júlia Coutinho, a Maju. Ambas foram alvo de injúria racial. Nas agressões a Maju, quatro pessoas foram indiciadas.

CRIME INAFIANÇÁVEL

Pela legislação brasileira, racismo é um crime inafiançável. Mas raramente quem o pratica sofre as devidas consequências penais. Talvez por isso, em vez de retroceder, a violência racial vem crescendo. De acordo com a Secretaria de Segurança do Estado de São Paulo (SSP-SP), entre janeiro e maio deste ano houve um aumento de 30% nos boletins de ocorrência por racismo e injúria racial na comparação com o mesmo período do ano passado. Foram 151 registros em 2017 e 195 este ano. No estado do Rio, o aumento entre 2016 e 2017 foi de 47%. Parte da explicação diz respeito ao crescimento da escolarização da população afrodescendente, segundo afirma o filósofo e teólogo frei David Santos, diretor da Educafro, entidade que fornece bolsas de estudo para estudantes negros. "O racismo não aumentou. O povo negro é que está crescendo em consciência e está denunciando aquilo que sempre aconteceu, mas antes não tinha coragem de denunciar", diz. Outros dados endossam esse raciocínio. Segundo o último Censo do Ensino Superior, elaborado em 2016 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o percentual de pretos e pardos matriculados subiu para 30%. Em 2011, o índice era de 11%.

No futebol, esporte nacional, os casos de ofensas raciais são crescentes. Ficou bem conhecido o caso da torcedora branca que ofendeu o goleiro Aranha, do Santos, em um jogo contra o Grêmio, em Porto Alegre, em 2014. No ano seguinte, quando Aranha cobrou do Santos direitos trabalhistas, foi



ABUSO
A advogada Valéria Lucia dos Santos foi retirada à força de audiência no fórum de Duque de Caxias

MAIS QUEIXAS NAS DELEGACIAS

Maior conscientização das vítimas impulsiona o registro de denúncias. Mas as notificações não refletem a realidade

29% Aumento do registro de casos de racismo e injúria racial no estado de São Paulo, entre janeiro e maio de 2018

195 Casos registrados em São Paulo este ano. Em 2017, foram 151 casos

47% Aumento dos registros de casos de racismo no estado do Rio de Janeiro, de 2016 para 2017

244 Número de processos relacionados a crimes raciais que chegaram até o final no estado do Rio, entre 1987 e 2017

56% Crescimento das denúncias de intolerância contra religiões afro no estado do Rio. Foram 25 casos no primeiro trimestre de 2018 contra 16 no mesmo período de 2017

Fontes: secretarias estaduais de segurança e de direitos humanos

ofendido novamente em rede social — só que pela torcida de seu time. "Racismo entre negros mostra a eficácia dessa ideologia", diz Nelson Inocêncio, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade de Brasília (UnB). Dados do Observatório da Discriminação Racial indicam que em 2018, até abril, foram registradas oito ocorrências de racismo e injúria racial nas competições sul-americanas. Desde 2014, foram 20 casos, a maior parte na Argentina — lá, torcedores do Independiente imitaram macacos diante de torcedores do Flamengo, na final da Copa Sul-Americana do ano passado.

Um estudo das Nações Unidas derrubou o que restava do mito da democracia racial brasileira ao considerar a questão do preconceito contra negros e pardos "estrutural e institucionalizada". Representando 55% da população, eles possuem uma taxa de analfabetismo três vezes maior (30,7% contra 11%), são vítimas de mais de 70% dos homicídios, ganham R\$ 1,2 mil a menos ao mês, em média, vivem 8 anos menos e representam por volta de 20% do PIB. "Racismo é consequência da ignorância", diz Nelson Inocêncio. Para o cientista social Jessé Souza, autor de "Subcidadania Brasileira", nossas mazelas são fruto da escravidão: "A desigualdade, o prazer sádico na humilhação diante dos mais frágeis, o esquecimento e o abandono da maior parte da população. Esse é o grande problema brasileiro". A julgar pelos casos das últimas semanas, um problema que está longe de ser solucionado. ■

FOTO: FERNANDO FRAZÃO/AGÊNCIA BRASIL

ANEXO F: EXEMPLOS DE CARTAS DO LEITOR



FUNDADOR
DOMINGO ALZUGARAY (1932-2017)
EDITORA
Cátia Alzugaray
PRESIDENTE EXECUTIVO
Caco Alzugaray

ISTOÉ

DIRETOR EDITORIAL
Carlos José Marques
DIRETOR DE NÚCLEO
Mário Simas Filho

REDATORES-CHEFE: Celso Massone e Sérgio Pardellas
EDITOR EXECUTIVO: Antonio Carlos Prado
EDITORES: Cilene Pereira, Germano Oliveira, Luis Antônio Giron e Vicente Viardaga
REPORTAGENS: André Solitto, André Vargas, Fernando Lavieri, Luisa Purchio e Paula Diniz
COLUNISTAS E COLABORADORES: Bolívar Lamounier, Elvira Cançada, Leonardo Attuch, Marco Antonio Villa, Mário Vitor Rodrigues, Mentor Neto, Murillo de Aragão, Paula Alzugaray, Ricardo Amorim, Ricardo Boechat, Rodrigo Constantino e Ronaldo Herdy

SUCURSAS
BRASÍLIA: Diretor: Rudolfo Lago Reportagem: Ary Filgueira e Wilson Lima
Administrativo: Dionys Santos e Suely Melo
Assistente de produção: Fernando C. Fonseca

ARTE
DIRETOR DE ARTE: Marcos Marques
EDITOR DE ARTE: Jefferson Barbato
DESIGNERS: Gilvan Filho, Nilton Spindola de Souza e Wagner Rodrigues
INFOGRAFISTA: Gerson Nascimento
PROJETO GRÁFICO: Marcos Marques

ISTOÉ ONLINE: Diretor: Hélio Gomes Editora executiva: Gabriela Dobner Editor: André Cardozo
Apresentadora de vídeo: Carrila Srougi Reportagem: Alan Rodrigues, Elaine Ortiz, Mariana Rosa, Rafael Ferreira, André Ruoco e Heitor Pires Web Design: Alline Souza Correa

AGÊNCIA ISTOÉ: Editor: Frederic Jean
Pesquisa: Marli Tiemi Hirota Arquivar: Eduardo A. Conceição Cruz

APOIO ADMINISTRATIVO
Gerente: Maria Armêlia Scarcello Secretária: Terezinha Scarpato Assistente: Cláudio Monteiro
Auxiliar: Romaldo Santos

MERCADO LECTOR E LOGÍSTICA
Diretor: Edgardo A. Zabala

Diretor de Vendas Pessoais: Wanderlei Quirino
Gerente OnLine e Projetos Especiais: Solange Chiaroni
Gerente Geral de Venda Avulsa e Logística: Yuko Lenie Tahan
Gerente Geral de Planejamento: Reginaldo Marques

Central de Atendimento ao Assinante: (11) 3618-4566 de 2ª a 6ª feira das 9h às 20h30.
Outras capitais: 4002-7334
Outras localidades: 0800-8882111 (exceto ligações de celulares)
Assine: www.assine3.com.br
Exemplar avulso: www.shopping3.com.br

PUBLICIDADE
Diretor nacional: Maurício Arbex Secretária da diretoria de publicidade: Regina Oliveira Diretoras de Publicidade: Ana Diniz e Tânia Cunha Assistente: Valéria Echaro Gerentes executivos: João Fernandes, Luiz Sérgio Siqueira e Tânia Macena, Executivos de Publicidade: Andréia Pozzato, Eliângela Simões e Eric Prado Coordenador: Gilberto di Santo Filho Assistente Adm. de Publicidade: Ederson do Amaral Contato: publicidade@editora3.com.br ARACAJU – SE: Pedro Amarante – Gabinete de Mídia - Tel.: (79) 3246-4199 / 99978-9962 – BRASÍLIA – DF: Alessandra Negreiros - Tel.: (61) 3223-1205 / (61) 3223-1207 – BELÉM – PA: Glícia Oloossano - Dandara Representações - Tel.: (91) 3242-3367 / 98125-2751 – BELO HORIZONTE – MG: Célia Maria de Oliveira - la Página Publicidade Ltda. Tel./fax: (31) 3291-6751 / 99983-1783 – CURITIBA – PR: Maria Marta Craco - M. ZC Representações - Tel./fax: (41) 3223-0060 / 99962-9554 – FORTALEZA – CE: Leonardo Holanda – Nordeste MKT Empresarial - Tel.: (85) 98832-2367 / 3038-2038 – GOIÂNIA – GO: Paula Centini de Faria – Centini Comunicação - Tel.: (62) 3624-5570 / (62) 99221-5575 – PORTO ALEGRE – RS: Roberto Gianoni, Lucas Pontes - RR Gianoni Comércio & Representações Ltda. - Tel./fax: (51) 3388-7712 / 99309-1626 – RECIFE – PE: Abêlides Nôças - Nova Representações Ltda. - Tel./fax: (51) 3227-3433 / 99164-7948 – INTERNACIONAL: Gilmar de Souza Faria - GSF Representações de Veículos de Comunicações Ltda. - Tel.: 55 (11) 99163-3062 Marketing e Projetos – Diretora: Isabel Povinelli – Marketing Publicitário – Gerente: Maria Bernadete Machado, Criação – Redator: Bruno Modolo, Diretor de Arte: Pedro Roberto de Oliveira

ISTOÉ (ISSN 0104-3943) é uma publicação semanal da Três Editorial Ltda. Redação e Administração: Rua William Speers, 1.088, São Paulo – SP. CEP: 05065-011. Tel.: (11) 3618-4200 – Fax da Redação: (11) 3618-4324, São Paulo – SP. Sucursal no Rio de Janeiro: Av. Almirante Barroso, 63, sala 1510 Tel.: (21) 2107-6650 – Fax: (21) 2107-6661. Sucursal em Brasília: SCS, Quadra 2, Bloco D, Edifício Oscar Niemeyer, sala 201 a 203, Tel.: (61) 3321-1212 – Fax: (61) 3325-4062. Istoé não se responsabiliza por conceitos emitidos nos artigos assinados. Comercialização: Três Comércio de Publicações Ltda, Rua William Speers, 1212, São Paulo – SP. Distribuição exclusiva em bancas para todo o Brasil: Dinap Ltda. – Distribuidora Nacional de Publicações, Rua Dr. Kenkichi Shimomoto nº 1678, CEP: 05045-390 – São Paulo – SP. Impressões: OCEANO INDÚSTRIA GRÁFICA LTDA, Rodovia Anhanguera, Km 33, Rua Osasco, nº 644 – Parque Empresarial – 07550-000 – Cajamar – SP



Cartas



Capa

Lula, estando preso, se comporta dessa maneira. Imagine, então, se ele estivesse solto. Lula não tem nenhum respeito pelo Brasil e só se importa consigo próprio e com a sua quadrilha. "Como Lula opera

a campanha da cadeia" (ISTOÉ 2545)

Adriano da Silva
Montes Claros - MG

A sede da Polícia Federal em Curitiba, onde Lula está preso, tomou-se o comitê central do PT, do PC do B, do MST e de outras drogas.

Nilson Maccacari
Londrina - PR

Ao estilo do PCC, ao estilo da máfia e de demais organizações criminosas. Assim agem Lula e o PT.

José Braga
Porto Alegre - RS

Política

É a velha dependência da tutela do Estado. Mulheres são livres para se candidatarem ao que quiserem e não precisam de leis que fixem cotas para elas. Basta que se disponham a exercer a sua cidadania, e pronto. "As candidatas-laranja" (ISTOÉ 2545)

José Claudio Pereira
Rio de Janeiro - RJ

Artigo

O povo, e só o povo, segue a Constituição. Os políticos recorrem a ela de acordo com seus interesses. Como disse ISTOÉ, precisa mudar quem a manipula. "Parabéns a você, Constituição" (ISTOÉ 2545)

Marta Batista da Silva
São Paulo - SP

Internacional

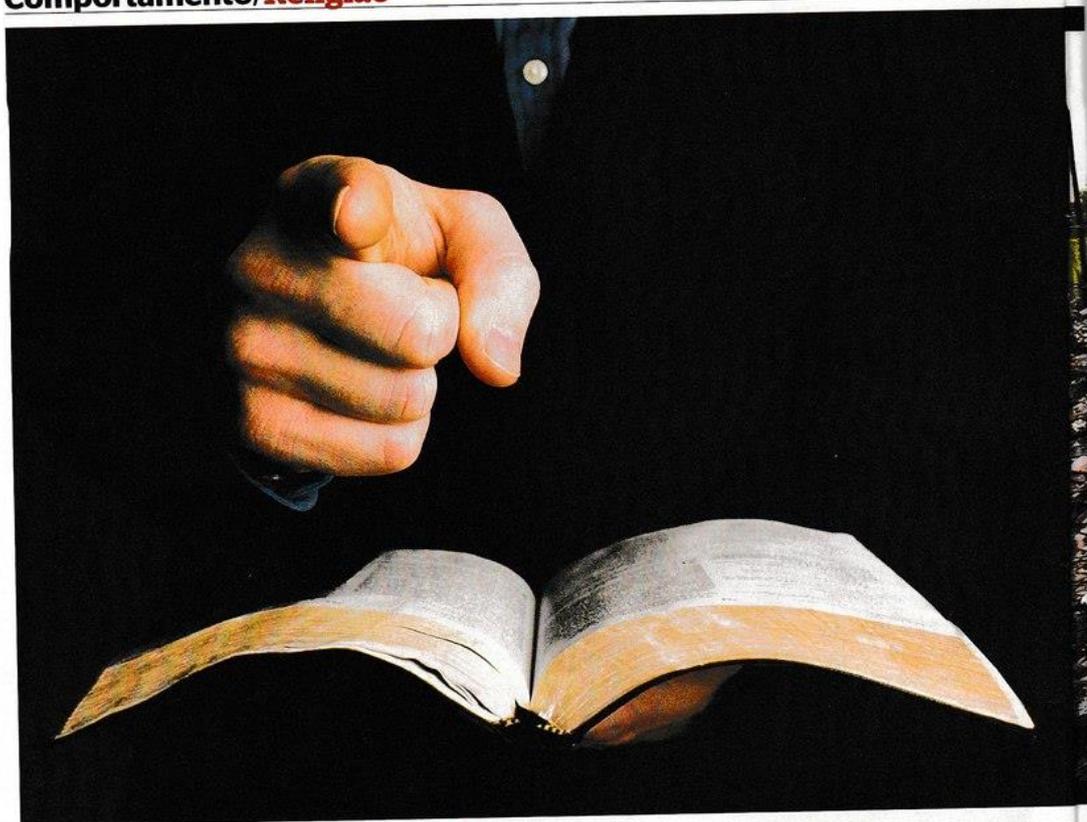
O maior erro do presidente da Argentina, Mauricio Macri, foi não ter enfrentado o esquerdismo que está entranhado no sistema econômico, na política e nas instituições do país. "Um país em transe" (ISTOÉ 2545)

Charles Benigno
Belém - PA

Cartas para esta seção, com endereço, número do RG e telefone, devem ser remetidas para: Diretor de Redação, ISTOÉ, Rua William Speers, 1.088, Lapa, São Paulo, CEP 05067-900, FAX: (11) 3618-4324. As cartas poderão ser editadas em razão do seu tamanho ou para facilitar a compreensão. CORREIO ELETRÔNICO: cartas@istoe.com.br

ANEXO G: VIOLÊNCIA EM NOME DE DEUS

Comportamento/Religião



VIOLÊNCIA EM NO

Ataques contra religiosos crescem em proporção jamais vista no Brasil. Praticantes de cultos afro são os maiores alvos de evangélicos, mas há registros de agressões também a judeus e muçulmanos

André Vargas e Fernando Lavieri

A perseguição religiosa é uma das faces sombrias do Brasil atual. Ela se manifesta diariamente contra praticantes do candomblé e outros credos de matriz africana. Na terça-feira 2, a professora do ensino médio Odara Dêlé Almeida e Oliveira se deparou com uma suástica pichada no portão da Escola Estadual Conselheiro Rui Barbosa, em São Paulo. Os termos mais leves a qualificavam de “preta” e “galinha”. No dia anterior, ela havia sido hostilizada por um aluno. O motivo: as roupas brancas que trajava. Adepta do candomblé, Odara tentou abrir um boletim de ocorrência, sem sucesso. Dois dias antes, Arlindinho Cruz, filho do sambista Arlindo Cruz, ex-Fundo de Quintal, sofreu ataques ao postar uma foto no Ins-

CRIME

Terreiro Axé Oyá Bagan incendiado em Paranoá (DF): região registra ataques desde 2015

**PRECONCEITO CRESCENTE**

Principais alvos são os credos afro-brasileiros, mas até católicos sofrem

4.960%

Crescimento do registro de casos de intolerância religiosa no Brasil entre 2011 e 2016

63%

Das denúncias envolveram religiões afro-brasileiras (candomblé, umbanda e afins), com 178 casos. Evangélicos somam 4% (30), católicos 1,8% (14), muçulmanos 0,65% (5) e judeus 0,4% (3)

Fonte: Ministério dos Direitos Humanos

OME DE DEUS

tagram ao lado de uma imagem de Iemanjá. Um intolerante escreveu: "(...) por isso que teu pai está nesse estado rapaz (...)", numa referência aos problemas de saúde que o sambista enfrenta. Arlindinho acionará a Justiça. Na noite de 26 de setembro, na cidade mineira de Iturama, a PM interrompeu uma cerimônia e apreendeu os atabaques. O babalorixá Diego de Logun Edé foi fichado por perturbação do sossego. Na segunda 2, o caso foi arquivado e os instrumentos, devolvidos. Os defensores de Diego de Logun comprovaram que a lei do silêncio não havia sido violada e que a PM agiu ilegalmente ao interromper um culto em andamento e confiscar itens litúrgicos. Os policiais devem ser denunciados à corregedoria, afirmou o advogado Hélio Silva Jr.

O registro de casos de intolerância e ódio religioso aumenta sem parar desde 2011, quando a Secretaria de Direitos Humanos, hoje ministério, começou a compilar dados. De 15 casos naquele ano, houve um salto para 759 registros em 2016 – os resultados de 2017 ainda não estão fechados. São Paulo e Rio de Janeiro acumulam 105 e 79 ocorrências, respectivamente. Das denúncias identificadas, 63% das vítimas são do candomblé, umbanda e credos de matriz africana. Os evangélicos aparecem em apenas 4%. "Aqui, a intolerância religiosa está fortemente relacionada com raça", diz a pesquisadora Magali Cunha. Para ela, como o cristianismo veio como elemento civilizatório europeu, as crenças de indígenas e escravos acabaram desqualificadas por serem tidas como