



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

AMANDA DA COSTA PAES

PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO: AS
PRÁTICAS SOCIAIS E OS APORTES ADVINDOS DA BNCC

FORTALEZA - CEARÁ

2019

AMANDA DA COSTA PAES

PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO: AS
PRÁTICAS SOCIAIS E OS APORTES ADVINDOS DA BNCC

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

da Costa Paes, Amanda.

Proposta de leitura e produção do gênero documentário: as práticas sociais e os aportes advindos da BNCC [recurso eletrônico] / Amanda da Costa Paes. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 155 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Orientação: Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho.

1. Base nacional comum curricular. 2. Zona de desenvolvimento proximal. 3. Gênero documentário.
I. Título.

AMANDA DA COSTA PAES

PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO: AS
PRÁTICAS SOCIAIS E OS APORTES ADVINDOS DA BNCC

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Profissional em Letras do
Centro de Humanidades da Universidade
Estadual do Ceará, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Letras.
Área de concentração: Linguagens e
Letramentos.

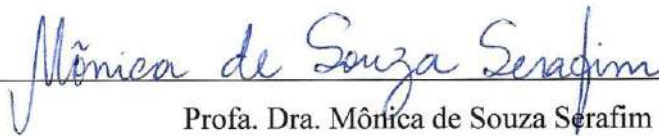
Aprovada em: 12 de julho de 2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (Orientador)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim

Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Ana Maria Pereira Lima

Universidade Estadual do Ceará – UECE

A Deus,

Aos meus avós, Donato (*in memoriam*) e Elizabeth,

Aos meus pais, Ana Lúcia e Edinaldo, e à minha irmã Ludmila,

Aos meus alunos e minhas alunas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, meu refúgio e minha fonte inesgotável de força e esperança em todos os momentos da minha vida;

Aos pilares da minha vida, minha família, de onde venho e para onde sempre retorno;

À Universidade Estadual do Ceará, pela oportunidade de cursar um mestrado de excelência no ensino;

Ao meu orientador, professor (e amigo) Valdinar Custódio Filho, pelo constante incentivo, pela confiança, pela dedicação infalível na minha pesquisa e por sempre ter acreditado que juntos chegaríamos aqui;

Ao núcleo gestor da EEEP Paulo VI, pela confiança no meu trabalho e pela compreensão;

Aos meus colegas professores das escolas EEEM Doutor Gentil Barreira e EEEP Paulo VI, pela ajuda e pelo estímulo a perseverar em minha pesquisa;

Aos alunos da escola na qual realizei minha pesquisa, pela disposição e pela confiança em participar da pesquisa e por toda importante colaboração em meu trabalho;

Aos docentes do Mestrado Profissional em Letras da UECE, pelos ensinamentos a mim disponibilizados;

Aos meus estimados colegas da turma do Mestrado, pela união, pelo apoio mútuo e pelo incansável discurso de que tudo daria certo no final;

A todos os amigos e todas amigas que, apesar de não pertencerem ao meio acadêmico nem educacional, compreenderam minha ausência em reuniões e celebrações e ainda se mantiveram em constante apoio ao meu trabalho.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo aplicar uma proposta de intervenção, formada por uma sequência de atividades pedagógicas, para a produção de documentários por alunos do 1º ano do Ensino Médio, de acordo com o aporte pedagógico da *Base nacional comum curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017) e o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vygotsky (2007). Para o aporte teórico deste trabalho, além do conceito vygotskiano, foram consideradas as concepções de letramento de Kleiman (1995), assim como os pressupostos de Koch (1992) e Geraldi (1991). Além disso, foram retomados os princípios dos *Parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 1998) e da *Base nacional comum curricular* (BRASIL, 2017). A metodologia aplicada constitui uma pesquisa-ação, conforme Thiollent (1985). A coleta de dados se deu pelo desenvolvimento de atividades de leitura e compreensão de textos com vistas a alimentar a produção de documentários em registro audiovisual. As etapas do processo foram registradas em áudio e em imagens para serem apresentadas em forma de transcrição e reprodução, respectivamente. Com o planejamento e a execução das atividades de leitura e compreensão e a produção do gênero documentário, o resultado da nossa análise mostrou que as produções, em função do devido planejamento em instrumental próprio e da orientação da professora em cada um dos encontros da intervenção, apresentaram documentários com maior aprofundamento no tema e mais qualidade de edição, o que revela benefício da mediação do docente.

Palavras-chave: Base nacional comum curricular. Zona de desenvolvimento proximal. Gênero documentário.

ABSTRACT

The present work aims to apply an intervention proposal, formed by a sequence of pedagogical activities, willing the production of documentaries made by students from de 1st year of Middle School, according to the pedagogical basis of Base nacional comum curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) and the concept of zone of proximal development (ZDP), by Vygotsky (2007). The theoretical basis of the work, besides the concepts of Vygotsky, includes the concepts of literacy by Kleiman (1995), as much as the theoretical assumptions by Koch (1992) and Geraldi (1991). In addition, we made a review of the principles of Parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998) and from the Base nacional comum curricular (BRASIL 2017). The methodology applied was an action research, according to Thiollent (1985). The data collect was made through the development of reading and comprehension texts activities that aimed to incentive the production of documentaries in audiovisual register. The steps of the process were recorded in audio and images to be presented in transcription and reproduction, respectively. With the planning and the execution of the reading and comprehension texts activities and the production of the genre documentary, our analyses showed that the productions, due to the proper planning in a suitable instrumental and the guidance from the professor in each one of the meetings from the intervention, presented documentaries that went deeper into the theme and with more quality in edition. This reveals a benefit from the professor's mediation.

Keywords: Base nacional comum curricular. Zone of proximal development. Genre documentary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reprodução de crônicas produzidas pelos alunos.....	43
Figura 2 – Reprodução do poema de Patativa do Assaré utilizado na atividade do encontro 3.....	51
Figura 3 – Reprodução de manchete jornalística do site G1 utilizada na atividade do encontro 3.....	52
Figura 4 – Reprodução de infográfico do Jornal O Povo utilizado na atividade do encontro 3.....	53
Figura 5 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos à questão 1 da atividade proposta no encontro 3.....	56
Figura 6 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos à questão 2 da atividade proposta no encontro 3.....	57
Figura 7 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos à questão 3 da atividade proposta no encontro 3.....	58
Figura 8 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos à questão 4 da atividade proposta no encontro 3.....	60
Figura 9 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos à questão 5 da atividade proposta no encontro 3.....	61
Figura 10 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos à questão 6 da atividade proposta no encontro 3.....	62
Figura 11 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos à questão 7 da atividade proposta no encontro 3.....	64
Figura 12 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos às questões 1 e 2 da atividade proposta no encontro 4.....	69
Figura 13 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos às questões 5 e 6 da atividade proposta no encontro 4.....	71
Figura 14 – Execução do planejamento do documentário na quadra da escola	73
Figura 15 – Registro das respostas dos alunos para a atividade sobre sinopse..	79
Figura 16 – Reprodução das miniaturas dos documentários entregues no encontro 8.....	81
Figura 17 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 1.....	82

Figura 18 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 3.....	83
Figura 19 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 4.....	83
Figura 20 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 5.....	84
Figura 21 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 6.....	84
Figura 22 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 7.....	85
Figura 23 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 8.....	85
Figura 24 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 9.....	86
Figura 25 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 10.....	86
Figura 26 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 11.....	87
Figura 27 – Registro da etapa da culminância (exibição dos documentários) – momento da fala inicial da professora.....	89
Figura 28 – Registro da etapa da culminância (exibição dos documentários) – apresentação de uma das equipes.....	89
Figura 29 – Reprodução de <i>feedback</i> fornecido por alunos.....	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1	PRESSUPOSTOS DA APRENDIZAGEM SOCIOINTERACIONISTA.....	16
2.1.1	Vygotsky e a escola.....	17
2.1.2	Sobre a ZDP	19
2.1.3	O professor mediador na ZDP.....	22
2.1.4	O interacionismo sociodiscursivo e sua relação com o paradigma vygotskiano.....	24
2.1.5	Importância do paradigma sociointeracionista para a pesquisa.....	26
2.2	LETRAMENTO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO.....	26
2.2.1	Relembrando concepções fundamentais.....	26
2.2.2	Letramento(s).....	28
2.2.3	<i>Dos Parâmetros curriculares nacionais à Base nacional comum curricular</i>	29
2.2.4	Do papel à prática.....	31
2.3	COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA BNCC.....	32
3	DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	37
3.1	CONTEXTO DE APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	37
3.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INTERVENÇÃO.....	40
3.3	DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DAS AÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS.....	42
3.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	95
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	99
	APÊNDICES.....	101
	APÊNDICE A – TERMO ASSENTIMENTO A ESTUDANTES.....	102
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS.....	104
	APÊNDICE C – MANUAL DIDÁTICO.....	106
	APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO DE UMA ETAPA LETIVA.....	145
	APÊNDICE E – PROPOSTA DE ATIVIDADE.....	149

APÊNDICE F – ATIVIDADE PROPOSTA NO ENCONTRO 3.....	151
APÊNDICE G – ATIVIDADE PROPOSTA NO ENCONTRO 4.....	152
APÊNDICE H – INSTRUMENTAL DE PLANEJAMENTO DO DOCUMENTÁRIO.....	153
APÊNDICE I – INSTRUMENTAL PARA <i>FEEDBACK</i> DA TURMA.....	155

1 INTRODUÇÃO

Considerando o objetivo a que se propõe o Mestrado Profissional em Letras, o escopo da presente pesquisa consiste na análise da relação entre práticas de linguagem, envolvendo compreensão e produção, e os princípios pedagógicos e didáticos da *Base nacional comum curricular* (BRASIL, 2017). Tomando isso como ponto de partida e buscando maior consistência científica, determinamos como recorte mais específico a aplicação prática de uma proposta de intervenção com fundamento na *Base nacional comum curricular* e no conceito de zona de desenvolvimento proximal, desenvolvido por Vygotsky (2007).

A *Base nacional comum curricular* (doravante BNCC) constitui-se, neste momento, como um dos (se não o) principais documentos educacionais, em virtude tanto do seu objetivo “audacioso” – propiciar uniformização, em todo o País, sobre o que se deve aprender em cada etapa letiva da educação básica – quanto da sua natureza “legal” – coloca-se a estruturação curricular com suporte na BNCC como uma condição obrigatória para as escolas e secretarias de educação. Pode-se dizer que o tratamento da BNCC ao que deve ser efetivamente aprendido (que se apresenta, na proposta, por meio de *objetivos de aprendizagem*) é deveras abrangente se comparado ao documento “similar” que o antecede – os *Parâmetros curriculares nacionais* (PCNs) (BRASIL, 1998). É do caráter do mesmo documento (a BNCC) conferir determinado grau de autonomia às instituições estaduais e municipais (por meio de suas secretarias de educação) para esmiuçar tais objetivos e, a partir desse trabalho, construir propostas curriculares de efetiva implantação da *Base*.

Nesta dissertação, vinculada a um programa de mestrado que demanda a viabilização de uma proposta de intervenção pedagógica, apresentamos os resultados de um projeto pensado para propor a construção e consequente aplicação de um conjunto de ações que permitisse a adaptação dos elementos preconizados pela BNCC em uma proposta curricular efetiva. Focalizamos uma etapa do ano letivo, em função da adequação ao tempo destinado à execução do projeto, entretanto acreditamos que a orientação metodológica adotada e aqui apresentada pode ser replicada às demais etapas. Julgamos que nossa visão de docente ativa no meio escolar (professora em regência nas três séries do ensino médio) e capaz de transitar entre o papel de docente e o papel de pesquisadora nos forneceu as condições prático-teóricas necessárias para dar forma à proposta e, por consequência, demonstrar seus resultados.

A BNCC vem sendo estudada e discutida na academia em trabalhos como o de Ribeiro da Silva (2015) e a obra organizada por Aguiar e Dourado (2018). Este último apresenta uma coletânea de artigos produzidos por educadores pesquisadores que exploram o percurso de construção do documento e as implicações para sua efetivação. A leitura desses trabalhos deixa claro que há um predomínio da abordagem política sobre a questão, o que evidencia uma lacuna de abordagem prática docente sobre o tema. Embora haja uma plataforma digital, intitulada *Movimento pela Base*¹, bastante atuante no sentido de mostrar o trabalho com a BNCC na prática, através de testes de aplicação de possíveis currículo ou reunindo exemplos de experiências que deram certo, esse conhecimento ainda está bastante distante da maioria das escolas; ainda há massivo desconhecimento sobre a situação real da implementação do documento principalmente por parte dos professores.

Mais recentemente, o estado do Ceará aderiu ao Programa de apoio ao Novo Ensino Médio², lançado pelo Ministério da Educação (MEC) como um documento orientador da portaria nº 649/2018³. De todas as escolas públicas estaduais, vinte receberam um convite para participar de um estudo-piloto, no qual serão desenvolvidas atividades de diagnóstico e sondagem com vistas à implantação efetiva da reforma no ano de 2020. A escola onde a intervenção desta pesquisa foi aplicada está entre as participantes do estudo-piloto, o que a enquadrou adequadamente nesse cenário. De acordo com o documento, o ano vigente será dedicado à sondagem das demandas dos alunos da escola e da logística necessária para executar o currículo com itinerários formativos. Assim, após essa primeira etapa, o ano seguinte será de implementação prática do currículo.

Além disso, ainda no início do ano letivo de 2019, a escola recebeu uma palestrante da Secretaria de Educação (SEDUC/CE) para apresentar ao corpo docente uma explicação mais concreta sobre a implementação das orientações do documento na escola. Apesar de esclarecedora em aspectos gerais, a fala da palestrante trouxe lacunas as quais deixaram os professores angustiados e receosos quanto ao que esperar do ano letivo em curso e dos próximos que virão. Trazemos essa contextualização, nesta introdução, para justificar que a aplicação de uma intervenção como a nossa, que pode resultar em um guia para o que virá em um futuro muito próximo, foi vista com bons olhos pelo núcleo gestor da escola, que concordou com a execução da pesquisa e confiou no repasse de informações entre professores para divulgar os resultados deste estudo e auxiliar na prática pedagógica.

¹ <http://movimentopelabase.org.br/>.

² www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio/documentos-ensino-medio/7260-mec-programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-documento-orientador-da-portaria-n-649-2018

³ <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/07/2018&jornal=515&pagina=72>

A relevância da pesquisa que se revela nesta dissertação também se justifica pela proposição de uma orientação diferente para o trabalho de elaboração de atividades ou de uso do material didático a ser utilizado em sala, pois orientamos as ações em um fluxo, digamos, contrário se comparado ao que as matrizes de avaliações externas (SAEB, SPAECE, Prova Brasil etc.) propõem no que concerne especificamente à leitura. Enquanto estas partem de descritores (habilidades) textuais para a escolha de textos e depois para a elaboração de questões, o projeto de intervenção propôs, e assim foi feito, que se partisse dos textos para a determinação das habilidades exercitadas, a fim de otimizar o trabalho docente e ser mais fidedigno ao processo de leitura, objetivando despertar um maior apreço dos estudantes pela leitura e oportunizar o surgimento de leitores mais eficientes. Outra justificativa da importância da pesquisa consiste no fato de oferecer a possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar em sala de aula, como com as disciplinas de História e Geografia.

Além disso, a presente pesquisa pode fomentar o preenchimento de uma lacuna que existe no tocante à relação das mídias cinematográficas, especificamente do gênero documentário, dentro do ambiente da sala de aula. Nota-se um número vasto de pesquisas que contemplam o cinema relacionado à educação, porém não se encontram nelas as outras variáveis aqui consideradas: Sandro Luis Fernandes (UFPR) aborda, em sua tese, o uso do cinema por professores de história, Cristiano José Rodrigues (UFJF) apresenta em artigo o cinema documentário no processo de formação de professores e Roseana Moreira de Figueiredo Coelho (UFOP) demonstra o uso do cinema como ferramenta educativa no ensino de matemática.

Não seria possível tecer tais justificativas sem perpassar pelo âmbito do letramento. Este constitui mais uma esfera na qual se revela a importância da presente dissertação, pois há preocupação, principalmente na escolha dos textos e das atividades a serem desenvolvidas, com o engajamento dos estudantes nas ações propostas. A elaboração de nossa intervenção teve como objetivo prezar pelo caráter realista das experiências vividas pelos estudantes através da leitura e da produção de textos a fim de que esses conhecimentos pudessem, de fato, extrapolar o espaço escolar.

Sendo assim, desde o início nosso foco foi o de apresentar o resultado da aplicação de uma proposta de ensino em um bimestre letivo, na disciplina de Língua Portuguesa, com foco na produção de documentários, de acordo com a proposta da BNCC e a concepção vygostkiana de *zona de desenvolvimento proximal*, relacionadas à compreensão e produção de textos. Como consequência dessa ação maior, objetivamos também avaliar como a aplicação de uma proposta de ensino construída com base na integração de atividades de

compreensão e produção subordinadas a um campo de atuação interfere no desenvolvimento comunicativo dos estudantes da 1ª série do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza-CE; vislumbramos, também, discutir a pertinência dos parâmetros operacionais da BNCC a partir de uma aplicação de tais parâmetros em uma proposta de ensino e aprendizagem. Desse modo, conseguimos produzir um manual didático (APÊNDICE C), direcionado a professores da educação básica, com orientações sobre como aplicar uma proposta de intervenção tendo como suporte operacional a BNCC.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, incluindo esta introdução. No capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica que embasa este trabalho, contemplando a contextualização sobre a concepção de aprendizagem sociointeracionista, a qual inclui os estudos e conceitos vigotskyanos, e detalhando a abordagem do letramento nos documentos oficiais sobre educação, dentre eles a BNCC. Em seguida, no capítulo 3, expomos a descrição, a análise e a discussão da proposta de intervenção, incluindo o detalhamento do contexto de aplicação, os aspectos metodológicos da intervenção, a descrição da sequência das ações e a análise e discussão dos dados. Por fim, apresentamos as considerações finais no quarto capítulo a fim de retomar os pontos principais já contemplados nos capítulos anteriores e sugerir novas pesquisas a partir desta.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentamos, nesta seção, os pressupostos teóricos que contribuem para a compreensão da elaboração da proposta de ensino executada na pesquisa.

Julgamos ser necessário iniciar apresentando a importância dos estudos de Vygotsky para a esfera educacional de forma geral bem como os conceitos vygotskianos relacionados à execução específica da proposta de ensino que configura nossa intervenção. Acreditamos também ser fundamental, em seguida, contextualizar as concepções de letramento somadas ao contexto de construção do documento norteador da elaboração da proposta, a BNCC, bem como detalhar seus desdobramentos de orientação ao trabalho docente. Por fim, apresentamos, dentre as diversas existentes, as concepções de leitura e produção as quais julgamos mais pertinentes aos objetivos de pesquisa aqui propostos.

Objetivamos, com essa exposição, auxiliar o acompanhamento das etapas da ação proposta e facilitar a compreensão da relevância que creditamos aos nossos estudos.

2.1 PRESSUPOSTOS DA APRENDIZAGEM SOCIOINTERACIONISTA

Nosso ponto de partida se baseia numa concepção de aprendizagem sociointeracionista, a qual remonta às reflexões de Vygotsky. Acerca da importância de se adotar uma perspectiva pautada nas ideias desse pensador, especificamente contemplando o contexto de sala de aula, Antunes (2015) dedica uma obra sucinta, porém essencial, à reflexão que encampamos na presente pesquisa. O autor inicia seu livro com um breve ensaio no qual apresenta, metaforicamente representados por pílulas, pré-requisitos básicos para a ação docente. Cada pílula corresponde a um preceito de um educador ou filósofo que costuma ser apresentado na universidade como leitura obrigatória aos futuros professores. Tal imagem se constrói em um contexto de virada de milênio, quando as energias se renovam, porém alguns dissabores ainda permanecem: excesso de aulas, falta de tempo para qualificação profissional, desvio de função etc. Por esses motivos, as pílulas recebem o triste destino de ir parar no fundo da gaveta enquanto somente se faz uso de suas bulas para construir os planos anuais das disciplinas, ou seja, aproveita-se apenas a parte teórica, suprimindo a aplicação prática.

Em sequência, Antunes ressalta que a maior contribuição apresentada por Lev Vygotsky foi a sólida interface entre as áreas da psicologia e da pedagogia, a qual deu origem ao conceito, e possibilitou a consciência da importância social, de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), inerente a todo ser humano, que aprende com o outro. Essa caracterização

remete imediatamente ao contexto escolar e por isso justifica-se a relevância de ter esse ambiente permeado por uma visão ancorada nos estudos vygotskianos. Isso se sobressai ainda mais se considerarmos o atual momento de transição que a educação brasileira vivencia, marcado pelo movimento de implementação de um novo documento educacional norteador – a *Base nacional comum curricular*.

Apesar de Vygotsky, em função de sua vida muito breve, não ter deixado nenhuma teoria acabada, são muitos os autores que se debruçam sobre suas ideias e a aprofundam a fim de somar novas contribuições à esfera da psicologia, mas sobretudo à esfera da educação. Assim como Antunes, Rego (2002) também se dedica aos preceitos vygotskianos e se posiciona afirmando que foi a partir do trabalho na área de formação de professores que o pesquisador desenvolveu os postulados de sua teoria. A autora destaca que, para Vygotsky, a mediação dos seres entre si e com o mundo se dá, essencialmente, através da linguagem, sendo esse contato somente possível através desse instrumento.

2.1.1 Vygotsky e a escola

Sobre a escola, Antunes (2015) reforça a visão de Vygotsky de que esse espaço promove a socialização dos seres, propondo desafios diferentes dos existentes no contexto familiar, daí a necessidade de, ainda crianças, os indivíduos irem à escola. Além dessa finalidade, há também o propósito profissional – não apenas no que diz respeito a um ofício –, no sentido de preparar o indivíduo para a construção de conhecimento e ensinar a importância e o propósito do trabalho, pois é através dele que se materializa a existência no desenvolvimento social. Antunes defende que “toda escola é um centro epistemológico por excelência” (ANTUNES, 2015, p. 18) e atribui a essa instituição a função de promover o desenvolvimento dos alunos à medida que instiga a atividade mental construtiva, o que acarretará a inserção dos seres no meio social.

Rego (2002) acrescenta ainda que, para Vygotsky, a interação social dos seres é a primeira fonte de conhecimento e comportamento, ou seja, são as relações sociais que conduzem o desenvolvimento cognitivo. Por isso, a escola se configura como um espaço de aprendizagem, já que nela os alunos convivem entre si e com os professores, em diversas práticas comunicativas em constante mudança. A autora aponta ainda que, das grandes contribuições deixadas por Vygotsky ao âmbito do ensino-aprendizagem, merece destaque o fato de considerar cada aluno único em termos de características de ritmo de aprendizagem. Assim, desdobram-se as seguintes consequências: promover um ensino contextualizado,

baseado na cooperação e na interação; promover a aceitação das diferenças individuais; e trabalhar com a ZDP.

Para analisar a relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky (2007) parte de uma análise panorâmica dos estudos que também se dedicaram a essa análise. Assim, o autor assume que, de modo geral, a ciência que visa à análise desse escopo é bastante variada e um pouco confusa. No entanto, ela pode ser dividida em três grandes posições teóricas. A primeira delas adota uma visão extremista, segundo a qual o desenvolvimento da criança não depende do aprendizado, ou ainda, o desenvolvimento só poderia ser entendido como um pré-requisito para o aprendizado, nunca como o resultado dele. A segunda, também extremista como a primeira, afirma o outro oposto, que aprendizado e desenvolvimento são a mesma coisa. Nesse caso, entende-se o processo de aprendizado como a formação de hábitos, que são incorporados ao processo de desenvolvimento. A terceira posição teórica é uma espécie de desdobramento da segunda, pois assume que, uma vez que ambos os processos podem coincidir, desenvolvimento e aprendizado são processos que se combinam.

A última posição teórica apresentada permite ainda concluir que os processos de desenvolvimento e aprendizado, além de não se excluírem nem serem opostos (contestando a primeira posição teórica apresentada), são, segundo Vygotsky, interagentes e interdependentes. Assim, o aprendizado torna-se, então, um processo de destaque no desenvolvimento do ser. Em seguida, o autor aponta, a partir dessa discussão, duas implicações pedagógicas: a questão do ensino de disciplinas formais e a da transferência.

Os movimentos pedagógicos que defendem o ensino das disciplinas formais o fazem considerando que, apesar de não serem tão “úteis” para a vida cotidiana, essas disciplinas servem para o desenvolvimento mental do aluno. No entanto, outros estudos refutam esse posicionamento afirmando, a partir de experimentos, que o aprendizado específico em uma área não influencia significativamente o desenvolvimento de forma geral. Contemporâneos a essa discussão, professores acreditavam, e pautavam sua ação docente, na ideia de que a mente seria um conjunto de capacidades específicas (atenção, pensamento, memória etc.) e que a melhoria em qualquer uma delas teria como consequência a melhoria do conjunto (VYGOTSKY, 2007, p. 91). Porém, após análise mais minuciosa, chegou-se à conclusão de que as capacidades específicas estão relacionadas também ao material com o qual os aprendizes operam, ou seja, o impacto de efeito global dependeria de outra variável. Concluiu-se, assim, que

a mente não é uma rede complexa de capacidades *gerais* como observação, atenção, memória, julgamento etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente. O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; em vez disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. (VYGOTSKY, 2007, p. 92-93)

A partir disso, Vygotsky considera que somos governados pelo hábito, pois, para que a melhora de uma capacidade específica reflita na melhora das capacidades globais, elas precisam apresentar elementos comuns entre si, em termos de função ou habilidade. Desse modo, entende-se que os estudos convergem a partir do momento em que uns assumem que aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos e outros entendem o desenvolvimento sempre como um conjunto maior do que o aprendizado.

2.1.2 Sobre a ZDP

Apesar de rejeitar essas posições teóricas, Vygotsky assume a importância de revisita-las porque acredita que elas constroem o cenário ideal para a sua possível solução do problema. Segundo o autor, ela é construída a partir do primeiro tópico mencionado, a relação entre desenvolvimento e aprendizado, e dos aspectos específicos dessa relação quando a criança chega em fase escolar. Considerando que o aprendizado da criança inicia antes mesmo de ela ir à escola pela primeira vez, Vygotsky ressalta que a diferença do ambiente escolar está no fato de este direcionar o aprendizado à “assimilação de fundamentos do conhecimento científico” (VYGOTSKY, 2007, p. 94). Porém, ainda assim, ambos os aprendizados, antes e a partir da vida escolar, estão relacionados ao desenvolvimento da criança.

Dito isto, o autor esclarece a rejeição às perspectivas apresentadas a priori sob o argumento de essas terem focado mais na relação entre desenvolvimento e aprendizado no âmbito pré-escolar. Ele cita ainda que esses estudiosos reduzem a diferença entre os dois âmbitos ao fato de o aprendizado na primeira não ser sistematizado e na segunda o ser. Não apenas Vygotsky discorda disso como também ele apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal para elucidar a questão.

Partindo do pressuposto de que o aprendizado deve ser, de algum modo, combinado com o nível de desenvolvimento da criança, o autor determina como insuficiente a restrição à determinação desses níveis. Para que o processo seja mais produtivo, Vygotsky sugere que seja feita a determinação de, no mínimo, dois níveis para a análise mais real da

relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

O primeiro nível é, então, chamado de nível de desenvolvimento real e representa o desenvolvimento das funções mentais da criança no que diz respeito a ciclos já completados, ou seja, vivências que promoveram a autonomia da criança. Desse modo, os testes que pretendem definir esses níveis baseiam-se no que as crianças conseguem fazer por si mesmas. Vygotsky ressalta ainda que qualquer atividade finalizada pela criança na qual haja algum tipo de mediação não deve ser considerada como um indicador do seu nível de desenvolvimento real, pois “esta ‘verdade’ pertencia ao senso comum e era por ele reforçada” (VYGOTSKY, 2007, p. 96). Além disso, para o autor, aquilo que a criança é capaz de fazer através dessa mediação é muito mais indicativo do desenvolvimento mental dela do que as ações que ela é capaz de realizar de forma independente.

Vygotsky defende essa tese com um exemplo utilizado para avaliar o desenvolvimento mental de duas crianças, de mesma idade cronológica e mesmo nível de desenvolvimento mental. O autor sugere que iniciar os estudos a partir desse dado não agrega tantas contribuições, mas, ao partir desse dado para iniciar uma investigação, tem-se mais possibilidades de descobertas significativas. As mesmas crianças, quando colocadas em situações nas quais há mediação, apresentariam reações diferentes a cada ação proposta, o que revelaria diferença (ou, pelo menos, suscitaria dúvida quanto à igualdade) do nível de desenvolvimento real das duas.

Exemplos como esse comprovaram, através da nítida variação das capacidades de cada criança sob orientação de um professor, que não apenas o nível de desenvolvimento delas não era o mesmo como também o fluxo de aprendizado em seguida também seria diferente. A essa diferença Vygotsky chamou de *zona de desenvolvimento proximal*, que compreende

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

Desse modo, ficam compreendidas, no nível de desenvolvimento real, as funções amadurecidas, isto é, “os produtos finais do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 97), enquanto a ZDP compreende as funções que estão em maturação, embriões que ainda amadurecerão.

Vygotsky conclui, então, que melhor e mais produtivo do que apenas determinar o nível de desenvolvimento real de uma criança é usar, como parâmetro para promover o desenvolvimento e o aprendizado dela, o recurso representado pela ZDP, pois através dele se pode compreender o curso interno do desenvolvimento. Usando a ZDP, é possível trabalhar tanto com o reforço dos ciclos e processos de maturação já atingida quanto daqueles que ainda estão a se desenvolver. Desse modo, tem-se que “a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Aprofundando um pouco mais, Vygotsky acrescenta que a ZDP de uma criança hoje, ou aquilo que ela só consegue executar com auxílio, será o seu nível de desenvolvimento real amanhã, isto é, um processo amadurecido. Para sustentar essa afirmação, ele cita um estudo desenvolvido por McCarthy (1930) no qual crianças de mesma faixa etária apresentaram a divisão de dois grupos de funções, as que já dominavam de forma independente e as que ainda demandavam auxílio de terceiros para a execução. Ao comparar com outras crianças, de outras faixas etárias, McCarthy notou que o segundo grupo de funções apresentado pelos sujeitos de sua pesquisa era equivalente ao nível de desenvolvimento real do grupo de crianças da faixa etária imediatamente seguinte. Isso o levou a sugerir que aquilo que as crianças só conseguiam fazer mediante ajuda seria passível de execução de forma autônoma assim que atingissem a idade subsequente, sendo mantidas as mesmas condições de desenvolvimento. Logo, “a zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais” (VYGOTSKY, 2007, p. 99).

Além disso, Vygotsky ressalta o equívoco de levar em conta o papel da imitação no aprendizado. Segundo o autor, para os psicólogos clássicos, somente as atividades independentes da criança são indicativas do desenvolvimento mental, uma vez que se considera tanto a imitação quanto o aprendizado como processos mecânicos. Na rotina escolar, um exemplo que se repete frequentemente é a correção comentada, por parte do professor, de atividades que foram propostas. Nessa ação, muitos alunos demonstram responder corretamente às questões, porém apresentam dificuldades em formular enunciados completos e complexos. Assim, o professor dá o exemplo (ou modelo) de resposta para que os alunos, através da imitação, reproduzam a mesma ação em atividades posteriores, até que essa

função seja independente.

Comparando à exposição já apresentada, essa conclusão última implica uma mudança na visão adotada para analisar a relação entre desenvolvimento e aprendizado e isso inclui o ato de repensar as conclusões que podem ser obtidas através de testes diagnósticos, principalmente quando estes guiam a organização de ações dentro do ambiente escolar.

2.1.3 O professor mediador na ZDP

A partir da concepção de que se deve fazer uso da noção de ZDP no agir docente, torna-se, então, necessário refletir sobre como essa ação deve ocorrer. Ressalta-se, no entanto, que não apenas deve ser considerada a ZDP dos alunos, mas também aquela inerente ao docente em função de sua atuação escolar. Consideramos, assim, que, na função de mediador, é tarefa do professor atuar tanto em função de seu desenvolvimento quando das necessidades de autonomia de seus alunos. Em outras palavras, o professor precisa, simultaneamente, atentar às próprias necessidades, como aquele que organiza e executa ações previamente planejadas, e atender às demandas dos alunos, para que estes sejam capazes de executar ações de forma autônoma a partir da assimilação de informações. Para isso, é evidente que o professor necessita dominar a teoria que envolve a criação de situações nas quais a ZDP será o foco da exploração e os conteúdos ou habilidades que se pretende transmitir aos alunos.

Um dos instrumentos que o docente pode utilizar para embasar a elaboração de um currículo pedagógico ou mesmo de uma aula é o teste diagnóstico. Vygotsky afirma que, até certo tempo, creditava-se a essa prática a função de ditar o ritmo do processo educacional, inclusive determinando limites que não deveriam ser ultrapassados. Para o autor, trata-se de um equívoco facilmente identificado através do exemplo prático do ensino de crianças mentalmente retardadas (termo adotado na obra original): munidos da informação de que essas crianças não eram capazes de desenvolver pensamentos abstratos, decidiu-se limitar o ensino-aprendizado delas à esfera do concreto. No entanto, detectou-se que além de tal postura só reforçar as deficiências da criança, limitando-as ao concreto, ela também supria qualquer indício rudimentar de pensamento abstrato que a criança possuísse, ou seja, em nada ajudava na superação das deficiências inatas. Vygotsky reforça ainda que a postura a ser adotada deveria ser completamente oposta, estimulando a criança, através da mediação na ZDP, a alcançar as capacidades que ainda não possuía de forma autônoma, nesse caso, rumo à abstração.

O mesmo se aplica, de acordo com o autor, às crianças normais (termo adotado na obra original), e é a ZDP que fornece uma nova fórmula para analisar a relação entre desenvolvimento e aprendizado: “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 102).

Trazendo para o escopo linguístico, é possível construir um paralelo entre as ideias de Vygotsky e as de outro psicólogo, Piaget (1896-1980), que definem o percurso da relação entre a criança e a linguagem como sendo, inicialmente, um instrumento de interação entre ela e as pessoas presentes em seu ambiente para, em seguida, ser convertida em fala interior, ou seja, uma função mental interna. Esse e outros exemplos ilustram e comprovam o que Vygotsky propõe como lei geral do desenvolvimento das funções mentais superiores, princípio que julga passível de ser aplicado de modo geral aos processos de aprendizado das crianças.

Assim, na escola, a postura mais adequada e produtiva é considerar que o desenvolvimento mental dos alunos resulta de um processo de aprendizado devidamente organizado, capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento que não ocorreriam se não fosse feito do modo adequado. De acordo com essa ideia, subentende-se que o papel do professor é adequar sua mediação na ZDP dos alunos de acordo com ritmo demonstrado por esses. A título de exemplo, Vygotsky cita que não se deve interpretar como completo o desenvolvimento de uma criança a partir do momento que ela assimila o significado de uma palavra, pois esse é somente o ponto de partida para esse e outros processos interligados a esse.

Além disso, o psicólogo ressalta que, àquela época, a hipótese representada pela ZDP apresentou duas grandes contribuições à esfera escolar, as quais, se bem aproveitadas e colocadas em prática, resultariam em bons frutos. A primeira consistiu em estabelecer a unidade entre ambos os processos, desenvolvimento e aprendizado, pressupondo que um seja convertido no outro. A partir dela, formularam-se estudos acerca da internalização do conhecimento externo e do aprimoramento das capacidades das crianças. A segunda foi a noção de que, embora interligados, desenvolvimento e aprendizado nunca são realizados em paralelo. O que ocorre, na verdade, é o estabelecimento de “relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável” (VYGOTSKY, 2007, p. 104).

Desse modo, compreendemos que o agir docente deve mover-se de acordo com o ritmo estabelecido pela prática e pela análise dessa prática, ou seja, o professor adquire autonomia em função da busca e da adequação de situações as quais possibilitem a autonomia

dos alunos. Temos, então, uma tentativa de transformar os preceitos vygostianos em um instrumento metodológico de ação docente.

2.1.4 O interacionismo sociodiscursivo e sua relação com o paradigma vygotskyano

Também baseado nas ideias de Vygotsky, Bronckart (1999) dedica-se a esclarecer, dentro da esfera do texto e do discurso, o que se entende por interacionismo sociodiscursivo. Para tal feito, o autor também recorre a outros pesquisadores da área, tais como Schneuwly e Schurmans, no intuito de ser abrangente com o panorama de estudos da época, além de sempre retomar os conceitos vygotskianos, como já mencionado. Em sua obra, Bronckart elucida a ideia dos textos como produções sociais e a arquitetura interna dos textos, ressaltando mecanismos de coesão e coerência textual. Sobre os textos como produções sociais, o autor inicia a obra afirmando que “a forma e o conteúdo se fundem no discurso compreendido como fenômeno social: ele é social em todas as esferas de sua existência e em todos os seus elementos, desde a imagem auditiva até as estratificações semânticas mais abstratas.” (BRONCKART, 1999, p. 19).

Dessa forma, é possível relacionar a essência das ideias de Bronckart às de Vygotsky. Assim, o interacionismo sociodiscursivo é inicialmente concebido, em sua obra, como uma vertente de estudos do mesmo rol de outros da Filosofia e das ciências humanas que possuem em comum a tese de que as propriedades da conduta humana são decorrentes de um processo histórico de socialização que, por sua vez, é possibilitado pelo surgimento e pelo desenvolvimento de instrumentos semióticos, dentre eles, os textos. Bronckart acrescenta, ainda, que há uma ênfase sobre a dimensão histórica dessa socialização, pois esta é condicionada pelas mudanças na organização social da espécie humana através do tempo, resultando em novos produtos semióticos e novas maneiras de interação.

Além dos pesquisadores já citados, e dando maior ênfase a Vygotsky devido ao escopo desta pesquisa, Bronckart ancora sua obra sobre o sociointeracionismo em um dos conceitos básicos de Saussure *apud* Bronckart: o da arbitrariedade do signo. Segundo o autor, é esse conceito de signo arbitrário que garante a essência do processo de compreensão da interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano, tal como postulado por Vygotsky. Percebe-se, então, que os dois teóricos, Vygotsky e Bronckart, compartilham de uma visão semelhante de que pensamento e linguagem estão intrinsecamente ligados e de que o ato de pensar reflete um modo de agir através dos textos.

É possível perceber o quanto os estudos de Vygotsky foram importantes para a fundamentação dos estudos de Bronckart (1999) e o consequente desenvolvimento dos conceitos do interacionismo sociodiscursivo. A própria noção básica de Vygotsky do processo de apropriação das unidades linguísticas pelos seres humanos ainda bebês já remete aos demais processos, em idade mais avançada, que exigem mediação de uma pessoa mais experiente, tornando-se, assim, ideias precursoras do conceito de ZDP, e revelando o quão essencial é a interação para o desenvolvimento das habilidades psíquicas. Entretanto, embora os estudos tenham se complementado, ressalta-se que alguns obstáculos foram enfrentados por Vygotsky até se chegar aos postulados sociointeracionistas efetivamente, que serviriam de base para os estudos de Bronckart, quase todos atrelados a questões de nomenclatura e definições.

O primeiro deles se deu na abordagem das unidades psicológicas de análise, haja vista que a psicologia, à época do texto fundador do trabalho de Vygotsky – *La signification historique de la crise en psychologie* (1927/1999) –, admitia a dualidade do ser humano (física e psíquica) e Vygotsky propôs a unificação desse conceito sob a perspectiva da ação/atividade humana, a qual englobaria as duas esferas mencionadas e seus demais componentes. Atrelado a esse, outro impasse se deu ao delimitar e articular o que pertencia à ordem do social e à ordem do psicológico, pois, da mesma forma como a proposta de unificação anterior, a dúvida recaiu sobre a necessidade de separar ou unir ambas as esferas em um único escopo de análise. A solução para esse segundo impasse, processualmente, foi a mesma dada ao primeiro: unificar sob a tese de que “é a **atividade** nas formações sociais (unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das **ações** imputáveis a uma pessoa (unidades psicológicas)” (BRONCKART, 1999, p. 30. grifos do autor).

O terceiro obstáculo enfrentado por Vygotsky diz respeito ao estatuto dado à linguagem em seus estudos, pois, ao assumir a palavra como unidade verbal a ser considerada, caberia apontar uma oposição ao conceito de signo saussuriano, embora Bronckart evidencie que discorda dessa visão. Para esse impasse específico, os estudos vygotkianos ampliaram a análise da unidade verbal para o nível que Bakhtin já estudava e conceituava como gêneros do discurso, já que, dessa forma, tornava-se mais coerente a compreensão da ação e das atividades humanas no nível do texto e do discurso. Desse modo, tanto o signo de Saussure quanto a palavra de Vygotsky seriam englobados nos conceitos de Bakhtin, e a unidade verbal para análise do interacionismo sociodiscursivo seria mais eficiente, além de resolver mais um impasse de estudo.

2.1.5 Importância do paradigma sociointeracionista para a pesquisa

Pode-se concluir que, no interacionismo sociodiscursivo, a designação “socio” refere-se à esfera da interação entre os sujeitos, considerada como processo histórico da formação e das relações humanas e mediada, muitas vezes, pelos diversos textos e discursos. Já a designação “discursivo” remete diretamente à esfera linguística e garante que os sujeitos assumem posicionamentos e os revelam através de linguagens.

Durante toda a execução da intervenção, aqui apresentada na forma de programa de ensino para uma etapa letiva, o conceito de ZDP se faz presente, pois há um momento designado a um diagnóstico da turma, em níveis de leitura mais e menos proficiente, que servirá para indicar monitores para as atividades que serão realizadas em grupos, promovendo assim a troca entre os alunos na ZDP. Tal atividade contou com a presença da professora apenas com fins de mediação.

Torna-se, então, evidente o quanto tais premissas são fundamentais para embasar esta pesquisa, já que respaldam a proposta de um trabalho com a linguagem mais voltado para o seu uso real e efetivo no ambiente escolar, fazendo com que alunos e alunas tenham mais consciência e domínio desse uso e seus impactos. Em consequência disso, tais conhecimentos e habilidades poderão ser replicados além do ambiente escolar com maior grau de eficiência, o que poderá refletir em maior desenvolvimento da interação social dos indivíduos, tal qual se prevê no interacionismo sociodiscursivo.

Acreditamos nisso como consequência das atividades propostas, pois consideramos que proporcionar a vivência de práticas de linguagem dentro do ambiente escolar que sejam mais próximas das práticas reais (vividas fora da escola) oportuniza melhor apropriação de habilidades que podem ser reproduzidas em contextos diversos e dadas as condições reais de execução. Trata-se de algo similar às práticas de ensaio antes de apresentações, simulados preparatórios antes de provas, entre outras situações.

2.2 LETRAMENTO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO

2.2.1 Relembrando concepções fundamentais

Para traçar um panorama do desenvolvimento do conceito de *letramento*, antes é necessário destacar que ele também está atrelado às mudanças acerca das concepções sobre a linguagem. Desse modo, resgata-se que, ao longo da história dos estudos linguísticos, três

foram as concepções mais marcantes e predominantes sobre a linguagem (KOCH, 1992): a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como estrutura e forma de comunicação, e a linguagem como meio de interação.

A primeira delas, segundo a qual a linguagem é uma expressão do pensamento, sustenta a ideia de que o homem é capaz de organizar o seu pensamento através da exteriorização desse, por meio da linguagem, por isso é atribuída à linguagem uma natureza lógico-racional. Já a segunda, que define a linguagem como uma forma de comunicação entre os seres que configura uma estrutura, ancora-se na concepção histórica de que a língua é um código que pode ser decodificado considerando que há intenção de um emissor em transmitir uma mensagem a um receptor. Soma-se a ela os estudos de Saussure que determinam unidades linguísticas e nos quais se destaca a visão estrutural da linguagem como um sistema de signos.

As duas primeiras concepções somaram avanços nos estudos linguísticos ao mesmo tempo em que deixaram lacunas, de modo que a terceira concepção, a linguagem como meio de interação, tem sido apresentada como uma alternativa robusta, que determina mudanças consideráveis nos paradigmas investigativos bem como nos rumos que se tem dado à forma como a academia compreende o processo de ensino e aprendizagem das linguagens. Essa concepção encara a linguagem como uma atividade coletiva, de construção mútua e destinada a uma finalidade, ou seja, pode ser compreendida como o local onde falantes atuam como sujeitos e constroem relações sociais. De acordo com Geraldi (1991), trata-se de um jogo que se estabelece na sociedade, na interlocução, e somente no interior de seu funcionamento é que se pode procurar instituir regularidades no processo de comunicação.

Compreende-se, ainda, que essa última concepção recebeu colaboração teórica da Filosofia da Linguagem preconizada por Bakhtin (2003). Conforme assumido pelo pesquisador russo e os demais membros de seu círculo, os modos de dizer dos indivíduos só podem ser realizados de acordo com as possibilidades oferecidas pela linguagem e só atingem seus propósitos quando inseridos nos gêneros discursivos. O autor define *gêneros* como enunciados relativamente estáveis, veiculados nas diferentes áreas de atividade humana, caracterizando-se pelo conteúdo temático, construção composicional e estilo. Portanto, é possível dizer que, sendo a linguagem um meio de interação, essa interação se dá no âmbito do discurso, onde estão inseridos os textos, por isso a importância em abordar o conceito de letramento.

2.2.2 Letramento(s)

Os princípios básicos da teoria do letramento surgem em paralelo à distinção entre esse conceito e o de alfabetização. Isso se dá devido a demandas maiores e mais diversificadas da linguagem na sociedade, acentuadas pelo contexto tecnológico que vem se desenvolvendo desde a década de 1980. Os sujeitos são cada vez mais exigentes e exigidos nas relações sociais no que concerne à prática de linguagem, o que acarreta uma necessidade ainda maior de domínio das habilidades linguísticas.

Esse cenário configurou-se, e perdura, de tal modo que a proposta de alfabetização não foi mais suficiente para fazer com que a escola cumprisse suas funções. Ter como propósito capacitar o sujeito a decodificar letras e sons para formar palavras não atendia mais à demanda de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos. As discussões acadêmicas acerca do letramento se inserem nessa realidade, levando a mudanças curriculares que inseriram a reflexão sobre esse fenômeno nos documentos oficiais sobre educação.

Para Kleiman (1995), a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado consiste na capacidade que, na segunda condição, o sujeito possui para usufruir dos diversos usos da linguagem no cotidiano, a habilidade que ele possui para se adequar às diversas situações comunicativas disponíveis para ele, enquanto o ser alfabetizado consiste na habilidade de decodificar letras e palavras. Por conseguinte, é função da escola formar sujeitos letrados, ou seja, atuar para que o aluno desenvolva “a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos” (KLEIMAN, 1995, p. 91). A autora afirma, ainda, que, no contexto da tecnologia, espera-se que esta facilite a comunicação através da inovação dos meios, e ela realmente o faz, porém agrega uma exigência aos sujeitos para que se adaptem aos novos modelos de interação através da linguagem.

Kleiman (1995, p. 81) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Assumir que o conceito de letramento é contextual e culturalmente determinado implica dizer que realidades específicas requerem habilidades de uso da linguagem também específicas e, conseqüentemente, provocam impactos de mesmo caráter. E mais: dentro de uma cultura, há grupos e situações sociais que demandam também uso de recursos linguísticos adequados a cada uma delas. Justifica-se, assim, a importância de

incluir esse conceito em um documento norteador do ensino e pautar as práticas docentes nele.

2.2.3 Dos *Parâmetros curriculares nacionais* à *Base nacional comum curricular*

Cabe, antes de aprofundar a abordagem do letramento nos *Parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 1998) (doravante PCN) e na BNCC, caracterizar o cenário educacional que precedeu o estabelecimento do PCN. No contexto pré-PCN, predominava, na esfera escolar, um ensino de Língua Portuguesa pautado no trabalho com a gramática de vertente descritivo-normativa, com ênfase nas análises morfológica e sintática; o ensino da habilidade de produção escrita era baseado nas noções de composição textual (narração, descrição e dissertação). Ao mesmo tempo, na esfera acadêmica, já se verificava a ineficácia nesse direcionamento de ensino com alguma mobilização de possíveis soluções para resolver o impasse (GERALDI, 1991; POSSENTI, 1996; SOARES, 2002).

Com a publicação e a disseminação dos PCN (BRASIL, 1998), houve uma mudança na perspectiva assumida para o ensino de Língua Portuguesa. A gramática deveria ser estudada em função de seu uso nas situações comunicativas, ou seja, o ensino de gramática deveria ser produtivo e direcionado para as práticas de linguagem. De imediato, sutis mudanças foram observadas de forma prática dentro do ambiente escolar, fosse na didática dos professores ou na configuração das avaliações aplicadas, porém nenhuma delas chegou de fato ao objetivo proposto no documento norteador e que constitui o cerne do ensino de Língua Portuguesa: ancorar o ensino em práticas de linguagem.

Contribuem ainda para esse insucesso outros fatores, tais como a manutenção de um ensino de gramática tradicional e do ensino de escrita ainda como composição, só que dessa vez do gênero textual, que assumiu o lugar da gramática como elemento norteador dos “conteúdos”. Ao mesmo tempo, a organização de currículos passou a ser feita com base em competências e habilidades; as matrizes que organizavam essas competências e habilidades passaram a ser estrela de primeira grandeza, o que não significou, exatamente, avanço nas práticas de ensino⁴.

É fundamental ressaltar que o avanço insuficiente das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa nos últimos vinte anos não resulta de descomprometimento ou

⁴ Consideramos que não houve avanço nas práticas de ensino pois, no referido contexto, ainda não havia, de modo substancial, proposições concretas que investissem no trabalho com as práticas de linguagem de forma efetiva. Em outras palavras, a teoria ainda estava distante da prática.

incompetência docente. A uma mudança como a que propunham os PCN (1998), deveriam seguir outras tantas: investimento efetivo em cursos de formação de professores, amplo repasse de informações e capacitação profissional, conscientização pública sobre os novos rumos educacionais. Todas essas esferas, que nem sempre acompanham o mesmo ritmo ou a mesma eficiência da implantação de um documento oficial, contribuem para que a instituição escolar pudesse cumprir com o seu dever determinado pelas esferas educacionais oficiais.

Considerando a existência dessas lacunas, a academia tem se dedicado a estudar as questões educacionais, a partir de várias perspectivas, e vem propondo ações diversas para se chegar mais próximo ao ensino de Língua Portuguesa através das práticas de linguagem, se se efetivam no âmbito social. O advento mais recente, e ainda em fase de implantação, desse movimento está, em ampla medida, revelado na BNCC. O documento faz parte de uma ação do plano governamental para definir princípios norteadores da elaboração de currículos nas esferas educacionais desde o ensino infantil até o ensino médio, dando autonomia às unidades estaduais e municipais em diversos quesitos, por exemplo, no que concerne à escolha de conteúdos. No texto da BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino de Língua Portuguesa, a noção de letramento se evidencia em configuração ainda mais atual do que a aqui já apresentada: fala-se em *novos letramentos*. Tal nomenclatura surge para reforçar o papel da esfera tecnológica na (re)configuração de expressiva parte das práticas de letramento, de modo que as novas tecnologias já se encontram em intrínseca ligação com a linguagem que usamos para interagir e já demandam habilidades específicas ao mesmo tempo em que ampliam o leque comunicativo dos sujeitos. No texto da BNCC, é explícito que atividades de compreensão e produção deverão ser propostas para contemplar práticas sociais, e isso se evidencia, também, através da proposta de incluir os instrumentos textuais em práticas permeadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação.

Remetendo aos preceitos vygotskianos, mencionados no início dessa discussão teórica, a BNCC revela embasamento teórico que concebe a linguagem como uma forma de ação e, por isso, determina as atividades de compreensão e produção com direcionamento para a transformação dos sujeitos, a fim de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento comunicativo e discursivo. Desse modo, no ensino médio, cinco campos de atuação (campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico-literário) são indicados para a execução de práticas discursivas concretas, nas quais deve haver interação dos sujeitos para desenvolver um trabalho efetivo com a linguagem.

O cotejo entre os dois documentos – PCN e BNCC – permite enxergar uma

relação de colaboração entre ambos. Enquanto os PCN promoveram mudanças significativas no tradicionalismo cristalizado no ensino, ação nada fácil de se executar, a BNCC surge para lapidar os avanços do documento anterior, conduzindo o ensino a um patamar mais próximo da eficiência no que diz respeito a uma formação mais plena dos indivíduos.

Dessa forma, é evidente a intenção dessa nova proposta de incentivar a prática pedagógica no sentido de preencher as lacunas remanescentes da implementação dos PCN a partir de uma nova configuração educacional, principalmente teórica, para então ser efetivamente conduzida na prática. Isso inclui promover o processo de produção (oral, escrita, multimodal) como uma atividade de resolução de problemas, a qual demanda uma resposta. Para concretizar os objetivos aos quais se propõe, a BNCC precisa operar em parceria com vertentes teóricas linguísticas, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Sociolinguística, a Gramática Funcional, entre outras.

2.2.4 Do papel à prática

No texto da BNCC, pode-se compreender que o objetivo é definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Desse modo, a parte minuciosa de elaboração do currículo fica a cargo das secretarias de educação de cada estado, como é possível notar nos trechos grifados a seguir:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, **à elaboração de conteúdos educacionais** e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um **patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes**, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BNCC, 2017, p. 8)

Essa postura abre precedentes para uma relativa flexibilidade de organização curricular por parte de todas as esferas educacionais (públicas e privadas). Pensamos que, sem determinado grau de uniformização básica, essa flexibilidade poderá gerar desigualdades educacionais. Justifica-se, assim, a importância e a necessidade de desenvolver trabalhos nos moldes do programa de pós-graduação profissional, o qual se faz com pesquisadores que

alternam entre dois papéis – o de professor e o de pesquisador. Em outras palavras, faz-se necessário um engajamento dos docentes para o estudo e o desenvolvimento de propostas de ensino orientadas pela BNCC e adequadas ao contexto escolar nos níveis municipal, estadual e, por conseguinte, nacional.

Além disso, dada a qualidade em termos de aporte teórico atualizado do documento, cria-se uma expectativa para a prática de tais ideias inovadoras. Por esse motivo, também, é coerente a elaboração de uma proposta curricular de ensino com vistas à confirmação dos benefícios da BNCC. Em teoria, a Base assegura, com maior ênfase do que os PCN, o ensino de linguagem pautado em práticas sociais, propondo uma nova orientação das ações: leitura e escrita estão a serviço das práticas de linguagem. Desse modo, testar uma reconfiguração metodológica na prática, mesmo que partindo de pequenos recortes, pode subsidiar tarefas educacionais e científicas cada vez mais complexas, incluindo a elaboração de um currículo.

Nesse contexto, as secretarias de educação podem usufruir de um suporte valioso representado pelas pesquisas desenvolvidas em cursos de mestrado profissional, na área de Educação, já que é um pré-requisito para fazer parte do programa o candidato ser professor em exercício. Essa exigência pode garantir um olhar mais fiel às realidades de pesquisa e de ensino, principalmente quando ambas se somam, já que tem origem em sujeitos que transitam pelos papéis de pesquisador e professor.

2.3 COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS NA BNCC

Assumindo a nova orientação dada pela BNCC, ações de compreensão e produção são colocadas a serviço das práticas sociais. Antes de explorá-las sob essa ótica, é imprescindível apresentar uma visão conceitual geral e especificar a orientação assumida para esta pesquisa.

Há bastante tempo é recorrente o discurso que advoga pela necessidade de a leitura ser estimulada na escola entre professores de diversas áreas. Apesar de estimular os alunos a participarem de práticas de leitura parecer ser uma questão simples, existem fatores mais complexos envolvidos para pôr essa ideia em funcionamento. Faz-se necessária uma reflexão sobre as diversas concepções de leitura existentes antes mesmo de trabalhar qualquer uma delas, visando um trabalho bem feito e eficaz. Do mesmo modo que os conceitos de letramento, essas concepções podem variar de acordo com a escolha das concepções de sujeito, de língua, de texto e de sentido, segundo Koch e Elias (2006).

Ao adotar uma concepção de língua como representação do pensamento, subentende-se que o sujeito usuário dessa língua produz textos com o objetivo de fazer chegar ao seu interlocutor a materialização de suas ideias tal qual foram pensadas. Nesse sentido, a leitura seria concebida como a captura do pensamento do autor, sendo esse o foco de atenção. Já ao conceber a língua como estrutura, o sujeito passa a ser considerado como determinado ou, nas palavras de Koch e Elias (2006, p. 10), como “‘assujeitado’ pelo sistema” e com essas mudanças a leitura passa a ser considerada como mera decodificação de enunciados dotados de todos os sentidos apenas na superfície estrutural, com nada mais além disso. Em ambos os casos, o leitor opera somente ações de reconhecimento e reprodução.

A concepção de língua que assume um caráter interacional (ou dialógico), que é a mais adotada para nortear trabalhos de prática docente, assume que os sujeitos (autor e leitor) são atores sociais que se constroem e são construídos no texto através do processo cooperativo de produção de sentido que é a leitura. É com essa base que se considera a leitura uma atividade interativa complexa na qual os atores sociais estabelecem relação de interdependência enquanto, em virtude da compreensão textual, mobilizam conhecimentos para além da esfera linguística (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11). Também é essa a concepção adotada pelos documentos reguladores educacionais, a exemplo dos PCN e da BNCC.

Nesse sentido, vale ressaltar que há ainda uma carência de planejamento escolar para aulas de leitura. É visível no cotidiano docente uma prática que tem se popularizado nas escolas: dividir as aulas de Língua Portuguesa entre Literatura, Gramática e Produção Textual (sendo comum designar um professor para cada “disciplina”). Tais ações contrariam os estudos que comprovam a interdependência das áreas citadas e dos saberes por elas promovidos, além de abrir uma lacuna no currículo representada pela ausência de uma frente específica de leitura.

Sobre o desenvolvimento da leitura, Terzi (2001) afirma que boa parte do insucesso escolar no trabalho com essa dimensão da linguagem é decorrente, inicialmente, de como se estrutura a base do trabalho nas séries iniciais e, a longo prazo, no foco demasiado em exames vestibulares padronizados, pois o treinamento para essas avaliações ocupa o espaço e o tempo que poderiam ser dedicados a um trabalho mais efetivo de compreensão.

A autora concorda com Kleiman (1995), quando, ao analisar a leitura de alunos das séries iniciais, conclui que o foco na decodificação das palavras (alfabetização) não é suficiente, pois a produção de significados ultrapassa os aspectos restritos à linearidade da escrita. Terzi acrescenta que a ênfase no exercício de decodificar palavras promove a criação de “uma pseudolinguagem para falar da escrita, produzindo uma ruptura tanto no

desenvolvimento da linguagem como no da relação entre linguagem oral e escrita.” (TERZI, 2001, p. 15). Por fim, o critério para mensurar a habilidade de leitura também deixa a desejar, pois concentra atenção em resultados, deixando de lado os processos mobilizados para tal feito; ou seja, os eventos de letramento dos quais as crianças participam, além do espaço físico da escola, não são considerados nesse contexto.

Terzi tece críticas às pesquisas até então realizadas sobre a leitura, agumentando que, em geral, elas não valorizam ou consideram a história de leitura da criança, do mesmo modo que menosprezam o processo percorrido para se chegar a determinados feitos de leitura, enquanto apenas esses feitos são reconhecidos. Ademais, em consonância com os estudos de Vygotsky, a autora julga inadequado as pesquisas optarem por considerar apenas o nível de desenvolvimento real dos alunos, ou seja, aquilo que eles podem fazer sozinhos, quando seria mais produtivo considerar o nível de desenvolvimento potencial, buscando estratégias para o professor atuar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos alunos.

Embora as constatações apresentem uma tendência pessimista, há também dois benefícios, mesmo com ressalvas, que ela apresenta como conclusões. São elas a de que a criança pode ler, e algumas já o fazem, antes mesmo da convivência no ambiente escolar; e a de que os eventos de letramento aos quais a criança é submetida influenciam significativamente no desenvolvimento de suas habilidades leitoras.

Tecidas essas informações, pode-se concluir, das premissas apresentadas por Terzi, que há uma nítida diferença entre uma leitura que se faz em casa (ou podemos chamar de leitura do mundo) e outra que se apresenta na escola, como se, nesta última, em vez de avançar, o aluno tivesse que regredir no processo de desenvolvimento dessa habilidade. A leitura do mundo, que precede a da escola e adentra esse ambiente, tem origem na prática e é apreendida, internalizada e desenvolvida com base nos usos que se faz da linguagem para atender aos propósitos desejados. Essa, o aluno já se julga capaz de usar e, portanto, não reconhece a ação das práticas escolares sobre ela.

Já a leitura que é apresentada a esse aluno quando ele entra na escola, devido ao foco demasiado em atividades sistemáticas e mecânicas, logo torna-se sem sentido e, por isso, não o motiva à participação. O foco na decodificação, na verificação do sistema linguístico, na memorização de regras e afins, em detrimento da construção individual e coletiva dos significados dos textos, promove um desinteresse do aluno por uma atividade que “não será útil” para a vida, somente servirá para as avaliações internas e externas.

Tal como ilustrado por Vygotsky (*apud* TERZI, 2001) no processo de internalização, a leitura deve ser apresentada aos alunos sob a perspectiva da transformação:

eles devem se sentir tanto capazes quanto convidados a se apropriar daquilo que a leitura pode lhes oferecer. Em decorrência dessa necessidade, justifica-se a importância dada pela BNCC, cuja orientação metodológica é defendida na presente pesquisa, aos eventos de letramento ou práticas de linguagem através de atividades de leitura e produção. Isso significa dizer que atividades de leitura deverão ser elaboradas em função de uma prática social, ou seja, elas deverão ter um propósito e fazer sentido para o aluno. Ressalta-se ainda a importância de haver habilidades de leitura, especificamente, orientando o trabalho docente para que não se perca o foco das práticas de linguagem e, por conseguinte, o engajamento de professores e alunos na execução das ações didáticas na escola.

Esse zelo com as atividades de leitura, atreladas ao desenvolvimento de uma prática de linguagem na escola, é condição fundamental para que se promova a prática de leitura como transformação, uma vez que, mobilizados e engajados para uma prática de linguagem, os alunos terão mais e melhores condições de se apropriar de novos conhecimentos – alguns, talvez, com os quais eles jamais tivessem contato por outras vias – que, uma vez internalizados, poderão ser utilizados em suas realidades múltiplas e externas ao ambiente escolar. Dessa forma, a escola operaria como um agente mediador da leitura como transformação tanto no âmbito do pensamento quanto da ação, pois, dotados de senso crítico, as ações desses indivíduos, possivelmente, apresentarão novas configurações.

Ligada de modo intrínseco à leitura e etapa também importante para o efetivo processo de internalização, segundo Vygotsky (*apud* ANTUNES, 2015), a produção textual deve ser, na mesma medida, apresentada como ação discursiva, que é orientada pelo propósito comunicativo e permite ao sujeito a apropriação das habilidades envolvidas na sua execução e a capacidade de replicá-las em outras situações. Tal noção permeia os conceitos de letramento e gêneros textuais já mencionados nesta pesquisa e ainda a abordagem teórico-metodológica da BNCC. Isso se comprova facilmente ao observar o ponto de partida para o ensino de língua portuguesa proposto no documento: partir da escolha do campo de atuação implica eleger uma prática social para nortear as demais ações a serem desenvolvidas, ou seja, todas as atividades devem ser elaboradas e executadas em função da produção efetiva dos sujeitos.

Na BNCC do ensino médio (mas não apenas nela), leitura e produção se encontram em patamar de igual importância, muitas vezes sem que haja separação na forma como as habilidades são redigidas. Essa postura pode ser explicada considerando o grau de continuidade de trabalho atribuído ao documento, como é possível perceber no trecho a seguir:

Uma vez que muitas habilidades já foram desenvolvidas e um grau de autonomia relativo às práticas de linguagem consideradas já foi alcançado, as habilidades passam a ser apresentadas no Ensino Médio de um jeito próximo ao requerido pelas práticas sociais, muitas vezes misturando, ao mesmo tempo, escuta, tomada de nota, leitura e fala. (BNCC, 2017, p. 493)

Do mesmo modo como concebe a BNCC, Koch e Elias (2017, p. 9) afirmam ser a escrita um ato que “requer a mobilização de conhecimentos referentes à língua, a textos, a coisas do mundo e a situações de comunicação”, sendo o acesso à maioria dos itens elencados garantido através da leitura. As autoras, também estudiosas do processo de leitura, acrescentam, ainda, compactuando dos princípios sociointeracionistas já mencionados anteriormente, que é na produção textual que se consolida o produto dessa mobilização de conhecimentos através do engajamento de sujeitos ativos no processo de interação e que garante o que chamamos de prática de linguagem. Pode-se perceber que os discursos de Koch e Elias e da BNCC se irmanam ainda na fala das autoras:

Todo processo de produção pressupõe, assim, atividades do ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção – e não apenas de reconstrução –, no qual as unidades de sentido ativadas a partir do texto se conectam, por meio de inferências, a elementos suplementares de conhecimentos extraídos de um modelo sociocognitivo, também ativado em sua memória. Portanto, por ocasião da produção de um texto, quem escreve já prevê essa produção de inferências por parte do leitor (KOCH; ELIAS, 2017, p. 10).

Ao admitir que, para efetivar a produção de textos escritos, os sujeitos devem recorrer a conhecimentos prévios, Koch e Elias (2017, p. 37) novamente conectam práticas de leitura a práticas de escrita, já que assumem haver tipos de conhecimento (linguístico, enciclopédico, textual e interacional) ativados através da memória e que só puderam ser armazenados lá através do contato, em sua maioria, pela leitura.

Aqui concluímos a fundamentação teórica da dissertação. Esperamos que, ao final da leitura, tenha ficado claro que nossa proposta foi aplicar um programa de ensino para um bimestre letivo com vistas à execução de uma prática de linguagem, tal como o que é proposto pela BNCC, analisando também a mediação professor-aluno na esfera da ZDP. Para isso, detalharemos, na metodologia do trabalho, 1) o contexto de aplicação da intervenção; 2) os aspectos metodológicos da intervenção, incluindo a descrição da sequência das ações integrada à análise dos dados e, por fim, 4) a discussão dos resultados, quando resgatarmos alguns tópicos expostos na revisão teórica.

3 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesse capítulo, apresentamos a descrição, análise e discussão de nossa proposta de intervenção. Iniciamos pela apresentação do contexto de aplicação da intervenção, apresentando tanto o local onde foi desenvolvido a pesquisa quanto os sujeitos envolvidos nela. Depois, caracterizaremos a situação que motivou a elaboração da proposta contemplando também o cenário de políticas educacionais em que ela está inserida.

Em seguida, são apresentados os aspectos metodológicos da intervenção, como o detalhamento da logística em que os encontros foram realizados e a descrição da sequência das ações, já acompanhada da análise dos dados. Somente após essas duas etapas, apresentamos a discussão dos resultados para construir as conclusões às quais foi possível chegarmos.

3.1 CONTEXTO DE APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A ideia de propor atividades contemplando os campos de atuação designados na BNCC, direcionados às séries do ensino médio, surgiu em discussões de um grupo de estudos, ainda em fase de institucionalização, formado por professores da UECE, alunos dos cursos de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (UECE) e do Mestrado Profissional em Letras (UECE), todos estes (os alunos) professores em exercício ou no ensino fundamental ou no ensino médio da esfera pública de ensino. As discussões que precederam essa ideia contemplaram os estudos sobre a obra de Vygotsky (2007), já mencionados na revisão teórica que compõe esta dissertação, e ainda outros trabalhos referentes ao ambiente escolar (por exemplo, Soares, 1986). O propósito do grupo de estudos, desde o início, foi definido como o de aproximar mais a teoria acadêmica da prática educacional em busca de propostas de ensino de língua materna mais eficientes.

Contagiados pelo momento de mudanças na política educacional brasileira, foi tomada a decisão de analisar o documento, na época ainda em fase de ajustes, que seria proposto para “complementar” os PCN, até mesmo como uma tentativa de se preparar para receber as futuras mudanças advindas dos órgãos governamentais aos quais servimos e para ajudar os demais colegas de docência que, infelizmente, não podem usufruir da troca de informações que ocorre em discussões acadêmicas, por questões de acesso ao ambiente ou ao conteúdo.

Inicialmente, foi feita a análise da organização da BNCC do ensino médio (2017) referente à disciplina de Língua Portuguesa. O documento divide, além dos cinco campos de atuação já mencionados, habilidades gerais – contemplando todos os campos – e habilidades específicas para cada campo de atuação. Todas essas habilidades se estendem às três séries do ensino médio, o que revela amplitude demasiada da abordagem e espaço para que cada estado, por exemplo, possa especificar um currículo detalhado para ser aplicado em suas escolas. É orientação do próprio documento que “os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 471).

Pensando na iminência de mudanças nas orientações provenientes da Secretaria de Educação do estado (SEDUC/CE) para a estruturação dos planos de ensino dos anos letivos seguintes, foi de comum acordo dos membros do grupo o início da produção de esboços do que fora denominado como planos de ensino. Para isso, o professor orientador do grupo de estudos (que é também o orientador desta pesquisa), com auxílio das discussões desenvolvidas nos encontros, designou um roteiro (APÊNDICE D), construído a partir da colaboração dos integrantes do grupo, para elaboração de programas de ensino. O roteiro tem como função, além de orientar a produção do plano, permitir que uma mesma sequência de ações possa ser replicada em outros contextos, sendo feitos os ajustes necessários a cada campo de atuação, garantindo assim flexibilidade e uniformização em equilíbrio para o currículo.

De acordo com o roteiro, o ponto de partida para a elaboração do plano é a definição de uma prática de linguagem, incluída em um campo de atuação social, a qual o professor deseja que os alunos sejam capazes de realizar (informalmente denominada de *culminância*, no início, passando a ser chamada, posteriormente, de *projeto comunicativo*). A partir desse ponto, deve-se designar as habilidades gerais que serão desenvolvidas durante todo o processo que conduzirá ao projeto comunicativo e, em seguida, as habilidades específicas do campo de atuação em que tal prática se enquadra. O próximo passo implica escolher textos para compor as práticas de leitura, sobre os quais não serão feitas atividades no tradicional estilo “perguntas e respostas”, e os quais podem ser dos mais diversos gêneros, desde que contemplem, de alguma maneira, a temática que predomina na culminância.

Dando continuidade ao planejamento, devem ser determinados os gêneros textuais para produção que serão contemplados durante o processo de preparação para a culminância. Considerando o histórico do trabalho com o gênero textual na escola, nessa etapa recomenda-

se determinar o modo como cada gênero será trabalhado: gênero efetivamente publicizado; gênero apenas como atividade escolar e/ou gênero como avaliação formal. Sobre cada categoria, as orientações do roteiro discorrem da seguinte forma

Quadro 1 – Orientação para definição dos gêneros a serem produzidos

DEFINIÇÃO DOS GÊNEROS	
Gênero publicizado	Gêneros que serão trabalhados de forma “real”, quais deles serão produzidos com o intuito de circularem efetivamente.
Gênero como atividade	Gêneros que serão trabalhados de forma “artificial”; quais deles serão trabalhados como atividade eminentemente escolar – o que não implica, contudo, desconsiderar aspectos do contexto de produção: adequação do gênero, função social do produtor, previsão da audiência, conteúdo e propósito do texto em consonância com o propósito comunicativo do gênero, evento deflagrador.
Gênero como avaliação	Gêneros que serão trabalhados em avaliações formais – prova de redação, com tempo delimitado e atribuição de nota apenas ao produto.

Fonte: Roteiro para elaboração do programa de ensino de uma etapa letiva (APÊNDICE D)

Ressaltamos que um mesmo gênero pode ser contemplado tanto na etapa designada apenas à leitura quanto na etapa de produção, podendo ser feita, por exemplo, a leitura de uma crônica e também ser solicitada aos alunos a produção de uma crônica em momento posterior. Ou, ainda, pode-se contemplar um gênero na etapa de produção que não tenha sido apresentado na etapa anterior, de leitura: é possível solicitar aos alunos a produção de um relato de experiência sem que nenhum texto do mesmo gênero tenha sido selecionado para a etapa de leitura somente.

Determinada a dimensão macro do plano de ensino, o roteiro orienta que se parta para a dimensão micro e sejam selecionados os conteúdos específicos da linguagem que serão trabalhados para possibilitar a execução da culminância. Nessa etapa, deve-se eleger, pelo menos, uma estratégia discursivo-textual para ser trabalhada juntamente a um tópico gramatical. Dada a variedade de textos com a qual se trabalhará, é evidente que múltiplas serão as estratégias textual-discursivas e os tópicos gramaticais que surgirão durante as práticas de leitura e produção. No entanto, é necessário orientar o foco do plano de ensino

para aqueles que são mais evidentes e necessários à prática de linguagem em foco, a fim de que se mantenha a coerência da proposta de trabalho e se consiga estabelecer um plano de ação exequível.

De posse dessas orientações, a intervenção foi elaborada e aplicada de acordo com um plano de ensino (APÊNDICE E) que contemplou uma etapa letiva da 1ª série do ensino médio. O projeto comunicativo que norteou o desenvolvimento das práticas de leitura e produção de textos foi a exibição de documentários sobre o tema “o lugar onde vivo”, e sua escolha se deu em virtude de duas demandas: a da pesquisa e a apresentada pela escola onde foi aplicada a intervenção. Concomitantemente à época da aplicação da intervenção, a escola aderiu à Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), portanto as turmas deveriam submeter produções textuais ao concurso.

Todos os aspectos metodológicos sobre a intervenção, contemplando também a culminância, serão expostos na seção a seguir, começando pela caracterização do tipo de pesquisa, dos sujeitos envolvidos, da escola em que foi aplicada e seguindo para a descrição detalhada de cada um dos encontros.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INTERVENÇÃO

A pesquisa foi feita em uma escola profissionalizante da cidade de Fortaleza, estado do Ceará. No ano de 2008, o Governo do Estado do Ceará deu início, através da Lei Estadual Nº 14.273, de 19/12/2008, ao projeto das escolas profissionalizantes, cujo propósito foi o de integrar a formação da educação básica de nível médio à formação de nível técnico, a partir da modalidade de ensino em tempo integral. A escola onde ocorreu a pesquisa da presente dissertação foi uma das 25 primeiras escolas do estado a serem transformadas em escolas profissionalizantes, o que nos permite afirmar que ela já possui estabilidade no referido regime. No ano de 2019, a escola conta com 12 turmas divididas nos três anos do ensino médio, sendo 4 turmas em cada série. Os cursos técnicos ofertados são: Enfermagem, Redes de Computadores, Segurança do Trabalho e Logística.

A intervenção, em forma de pesquisa-ação, foi aplicada em uma turma de 1º ano do ensino médio⁵. Caracterizamos o trabalho como pesquisa-ação tendo em vista que a pesquisadora desempenhou um papel ativo em busca da solução de problema já esperado ou

⁵ Embora as intervenções do Profletras sejam realizadas em turmas de ensino fundamental, não foi possível contemplar essa demanda pois há um crescente movimento de restrição à esfera estadual ao ensino médio, processo este vivido pela própria pesquisadora ao mudar de escola algumas vezes em função da extinção do ensino fundamental nelas.

de problemas que poderiam surgir (THIOLLENT, 1985). Nesse caso, o problema motivador da pesquisa, para o qual buscamos uma resposta (mais do que uma solução), foi verificar o êxito na execução de uma proposta de ensino de acordo com o novo documento orientador para a educação, a BNCC. Somado a isso, pode-se também reconhecer traços de pesquisa-ação a julgar pelo fato de a pesquisadora ter atuado como docente dos sujeitos no desenvolvimento da pesquisa, incluindo a execução dos procedimentos para a coleta dos dados.

Na turma do curso de Redes de Computadores, estão matriculados 41 alunos, de faixa etária entre 14 e 17 anos, sendo 27 meninos e 14 meninas. Desses alunos, 80% são provenientes de escolas da rede pública e os outros 20% de escolas da rede privada, divisão estabelecida pela Secretaria de Educação nas orientações de matrícula de novos alunos da escola profissionalizante. A escolha dessa turma especificamente se deu em função de ser o curso que mais apresenta afinidade com tecnologia, o que poderia ser um diferencial no trabalho com o suporte digital do gênero documentário, e da relação de respeito e confiança entre alunos e professora, pois é um requisito básico para o desenvolvimento de qualquer tipo de atividade no ambiente escolar.

Os alunos foram convidados formalmente por nós a participarem da pesquisa. Expomos à turma todo o contexto de execução da pesquisa (desde a proposta do Mestrado Profissional em Letras até a sistemática de aplicação da BNCC), por meio da leitura e do preenchimento do Termo Assentimento a Estudantes (APÊNDICE A) bem como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais (APÊNDICE B), já que todos da turma são menores de idade. Após recolhimento dos dois documentos, preenchidos e assinados, deu-se início à intervenção.

Os encontros da proposta de intervenção ocorreram em aulas geminadas (2h/a) e aulas simples (1h/a), nos turnos da manhã e da tarde, sendo alguns gravados em áudio, para facilitar a descrição da sequência das ações, e outros em fotografia, para registro das atividades. A sequência em que os encontros aconteceram segue a mesma ordem em que serão apresentados, porém não foram consecutivos, pois há algumas atividades escolares (provas, eventos internos, etc.) que interrompem (sem comprometer o andamento da intervenção) a continuidade das ações. Toda a intervenção foi feita entre o dia 13 de março e o dia 18 de maio de 2019, somando 22h de atividades, divididas em 10 encontros.

3.3 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DAS AÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS

Encontro 1 – Introdução ao tema “O lugar onde vivo” (2h/a)

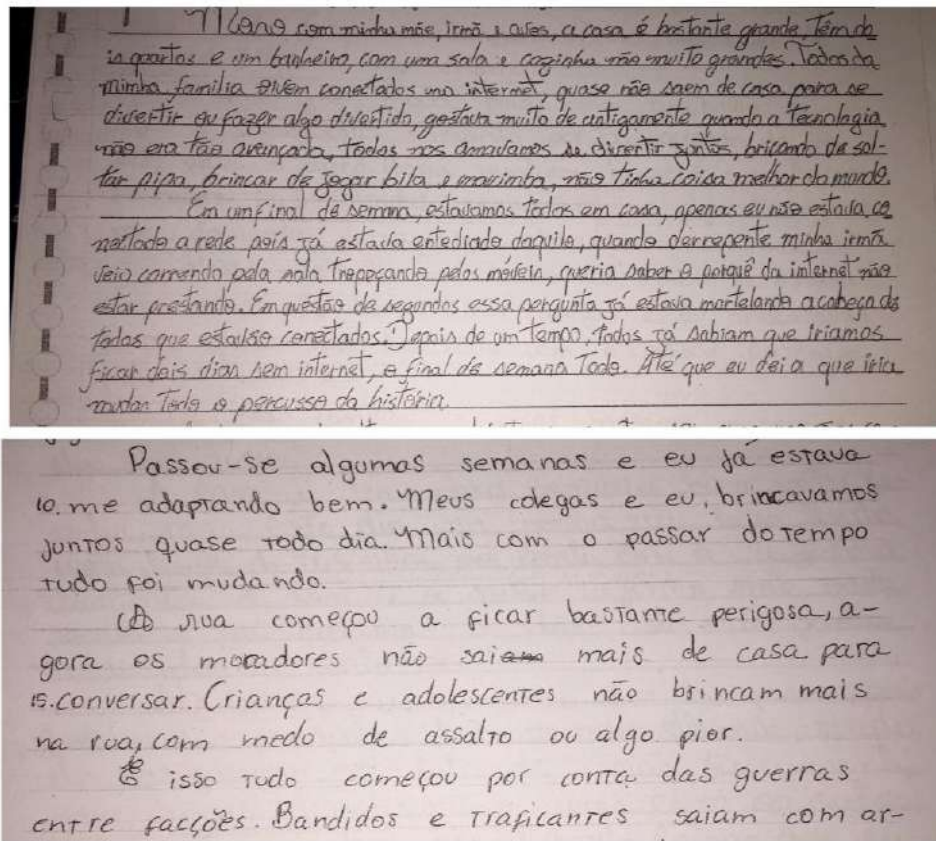
OBJETIVO

Promover primeiro contato (mediado) dos alunos com o tema “O lugar onde vivo”.

O sistema de avaliação adotado pela escola solicita uma produção escrita dos alunos durante o bimestre letivo; essa avaliação recebe o nome de parcial. Com vistas ao primeiro contato mediado com a proposta de produção da OLP, na avaliação parcial, foi solicitada aos alunos a produção de uma crônica na qual deveria ser abordado o tema “O lugar onde vivo”. A turma teve o tempo de 2 horas-aula para receber breve orientação da professora sobre o procedimento avaliativo (preenchimento de cabeçalho, quantidade de linhas, normas de escrita, etc.) e produzir o texto solicitado a partir somente do fornecimento do tema. Para auxiliar os alunos, foi feito também um resumo sucinto sobre o gênero crônica, estudado previamente pela turma.

Após a análise, foi possível perceber que, apenas com o tema, muitos alunos optaram por narrar e comentar histórias mais relacionadas com as pessoas com quem vivem do que propriamente textos sobre o lugar onde vivem. Dentre os poucos que abordaram efetivamente o lugar, a maioria o fez de forma negativa, com críticas a problemas como saneamento e insegurança. A figura a seguir ilustra alguns exemplos das crônicas recebidas.

Figura 1 – Reprodução de crônicas produzidas pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa.

As crônicas foram produzidas, além da finalidade avaliativa, para serem o primeiro contato da turma com o tema proposto para a produção dos documentários – objetivo final da proposta – e também para serem retomadas, no segundo encontro, por meio de uma roda de conversa na qual eles tiveram a oportunidade de ler e conversar sobre os textos produzidos e também sobre outras histórias das quais lembrassem durante esse momento em grupo. Tal atividade será descrita no encontro seguinte.

Encontro 2 – Introdução ao tema e ao gênero documentário (3h/a)

OBJETIVOS

- A. Apresentar o tema em abordagens diferentes (audiovisual e escrita)
- B. Estimular o olhar crítico / emocional para a própria realidade
- C. Apresentar a proposta de produção da OLP: documentário sobre o tema “O lugar onde vivo”

PARTE 1 – Roda de conversa e exibição de vídeo

Nessa etapa, para atingir os objetivos propostos, a professora oportunizou uma roda de conversa na qual os alunos puderam, através da leitura dos textos produzidos no encontro 1, compartilhar histórias sobre o lugar onde viviam, sendo a função docente a mediação das vozes para oportunizar que todos os alunos interessados pudessem falar. Tal ação docente ocorreu para introduzir o raciocínio que é esperado na apresentação dos documentários para o concurso: histórias que retratem a identidade dos participantes com o lugar onde vivem.

A roda de conversa teve início com a leitura, de forma voluntária, dos textos produzidos. Somente alguns alunos puderam fazer a leitura na íntegra, pois o tempo foi limitado; além de ler os textos, os respectivos autores puderam fazer comentários sobre a escolha dos fatos que motivaram sua escrita. A primeira aluna leu sua crônica, na qual abordou, dentro da temática “O lugar onde vivo”, o espaço da casa da tia que falecera há pouco tempo e a mudança provocada por esse fato no seu modo de ver o mundo e as pessoas. Quando perguntada sobre o porquê da sua escola, a aluna justificou que, para ela, há naquele lugar uma memória afetiva e que, embora para muitas pessoas a lembrança possa ser ruim, pelo fato de a tia já ter falecido, para ela o espaço, especificamente o quarto dela, trazia boas lembranças.

Em seguida, o segundo aluno leu sua crônica, na qual abordou também o espaço físico da casa, porém referiu-se a sua própria residência. Embora tenha se referido à casa, o aluno dedicou-se mais à narrativa de um episódio vivido por ele e sua família no qual eles ficaram sem serviço de internet durante dois dias e, a partir disso, foi possível que eles convivessem mais entre si. Ao final da leitura, o aluno confessou que esse episódio havia sido escolhido, pois o prazer de conviver com as pessoas remetia a algo semelhante que sempre ocorre na casa da avó, localizada em outra cidade e onde a família se costuma se reunir. Além disso, parte do objetivo do seu texto era o de tecer uma crítica ao uso excessivo da tecnologia, principalmente quando isso compromete o convívio familiar.

Ao final das duas leituras, a professora orientou a turma para observar que ambas as narrativas foram construídas a partir de um vínculo afetivo dos autores com o lugar onde vivem e que tal ação garantiu aos dois uma boa nota na avaliação, pois, para esse gênero textual (crônica), é fundamental que isso se faça presente a fim de garantir uma produção textual que atinja o leitor com a perspectiva mostrada pelo autor. Tal observação foi feita para

já adiantar à turma o que seria esperado deles na produção dos documentários que ainda seria proposta.

Em seguida, a professora ressaltou para a turma o fato de alguns alunos terem optado por um recorte de viés negativo sobre o lugar onde viviam e pediu que estes compartilhassem suas histórias lendo os textos para a turma. A terceira aluna a ler seu texto narrou para a turma a história de uma família, a partir da perspectiva da filha, na qual não há boa comunicação entre as pessoas. Na crônica, a filha do casal tenta conversar com eles, porém não obtém êxito, sobrando como registros sonoros apenas os ruídos da casa. A aluna justificou que, antes de escolher esse fato, pensou em escrever sobre a cidade de Fortaleza, no entanto o texto tinha ficado muito longo, o que a fez optar por falar sobre a própria casa. Mais uma vez, foi possível notar a motivação para a escrita no vínculo afetivo, embora dessa vez norteado por um viés negativo: a ausência de comunicação. A partir desse depoimento, a professora perguntou à turma quantos alunos se identificavam com o relato: aproximadamente metade da turma respondeu de forma positiva.

Dando sequência a essa ação, seguiu-se uma discussão entre os alunos sobre as diversas configurações familiares (perfis, características, costumes, relações etc.) em que cada se encontra e qual a visão que eles possuem sobre a própria família. Nesse momento, um dos alunos relatou que, em sua família, havia muita desunião entre as pessoas, o que fazia com que ele não se sentisse bem no lugar onde vive, enquanto outro aluno relatou que possuía ótima relação com a mãe, mas que, em alguns momentos, sentia-se sufocado por ter que estar junto dela o tempo todo.

Analisando essa primeira etapa, pode-se perceber que todos os alunos que leram seus textos optaram por narrarem histórias de uma perspectiva mais restrita/específica, de lugares que somente eles (e pessoas próximas a eles) conhecem, ou seja, histórias de um ponto de vista bastante individual, pautado, sobretudo, nos vínculos afetivos que estabeleceram com as pessoas com quem vivem, com suas famílias. Esse mesmo aspecto será escopo de análise após a atividade de leitura proposta em seguida, que será exposta mais adiante.

Para encerrar a atividade e antes de prosseguir para as ações seguintes, a professora destacou para a turma que o tema que mais recorrente nos textos dos alunos havia sido a ideia de família, ou seja, de acolhimento, afirmação com a qual todos concordaram. A partir disso, ela solicitou que os alunos ampliassem essa ideia para outra perspectiva, transpondo para o espaço físico da vizinhança, das ruas, das lojas, das praças que estão localizadas próximas a suas casas e, além disso, perguntou quais alunos sentiam que

pertenciam a esse lugar ou que gostavam do lugar onde viviam. Em breve contagem das mãos levantadas, notou-se que metade da turma afirmou se sentir parte do lugar onde vivia. A professora encerrou compartilhando um relato pessoal sobre sua identidade com o lugar onde vivia, destacando aspectos do bairro que eram agradáveis e comparando-o ao bairro no qual havia morado antes e com o qual não se identificava.

Em um segundo momento, após roda de leitura e conversa sobre os textos produzidos pela turma, a professora conduziu a turma ao auditório, para fazer a exibição de um vídeo, do gênero documentário, feito pela própria organização da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) para servir de motivação e inspiração tanto para a temática quanto para o gênero. O vídeo é parte de uma série denominada *Meu lugar tem histórias*⁶, e contém depoimentos de participantes das edições anteriores do concurso, relatando suas experiências de escrita e de participação nesse processo, além de contar também com falas da escritora Conceição Evaristo sobre o tema gerador das produções textuais da Olimpíada. O vídeo foi exibido na íntegra (duração de 25 minutos) para discutir, em seguida, com a turma, questões como a seguintes:

- a) Com qual objetivo esse vídeo foi produzido?
- b) Qual a relação das pessoas em destaque com o espaço no qual estão inseridas?
- c) Como é possível perceber essa relação?
- d) De que forma os locais citados no vídeo foram apresentados?
- e) Qual(is) elemento(s) do espaço físico recebe(m) mais destaque? Por quê?

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos, foi possível perceber que eles compreenderam que o objetivo do vídeo, além de promover o concurso, era o de mostrar o depoimento de cada uma das pessoas acerca da relação afetiva que elas possuíam com o lugar onde viviam, incentivando, assim, alunos do Brasil inteiro a participarem da Olimpíada. A partir da exibição do vídeo, a maioria dos alunos se disse motivada para contar histórias sobre o lugar onde viviam.

Em função de algumas respostas dadas pelos alunos, foi possível também fazer outras perguntas, de caráter mais pessoal, sobre o tema gerador da produção textual, como, por exemplo, saber da turma se, para além do ambiente escolar, alguém já havia abordado a perspectiva que eles possuem sobre o lugar onde viviam. Muitos alunos disseram que não,

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=Cy4duL0Wolg> - Websérie "Meu Lugar Tem Histórias" – Olimpíada de Língua Portuguesa: uma escrita sobre o Brasil.

com exceção de dois alunos que mencionaram pessoas de outros estados interessadas em saber o que eles achavam do lugar onde viviam, com o intuito de comparar com as suas cidades.

A turma demonstrou ainda que foi possível notar, nas histórias exibidas no vídeo, que se tratava de pessoas comuns, que moravam em cidades pequenas (se comparadas às grandes metrópoles) com as quais possuíam uma boa relação, explícita na escolha dos espaços que receberam destaque em suas produções. Além disso, afirmaram que foi possível notar o quanto os locais serviram de inspiração para cada participante do concurso, atrelados a memórias afetivas de cada um deles. Os alunos destacaram ainda que, em dois casos específicos, os autores não enalteceram diretamente o lugar onde vivem, mas manifestaram denúncias sobre problemas que julgaram importantes. A professora complementou a discussão ressaltando para a turma que o ato de denunciar uma problemática do lugar onde se vive também demonstra o cuidado e o zelo com o ambiente, caso contrário a questão poderia ser ignorada.

Sobre a apresentação dos lugares, a partir da perspectiva dos autores dos textos, a turma destacou que os participantes da OLP mostrados no vídeo optaram por apresentar tanto elementos naturais quanto elementos culturais que representavam o laço afetivo entre eles e o lugar onde viviam. Em seguida, questionados pela professora, os alunos elencaram elementos “físicos” (praias, praças, clima etc.) e culturais (música, dança, costumes etc.) da cidade de Fortaleza que poderiam ser utilizados nos documentários, pois estes elementos exerciam representatividade afetiva para eles.

Além das respostas às questões mencionadas, a turma também teceu comentários positivos sobre o vídeo, atribuindo a ele caráter motivador e inspirador tanto para a reflexão sobre o lugar onde viviam quanto para a produção do documentário. Alguns alunos até comentaram que conhecer a história de outros jovens brasileiros da mesma faixa etária deles, e ainda em fase escolar, que foram premiados no concurso fez com que eles se considerassem capazes do mesmo feito, o que revela uma influência positiva e produtiva da prática leitora sobre o processo de produção textual, além de confirmar o êxito no que concerne a atingir o que foi apontado como objetivo do vídeo.

Analisando a primeira parte da atividade, nota-se que, entre as produções dos alunos sem auxílio de atividade de leitura e os comentários tecidos por eles sobre o vídeo apresentado, já há uma diferença na visão do lugar onde se vive, no sentido de que se tornou mais amplo o olhar destinado a elementos do espaço físico ou cultural para além dos vínculos afetivos pessoais que se estabelecem nesse lugar.

PARTE 2 – Leitura de crônica e apresentação da proposta

Após leitura e análise de textos que remetem tanto à temática quanto ao gênero escolhidos para o concurso, foi feita a leitura de um trecho da crônica “Ô Copacabana”, de João Antônio (texto presente no material didático adotado pela escola), para que fosse continuado o trabalho da temática do lugar onde se vive, porém, apresentado em uma nova configuração: na escrita. Por se tratar de um texto mais antigo, considerando que o público-alvo pertence a uma geração bastante tecnológica, o objetivo, ao propor a leitura dele, foi o de deixar claro para a turma que, tanto no texto multimodal (vídeo) quanto no texto escrito (crônica), há a presença do autor/locutor de forma bastante subjetiva, ou seja, há marcas de viés emocional na materialização dos textos em ambas as configurações, ressaltando que em cada caso os autores exploram recursos específicos para isso. Antes e depois da leitura da crônica, houve um diálogo com a turma com vistas à análise do texto, do mesmo modo proposto para os vídeos, com perguntas que contemplaram a identidade do autor com o local onde ele vivia.

Antes de ler a crônica, a professora, em uma tarefa de predição, perguntou aos alunos qual a expectativa criada a partir do nome “Copacabana” e a resposta unânime foi “praia”. Em seguida, alguns desdobramentos dessa resposta foram acrescentados, como os esportes praticados na área e o perigo que é associado ao local. A turma revelou ainda que essa visão é a que predomina nos meios midiáticos e, por isso, é a primeira que ocorre na cabeça de muitas pessoas. A partir dessa informação, a professora propôs uma reflexão sobre a imagem de Copacabana, questionando a turma sobre qual seria a apresentação do lugar do ponto de vista de alguém que nasceu e cresceu no bairro. Somente após essa introdução, houve a leitura compartilhada de um trecho da crônica.

Ô Copacabana! – João Antônio

[...] Das praças do nosso bairro, poucas e mirradas, uma é um capítulo nordestino, com variações para o norte, inda mais naquele trecho em que há uma touceira de palmeiras ao lado dos bancos laterais.

Ali, ninguém sabe quem foi quem. E, menos ainda, que foi Serzedelo Correia. Senador da República Velha, cientista, vendedor de terrenos, líder de alguma revolução democrática que tenha salvado o País de alguma ideologia esquisita? Um velho morador, dos poucos que têm trinta anos de bairro, garantiu que não foi nenhum homem famoso, importante ou “sério”. Também não soube dizer quem era e o que fazia quando vivo, Serzedelo Correia. Hoje, o nome virou estátua, um busto lá no meio da praça.

Ainda não tivemos tempo, cá no bairro, para termos nomes famosos e, como num verso de Mário de Andrade, na Praça Serzedelo Correia envelhecemos sem saber de nada. E, desconfiando que tenha sido hábil especulador imobiliário desses que correm a perna até na sombra, já que as maiores estrelas cariocas, festejadas em

cartazes, placas e luminosos de preço pelos pontos principais da cidade são os nomes desses senhores poderosos.

Poucos a chamam Serzedelo, que o carioca abrevia os nomes para os desmoralizar ou humanizar. Necessário não esquecer que vivemos numa cidade em que chope é garoto, jirimum é abóbora, camarada é cara, ônibus refrigerado é frescão. A Serzedelo passou a Praça dos Paraíbas. Ou Praça dos Paus de Arara, devido aos pingentes urbanos nordestinos, que tangidos pela fome e falta de condições de vida, juntam-se aos sábados e domingos no pequeno pedaço de território democrático dentro de Copa.

Cada milímetro tem história. Cada horário, seu povo particular. Seu chão é talvez o mais vivido e sofrido de Copacabana. Recebe de tudo, rejeita nada, espécie de capital cultural do bairro, inda mais aos domingos, quando abriga crianças, babás, velhos senhores aposentados quentando sol, empregadinhas domésticas e seus namorados que batalham na construção civil, bíblia, lambe-lambes, engraxates, Exército da Salvação, consertadores de persianas e de cadeiras de palhinha, sorveteiro, vendedores de amendoim e de algodão de açúcar e gentes variadas, numa mistura de cores, cheiros, nacionalidades. A noite, invariavelmente é um circo que junta homem que engole fogo, gilete ou metais, mulher-que-sobe-em-escada, cantadores nordestinos, sanfona, triângulo, pandeiro, violões e até guitarras elétricas, flertes, namoros, brigas, gentes nos pontos de ônibus, lá defronte aos correios, cachorros, esmoleiros, desocupados, domingueiramente. A noite, parece nascer gente do chão. [...]

ANTÔNIO, João. **Ô Copacabana!** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978, p. 35-36.

Após o término da leitura, a professora conduziu a análise do texto a partir da pergunta feita antes, sobre a apresentação do bairro dependendo do ponto de vista de quem o apresenta, e a turma contribuiu ressaltando que na crônica foi possível conhecer um outro lado de Copacabana que a mídia não mostra e que somente quem vivia no lugar seria capaz de ter e repassar. Os alunos destacaram ainda que a crônica mostrava aspectos históricos do bairro, algo que a mídia não fazia com tanta ênfase quanto fazia com a imagem turística do local.

Durante a discussão sobre o texto, que destaca uma praça específica de Copacabana, a turma fez uma comparação entre a praça e um lugar bastante popular na cidade de Fortaleza, a Avenida Beira Mar, já que ambos espaços recebem intenso fluxo de pessoas, provenientes de vários lugares e com características diversas, principalmente no turno da noite. Sobre a apresentação da praça, com mediação de perguntas da professora, a turma notou ainda que, para construir um retrato detalhado do local, se deveria ter em mente que o locutor é um morador ou frequentador assíduo do local e que a riqueza de detalhes revelaria a intenção de valorizar aquele ambiente, menosprezado pelos meios midiáticos. A discussão então foi encerrada destacando que a perspectiva do autor, no texto, revelou a intenção de transmitir uma determinada imagem sobre o lugar onde se vivia, o que torna o texto singular.

Foi possível notar que, ainda durante a tarefa de predição, na qual muitos criaram a expectativa de ouvir sobre uma Copacabana “habitual”, muitos alunos sequer demonstraram interesse na leitura, demorando para se concentrar no texto. Essa postura mudou ao ser feita a leitura compartilhada e a análise do texto, que mostrou uma Copacabana diferente. Essa

quebra de expectativa fez a diferença no texto e criou, na professora, a expectativa de que essa pudesse ser a escolha de alguns alunos na hora de produzirem seus documentários.

Ainda nesse momento, um espaço do encontro foi dedicado para apresentar as regras do concurso, do propósito da produção, da logística de organização (formação das equipes e execução das aulas) e da premiação envolvidos durante a etapa letiva em paralelo à execução do cronograma da OLP. Foi repassado à turma que, para a produção dos documentários, a turma deveria ser dividida em grupos de três participantes e que, durante a etapa letiva, haveria aulas para estudo do documentário e aulas para planejamento da produção. Além disso, todos os planejamentos seriam previamente avaliados pela professora para que então os vídeos pudessem ser produzidos, com duração máxima de 5 minutos. A turma foi informada ainda que, após a entrega dos vídeos, haveria um dia para a exibição de todos os documentários produzidos e que, além de poder inscrever o documentário para concorrer à Olimpíada, o trabalho de produção também seria instrumento de avaliação parcial dos alunos na etapa letiva do 2º bimestre.

A priori, a turma não demonstrou nem muita animação nem muito interesse na produção, mas esse comportamento pode ser atribuído tanto à rotina atribulada da escola profissionalizante (nove aulas diárias, disciplinas da base comum mais as disciplinas da base técnica) quanto ao fato de ser relativamente assustadora a ideia de produzir um documentário quando nunca se produziu um. Por isso, a professora pediu paciência à turma e assegurou que todos os encontros seriam destinados à preparação para a produção dos documentários, tarefa na qual seriam assessorados pela professora.

Encontro 3: “O lugar onde vivo” – focalizando os problemas (2h/a)

OBJETIVO

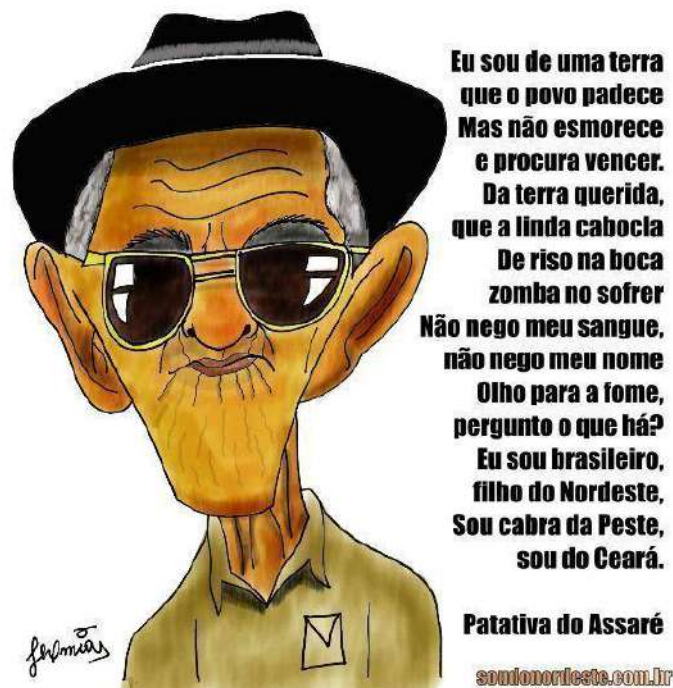
Promover, através de práticas de leitura, a reflexão sobre problemáticas que influenciam na criação de uma identidade do aluno com o lugar onde ele vive.

Nesse encontro, para dar continuidade ao trabalho com o tema gerador da produção, a professora propôs uma atividade de leitura de textos que abordam o contexto sociocultural em que estão inseridos os alunos da turma no que diz respeito às problemáticas presentes nos locais. Esse encontro foi o primeiro, de dois, que serviu para abordar uma das possíveis perspectivas escolhidas pelos alunos para produzir o documentário, já que existem algumas opções para abordagem do tema: eles poderiam explorar tanto o que, do ponto de

vista deles, seria negativo quanto o que considerariam como positivo no lugar onde vivem, além de poder também contemplar as duas esferas.

Para esse encontro, foram considerados os aspectos negativos já citados pelos alunos nas produções textuais do primeiro encontro, pois funcionaram como um indicativo daquilo que já havia sido notado por eles. Entretanto, não se limitou a abordagem a esses aspectos. Por isso, sendo a turma dividida em duplas, foi proposta a leitura mediada de 3 textos: o primeiro, um poema de Patativa do Assaré, poeta cearense (e, por isso, conterrâneo dos alunos) que retratou em seus versos os principais problemas enfrentados pela população rural do estado; o segundo trata-se de uma manchete de um jornal local, com data de 2018, alertando sobre o número de assassinatos no estado em comparação com anos anteriores; por fim, o terceiro é um mapa das áreas (bairros) onde são mais registrados casos de homicídio na cidade de Fortaleza.

Figura 2 – Reprodução do poema de Patativa do Assaré utilizado na atividade do encontro 3



Fonte: <http://soudonordeste.com.br/patativa-do-assare-eu-sou-de-uma-terra/>

- Acesso em 07 abr. 2019.

Figura 3 – Reprodução de manchete jornalística do site G1 utilizada na atividade do encontro 3



Fonte: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/ceara-ultrapassa-mil-assassinatos-em-2018-numero-e-39-maior-que-no-mesmo-periodo-do-ano-passado.ghtml> - Acesso em 07 abr. 2019.

Figura 4 – Reprodução de infográfico do Jornal O Povo utilizado na atividade do encontro 3

ÁREAS COM MAIS HOMICÍDIOS

Locais que concentraram maior número de assassinatos em janeiro

Total de homicídios
229

em bairros fora das áreas nobres, a maioria na periferia

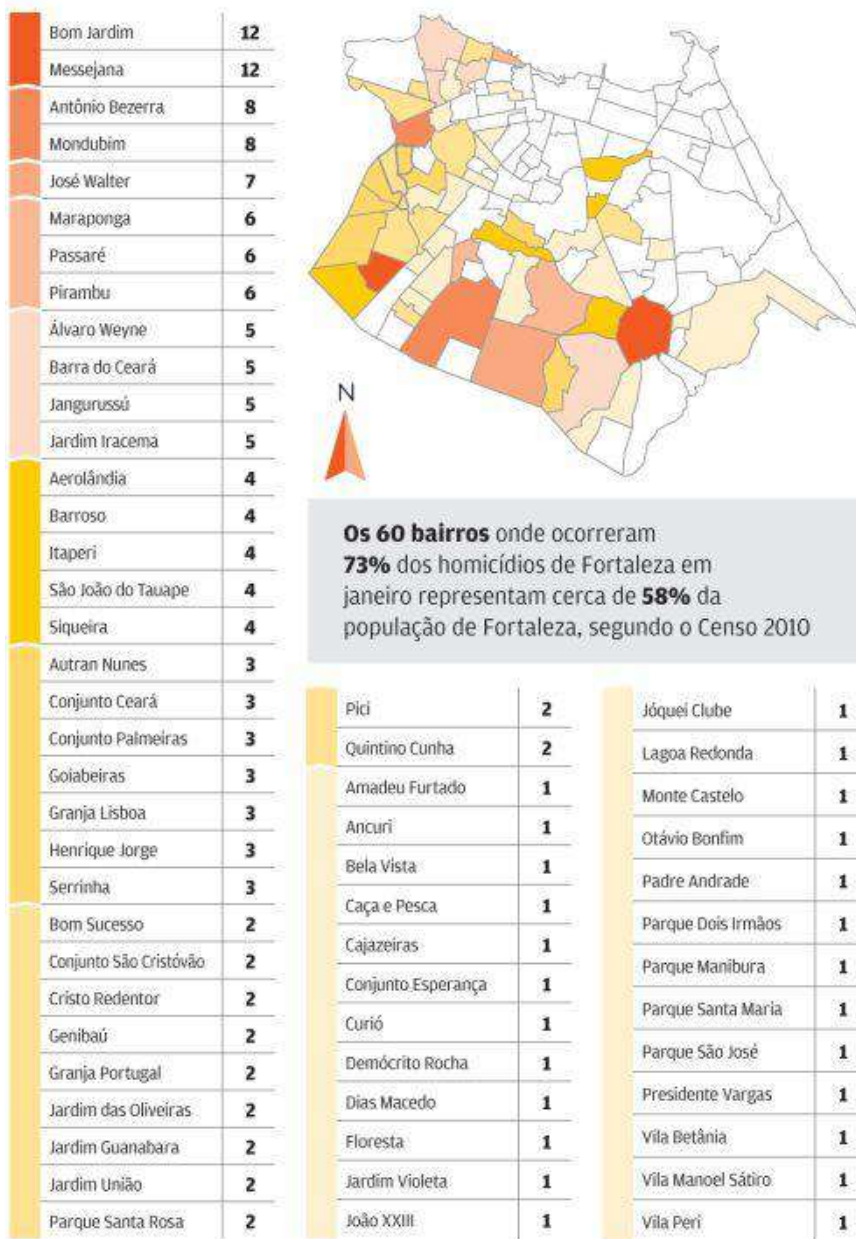
167

homicídios ocorridos longe das periferias

62

FONTE: Coordenadoria de Medicina Legal (Comel)

Onde se concentra a maior parte dos homicídios



FONTE: Coordenadoria de Medicina Legal (Comel)

Fonte: http://imgs.opovo.com.br/app/noticia_132346504881/2015/02/23/3396670/Areas-com-mais-homicidios.jpg - Acesso em 07 abr. 2019.

Além da folha com os textos mencionados, cada integrante da dupla recebeu uma folha com uma atividade de interpretação dos textos. No entanto, antes de receberem a atividade, os alunos, juntamente com a professora, fizeram a leitura dos textos em voz alta para análise coletiva da turma.

Sobre a leitura do texto I, a maioria dos alunos revelou já conhecer o autor, Patativa do Assaré, pelos poemas escritos sobre o estado do Ceará e aspectos da vida do nordestino. Através da discussão oral sobre o texto, a professora conduziu a turma para a constatação de que o poema focava em problemáticas do ambiente rural do estado, tais como seca e fome, ao mesmo tempo em que valorizava a força do povo em sobreviver a essas adversidades. A turma, então, conseguiu notar que, a partir da visão mostrada no poema, o poeta demonstrava orgulho da sua região.

Em seguida, sobre o texto II, a turma notou que, diferentemente do anterior, tratava-se de um texto jornalístico em um suporte virtual (internet) com o qual se tem contato diariamente, o que o torna “comum”. Destacando a data em que o texto foi publicado, pouco mais de um ano antes da data da aula, a turma afirmou que a informação (de teor negativo) veiculada por ele, sobre o aumento na taxa de assassinatos no estado, não gerava surpresa para eles, pois, de certo modo, era aquilo que “se esperava” considerando a realidade e as informações com as quais estão familiarizados. Ainda sobre isso, os alunos revelaram insatisfação com o status da violência no estado, pois gostariam que o cenário fosse diferente.

Para explorar ainda mais a temática proposta para o documentário, a professora perguntou aos alunos se, na opinião deles, os bairros onde eles moravam estariam contribuindo para o índice mostrado pelo jornal, ao que a maioria respondeu que sim, pois notava atos violentos acontecendo próximos a eles. Essa reflexão foi proposta para estimular o olhar mais minucioso para o lugar onde os alunos viviam e também introduzir a leitura do texto seguinte.

Por fim, com a leitura do texto III, através da mediação da professora, a turma percebeu que os registros de homicídios por bairro, na cidade de Fortaleza, estavam mais localizados nas áreas periféricas, segundo as informações divulgadas pelo jornal. Ressaltou-se, ainda, o destaque negativo dado ao bairro Bom Jardim, já bastante conhecido na cidade, e pelos alunos, como um bairro perigoso. Tal discurso foi entendido como um reforço da mídia a essa visão disseminada na cidade e um discurso que poderia ser evitado, pois outro bairro, Messejana, que não possui essa visão negativa já cristalizada, apresentou o mesmo número de homicídios mas foi colocado abaixo do nome do bairro Bom Jardim no ranking. A turma

então notou os efeitos de sentido que podem ser provocados ao escolher destacar determinado aspecto em um discurso.

Para complementar a leitura e relacionar o texto com o tema proposto para o documentário, a professora pediu que os alunos identificassem seus bairros no infográfico analisado no texto III. A maioria conseguiu encontrar o bairro onde morava na relação dos bairros com registro de homicídio. Em seguida, os alunos tiveram que dar a própria opinião sobre o bairro, dizendo se, para cada um, ele ocuparia a mesma posição mostrada no ranking ou estaria mais abaixo ou acima do mostrado. Alguns alunos afirmaram ter a impressão do bairro ser mais violento do que o ranking estabeleceu, pois além dos homicídios havia ainda pequenas violências com as quais conviviam. Já outros manifestaram uma visão menos perigosa do bairro, considerando que sabiam de poucos relatos sobre violência nos locais. Desse modo, os alunos foram conduzidos a pensar sobre a perspectiva que eles próprios tinham do bairro e a perspectiva mostrada pela mídia do mesmo lugar.

Feitos leitura e comentários, os alunos, então, tiveram um tempo para fazer a atividade proposta pela professora. Nesse momento, o trabalho foi feito em duplas, e a professora atuou somente no esclarecimento de dúvidas sobre a atividade. A seguir, há uma descrição da atividade, com detalhamento sobre o objetivo de cada questão e um resumo sobre as respostas dos alunos.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

QUESTÃO 1

1. Em relação ao conteúdo, o que todos os textos têm em comum?

O objetivo dessa questão, logo no início da atividade, foi o de promover a sistematização do que já havia sido, de certa forma, contemplado na leitura dos textos em conjunto com a turma. Todos alunos corresponderam à expectativa de resposta demonstrando a interpretação de que todos os textos selecionados para a atividade têm em comum o fato de retratarem o estado do Ceará e/ou a cidade de Fortaleza. Dentre eles, a maioria observou também que os textos abordam aspectos negativos sobre o lugar, tais como a fome e a violência, como é possível conferir nas seguintes respostas.

Figura 5 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos à questão 1 da atividade proposta no encontro 3

• Após a leitura dos textos I, II e III, responda as seguintes questões.

1. Em relação ao conteúdo, o que todos os textos têm em comum?
Eles retratam a realidade do estado do Ceará, apontando seus problemas.

• Após a leitura dos textos I, II e III, responda as seguintes questões.

1. Em relação ao conteúdo, o que todos os textos têm em comum?
Os três falam sobre problemas presentes no Ceará.

• Após a leitura dos textos I, II e III, responda as seguintes questões.

1. Em relação ao conteúdo, o que todos os textos têm em comum?
Aparentam problemas presentes no Ceará.

• Após a leitura dos textos I, II e III, responda as seguintes questões.

1. Em relação ao conteúdo, o que todos os textos têm em comum?
Retratam a realidade do estado do Ceará, apontando seus problemas.

Fonte: Dados da pesquisa.

QUESTÃO 2

2. Em relação à forma como os conteúdos são apresentados, o que os textos têm de diferente um do outro?

Em seguida, na segunda questão, abordou-se, para além do conteúdo, a forma de apresentação dos textos, já que os textos pertencem, respectivamente, aos gêneros poema, reportagem (nesse caso, chamada para reportagem) e infográfico. O objetivo da questão era fazer com que a turma observasse as semelhanças e diferenças na abordagem de um mesmo assunto em diferentes configurações. Para isso, os alunos tiveram que preencher uma tabela comparativa com as respostas.

Dos 36 alunos que entregaram a atividade, 22 preencheram a tabela de acordo com a expectativa de resposta, e a maioria, além de indicar o gênero dos textos, apontou também a diferença no teor do conteúdo. Os demais não abordaram o quesito forma na resposta, apenas diferenciaram o conteúdo dos três textos. A professora observou que os alunos ficaram em dúvida quanto a palavra “forma”, que foi esclarecida quando ela utilizou a palavra “estrutura” para explicar o que a questão pedia. Isso pode ser comprovado no registro de um aluno, no qual se nota que a resposta esperada apareceu apenas no final, após o esclarecimento acerca do que pedia o enunciado da questão.

Figura 6 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos à questão 2 da atividade proposta no encontro 3

2. Em relação à forma como o conteúdo é apresentado, o que os textos têm de diferente um do outro?

TEXTO I	Poema.
TEXTO II	Manchete de jornal.
TEXTO III	Infográficos.

2. Em relação à forma como o conteúdo é apresentado, o que os textos têm de diferente um do outro?

TEXTO I	Poema
TEXTO II	Manchete
TEXTO III	Infográfico

2. Em relação à forma como o conteúdo é apresentado, o que os textos têm de diferente um do outro?

TEXTO I	Demonstra o orgulho que tem em relação à sua terra, em forma de poema
TEXTO II	Generaliza os assassinatos do Rio, Manchete
TEXTO III	Um infográfico, mostrando detalhadamente os números de assassinatos em Fortaleza.

Fonte: Dados da pesquisa.

QUESTÃO 3

3. Na sua opinião, qual dos três textos é mais lido pela população na sua cidade? Por quê?

Após análise global dos textos nas questões 1 e 2, a terceira questão teve como objetivo fazer o aluno refletir sobre a interação do público com os textos em circulação. Esperava-se, nesse momento, que os alunos apontassem os textos jornalísticos como mais populares do que o texto poético, justificando tal resposta a partir do imediatismo no acesso e no repasse das informações. Novamente, a turma correspondeu à expectativa, apontando o texto II como um dos mais consumidos, justificando que a população prefere acessar as informações de forma superficial (ideia representada nas respostas dos alunos pela palavra “generalizadas”), ao lado do texto III, justificando que algumas pessoas preferem saber apenas dos números e não da informação mais completa. As justificativas podem ser conferidas na imagem seguinte.

Figura 7 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos à questão 3 da atividade proposta no encontro 3

3. Na sua opinião, qual dos três textos é mais lido pela população na sua cidade? Por quê?
III. Porque a maioria das pessoas estão mais preocupadas com o números do que com a notícia em si.

3. Na sua opinião, qual dos três textos é mais lido pela população na sua cidade? Por quê?
O texto II, pois é mais fácil e disponível de ser visto.

3. Na sua opinião, qual dos três textos é mais lido pela população na sua cidade? Por quê?
II, Por que é o que é mais utilizado pela mídia e não vai buscar mais a fundo, só o assunto e se da atenção a notícia generalizada.

Fonte: Dados da pesquisa.

QUESTÃO 4

4. É possível perceber, nos textos, a relação entre os autores e o lugar sobre o qual se fala?

Para somar à questão 3, em seguida os alunos preencheram uma tabela respondendo de forma afirmativa ou negativa à pergunta proposta e justificando tal resposta. Esperava-se, com essa questão, confirmar com a turma os níveis de autoria presentes nos textos lidos e ressaltar que é essencial apresentar autoria nos documentários que seriam produzidos, uma vez que é essa autoria que confere caráter inédito à maneira com a qual as informações serão apresentadas. Entende-se, nesse caso, autoria de acordo com o exposto por Possenti (2002), o qual a determina, de modo objetivo, como a presença do sujeito (locutor) no texto de forma única (singularidade).

A maior parte da turma conseguiu observar que, no texto I, é evidente a relação afetiva entre o autor e o local apresentado por se tratar de um texto poético, pessoal e também pelo fato do autor ser natural do local. Esses mesmos alunos, ao mesmo tempo, conseguiram notar que nos textos II e III não é explícita a relação entre autores e locais apresentados, pois ambos os textos são jornalísticos e apresentam dados, o que revela uma suposta imparcialidade.

Figura 8– Reprodução de respostas dadas pelos alunos à questão 4 da atividade proposta no encontro 3

4. É possível perceber, nos textos, a relação entre os autores e o lugar sobre o qual se fala?

	Sim ou Não?	Por quê?
TEXTO I	Sim.	Pelo uso da primeira pessoa.
TEXTO II	Não.	Porque é uma notícia sobre um gato.
TEXTO III	Não.	É um infográfico com base em dados.

4. É possível perceber, nos textos, a relação entre os autores e o lugar sobre o qual se fala?

	Sim ou Não?	Por quê?
TEXTO I	Sim	Porque o autor fala utilizando a primeira pessoa, e pela linguagem pessoal.
TEXTO II	Não	Pois ele apenas utiliza dados, sem nenhuma personalidade.
TEXTO III	Não	Infográfico impessoal.

4. É possível perceber, nos textos, a relação entre os autores e o lugar sobre o qual se fala?

	Sim ou Não?	Por quê?
TEXTO I	Sim	O autor mostra o orgulho que tem do seu estado.
TEXTO II	Não	Por ser apenas uma notícia.
TEXTO III	Não	Por ser apenas uma notícia.

Fonte: Dados da pesquisa.

QUESTÃO 5

5. Você ficou surpreso(a) com alguma das informações apresentadas nos textos? Justifique.

A questão 5 solicitou uma resposta pessoal de cada aluno e o objetivo consistia tanto em fazer o aluno refletir sobre as próprias impressões quanto em tornar pública essas impressões, uma vez que as respostas das questões foram socializadas durante o momento de correção da atividade. Para essa questão em específico, esperava-se, e foi o que de fato ocorreu, que a maioria da turma não revelasse surpresa quanto às informações apresentadas, pois, na primeira produção textual (a crônica proposta no encontro 1), percebeu-se como

quase unânime um discurso voltado a um tom de denúncia de problemas sociais, incluindo a violência.

Alguns alunos, porém, revelaram surpresa diante das informações apresentadas. No entanto, não foi o conteúdo em si que os surpreendeu, mas o número apresentado no texto II (o qual revelou algo além do esperado) e alguns bairros apresentados no texto III que o aluno imaginava como sendo mais ou menos perigosos e ali estavam retratados de forma diferente. No discurso dos alunos, essas ideias estão expressas com outras palavras, conforme se vê na figura que segue.

Figura 9 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos à questão 5 da atividade proposta no encontro 3

5. Você ficou surpreso(a) com alguma das informações apresentadas nos textos? Justifique.
Não, viveu essa realidade, então não me causou surpresa.

5. Você ficou surpreso(a) com alguma das informações apresentadas nos textos? Justifique.
Não e sim, pois eu já sabia que era violento, mas não com essa distribuição.

5. Você ficou surpreso(a) com alguma das informações apresentadas nos textos? Justifique.
Não, porque já é algo "comum" no dia a dia

Fonte: Dados da pesquisa.

QUESTÃO 6

6. A visão apresentada pelos autores, em cada texto, revela algo que cada um julgou importante ser apresentado a um determinado público. Você concorda/acredita nas informações apresentadas? Justifique.

Com vistas também à análise da materialização do discurso do autor nos textos, a questão 6 propôs aos alunos a tarefa de encontrar essa voz em cada um dos textos e, além

disso, se posicionar em relação a cada uma delas. Mais uma vez, a expectativa foi de que eles notassem como evidente que no texto poético a voz do locutor é mais saliente do que no texto jornalístico. Para além disso, esperava-se também que os alunos fossem capazes de perceber o quanto a configuração dessa materialização do discurso no texto garantiu (ou não) credibilidade ao leitor.

A maioria dos alunos respondeu que acreditou nas informações apresentadas, justificando que se tratava da vivência de uma pessoa (texto I) e de dados obtidos através de pesquisa (textos II e III). Todavia, alguns alunos admitiram ressalvas sobre os textos jornalísticos, alegando que pode haver manipulação das informações para favorecer um lugar ou um público específico. Essa espécie de “descrédito” também foi atribuída ao próprio conhecimento de mundo de alguns, os quais afirmaram que “a mídia não mostra tudo que acontece na cidade”.

Figura 10 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos à questão 6 da atividade proposta no encontro 3

6. A visão apresentada pelos autores, em cada texto, revela algo que cada um julgou importante ser apresentado a um determinado público. Você concorda/acredita nas informações apresentadas? Justifique.

Até certo ponto. Tem várias aproximações nas quais acontecem e as certezas nem se dão conta. Provavelmente, esse número é maior.

6. A visão apresentada pelos autores, em cada texto, revela algo que cada um julgou importante ser apresentado a um determinado público. Você concorda/acredita nas informações apresentadas? Justifique.

Até certo ponto, por conta que as notícias podem estar "comprometidas".

6. A visão apresentada pelos autores, em cada texto, revela algo que cada um julgou importante ser apresentado a um determinado público. Você concorda/acredita nas informações apresentadas? Justifique.

Não em todas. Por acreditar que houve mais hemisférios, porém não foram registrados, para não manter nomes de bairros "chiques".

Fonte: Dados da pesquisa.

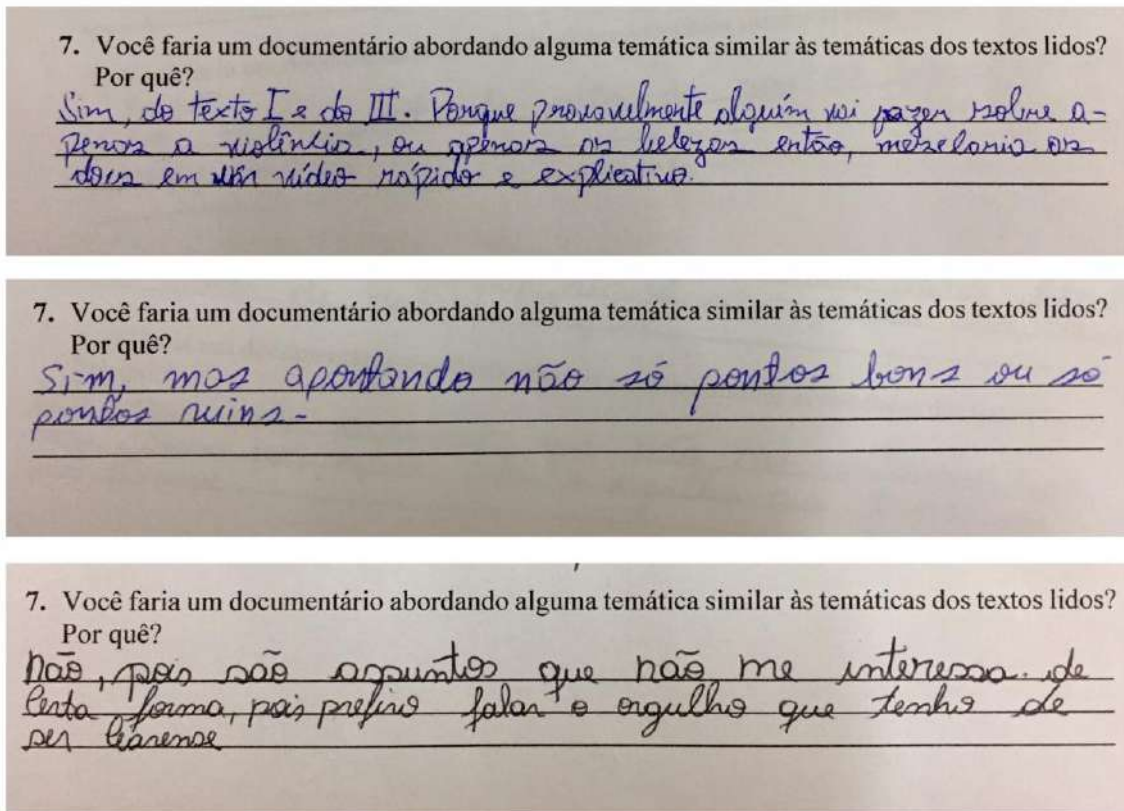
QUESTÃO 7

7. Você faria um documentário abordando alguma temática similar às temáticas dos textos lidos? Por quê?

A última questão da atividade tinha como objetivo direcionar o pensamento de cada aluno para ideias em potencial que poderiam ser executadas na produção do documentário. Além de indagar se cada um abordaria uma temática similar, uma justificativa da resposta foi solicitada para que se dedicassem à reflexão sobre argumentos para embasar o discurso que desejassem apresentar ao público. Esperava-se, assim, que as ideias para produção dos vídeos fossem bem elaboradas e coerentes.

Por se tratar de uma resposta pessoal, houve uma grande diversidade de posicionamentos. Alguns alunos responderam que não fariam um documentário sobre esses temas amparados por argumentos como os seguintes: o tema já é bastante abordado pela mídia; o tema reforça uma visão negativa sobre a cidade; o tema não é agradável ou interessante. Já os alunos que manifestaram resposta positiva à pergunta, justificaram tal posicionamento indicando o texto I (poema de Patativa do Assaré) como uma referência da imagem que desejariam transmitir em seus documentários. Além desse argumento, outros alunos acrescentaram que, além dos pontos negativos mostrados nos textos II e III, mostrariam também pontos positivos da cidade ou buscariam conscientizar a população ou as autoridades sobre a necessidade de melhorias no quesito segurança. Essa variedade de discursos pode ser comprovada com os seguintes exemplos

Figura 11 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos à questão 7 da atividade proposta no encontro 3



Fonte: Dados da pesquisa.

De modo geral, foi possível observar muito engajamento da turma durante a atividade, principalmente no que diz respeito à análise do discurso midiático sobre o estado e a cidade deles. O destaque ao fenômeno das *fake news* também rendeu bastante discussão entre os alunos, pois, ao comentar sobre o poder da mídia em veicular um tipo de visão sobre determinado lugar, logo a turma apontou o fenômeno como responsável por confundir e manipular as pessoas para acreditarem em um tipo de informação. Além disso, foi também comentado que esse tipo de visão negativa sobre o estado e a cidade, incluindo os bairros, já se tornou comum a ponto de não interessar mais a algumas pessoas ou deixar outras fascinadas, como no caso de alguns programas sensacionalistas na televisão, os quais são sucesso entre os pais dos alunos, segundo eles mesmos.

A grande contribuição da atividade foi a de ter feito os alunos refletirem sobre esse discurso negativo que é frequentemente repetido na mídia e se posicionarem diante dele, apresentando argumentos para defendê-lo ou refutá-lo. A maioria dos alunos sugeriu que “nada pode ser feito” a respeito, enquanto alguns outros alegaram não ser necessário mostrar ou falar tantas vezes desse assunto quando há outros temas, de caráter positivo, para ser

apresentados. A partir dessas declarações, foi possível projetar uma expectativa para as produções dos alunos, de que eles não adotariam a temática negativa e mostrariam um discurso positivo sobre Fortaleza e seus bairros.

Encontro 4: “O lugar onde vivo” – reconhecendo os avanços (2h/a)

OBJETIVO

Promover, através de práticas de leitura, a reflexão sobre aspectos positivos da identidade do aluno com o lugar onde ele vive.

Após um encontro inteiro abordando os aspectos negativos sobre o estado, a cidade e os bairros onde vivem os alunos, o encontro seguinte teve como objetivo balancear as visões, expondo aspectos positivos sobre esses lugares. Desse modo, a turma teve a oportunidade de conhecer duas maneiras diferentes de apresentar a perspectiva dos fatos nos documentários, considerando o ponto de vista escolhido por cada equipe.

Para esse encontro, a professora conduziu a turma ao auditório da escola, a fim de exibir três vídeos. Os dois primeiros são reproduções de um quadro, de um popular jornal local, chamado *Vida Real*⁷, o primeiro vídeo situado no bairro Granja Lisboa e o segundo no bairro Jangurussu; o quadro apresenta particularidades positivas de cada bairro da cidade de Fortaleza (projetos sociais, artistas locais, pessoas que se destacam pela solidariedade, pela simpatia, pelo humor, etc). O terceiro vídeo consiste em um documentário⁸, produzido pela instituição CUCA Jangurussu sobre a feira de São Cristóvão, também localizada no bairro, apresentando, sem auxílio de narração, recortes de momentos de um típico dia de feira.

O objetivo ao apresentar esses vídeos, todos relacionados a bairros periféricos, foi o de mostrar aos alunos que existem aspectos positivos mesmo onde se acredita ou se costuma mostrar que há apenas aspectos negativos. No entanto, para conseguir perceber tais elementos de tom positivo, a professora teve que ressaltar para a turma que é necessário sair de uma “zona de conforto” do pensamento e buscar redirecionar a perspectiva que se dá ao espaço físico onde se vive.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=UbJospminXY> – Vida Real visita o Bairro Granja Lisboa, em Fortaleza G1 Ceará CETV 1ª Edição – Acesso em 07 abr. 2019.

<https://www.youtube.com/watch?v=F4GNZQL4IRw> - Vida Real volta ao Bairro Jangurussu, em Fortaleza G1 Ceará CETV 1ª Edição Catálogo de Vídeos – Acesso em 07 abr. 2019.

⁸ https://www.youtube.com/watch?v=7yJs0ahBj_4 – Feira de São Cristóvão – Projeto Memórias (CUCA Jangurussu) – Acesso em 07 abr. 2019.

Após a exibição dos vídeos, semelhantemente ao que foi feito no encontro 2, a professora mediou breve conversa com fins de comparação do conteúdo e da forma de apresentação dos vídeos. Foram feitas perguntas como as seguintes:

- a) Vocês já haviam assistido esse quadro no jornal?
- b) O que achavam/acham da proposta dele?
- c) As informações apresentadas nos dois primeiros vídeos são amplamente divulgadas? Por que vocês acham que isso acontece?
- d) O que acham da apresentação do lugar feita no terceiro vídeo?
- e) Caso fossem pesquisar, seria possível encontrar algo semelhante no bairro em que vocês moram?

Diante dessas perguntas, os alunos demonstraram conhecimento sobre o quadro do jornal que foi apresentado e afirmaram que o objetivo dele seria o de mostrar os talentos da comunidade, pessoas que se destacavam nos bairros e ainda de mostrar a vida na cidade de Fortaleza. A professora, valendo-se da comparação entre uma cena do primeiro vídeo (mostrando a localização do bairro Granja Lisboa no mapa de Fortaleza) e o texto III (infográfico) analisado na aula anterior, conduziu a turma para uma comparação entre as duas apresentações do bairro. Foi postura unânime na turma notar que havia nítida diferença na perspectiva adotada para se analisar o bairro, visto que o infográfico revelava uma visão negativa e o vídeo, uma visão positiva. Além disso, os alunos revelaram que, antes do contato com os textos, a visão que eles próprios possuíam sobre o bairro Granja Lisboa (nenhum aluno da turma é morador do lugar) era mais próxima à visão mostrada no infográfico do que à visão mostrada no vídeo.

A mesma postura foi revelada pela turma em relação ao bairro apresentado no segundo vídeo, o Jangurussu, através de depoimentos sobre aquilo que já ouviram em jornais ou de pessoas conhecidas: mortes, roubos, criminalidade e violência. Poucos foram os alunos que alegaram conhecer algo, segundo eles, positivo sobre o bairro, que seria o projeto CUCA Jangururssu, voltado para a oferta de cursos da área artística para a comunidade. Após a exibição do vídeo, a turma observou que, além de cumprir o objetivo de ressaltar pessoas que se destacam no bairro, o vídeo também apresentava uma espécie de crítica ao lugar, pois, ao expor um projeto voltado para o acolhimento de jovens, ficou evidente a questão da criminalidade no local.

O terceiro vídeo exibido também mostrou o bairro do Jangurussu, porém em uma abordagem diferente: um documentário constituído, basicamente, de cenas da feira de São Cristóvão, em sequência e sem narração. A professora iniciou a análise do vídeo pelo seu contexto de produção, destacando para a turma que ele faz parte de um projeto denominado “Memórias”. Desse modo, a turma chegou à conclusão de que o objetivo do vídeo, além de retratar algo que era marcante no bairro, era também de registrar um aspecto cultural do lugar para além dos limites do tempo, uma vez que o espaço urbano se modifica com o passar dos anos. A turma notou ainda que a realização do documentário, a escolha das cenas e do áudio utilizado, foi feita de forma proposital para fazer o leitor se sentir dentro do ambiente retratado.

Para aproveitar a oportunidade, considerando o suporte dos textos trabalhados, sobre os recursos sonoros utilizados nos dois vídeos, a professora questionou a turma sobre a trilha sonora adotada em cada um deles, fazendo-os refletir sobre a adequação desses sons às cenas apresentadas e dessa soma ao propósito do vídeo. Tal observação foi feita a fim de já fazê-los pensar sobre o mesmo processo durante a produção dos documentário deles.

Para sistematizar a análise comparativa, os alunos também tiveram que, individualmente, responder por escrito, em seus cadernos, às seguintes questões:

- a) Quais as semelhanças e diferenças entre os três textos da aula de hoje e os três textos da aula anterior?
- b) Granja Lisboa e Jangurussu são bairros apontados como destaque negativo pelo gráfico de número de homicídios. A partir do que foi apresentado nos vídeos hoje, pode-se imaginar que se trata dos mesmos bairros? Por quê?
- c) Qual o objetivo de cada um dos vídeos? Escreva sobre cada um deles.
- d) Você conhece/sabe de algo semelhante ao que foi mostrado nos vídeos que esteja ocorrendo em seu bairro? Descreva.
- e) Na sua opinião, que tipo de abordagem é mais consumido pelo público: dos aspectos negativos ou positivos do lugar onde se vive? Justifique.
- f) Você faria um documentário abordando alguma temática similar às temáticas dos textos lidos? Por quê?

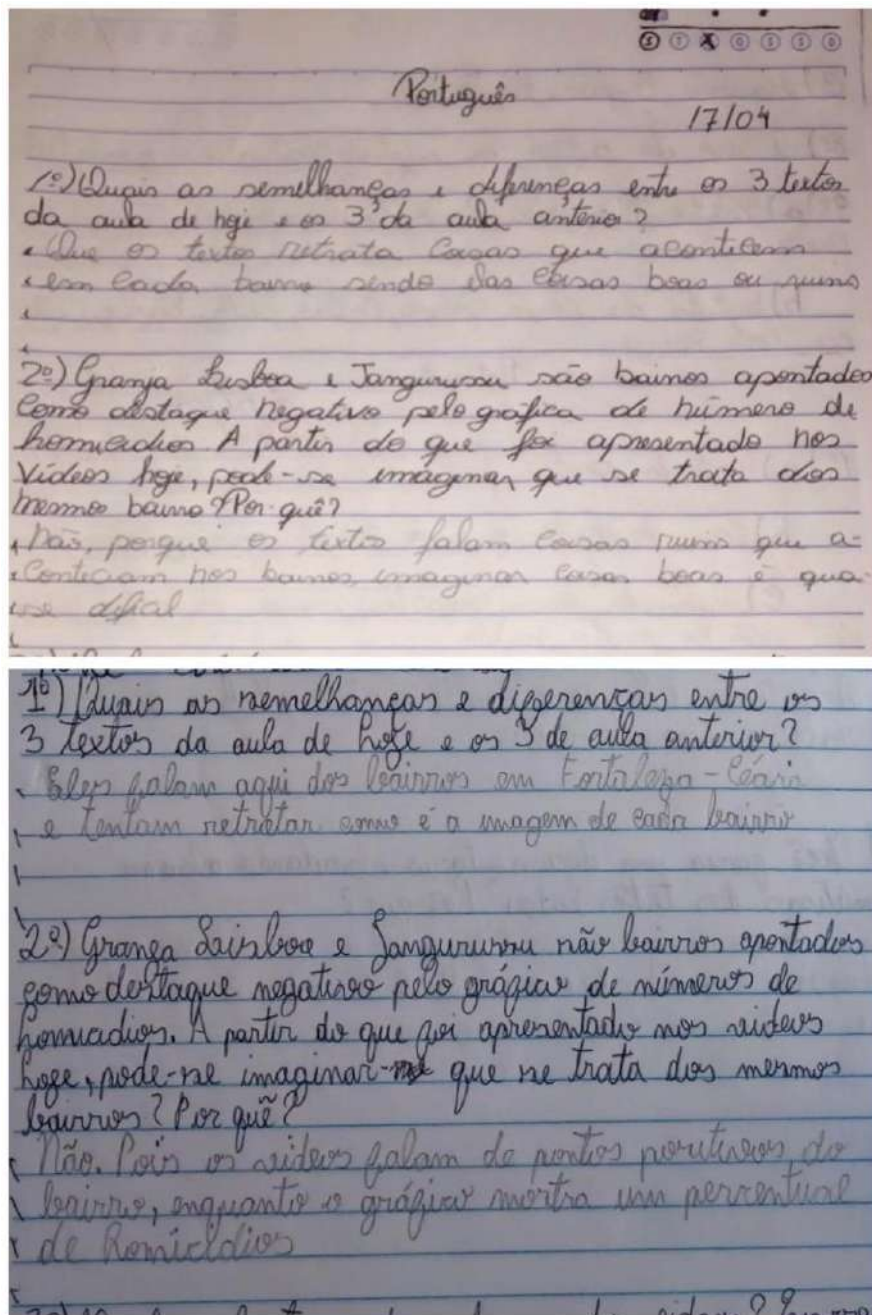
Semelhantemente ao que foi proposto no encontro 3, os objetivos de cada uma dessas perguntas estão atrelados à percepção, por parte dos alunos, do caráter positivo dos vídeos, mostrando uma outra perspectiva da realidade em que, possivelmente, estão inseridos.

Além disso, foi necessário conduzir o olhar dos alunos para uma perspectiva positiva sobre o lugar onde viviam, já que, muitas vezes, há ausência desse conhecimento e eles apenas se alimentam das informações expostas na mídia. Assim como no encontro anterior, foi feita a correção coletiva das respostas com fins de socialização das ideias, processo necessário à motivação criativa dos alunos para os encontros de planejamento da produção dos documentários. Destacamos, nessa etapa, um aspecto considerado positivo acerca da leitura multimodal, pois propomos uma atividade na qual houve seu efetivo aproveitamento se compararmos com situações nas quais os textos multimodais são subaproveitados, servindo de pretexto para resolução de questões ou motivação para produção de textos.

No momento da socialização das respostas da atividade, a professora solicitou a alguns alunos específicos para lerem os enunciados e compartilharem suas reflexões. Essa escolha foi feita para oportunizar a participação, durante a aula, de alunos que ainda não haviam participado de forma efetiva nos encontros anteriores, principalmente por serem alunos mais tímidos. A solicitação foi atendida sem resistência.

De modo geral, a partir das respostas obtidas, os alunos demonstraram a percepção de que todos os textos, dos dois encontros, abordavam aspectos específicos do estado do Ceará ou da cidade de Fortaleza, sendo diferentes no que diz respeito à perspectivação dos fatos (pontos negativos e positivos). Além disso, quando solicitada a análise mais específica da apresentação dos dois bairros, Granja Lisboa e Jangurussu, na segunda questão da atividade, a turma afirmou que, devido ao aspecto destacado em cada texto, não parecia se tratar dos mesmos bairros, pois as expectativas criadas a partir de cada um dos discursos eram opostas.

Figura 12 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos às questões 1 e 2 da atividade proposta no encontro 4



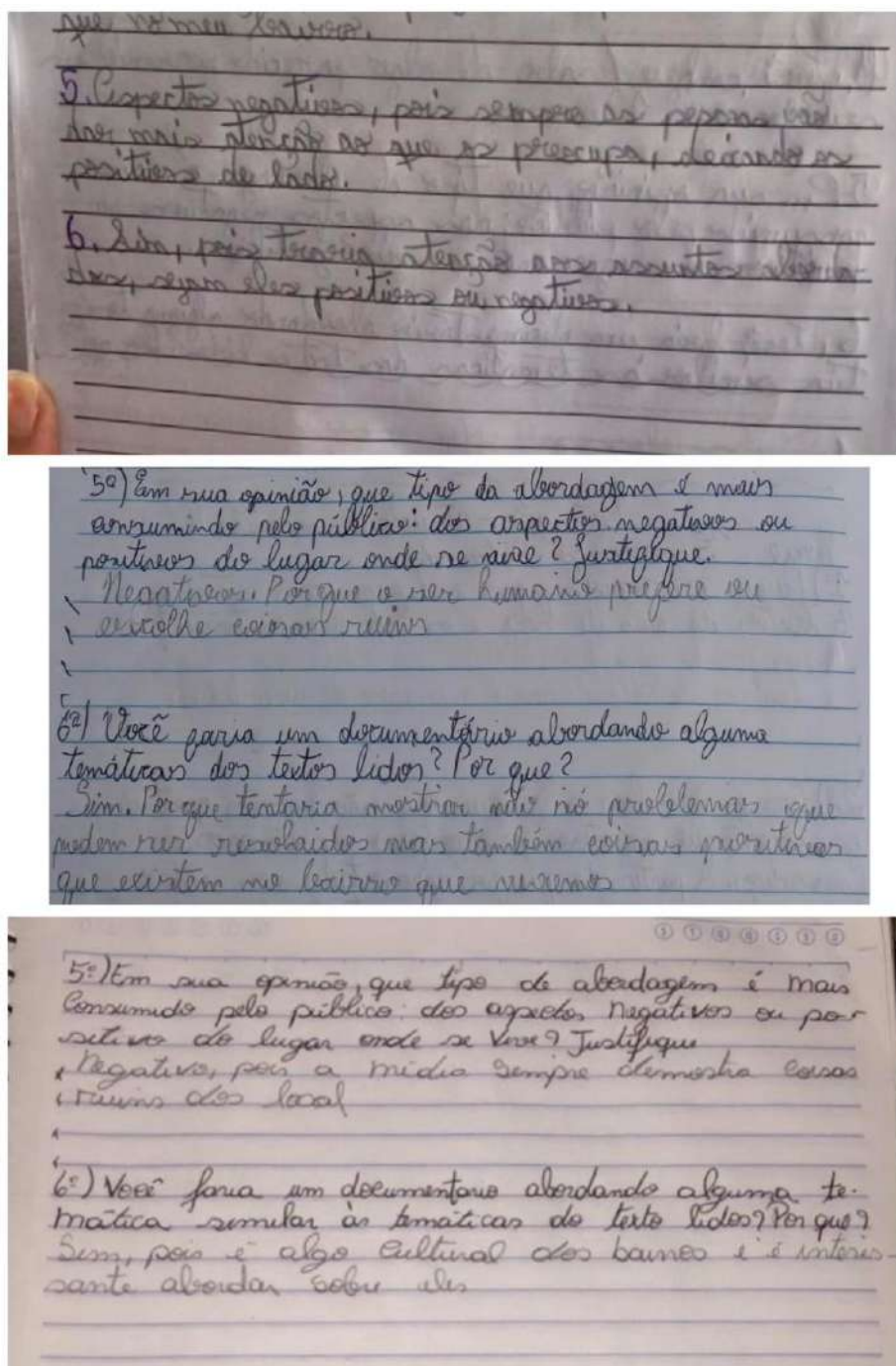
Fonte: Dados da pesquisa.

Na sequência, duas questões da atividade propuseram um olhar mais voltado para a situação individual de cada aluno, contemplando o conhecimento e a opinião deles acerca do próprio bairro. Muitos alunos citaram como exemplos de destaque dos seus bairros projetos de esporte, arte e educação voltados à comunidade, feiras populares e praças bastante frequentadas pelos moradores. Eles acrescentaram, ainda, a partir de questionamentos da professora, que esse não é o tipo de informação divulgada pela mídia acerca do lugar onde

eles moravam, nem é o que as pessoas da cidade, moradoras de outros bairros, sabiam e/ou divulgavam popularmente, ou seja, só sabia dessas informações e possuía essa visão positiva sobre o lugar quem morava ali. Sobre esse comportamento, a turma manifestou o ponto de vista de que se criou o hábito de consumir apenas informações divulgadas pela mídia, sem checar a veracidade ou outras perspectivas dos fatos, sendo estas principalmente de teor negativo, o que faz com que a maioria das pessoas construam suas opiniões a partir do ponto de vista de terceiros, e não por si mesmas.

De forma proposital, a última questão da atividade foi igual à última questão da atividade anterior, questionando a possibilidade de cada aluno abordar uma temática similar às apresentadas nos textos da aula em questão. Sobre a abordagem dos aspectos positivos do lugar onde vivem, a maioria dos alunos afirmou que faria um documentário explorando essa temática, mesmo aqueles que alegaram saber poucas informações desse tipo, tanto como um meio de mostrar para as outras pessoas uma visão diferente daquela veiculada pela mídia, valorizando o que os bairros tinham de bom, como uma maneira de aprofundar o próprio conhecimento sobre o lugar onde se vivia.

Figura 13 – Reprodução de respostas dadas pelos alunos às questões 5 e 6 da atividade proposta no encontro 4



Fonte: Dados da pesquisa.

Para encerrar o encontro, a professora reforçou o propósito das duas aulas, descritas aqui como encontros 3 e 4, a fim de confirmar com a turma que essas seriam abordagens possíveis na produção dos documentários. Semelhantemente ao que ocorreu no encontro anterior, a turma novamente demonstrou bastante engajamento na discussão oral sobre as temáticas apresentadas, muitos citaram projetos que acontecem nos bairros onde

moravam, inclusive dos quais já fizeram ou faziam parte, e também pessoas que se destacavam por algum motivo, por sua excentricidade ou por sua importância na comunidade. Além disso, muitos alunos se empolgaram com o documentário sobre a feira, já que era algo próximo do dia a dia deles e se tratava de um ambiente sem formalidades.

Comparando a primeira impressão passada pela turma do contato isolado com o tema “o lugar onde vivo”, ainda no primeiro encontro, com a impressão depois de práticas de leitura, ao final do encontro 4, a turma revelou mais aprofundamento no tema e mais propriedade para relacionar elementos físicos (paisagem, prédios, ruas etc.) a vínculos afetivos no lugar onde se vive. Foi possível perceber que o exercício de olhar para o lugar onde habitavam, para alguns, foi oportunizado pela primeira vez durante os encontros. Mesmo se tratando de uma situação guiada para um fim específico (a produção de um documentário), as aulas se deram em tom de conversa, de discussão, o que deixou os alunos mais confortáveis e à vontade para manifestarem suas ideias sem necessariamente sentirem-se pressionados por um critério avaliativo.

Encontro 5: Formação das equipes e primeiras ideias (2h/a)

OBJETIVO

Fazer divisão das equipes e esboçar primeiras ideias para a produção dos documentários.

No quinto encontro, de modo consecutivo, a professora orientou a turma para que fosse feita a divisão das equipes para produção do documentário. Além de reforçar a quantidade de integrantes por equipe (três alunos) e a duração máxima do documentário (5 minutos), para também atender às demandas da OLP, a professora recomendou aos alunos que formassem as equipes buscando colegas que morassem no mesmo bairro ou próximos, com o intuito de facilitar a abordagem do documentário e a execução do trabalho. Já que a turma apresentava 41 alunos matriculados e frequentes, a divisão das equipes não foi exata, ao que a professora orientou que, excepcionalmente, fossem formados dois quartetos, evitando que duplas ficassem sobrecarregadas com o trabalho.

Em seguida, a turma foi conduzida à quadra da escola para que cada equipe pudesse discutir ideias e preencher o instrumental de planejamento do documentário (APÊNDICE H). O remanejamento para a quadra foi necessário, pois, para que as equipes tivessem condições saudáveis de conversar, julgou-se o espaço aberto uma melhor opção do que a sala de aula, fisicamente limitada e acusticamente inadequada, além de ser também uma forma de

mudar a rotina e a dinâmica da aula. O instrumental proposto para cada equipe teve como objetivo orientá-las para a produção do documentário e também registrar as ideias dos alunos.

Figura 14 – Execução do planejamento do documentário na quadra da escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Durante o período na quadra, os alunos puderam debater livremente as ideias que tinham, sem intervenção da professora. Alguns alunos, porém, requisitaram a presença da professora na reunião da equipe para esclarecer algumas dúvidas sobre as ideias que tinham ou sobre como preencher o instrumental. A turma demonstrou comprometimento, entregando os instrumentais preenchidos corretamente minutos antes do término da aula, os quais foram

devolvidos às equipes no dia seguinte para que aguardassem o encontro para orientação por equipe.

De modo geral, as equipes se organizaram bem, sem muita intervenção da professora nesse momento. A maioria levou em consideração a recomendação de formar equipes com pessoas que morassem próximas, mas também se observou a manutenção das “panelinhas” já formadas no cotidiano da turma. A atuação da professora se deu mais em caráter explicativo sobre os enunciados do instrumental de planejamento. O encontro foi considerado bastante proveitoso, pois os alunos não teriam que dispor de tempo em casa, para além das 9 aulas que já passam na escola, para fazer planejamento do texto à distância, já que há muita dificuldade de se reunirem nas casas uns dos outros.

Encontro 6: Orientação por equipe (3h/a)

OBJETIVO

Avaliar as primeiras ideias propostas e mediar orientação/sugestões para a produção dos documentários.

No encontro anterior, a turma preencheu um instrumental de planejamento do documentário. Além dos objetivos já mencionados, de orientação e registro das ideias, o documento serviu também como base para o momento de orientação individual. Nele, os alunos tiveram que indicar as seguintes informações: elementos que se destacam nos bairros onde vivem, meios possíveis de explorar esses elementos, qual é a ideia mais viável para executar, se a informação seria apresentada em tom positivo ou negativo, quais recursos sonoros e visuais poderiam ser utilizados e quais títulos se encaixariam na proposta escolhida por eles.

Visando conhecer com mais detalhes as ideias das equipes, a professora promoveu breves reuniões do lado de fora da sala de aula com cada uma delas, individualmente. Nessas reuniões, os alunos deveriam ler perguntas e respostas do instrumental de planejamento, podendo fazer comentários para esclarecer informações que julgassem necessárias. A professora também teceu comentários, quando julgou pertinente, para auxiliar cada uma das equipes na construção da ideia para o documentário, sempre conduzindo os alunos para as expectativas da Olimpíada de Língua Portuguesa no que diz respeito à abordagem do tema, porém sem censurar as ideias autorais dos alunos. A tabela a seguir apresenta um resumo da ideia de cada uma das equipes.

Quadro 1 – Resumo das ideias de cada equipe para o documentário

(continua)

ORDEM	RESUMO
Equipe 1	Apresentar a feira do bairro Bom Futuro, equidistante das residências dos integrantes, que acontece sempre às quartas e se destaca entre os moradores do bairro (inclusive familiares dos alunos) como um local popular e de encontro das pessoas. A equipe acredita que a feira é opção dos moradores em função da variedade de frutas e verduras que apresenta e do preço, mais baixo do que em supermercados.
Equipe 2	Apresentar pontos turísticos da cidade de Fortaleza, especificamente o Centro Dragão do Mar, o Teatro José de Alencar e o Museu do Ceará, a partir da perspectiva histórica detalhada de cada um desses lugares. A princípio, a equipe manifestou desejo de apresentar informações que já estão disponíveis na internet, porém a professora ressaltou que essa abordagem não revelaria a perspectiva autoral dos alunos. Um dos integrantes, então, mencionou uma história popular envolvendo um dos pontos turísticos que desperta o interesse das pessoas. A partir desse comentário, a professora sugeriu que essa temática seria mais inédita e criativa quando relacionada ao tema.
Equipe 3	Apresentar o Estádio Presidente Vargas, conhecido pela população como PV, da perspectiva de cada um dos integrantes, ressaltando momentos marcantes da vida dos alunos que foram vividos no estádio. A professora orientou a equipe a apresentar, ainda, a visão que a população tem do lugar, considerando que há outro estádio na cidade que é maior e mais famoso.
Equipe 4	Apresentar a Paróquia de Nossa Senhora de Nazaré, situada no bairro Montese, e destacar a importância da igreja para a comunidade. A equipe ressaltou que seria importante destacar a religiosidade da população, considerando que o fortalezense é conhecido muito mais por outros motivos (cultura, música, dança, etc.). Além disso, seria mais fácil realizar essa ideia, pois os integrantes conhecem membros da comunidade.
Equipe 5	Apresentar a Praça do Jardim América, localizada em um bairro bastante residencial, que é um ponto famoso no local, onde as pessoas se encontram nos fins de semana. Junto à apresentação da praça, apresentar pessoas que se destacam no bairro, por habilidades ou por importância histórica. E somado às duas primeiras ideias, apresentar também projetos sociais realizados na praça. A professora orientou a equipe para ter cuidado com a manutenção da coerência no vídeo, já que foram apresentadas muitas ideias, e ter cuidado também com a edição do vídeo, pois a seleção e a organização das cenas seria tarefa difícil em função da somatória das ideias da equipe.

Quadro 1 – Resumo das ideias de cada equipe para o documentário

(conclusão)

Equipe 6	Apresentar a Catedral Metropolitana de Fortaleza, localizada no Centro, um dos pontos turísticos famosos entre os turistas, porém um lugar não tão conhecido pelos próprios fortalezenses. A equipe ressaltou também que se interessou pela Catedral em função do que se comenta sobre arquitetura do lugar. Também motivou o interesse da equipe o fato de ser um lugar cujo exterior todos conhecem, mas que nem todos conheceram o interior. A professora orientou a equipe para que deixasse evidente, no documentário, as impressões deixadas pelo lugar em cada um dos integrantes no momento da produção do vídeo.
Equipe 7	Apresentar elementos urbanos que se destacam no bairro Canindezinho, tais como feiras e praças, pois são frequentados por moradores de todas as idades, já que, considerando o fato de o bairro ser afastado do centro da cidade, as pessoas costumam buscar atender suas necessidades no próprio lugar onde vivem.
Equipe 8	Apresentar a cidade de Fortaleza a partir da perspectiva turística, como local de lazer e diversão. A professora orientou a equipe para que a abordagem do documentário não fosse limitada a informações técnicas sobre os lugares escolhidos, mas que revelasse a relação afetiva entre os integrantes da equipe e esses lugares.
Equipe 9	Apresentar o Aeroporto Internacional de Fortaleza, chamado Pinto Martins, porque é o primeiro lugar da cidade com o qual o turista tem contato e também porque abriga muita história. A equipe ficou em dúvida entre apresentar o novo aeroporto ou o mais antigo. A professora orientou que em qualquer uma das duas hipóteses a equipe evidenciasse a relação entre o lugar e os integrantes.
Equipe 10	Apresentar o Centro Cultural Dragão do Mar, pois é um espaço público onde ocorrem projetos e ações sociais e também é muito frequentado pelo público jovem. A professora sugeriu à equipe que cada integrante destacasse, no vídeo, um aspecto do lugar que mais lhe agradasse ou que fosse mais marcante, para conseguir transmitir autoria.
Equipe 11	Apresentar a Praça da Cruz Grande, localizada no bairro Serrinha, pois o local se compara à Avenida Beira Mar: à noite, vários moradores frequentam a praça para exercício, atividade de lazer, encontro com os amigos etc. Além disso, mostrar o projeto ABC Serrinha, destinado a acolher jovens de forma gratuita para desenvolver habilidades artísticas ou praticar esportes. Por se tratar de duas propostas, a professora orientou a equipe para estabelecer uma relação coerente entre as duas ideias.

Fonte: Elaborada pela autora.

Os encontros 5 e 6 foram propostos para somarem um ao outro, porque em um há o trabalho autônomo da equipe e no outro há a mediação, ou seja, a atuação da professora. No entanto, ressalta-se que essa mediação não ocorreu em caráter prescritivo, e sim moldada em

forma de sugestões para contribuir na produção dos documentários. O fato de ter feito as orientações por equipe fora da sala de aula foi essencial para o sucesso desse encontro, já que dentro de sala seria inviável, por causa do barulho, orientar uma equipe por vez enquanto as outras se reuniam. A maioria das equipes demonstrou maturidade e compromisso ao propor boas ideias, repletas de criatividade e bastante adequadas ao tema. Porém, todas, de forma geral, pareceram tranquilas até demais em relação ao prazo de entrega, talvez por desconhecerem a demanda de trabalho na parte de edição do vídeo. Sobre esse aspecto, foi necessário fazer uma fala geral à turma para que fossem mais atentos ao cumprimento das datas.

Encontro 7: Sinopse do documentário (2h/a)

OBJETIVO

Orientar a escrita de uma sinopse para a apresentação do documentário

Para somar à produção do documentário, e com vistas à culminância da etapa letiva, a professora solicitou a cada equipe a produção de uma sinopse do documentário. Tal texto deveria ser lido como apresentação do documentário no momento anterior à exibição do vídeo. Essa é também uma exigência do concurso para o qual os trabalhos serão submetidos, a Olimpíada de Língua Portuguesa. A professora julgou pertinente solicitar essa produção pois, para fazê-la, as equipes deveriam novamente refletir sobre os objetivos e a importância dos documentários produzidos.

Apesar de o gênero sinopse estar acessível ao público da pesquisa, considerando que muitos alunos comentam sobre o consumo de livros, filmes e séries, fez-se necessário um estudo mais sistemático do gênero para que todos tivessem condições de produzi-lo. De posse da informação de que a sinopse deveria ser uma espécie de propaganda do documentário, a turma foi orientada a iniciar sua produção escrita apenas depois de ter o vídeo finalizado.

No encontro destinado ao estudo do gênero sinopse, a professora copiou no quadro dois exemplos de sinopses de documentários já existentes e, em seguida, a turma fez a leitura compartilhada das duas para que pudessem conversar sobre o conteúdo de cada uma. As sinopses utilizadas foram indicações do material “Escrevendo o futuro – Caderno Documentários”, elaborado pela organização da Olimpíada de Língua Portuguesa.

TEXTO I

Modo de produção (2017), Dea Ferraz

“O que podemos encontrar no dia a dia de um Sindicato? Quantas lutas caminham por ele? Quantas histórias são compartilhadas? Quantos nordestes desvendados? ‘Modo de produção’ é um filme que entra no dia a dia do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agrícolas de Pernambuco, no município de Ipojuca, litoral sul do Estado, para realizar um registro histórico, que vai além. O filme entra no olho do furacão para fazer-nos refletir sobre esse novo nordeste emergente e tão anunciado pela mídia oficial: o Complexo de Suape, com sua refinaria, três estaleiros e fábricas, mudando toda uma paisagem e transformando as vidas de muitos nordestinos. O que, de fato, está acontecendo com o homem por trás do furacão? O que vai ficar para os moradores dessa região? Perguntas que ultrapassam o desenvolvimento econômico anunciado para refletir o desenvolvimento social possível.”

Fonte: Escrevendo o futuro – Caderno Documentários

TEXTO II

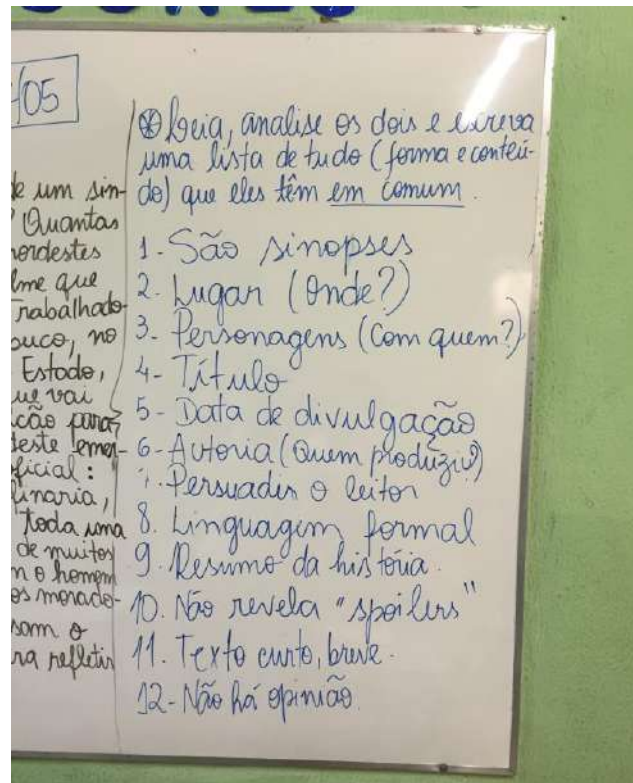
KFZ-1348 (2008), Marcelo Pedroso e Gabriel Mascaro

“Em 1965, um fusca é vendido a um jovem engenheiro civil de São Paulo. Quarenta anos se passam e o carro vai parar num ferro-velho do Recife, com a placa KFZ-1348. Nessa trajetória de quatro décadas, o carro passou pelas mãos de outros sete proprietários. De um empresário paulista a uma cabeleireira do interior de Pernambuco. Para cada um deles, o fusca teve seu valor, sua importância, em diferentes momentos da história do Brasil. O documentário ‘KFZ-1348’ parte em busca dessas histórias, tendo o carro como fio condutor e a vida de seus proprietários como janela privilegiada para observação da sociedade brasileira.”

Fonte: Escrevendo o futuro – Caderno Documentários

Na sequência, os alunos tiveram que listar as características que os dois textos apresentaram em comum. De forma colaborativa, a turma apontou o seguinte: os dois pertenciam ao gênero sinopse; apresentavam indicação de lugar e personagens da história, além de título, data de divulgação e autoria; a função dos textos era a de persuadir o leitor a assistir o documentário; ambos utilizaram linguagem formal, apresentaram resumo da história, sem revelar todas as informações contidas nela; os textos eram curtos e não havia marcas de opinião neles.

Figura 15 – Registro das respostas dos alunos para a atividade sobre sinopse



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do resultado da atividade, a turma demonstrou bastante familiaridade com o gênero, destacando todas as características esperadas pela professora. Desse modo, como exercício extra de fixação, a professora solicitou que cada aluno escrevesse e apresentasse a sinopse de um filme, uma série ou um livro que já havia visto ou lido, ao que todos corresponderam de forma adequada. Para encerrar o encontro, a professora orientou à turma a utilizar as sinopses da aula como exemplo ou referência para a produção da própria sinopse do documentário, e um representante de cada equipe de produção recebeu um instrumental, conforme o mostrado a seguir, com orientações para a produção da sinopse.

Sinopse do documentário

1. Deixe claro para o leitor o assunto do documentário;
2. Especifique quem são as personagens que dele participam;
3. Defina onde se passa a história;
4. Justifique por que essa história é importante e por que ela merece ser contada;
5. Escreva o texto numa linguagem simples e objetiva
6. Não ultrapasse dez linhas;
7. Dê um título para o documentário e escreva-o acima do texto
8. Revise o texto para checar ortografia, pontuação, sintaxe e estilo.

Fonte: Escrevendo o futuro – Caderno Documentários

De acordo com o que foi demonstrado pela turma, a produção da sinopse não causou tanta preocupação nem à turma nem à professora. Por ser um gênero do cotidiano dos alunos, de escrita objetiva e extensão curta, criou-se a expectativa de que seria apenas um “acabamento” da obra principal, o documentário. Por isso, não foram destinados mais encontros ao estudo do gênero e apenas ficou combinado que a versão preliminar da sinopse seria entregue um dia antes da exibição dos documentários, para revisão gramatical.

Encontro 8: Ajustes de edição (2h/a)

OBJETIVO

Avaliar a primeira produção feita pelos alunos e fazer observações, caso sejam necessárias, sobre ajustes de conteúdo e/ou edição.

Nesse encontro, as equipes fizeram a entrega do documentário em vídeo à professora, a qual fez a avaliação da produção e orientou alguns ajustes e/ou mudanças para serem feitas. Essas demandas deveriam ser atendidas antes da entrega da versão final do documentário, marcada para o dia da exibição de todas as produções para a turma.

Das onze equipes formadas, duas não fizeram a entrega dos documentários. Uma alegou que já possuía material para produzir o documentário, porém enfrentou problemas para editá-lo (equipe 3); e a outra não entregou a produção, pois apenas um integrante possuía o vídeo salvo em *pendrive* e faltou no dia (equipe 7). As duas equipes foram informadas sobre uma penalização na nota em função do não atendimento ao prazo estabelecido, podendo então apresentar o documentário no dia marcado para a exibição de todos.

Das equipes que entregaram o documentário, apenas cinco mantiveram a mesma ideia exposta no encontro destinado à orientação e fizeram o documentário sobre os temas previstos: equipes 4, 5, 6, 9 e 10. Nos demais casos, os integrantes justificaram alteração nas produções devido a dificuldades de tempo para reunir todos os integrantes para realizar as filmagens (equipes 1, 8 e 11) ou por terem, durante as pesquisas para a produção, encontrado um tema mais interessante do que o pensado a priori (equipe 2). Apesar de não ser o cenário esperado para a entrega, um ponto positivo dos vídeos recebido foi o fato de todos, sem exceção, estarem adequados à proposta de abordar o tema “o lugar onde vivo”.

Sobre os ajustes ou modificações recomendadas aos autores das produções, a maioria contemplou aspectos de edição, tais como correção ortográfica ou sintática de legendas utilizadas, correção na escolha da cor para as legendas do vídeo ou no tempo de duração das legendas (legibilidade) e adequação dos níveis de volume de voz e música em

alguns trechos dos vídeos. Duas equipes foram orientadas a acelerar algumas cenas do documentário para cumprir a orientação do tempo máximo de duração (equipes 6 e 9) e uma equipe foi orientada a refazer alguns trechos da filmagem pois, por se tratar de filmagem de cenas em movimento (um integrante filmou enquanto andava de bicicleta), o vídeo apresentou muita oscilação no foco, o que comprometeu a qualidade da filmagem.

O resultado dessa primeira etapa de entrega das produções pode ser verificado no quadro de miniaturas dos vídeos entregues, conforme apresentado a seguir.

Figura 16 – Reprodução das miniaturas dos documentários entregues no encontro 8



Fonte: Dados da pesquisa.

É possível destacar, de forma enfática, que esse encontro foi de extrema importância tanto para os alunos quanto para a professora. Considerando o fato de que muitos nunca haviam produzido vídeos de nenhum gênero, ficou evidente a falta de habilidade dos alunos em transitar entre a posição de produtor de texto e leitor desse texto, pois algumas inadequações nas produções passaram despercebidas. Além disso, foi unânime o comentário dos alunos de que o vídeo “dava mais trabalho do que o esperado”, o que reforçou a impressão da professora ainda no encontro de orientação por equipe. Desse modo, foi fundamental o olhar crítico da professora para orientar as correções nos documentários a fim de se chegar à produção final com mais qualidade e eficiência comunicativa.

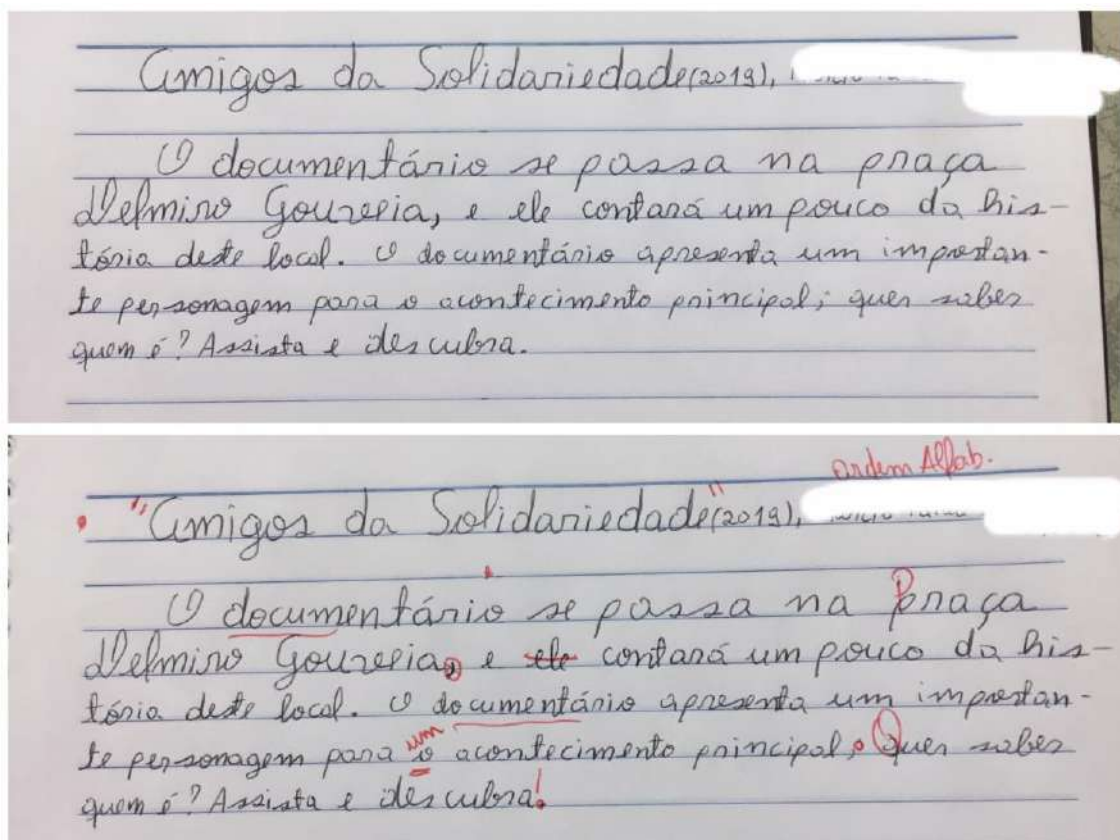
Encontro 9: Revisão da sinopse (1h/a)

OBJETIVO

Revisar a sinopse de cada documentário para corrigir erros textuais e gramaticais.

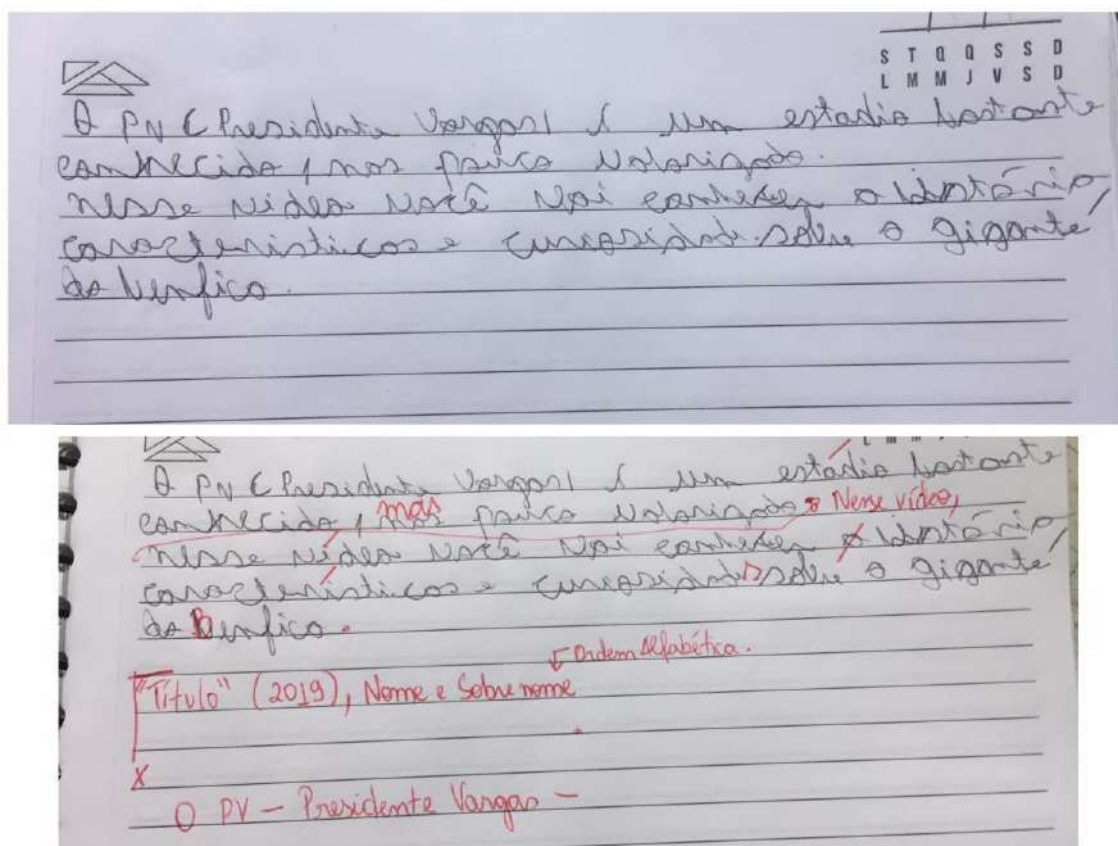
Usando a mesma logística da entrega dos vídeos, a turma fez a entrega da primeira versão da sinopse dos documentários, sendo essas avaliadas pela professora quanto a aspectos estruturais e gramaticais. Foi possível notar que, apesar do tempo que foi disponibilizado entre a entrega do vídeo e a entrega da sinopse (intervalo de três dias), algumas equipes finalizaram o texto durante o processo de entrega, o que revelou certo descompromisso com essa etapa da proposta. Além disso, ficou evidente que, apesar da recomendação feita pela professora (respaldada pelo material da Olimpíada de Língua Portuguesa), as sinopses produzidas pela turma não revelam semelhanças com as sinopses utilizadas na aula destinada ao estudo do gênero. Os textos apresentados por cada equipe (exceto pela equipe 2, que não entregou alegando estar concentrada na edição do documentário), assim como a revisão realizada pela professora, podem ser conferidos, nessa ordem e por equipe, na sequência de imagens que segue.

Figura 17 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 1



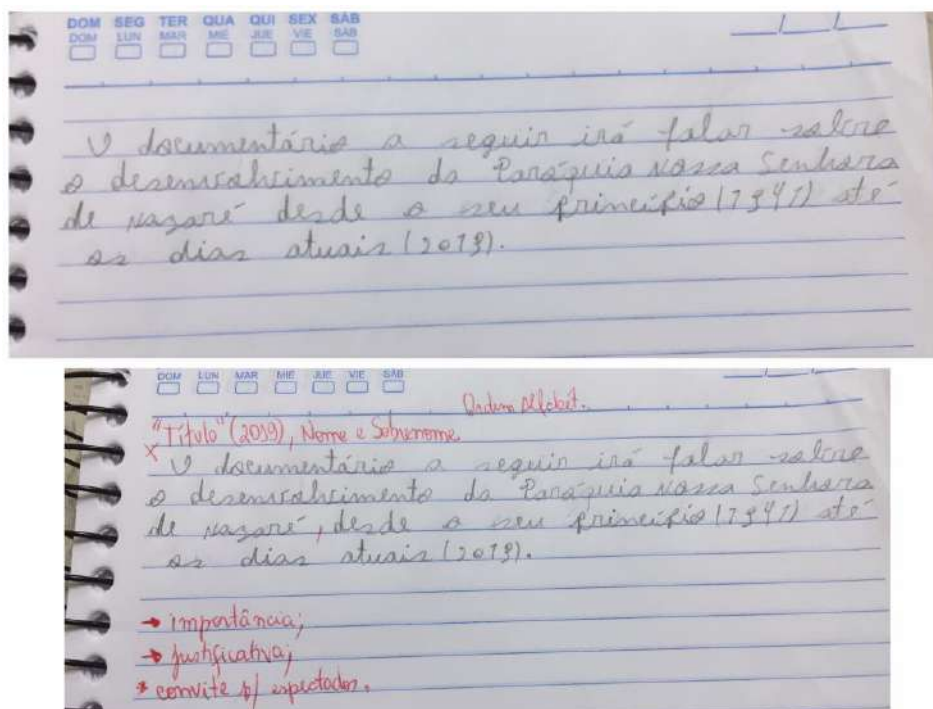
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 18 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 3



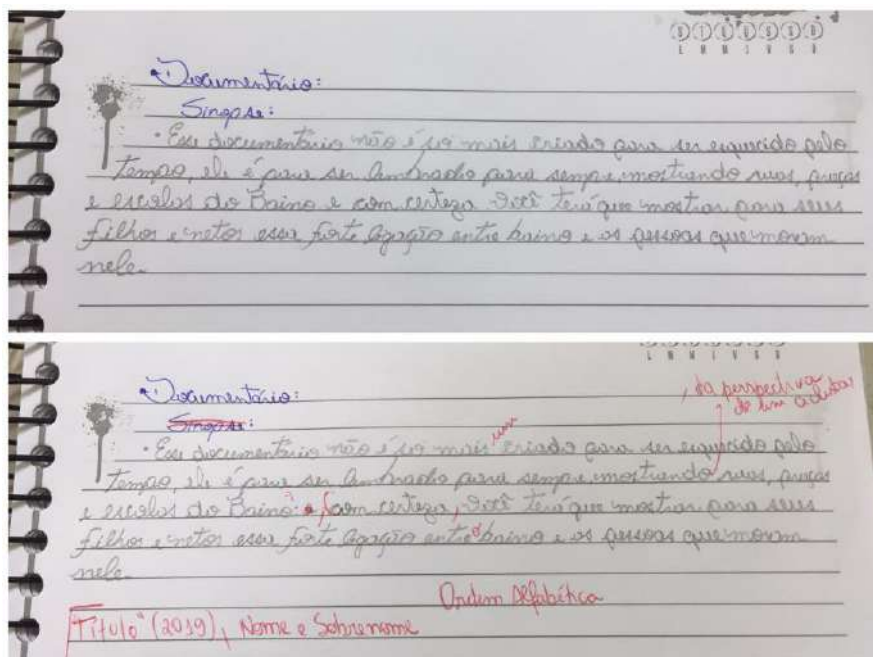
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 19 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 4



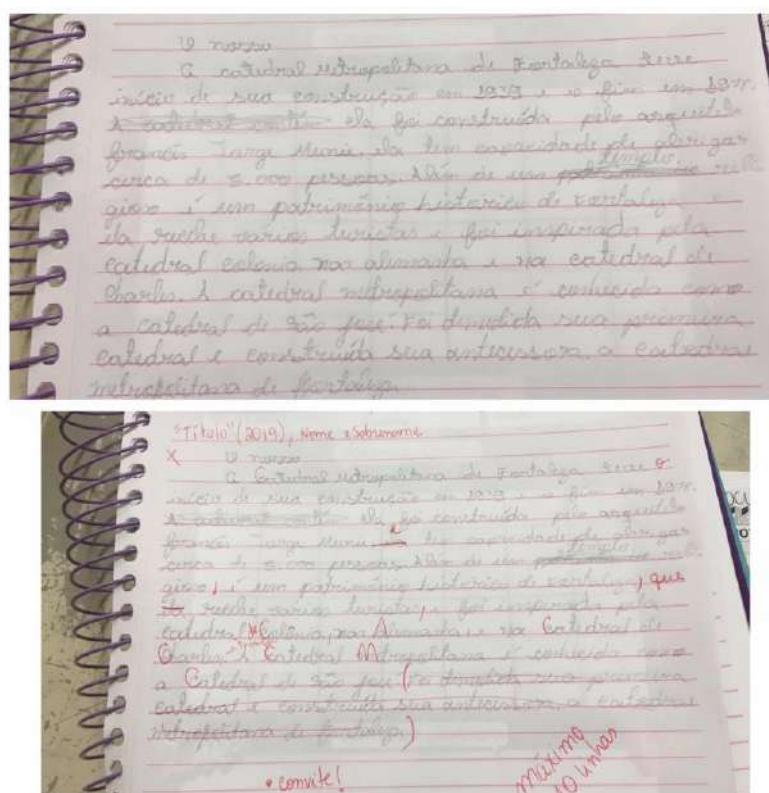
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 20 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 5



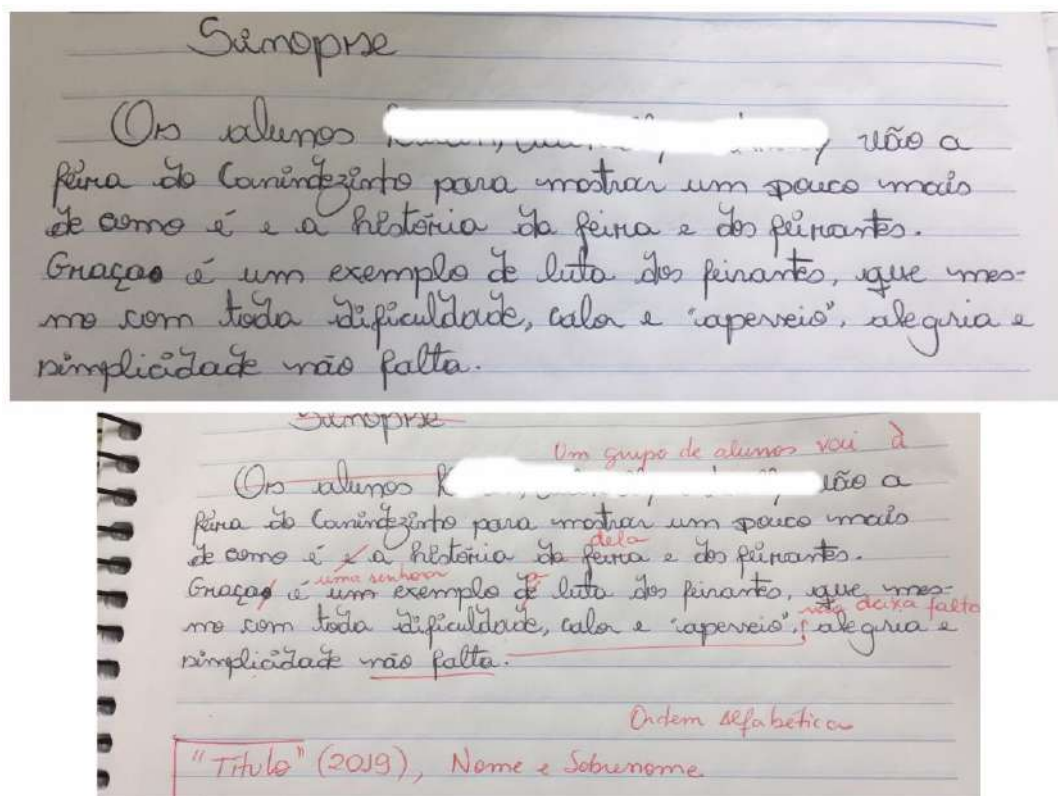
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 21 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 6



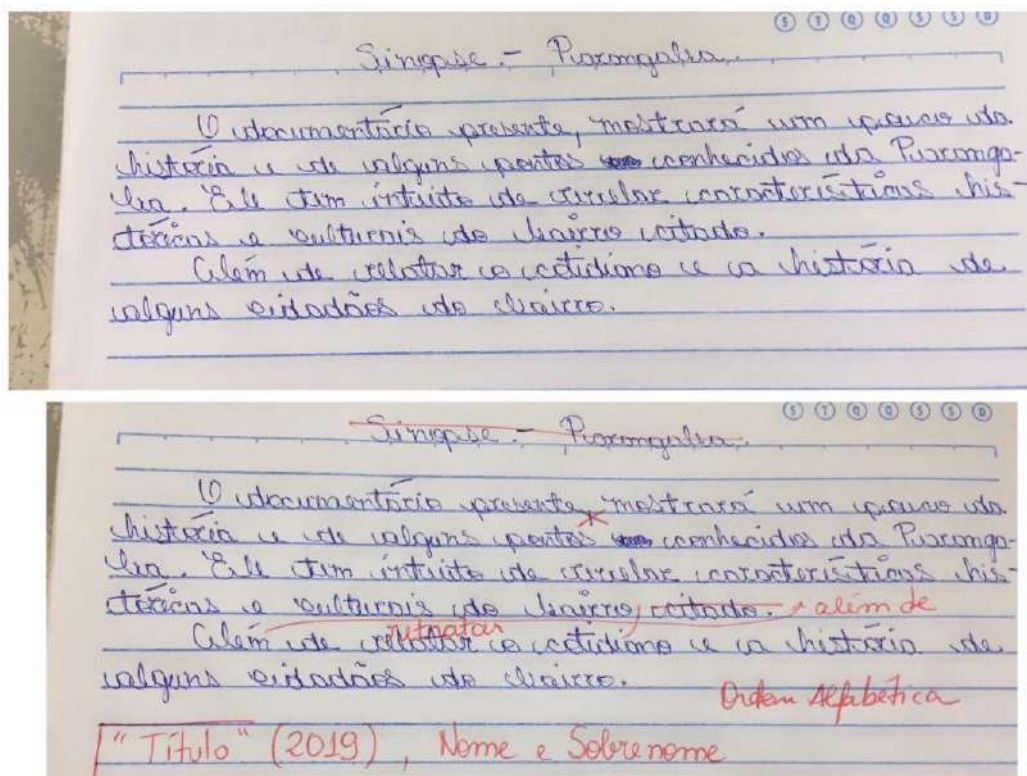
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 22 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 7



Fonte: Dados da pesquisa.

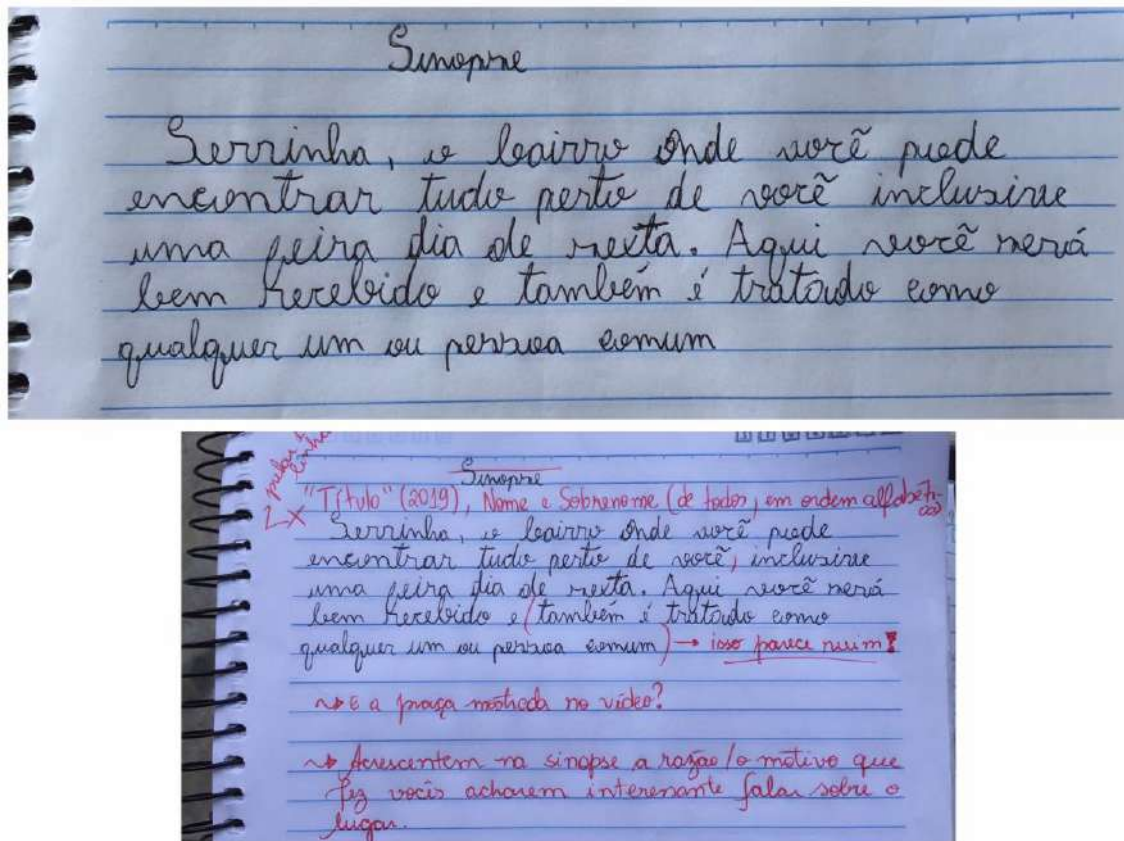
Figura 23 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 8



Fonte: Dados da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 26 – Reprodução da revisão da sinopse da equipe 11



Fonte: Dados da pesquisa.

É possível atribuir essa espécie de descaso com a escrita da sinopse, considerando o que fora visto nos encontros específicos para essa parte do trabalho, a três fatores, pelo menos de forma superficial (já que não fora proposto nenhum instrumental para essa avaliação): o tempo destinado à produção da sinopse em comparação ao tempo destinado à produção do documentário, a importância dada pelos alunos a cada parte do trabalho (mais valor ao “maior trabalho”, no caso, o documentário); e o dia em que ocorreu a entrega. Sobre o último fator, deve-se esclarecer que a entrega ocorreu em uma sexta-feira, na aula imediatamente após o intervalo. A turma já apresenta recorrência de um comportamento agitado às sextas-feiras e, diferentemente do que fora feito no encontro de orientação por equipe, tudo foi feito dentro de sala de aula, ambiente que estava bastante barulhento. Isso dificulta, para além do trabalho da professora, a concentração e, consequentemente, o interesse dos alunos.

Encontro 10: Mostra de documentários (3h/a)

OBJETIVO

Socializar com a turma os documentários produzidos e solicitar *feedback* dos alunos acerca das atividades propostas.

O último encontro foi destinado ao encerramento da intervenção com a culminância, ou seja, o momento destinado à exibição de todos os documentários para a turma. O desdobramento disso não integra diretamente a presente pesquisa, mas destaca-se que será a participação de um dos documentários, a ser selecionado por uma Comissão Escolar, na Olimpíada de Língua Portuguesa, no mês de agosto, representando a escola onde ocorreu a intervenção.

Como a sala de aula não apresenta estrutura física adequada para o referido momento, os alunos foram convidados, mediante autorização dos pais, para comparecerem à escola no sábado, durante o período da manhã, para o encerramento da intervenção, que aconteceu no espaço da escola denominado Sala de Eventos, onde há espaço suficiente para que os alunos se disponham de modo confortável e também há os equipamentos necessários (datashow, caixa de som e cabos) para a exibição dos vídeos.

Assim que chegaram, os alunos foram convidados a preencherem um instrumental de *feedback* (APÊNDICE I) avaliando a experiência da intervenção como um todo, desde a produção da crônica, no encontro 1, até o momento do preenchimento do feedback. As perguntas propostas no *feedback*, três no total, questionaram qual das duas produções (crônica e documentário) sobre o tema “o lugar onde vivo” o aluno mais havia gostado de produzir, mais havia se achado preparado para produzir e qual delas mais havia contribuído para o seu conhecimento, sempre pedindo que ele justificasse a resposta. Considerando que, na primeira pergunta, o aluno poderia ter gostado das duas ou de nenhuma delas, foi dada a ele a possibilidade de escolher as duas ou nenhuma desde que a escolha fosse justificada.

Após o preenchimento desse instrumental, cujo resultados serão expostos mais à frente, os alunos foram convidados a sentarem juntos em frente à tela de projeção para assistir a todas as produções da turma. Para tornar o momento mais agradável e também agradecer pela resposta positiva à participação na pesquisa, a professora providenciou pipoca, refrigerante e chocolate aos alunos, que receberam o lanche de forma bastante grata. Depois de uma palavra inicial de agradecimento da professora, deu-se início à exibição dos vídeos, como pode ser observado na seguinte imagem

Figura 27- Registro da etapa da culminância (exibição dos documentários) – momento da fala inicial da professora



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 28- Registro da etapa da culminância (exibição dos documentários) – apresentação de uma das equipes



Fonte: Dados da pesquisa.

A apresentação dos documentários seguiu a mesma ordem que fora utilizada durante toda a intervenção e, antes da exibição de cada um deles, houve também a leitura da sinopse oficial produzida por cada equipe. Das três equipes que não cumpriram com o prazo da entrega do vídeo, duas apresentaram o documentário nesse dia: a equipe 3 apresentou seu vídeo ainda sem estar finalizado em termos de edição (o que fez com que ele ficasse muito curto e cheio de falhas), e a equipe 7 apresentou o seu completo. A outra equipe, de número 2, mais uma vez não entregou o documentário usando o mesmo argumento apresentado na data da entrega da primeira versão, de que não havia administrado bem o tempo destinado à edição e, por isso, não possuía vídeo completo para entrega. As duas equipes com problema de entrega foram penalizadas na nota escolar atribuída ao trabalho.

Sobre as demais equipes, pode-se afirmar que todas atenderam às recomendações feitas no encontro destinado à primeira avaliação das produções e apresentaram documentários, no geral, bem produzidos. Para reforço de informação, as recomendações foram destinadas ao uso de legendas onde antes não havia, correção no tempo de disponibilidade das legendas (que estava curto demais), correção na ortografia de algumas palavras das legendas e alteração de trilha sonora para adequar ao tema proposto nos vídeos. Além disso, a culminância, mesmo com os episódios que fugiram ao esperado, se deu de forma muito próxima às expectativas projetadas para o evento, pois foi possível ouvir dos alunos que a atividade havia sido proveitosa, divertida e mostrara a eles um conhecimento sobre o próprio lugar onde vivem que muitos nem sequer imaginavam.

A respeito desse acréscimo de conhecimento, a produção dos documentários levou os alunos, por exemplo, a entrarem em contato com o contexto da reforma da praça localizada em frente à escola, chamada Praça Delmiro Gouveia, escolhida pela equipe 1 como elemento marcante do lugar onde vivem. Muitos alunos moram nas proximidades da escola, mas apenas essa equipe produziu o documentário sobre a praça, a qual chamavam, por não saber o nome oficial, de “Praça da Caixa d’Água” ou “Praça da CAGECE” devido à presença da caixa d’água da empresa responsável pelo abastecimento de água da cidade. Antes da reforma, a praça estava em estado de abandono e era muito mal vista tanto pelos alunos como pela comunidade. Após a reforma, o contexto dela é completamente diferente, o que foi mostrado no documentário da equipe 1: os próprios alunos, quando saem da aula, vivem momentos de descontração ao lado dos moradores do bairro, utilizando os novos espaços da praça, como as quadras, a academia, o parque e os bancos. A equipe fez ainda uma entrevista com um dos responsáveis pelo projeto de reforma da praça, o que demonstrou

comprometimento e seriedade no trabalho, além de ter proporcionado aos alunos uma vivência comunicativa diferente do seu cotidiano.

Já a equipe 4, que julgou importante destacar a esfera da religiosidade dos moradores do bairro Montese, apresentou um resumo da história da Paróquia de Nossa Senhora de Nazaré. Também localizada próximo à escola, a paróquia é frequentada por muitos alunos adeptos da religião católica que estudam na escola. O diferencial do documentário foi a equipe ter apresentado a história do estabelecimento da Paróquia no local, um resgate do trabalho dos fundadores e sua relação com a população local, e também ter mostrado o depoimento pessoal de um membro da paróquia. Trazendo para a época dos alunos, a equipe também inovou ao mencionar que a paróquia possui um perfil no *Facebook* que possui bastantes seguidores e constitui um canal de interação entre a paróquia e os fiéis.

A equipe 5, por sua vez, optou por apresentar uma parte do bairro Jardim América a partir da perspectiva que os integrantes da equipe mais vivenciam: andando de bicicleta. Com título bastante descontraído, o documentário “Dá pra ir de bike” partiu da Praça do Jardim América, contando um pouco de sua história, e seguiu por algumas ruas famosas no bairro. A equipe decidiu ainda registrar três escolas, incluindo a deles, nas filmagens, pois são lugares marcantes para eles e o público-alvo do documentário. Apesar do tom bastante juvenil, proporcionado também pela trilha sonora que apresentou reggae e rap de artistas locais, o documentário deixou a desejar no quesito qualidade de vídeo, pois as imagens apresentaram muita oscilação, devido ao movimento da bicicleta, e estavam desfocadas, embora a equipe tenha feito as gravações duas vezes. Ainda assim, os integrantes da equipe afirmaram ter sido uma experiência bastante divertida.

Com um tom mais formal, a equipe 6 optou por apresentar um cartão-postal da cidade: a Catedral Metropolitana de Fortaleza. De acordo com os integrantes, a ideia era apresentar o interior da igreja para surpreender as pessoas, já que o local é julgado como “feio” a partir do seu exterior. A primeira experiência já fora da zona de conforto da equipe foi ter que providenciar, junto à direção da escola, um ofício para solicitar permissão para filmar dentro da Catedral, uma exigência da administração do local. Outro diferencial da experiência, segundo relatos do grupo, foi ter a participação dos responsáveis no processo de produção do documentário, pois foi preciso se locomover de carro até o local das filmagens. Da perspectiva de uma *selfie*, o documentário mostrou o exterior e o interior da Catedral enquanto fornecia informações sobre sua história. Além disso, mostrou-se alguns santos importantes para o povo cearense, como São José, e o documentário foi encerrado com imagens obtidas na internet da vista aérea do lugar. O que garantiu o tom formal e religioso

do documentário, e o consequente sucesso da produção, foi também a trilha sonora escolhida: sons de ópera.

A equipe 7, por não ter feito a entrega da primeira versão do documentário, apresentou um vídeo com muitas falhas de edição (áudio muito alto ou muito baixo, cortes abruptos ausência de legendas etc). Apesar disso, a intenção de mostrar a feira do Canindezinho conseguiu ser transmitida, pois a equipe gravou imagens andando pela feira e também fez entrevistas com feirantes abordando temas como a importância do local para cada um deles e para os moradores do bairro. O caso dessa equipe, em particular, demonstra o quanto a atuação do professor no processo é fundamental para um bom resultado, pois, apesar de conseguirem produzir bastante material de forma independente, há alguns aspectos do gênero para os quais o professor tem olhar mais maduro e para os quais foram feitas as recomendações na primeira entrega do vídeo. Por não ter participado dessa etapa, a equipe 7 teve seu resultado comprometido.

Dando continuidade, a equipe 8 dedicou seu documentário à apresentação do bairro da Parangaba, mostrando a Paróquia de Bom Jesus dos Aflitos, as estações de ônibus e metrô, o Shopping Parangaba, o Mercado da Parangaba e, por fim, a famosa Lagoa da Parangaba. Na primeira versão, o problema do vídeo residia nas legendas, que foram apresentadas quase ilegíveis e com alguns erros ortográficos. Esse problema foi corrigido na versão final, o que contribuiu para efetivar a transmissão da mensagem, já que a equipe optou por não utilizar narração e deixar a trilha sonora com sons do ambiente. O diferencial da equipe foi ter mostrado o Shopping Parangaba como o único da cidade, que conta com vários, integrado aos meios de transporte público. Para isso, a equipe filmou o trajeto da passarela que sai do terminal de ônibus e dá acesso direto ao primeiro piso do shopping. Essa informação, de certo modo, revela o apreço que os integrantes da equipe, que usam o transporte público, têm pelo local.

Com uma visão particular, a equipe 9 apresentou o primeiro local visitado por turistas que vêm de outros estados: o Aeroporto Internacional Pinto Martins. O objetivo dos integrantes era exatamente o de ressaltar essa “porta de chegada” das pessoas à cidade, que há alguns anos tem passado por muitas mudanças. No documentário, foi apresentada a história do aeroporto desde a sua fundação, bem como o avião que lhe conferiu o nome, e dados mais recentes sobre o lugar. Alvo de muita polêmica, abordou-se a questão da venda do aeroporto a uma empresa internacional, conteúdo importante na visão dos produtores do vídeo. Apesar da recomendação da professora, faltou ainda apresentar um pouco mais da

visão que os integrantes da equipe possuíam sobre o lugar e o que ele e sua história representavam para quem é da cidade.

A equipe 10, de modo semelhante ao que fez a equipe 6 (que abordou a Catedral), escolheu outro ponto turístico marcante da cidade, o Centro Cultural Dragão do Mar. Com imagens das manifestações artísticas do lugar e dos ambientes que o compõem, o documentário revelou a perspectiva que o público jovem, ao mesmo tempo produtor e receptor da produção, tem do local. Além disso, a equipe acrescentou entrevistas feitas com frequentadores do lugar apresentado a opinião das pessoas sobre o centro, inclusive de uma turista africana que estava visitando a cidade, o que conferiu um tom de valorização a mais ao lugar. Na primeira entrega, a professora ressaltou que faltava uma espécie de encerramento do vídeo, o que a equipe resolveu acrescentando uma cena, em câmera lenta, dos integrantes andando por uma passarela famosa do Centro Dragão do Mar.

Para encerrar, a equipe 11 apresentou seu documentário abordando a Praça da Cruz Grande, no bairro Serrinha. Deve-se ressaltar sobre essa equipe que a entrega da primeira versão do vídeo não se deu em condições ideais. No dia marcado para a entrega, não houve tempo suficiente para analisar, junto às equipes, todos os documentários, ficando a equipe 11 marcada para entregar seu vídeo no intervalo do almoço. As orientações de ajuste foram feitas em uma folha de papel, posteriormente entregue a um dos membros da equipe. Como não houve uma conversa direta sobre as necessidades de correção no vídeo, a equipe deixou-o como estava, ou seja, as inadequações permaneceram. Foram problemas de áudio, de edição de vídeo e de adequação ao tema. O documentário foi gravado em uma praça rodeada por ruas muito movimentadas, o que fez com que houvesse muito ruído no vídeo. Além disso, foi dedicado muito tempo à filmagem de uma brincadeira realizada na quadra que fica na praça, sem revelar, por meio de legendas ou narração ou trilha sonora, o real sentido em se mostrar tal ação.

De modo geral, considerando a prévia entrega e a entrega final, os documentários foram produzidos de forma satisfatória, ressaltando que alguns podem ser considerados acima desse nível. Além disso, as equipes confirmaram a expectativa criada no encontro referente à entrega das sinopses, revelando relativo descaso com a produção desse gênero que complementava a proposta geral. Sendo assim, apenas oito equipes fizeram a leitura da sinopse antes da exibição do documentário e entregaram-na logo em seguida à professora. Verificou-se que os ajustes operados pelas equipes contemplaram apenas aspectos gramaticais, os mesmos sinalizados por escrito na etapa de revisão. Apesar de esse não ser o

cenário ideal para a execução da culminância, toda a ação ocorreu de forma organizada e agradável.

Sobre o *feedback*, o qual somente 23 alunos preencheram, as perguntas tinham como objetivo avaliar as experiências de produção da crônica e do documentário com o intuito de escolher uma delas de acordo com alguns critérios: a que o aluno mais gostou de produzir, a que mais se sentiu preparado para produzir e a que mais contribuiu para o conhecimento dele.

De modo geral, a turma manifestou-se de forma bastante positiva em relação ao desenvolvimento da proposta de ensino. Do total de alunos que forneceram o *feedback*, a maioria, 19, declarou na primeira pergunta que gostou mais da experiência de produzir o documentário, e esses alunos justificaram a escolha por meio de argumentos como os seguintes: nela foi possível trabalhar em grupo, usar a criatividade e a tecnologia, conhecer opiniões diferentes, conhecer um lugar novo e também foi uma experiência divertida, interessante e legal. Apenas dois alunos não justificaram a escolha do gênero documentário. Dos demais alunos, três escolheram a crônica como a experiência da qual mais gostaram, pois, segundo eles, foi uma produção individual na qual eles puderam se sentir mais à vontade e no controle da situação. Apenas um aluno marcou as duas produções nessa primeira questão e justificou a escolha a partir de duas atividades que gosta de fazer, escrever e fotografar, e que estão ligadas às produções.

O *feedback* fornecido a partir da segunda pergunta do documentário foi de extrema importância para a pesquisa, pois abordou justamente o âmbito da execução de atividades de leitura com o intuito de preparar a turma para a atividade de produção. O resultado foi bastante equilibrado, porém notou-se um equívoco quanto ao enunciado da pergunta. Do total de alunos, dez marcaram a crônica como a produção para a qual estavam mais preparados para fazer, todavia as justificativas não contemplam o contexto das atividades desenvolvidas: os alunos usaram o argumento de que foi um gênero mais fácil de produzir porque era escrito, individual conhecido e com o qual já estavam habituados à escrita. Ou seja, esses alunos consideraram o preparo adquirido durante toda a vida escolar. Já os 13 alunos que marcaram o documentário como a produção para a qual se sentiram mais preparados para fazer justificaram esse feito em função de ter recebido ajuda na hora de produzir e “por causa dos textos”, sendo que dois deles ainda usaram do mesmo raciocínio de quem escolheu a crônica pois alegaram que já haviam trabalhado com documentário em si ou com edição de vídeo.

Figura 29 – Reprodução de *feedback* de dois alunos

FEEDBACK SOBRE A ATIVIDADE
 Você produziu dois textos sobre o tema “O lugar onde vivo”: o primeiro foi uma crônica e o segundo, um documentário. Sobre esses textos, responda ao que se pede.

1. Qual dos dois você mais gostou de produzir? Por quê?
 (Somente nessa questão você pode marcar as duas ou nenhuma das opções desde que justifique)
☐ Crônica ☒ Documentário
Eu escolhi o documentário porque foi bem divertido, uma coisa diferente, no qual eu participei pra conhecer o centro da cidade.

2. Qual dos dois você se achou mais preparado(a) para produzir? Por quê?
☒ Crônica ☐ Documentário
Porque eu gosto de escrever, e tenho mais facilidade de pra isso.

3. Qual das duas experiências mais contribuiu para o seu conhecimento? Por quê?
☐ Produção da crônica ☒ Produção do documentário
Por que eu conheci a catedral e sua história.

FEEDBACK SOBRE A ATIVIDADE
 Você produziu dois textos sobre o tema “O lugar onde vivo”: o primeiro foi uma crônica e o segundo um documentário. Sobre esses textos, responda:

1. Qual dos dois você mais gostou de produzir? Por quê?
 (Somente nessa questão você pode marcar as duas ou nenhuma das opções desde que justifique)
☐ crônica ☒ documentário
Porque pude usar minha criatividade e também conhecer mais os lugares de Fortaleza.

2. Qual dos dois você se achou mais preparado(a) para produzir? Por quê?
☐ crônica ☒ documentário
Porque eu soube o que iria fazer, depois de um tempo, tive mais certeza do que fazer.

3. Qual das duas experiências mais contribuiu para o seu conhecimento? Por quê?
☐ crônica ☒ documentário
O documentário foi que os novos lugares e conheci um pouco mais o lugar escolhido.

Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, faremos uma discussão desses resultados em relação aos conceitos que embasam essa pesquisa, principalmente no que diz respeito à atuação do professor na ZDP dos alunos a fim de conduzi-los ao exercício autônomo de produção de textos e participação em práticas discursivas

3.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao estabelecer uma relação entre a teoria que embasa a presente pesquisa e os resultado obtidos através da aplicação da intervenção, notamos a confirmação das hipóteses a respeito da atuação do docente na ZDP como algo benéfico tanto para o aprendizado quanto para o desenvolvimento desses alunos.

A atividade realizada no primeiro encontro, produção de uma crônica na qual os alunos só tiveram acesso a um tema geral, funcionou como uma espécie do que Vygotsky chamou de teste diagnóstico, e foi quando obtivemos a visão que os alunos foram capazes de

formular munidos apenas de um tema gerador. Nessa situação, consideramos que o nível de desenvolvimento real dos alunos se mostrou nos relatos pessoais que foram feitos por escrito e, posteriormente, compartilhados oralmente em sala de aula. Observamos a inclinação da abordagem do tema muito mais à esfera interpessoal, a visão dos alunos recaiu mais sobre as pessoas do que sobre o lugar, propriamente, onde vivem. Portanto, os encontros seguintes deveriam ser elaborados para conduzir os alunos à abordagem que se esperava sobre o tema.

Assim, os encontros que seguiram, principalmente os de número 3, 4, 6, 7 e 8, foram pensados de modo que o docente pudesse atuar como mediador na ZDP dos alunos, que ficou progressivamente mais evidente a cada encontro. Foi possível notar que, a cada pergunta feita, a cada comparação entre bairros ou cidades que a professora fazia, mais os alunos demonstravam conhecimentos ou pensamentos novos. Essas funções não vieram à tona de forma autônoma. Desse modo, a sequência das atividades se deu com base no aprofundamento dos tópicos levantados pela própria turma, ou seja, o ritmo das aulas se deu, sob comando dos ajustes da professora, com base nas pistas dadas pelos alunos.

A consequência, então, foi chegarmos à culminância da intervenção com a produção de documentários que foram resultados de sucessivos episódios da ação docente na mediação de tarefas na ZDP. Nas produções, foi possível observar o trato mais maduro dado à informação, diferentemente do registro feito na produção da crônica. Os alunos conseguiram captar e transmitir o olhar que possuíam sobre o lugar onde viviam tal como os veículos midiáticos (utilizados como exemplos nas atividades) o fazem, revelando o trajeto de um caminho rumo à autonomia nesse tipo de ação. O próprio *feedback* fornecido pelos alunos também foi um indicador da maturidade adquirida por eles inclusive para tecer um olhar crítico sobre a proposta de modo geral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário de transição, já mencionado, da educação nacional no que diz respeito à organização curricular e documentos norteadores, vimos na presente pesquisa uma boa oportunidade de experimentar a prática, em antecipação, do que pode vir a se tornar obrigatório. Em nossa pesquisa sobre o aporte advindo da BNCC, foi positivo verificarmos a aplicabilidade de tais preceitos saindo de uma espécie de zona de conforto estabelecida há alguns anos na educação.

Esse ganho foi possível, sobretudo, porque relacionamos a nova orientação documental aos conceitos vygotskianos, os quais julgamos de profunda contribuição para uma educação de ganhos mais reais e práticos aos alunos, uma vez que considera o saber que eles já possuem como ponto de partida para o desenvolvimento de novas habilidades e aquisição de novos conhecimentos. Assim como fora feito com o gênero documentário, poderia ser feito com outros gêneros e outras práticas comunicativas, concretizando a extensão do que se faz na escola à comunidade em que o aluno está inserido.

Outro ganho importante de nosso trabalho foi a promoção da autonomia do docente enquanto autor e organizador de material didático a ser utilizado em sala de aula. Como o novo documento ainda entrará em vigor, não se encontram, no mercado pedagógico atual, livros didáticos que se adequem à proposta da BNCC. Portanto, a professora que aplicou a intervenção teve liberdade para escolher textos e elaborar questões que servissem aos propósitos que ela, conhecedora da ZDP dos alunos, julgou necessários em cada um dos encontros.

O desenvolvimento e a demonstração das habilidades dos alunos na produção dos documentários também foram aspectos muito produtivos na pesquisa. Por se tratar de uma turma de 1º ano do ensino médio, os alunos são considerados novatos e nessa experiência muitos demonstraram e exploraram habilidades que lhes possibilitaram maior contato entre si e um ambiente de ensino-aprendizado diferente do tradicional. Além disso, a mediação da professora durante as atividades tornou o contato com os alunos mais próximo, o que beneficiou a relação entre as partes e se expandiu para o cotidiano escolar.

Essas constatações ratificam que adotar o conceito de ZDP para construção de um currículo escolar para o qual ainda não se tem bases sólidas, que é o caso da BNCC, constitui numa alternativa produtiva e enriquecedora para o docente e para os alunos. A somatória desses pressupostos tornou possível todos os ganhos supracitados além de deixar aberto o caminho para novas aplicações, com os ajustes e as adaptações necessárias, do mesmo

raciocínio teórico-pedagógico em outras turmas, outras cidades, com outros sujeitos de pesquisa. Assim, acreditamos que, a partir desta pesquisa, outros estudos podem ser organizados no sentido de investigar as múltiplas possibilidades de aplicação prática da BNCC no que diz respeito ao ensino da compreensão e da produção de textos. Além disso, podem também ser desenvolvidos estudos sobre estratégias de textualização na produção do gênero documentário ou ainda sobre a interdisciplinaridade na sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife, PE: ANPAE, 2018.

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?!**: em minha sala de aula. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Fascículo 12.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003, p. 261-270.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da educação. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MCCARTHY, Dorothea. **The language development of the pre-school child**. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1930.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Olimpíada de Língua Portuguesa – Cadernos Virtuais. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8223/caderno-documentario7.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2019

POSSENTI, Sirio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. Índícios de autoria. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. 1, p.120-124, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10411/9677>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. História das Escolas Estaduais de Educação Profissional. Disponível em: <<https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 20 maio 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo, Ática, 2002.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **La signification historique de la crise de la psychologie**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1999.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Marins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo assentimento a estudantes

Termo Assentimento a Estudantes

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“PRÁTICAS DE LINGUAGEM À LUZ DA BNCC: UMA PROPOSTA PARA UM BIMESTRE LETIVO”**. Os objetivos deste estudo consistem em propor um programa de ensino para ser aplicado em um bimestre letivo, na disciplina de Língua Portuguesa, com foco na *Base nacional comum curricular* e na concepção vygostkyana de zona de desenvolvimento proximal, relacionadas à compreensão e produção de textos, além de avaliar como a aplicação de uma proposta pedagógica construída com base na integração de atividades de compreensão e produção interfere no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Caso você autorize, você irá participar de atividades de leitura de textos, em paralelo à resolução de atividades de análise desses textos, com vistas à produção de um gênero textual específico, de modo que constituirá uma prática discursiva dentro do ambiente escolar. Todas as atividades ocorrerão no ambiente escolar e durante a carga horária padrão da escola, sem acréscimo de tempo extra. A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém você pode se sentir envergonhado ou constrangido ao longo de alguma etapa da pesquisa ou pressionado a participar do estudo por ser aluno do pesquisador. Caso sinta algo desagradável, poderá interromper a sua participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os participantes gostaram de participar e a sua participação poderá contribuir para servir como modelo para orientar a elaboração dos planos de ensino na escola, além de também poder validar a instituição do novo documento norteador do ensino a nível nacional e, somado a isso, proporcionar ações educativas mais eficazes e situações de aprendizagem mais significativos aos alunos. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a sua identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas a qualquer momento.

Amanda da Costa Paes, professora, (85) 97304327

Eu, _____(nome do participante) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação, sendo que:

() aceito participar

() não aceito participar

Fortaleza, de

Assinatura do menor

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê, o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido aos pais



Universidade Estadual do Ceará

Centro de Humanidades

Profletras - Mestrado Profissional em Letras

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais**

Seu filho(a),, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **PRÁTICAS DE LINGUAGEM À LUZ DA BNCC: UMA PROPOSTA PARA UM BIMESTRE LETIVO**

O objetivo deste estudo consiste em avaliar como a aplicação de uma proposta pedagógica, construída com base na integração de atividades de compreensão e produção subordinadas a um campo de atuação, interfere no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Caso você autorize, seu filho irá participar de atividades de leitura e escrita a fim de realizarmos uma prática discursiva dentro do ambiente escolar. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) se sentir desconfortável ou constrangido(a) em qualquer atividade proposta, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Você ou seu filho(a) não receberão remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para discutir a pertinência dos parâmetros operacionais da BNCC a partir de uma aplicação de tais parâmetros em uma proposta de ensino e aprendizagem e também produzir um manual didático, direcionado a professores da educação básica, com orientações sobre como aplicar uma proposta de intervenção tendo como suporte operacional a BNCC. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas a qualquer momento.

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu/minha filho(a) _____ sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, dede.....

Assinatura

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Dados da pesquisadora

Amanda da Costa Paes

(85) 997304327

amandaa_paes@hotmail.com

APÊNDICE C – Manual didático

LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO
DOCUMENTÁRIO: AS PRÁTICAS SOCIAIS E OS
APORTES ADVINDOS DA BNCC

**Atividades de leitura e proposta de produção
do gênero documentário a partir
da proposta da BNCC**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

***PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO DO
GÊNERO DOCUMENTÁRIO: AS PRÁTICAS
SOCIAIS E OS APORTES ADVINDOS DA
BNCC***

***AMANDA DA COSTA
PAES***

Fortaleza-Ce

2019

CONVITE

Caro(a) professor(a),

Em primeiro lugar, gostaria de externar a alegria de estar compartilhando com você uma experiência pedagógica que me fez crescer como professora e que, acredito, será semente para o surgimento de estratégias pedagógicas cada vez mais férteis e produtivas para você também.

O material que chega até você é uma parte das atividades realizadas durante o projeto de intervenção desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – e aplicado em uma escola pública estadual de Fortaleza- CE, em uma turma do 1º ano do ensino médio. Ele é o resultado de uma pesquisa realizada com a orientação do Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho, da Universidade Estadual do Ceará, com o intuito de colaborar para o ensino de compreensão e produção textual, a partir do gênero documentário, considerando o aporte teórico fornecido pela *Base nacional comum curricular* (BNCC) e o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vygotsky.

A partir de agora, você terá contato com a nossa proposta e com as ideias que desenvolvemos ao longo da intervenção desenvolvida em minha escola como pesquisadora e como professora do “chão da escola”. Na certeza de que estas ideias fornecerão suporte para que você consiga elaborar e desenvolver atividades que valorizem também outros gêneros com os quais os estudantes já têm contato dentro e fora do espaço escolar, deixamos aqui as nossas sinceras congratulações e o desejo de que sua prática seja cada vez mais fecunda.

Um forte abraço!

Amanda Paes

SUMÁRIO

PARA INICIO DE CONVERSA.....	5
A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL.....	6
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	7
ENCONTRO 1	8
ENCONTRO 2	10
ENCONTRO 3	14
ENCONTRO 4	20
ENCONTRO 6	22
ENCONTRO 7	28
ENCONTRO 8	31
ENCONTRO 9	33
ENCONTRO 10.....	34
HORA DE DIZER “ATÉ LOGO”.....	36
REFERÊNCIAS	38

PARA ÍNICIO DE CONVERSA

Professor(a),

Como está a discussão sobre a BNCC em sua escola? Como você vê o ensino de língua portuguesa a partir da nova orientação desse documento?

Com o cenário de mudanças nas orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa, o que vem ocorrendo a partir da implementação da BNCC, muito se discute dentro e fora da escola acerca do que é mais adequado aos alunos. Como docentes, é nossa preocupação estarmos preparados para enfrentar novos desafios e executar novas práticas pedagógicas, sempre aprimorando o ensino-aprendizado de nossos alunos com respaldo teórico para nossa ação docente.

Nesse contexto, nossa proposta aqui é trabalhar com um programa de ensino que parte da compreensão de textos sobre um determinado tema e segue para a produção de um gênero textual, ou execução de uma prática social, sempre visando ao amadurecimento das capacidades dos alunos através da mediação docente na ZDP. Para esse feito, pautamos nossa ideia pedagógica nas orientações fornecidas pela BNCC.

Essa proposta firma-se no desejo de verificar a pertinência do aporte teórico do documento orientador, além de proporcionar aos alunos um aprendizado mais eficiente e ao professor, mais autonomia na escolha de textos e atividades que serão propostos.

Nosso intuito, portanto, é demonstrar a aplicação prática de um programa de ensino que pode ser ajustado e replicado, segundo a proposta pedagógica, em outros campos de atuação ou outras etapas letivas no ambiente escolar, o que dependerá do propósito atribuído pelo professor que o elaborar.

Essas atividades foram desenvolvidas em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual e nosso objetivo era conseguir guiar a produção textual a partir de atividades de leitura que promovessem o progressivo amadurecimento dos alunos tanto para o tema quanto para a estrutura do texto. podemos afirmar que colhemos muitos frutos!

Após os encontros, os alunos relataram o quanto foi motivador e significativo participar de aulas “diferentes” e, o que é melhor, ver no final o resultado positivo de seus trabalhos. Contudo, o que mais nos salta aos olhos é a certeza de que essas atividades despertaram e potencializaram habilidades no trabalho em equipe e colocaram em movimento técnicas de leitura e de produção que os alunos já dispunham, mas que foram mobilizadas para um propósito direcionado. Isso só nos leva a crer que lançamos uma boa semente e que novos frutos virão!

A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Caro(a) professor(a), antes de apresentar a proposta de programa de ensino em detalhes, julgamos ser necessário apresentar a essência da teoria que fundamentou a elaboração de todas as ações. Pensamos assim porque compreendemos a importância do preparo teórico e metodológico dos professores para garantir o êxito tanto de nossas ações quanto do aprendizado de nossos alunos.

Desse modo, queremos apresentar a você, caso ainda não conheça, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, a qual chamaremos de ZDP a partir de agora, apresentado como contribuição de Lev Vygotsky (2007) à educação.

De acordo com o psicólogo da educação, para se pensar sobre a organização e os aspectos metodológicos do ensino, os professores deveriam partir da reflexão sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizado. Assim, o professor deve considerar que todos os alunos já chegam na escola com uma determinada carga de conhecimento e com algumas capacidades já desenvolvidas, o que Vygotsky denomina de nível de desenvolvimento real. Partindo daí, através de atividades diagnósticas, o professor deve fazer uma espécie de sondagem daquilo que os alunos são capazes de fazer desde que possuam auxílio para fazê-lo. Esse conjunto de funções é chamado de desenvolvimento potencial e é este que deve ser o objetivo a ser atingido pelos alunos de forma autônoma.

O espaço entre os dois níveis é o que Vygotsky chama de ZDP e é nela que o professor deve atuar como mediador, para que então os alunos sejam capazes de exercer funções independentemente da ajuda de terceiros, agregando-as ao nível de desenvolvimento real de cada um deles.

Cabe ressaltar ainda que a ZDP é uma condição inata aos alunos, ou seja, o professor não a cria. A função do docente é investigar e determinar a ZDP dos alunos para então elaborar atividades e ações que possibilitem sua atuação como mediador a fim de que os próprios alunos, no futuro, tenham condições de realizar tais tarefas sozinhos.

Além disso, considerando que atuamos em salas de aula bastante diversificadas, também é tarefa do docente adequar sua postura didática a cada ZDP identificada no ambiente escolar, entendendo que cada aluno possui um ritmo próprio e que eles também atuam nas ZDPs uns dos outros. Por isso, compreendemos a importância de se estabelecer uma boa relação com os alunos e promover o mesmo tipo de relação entre eles.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Tão importante para a proposta deste manual quanto o conceito de ZDP é tratar do documento federal chamado *Base nacional comum curricular* (2017), já que ambos estão interligados na elaboração do programa de ensino que será apresentado.

Diante disso, ressaltamos que BNCC faz parte de um conjunto de medidas que têm como objetivo instaurar, entre outras mudanças, o pacote de Reforma do Ensino Médio. O documento foi divulgado e oficializado com caráter regulador e confere autonomia às esferas estaduais e municipais no que concerne à elaboração de programas curriculares. Consideramos um texto bastante atualizado e que prima pelo ensino a partir de práticas comunicativas.

Para a área de Linguagens, e também para a disciplina de Língua Portuguesa, propõe-se o trabalho contemplando cinco campos de atuação, referentes a esferas da vida social. São eles: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico-literário. Cada um dos campos é composto por uma série de habilidades específicas, para além das habilidades gerais de Língua Portuguesa, que devem ser desenvolvidas através das práticas comunicativas.

Julgamos positivamente o fato de o documento não adotar a mesma postura dos documentos anteriores (PCNs) nem dos exames externos, tais como SPAECE e SAEB, segundo os quais era necessário partir de um descritor para então decidir como seria o trabalho didático (escolha de textos, elaboração de atividades etc). A BNCC, ao nosso ver, possibilita que o professor escolha um evento comunicativo que julgar importante ser desenvolvido num dos campos de atuação para, então, escolher quais textos trabalhar e só a partir daí propor atividades aos alunos e contemplar as habilidades.

Acreditamos que, desse modo, o ensino da língua tem caráter mais efetivo, aproximando o aluno de situações reais de uso da língua e promovendo a transposição dos conhecimentos para além dos muros da escola.

É BOM SABER:

* No ano de 2019, o estado do Ceará aderiu ao *Programa de apoio ao Novo Ensino Médio*¹, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) como um documento orientador da portaria nº 649/2018

* A plataforma digital *Movimento pela Base*² tem apresentado pesquisas com foco nas possibilidades de aplicação metodológica dos preceitos da BNCC.

¹www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio/documentos-ensino-medio/7260-mec-programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-documento-orientador-da-portaria-n-649-2018

²<http://movimentopelabase.org.br/>

ENCONTRO 1

➤ Diagnóstico e introdução à temática

OBJETIVO DO ENCONTRO

- Promover primeiro contato (mediado) dos alunos com o tema "O lugar onde vivo";
- Fazer um diagnóstico sobre o domínio do tema;
- Realizar a primeira produção textual.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Quadro branco;
- Marcador para quadro branco;
- Material para escrita.

Professor (a),

Nesse momento, temos o intuito de solicitar a primeira produção textual dos alunos que servirá como uma espécie de diagnóstico da relação deles com o tema proposto.

COMO PROCEDER

Inicialmente, solicite que os alunos separem uma folha do caderno e avise-os de que você fornecerá um tema sobre o qual eles deverão produzir um texto durante o tempo fornecido.

Como sugestão, você pode explorar: "O lugar onde vivo", ou outro tema que você defina juntamente com seus alunos, desde que seja um tema único para toda a turma. O gênero textual que sugerimos é crônica, por ser um gênero bastante trabalhado ao longo de todo o ensino fundamental (o que pressupõe que o aluno ingressante no ensino médio já tenha contatos anteriores com exemplares do gênero) e comum no dia a dia de alguns alunos. No entanto, caso queira trabalhar com outro gênero, sugerimos apenas que seja da tipologia narrativa, já que os alunos só terão acesso ao tema e não terão textos motivadores.

Caso opte em seguir a nossa sugestão, ou adote outra proposta própria, reforçamos que, para esse momento, os alunos não devem ter acesso a mais nenhuma informação a não ser o tema geral. Assim será possível saber qual direcionamento cada um dará a abordagem de seu texto.

MATERIAL DISPONIBILIZADO!

Caso tenha interesse na temática sugerida, você pode acessar o site da Olimpíada de Língua Portuguesa, que adota o mesmo tema há alguns anos e está disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

IMPORTANTE:

Na escola de aplicação dessa proposta, o tema “o lugar onde vivo” foi adotado, pois a instituição aderiu à participação na Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) e o gênero crônica foi escolhido em função de fazer parte do conteúdo estudado no bimestre anterior. Diante disso, veja o plano de curso da sua escola e tente encaixar os encontros naquele que mais se aproximar, como exemplo, no momento em que estiver trabalhando com gêneros da esfera jornalística.

Na sequência, recolha os textos e informe aos alunos que, após a sua leitura, a produção será devolvida e eles poderão compartilhar as histórias entre si.

Você deve fazer a leitura das produções dos alunos para se preparar para os possíveis temas que surgirão na roda de conversa do encontro seguinte. As abordagens percebidas em cada um deles também devem ser consideradas como um indicativo no nível de aprofundamento da turma em relação ao tema “o lugar onde vivo”.

ENCONTRO 2

➤ Retomada do tema e introdução ao gênero documentário

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Retomar o tema em abordagens diferentes (audiovisual e escrita)
- Estimular o olhar crítico / emocional para a própria realidade
- Apresentar a proposta de produção textual e exibir documentário sobre o tema "O lugar onde vivo"

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Projetor multimídia
- Computador
- Caixa de som
- *Pendrive* contendo o vídeo que será utilizado.

Professor(a),

Este encontro tem o propósito de retomar o tema "o lugar onde vivo", valendo-se tanto das produções dos alunos como da exibição de um vídeo oficial da OLP, para então apresentar a proposta de produção do documentário.

COMO PROCEDER

Para iniciar o segundo encontro, promova uma roda de conversa em que os alunos poderão, voluntariamente, ler seus textos e comentar as razões que motivaram a escrita dos textos. Nesse momento, a sua tarefa é de mediação, fazendo perguntas ou estendendo a conversa para outros alunos, organizando os turnos de fala. O objetivo é que eles demonstrem, agora através da fala, em que nível está o aprofundamento deles sobre o tema.

ATENÇÃO! Na turma em que foi aplicado esse projeto, a maioria dos alunos contemplou muito mais a relação com as pessoas com quem viviam do que com o lugar físico em si. Por isso, durante a roda de conversa, foram abordados temas como relações familiares, conflitos entre pais e filhos e memórias afetivas.

Em seguida, apresente para os alunos o vídeo oficial da Olimpíada, classificado por eles como uma *websérie*, chamado "Meu lugar tem histórias" e disponível na plataforma *Youtube*. O vídeo pode ser facilmente baixado através de sites de conversão on-line e deve ser exibido na íntegra, com duração de 25 minutos. Ele contém depoimentos de participantes das edições anteriores do concurso relatando suas experiências de escrita e de participação no concurso,

além de contar também com falas da escritora Conceição Evaristo sobre o tema gerador das produções textuais da Olimpíada



Figura 1 – Miniatura do vídeo disponível no Youtube

LINKS ÚTEIS!

Websérie “Meu lugar tem histórias” - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cy4duL0Wolg>

Conversor on-line de vídeos do Youtube – Disponível em: <https://www.onlinevideoconverter.com/pt>

Após a exibição do vídeo, deve-se fazer algumas perguntas à turma, como as seguintes:

- Com qual objetivo esse vídeo foi produzido?
- Qual a relação das pessoas em destaque com o espaço no qual estão inseridas?
- Como é possível perceber essa relação?
- De que forma os locais citados no vídeo foram apresentados?
- Qual(is) elemento(s) do espaço físico recebe(m) mais destaque? Por quê?

O objetivo é fazer com que a turma perceba que o direcionamento da temática geral é mais voltado ao espaço físico do que às pessoas presentes nele. Além disso, espera-se também despertar o interesse deles para refletir sobre qual a relação que eles próprios estabelecem com o lugar onde vivem.

COM A GENTE FOI ASSIM...

Além de mostrar o direcionamento do tema, no nosso caso, nós também tivemos como objetivo usar o vídeo como motivação para os alunos participarem da Olimpíada de Língua Portuguesa. Nas respostas dadas por eles, muitos julgaram os relatos do vídeo inspiradores e motivadores, o que os fez repensar sobre o que eles falariam sobre o lugar onde viviam. Muitos revelaram ainda que nunca haviam sido questionados sobre isso e que gostariam de ser ouvidos em relação ao tema. Portanto, consideramos que isso também ocorrerá com seus alunos!

Após a análise e a conversa sobre o vídeo, você deve propor aos alunos uma reflexão acerca da imagem veiculada pela mídia (tv, jornal, redes sociais etc) sobre o famoso bairro carioca Copacabana. Provavelmente os alunos irão se dividir em respostas que variam entre a visão turística (praia, calçadão, carnaval etc.) e a visão social (perigo, violência, assalto etc.). Essa introdução precede a leitura e análise de mais um texto, dessa vez uma crônica, que traz a visão de um morador do bairro sobre o lugar onde vive. Utilizamos um trecho da crônica “Ô Copacabana”, de João Antônio, pois era um texto presente no próprio livro didático dos alunos e nós queríamos aproveitar esse material. No entanto, você pode utilizar esse ou outro texto adequado a sua realidade.

Ô Copacabana – João Antônio

Das praças do nosso bairro, poucas e mirradas, uma é um capítulo nordestino, com variações para o norte, inda mais naquele trecho em que há uma touceira de palmeiras ao lado dos bancos laterais.

Ali, ninguém sabe quem foi quem. E, menos ainda, que foi Serzedelo Correia. Senador da República Velha, cientista, vendedor de terrenos, líder de alguma revolução democrática que tenha salvado o País de alguma ideologia esquisita? Um velho morador, dos poucos que têm trinta anos de bairro, garantiu que não foi nenhum homem famoso, importante ou “sério”. Também não soube dizer quem era e o que fazia quando vivo, Serzedelo Correia. Hoje, o nome virou estátua, um busto lá no meio da praça.

Ainda não tivemos tempo, cá no bairro, para termos nomes famosos e, como num verso de Mário de Andrade, na Praça Serzedelo Correia envelhecemos sem saber de nada. E, desconfiando que tenha sido hábil especulador imobiliário desses que correm a perna até na sombra, já que as maiores estrelas cariocas, festejadas em cartazes, placas e luminosos de preço pelos pontos principais da cidade são os nomes desses senhores poderosos.

Poucos a chamam Serzedelo, que o carioca abrevia os nomes para os desmoralizar ou humanizar. Necessário não esquecer que vivemos numa cidade em que chope é garoto, jirimum é abóbora, camarada é cara, ônibus refrigerado é frescão. A Serzedelo passou a Praça dos Paraíbas. Ou Praça dos Paus de Arara, devido aos pingentes urbanos nordestinos, que tangidos pela fome e falta de condições de vida, juntam-se aos sábados e domingos no pequeno pedaço de território democrático dentro de Copa.

Cada milímetro tem história. Cada horário, seu povo particular. Seu chão é talvez o mais vivido e sofrido de Copacabana. Recebe de tudo, rejeita nada, espécie de capital cultural do bairro, inda mais aos domingos, quando abriga crianças, babás, velhos senhores aposentados quentando sol, empregadinhas domésticas e seus namorados que batalham na construção civil, bíblia, lambe-lambes, engraxates, Exército da Salvação, consertadores de persianas e de cadeiras de palhinha, sorveteiro, vendedores de amendoim e de algodão de açúcar e gentes variadas, numa mistura de cores, cheiros, nacionalidades. A noite, invariavelmente é um circo que junta homem que engole fogo, gilete ou metais, mulher-que-sobe-em-escada, cantadores nordestinos, sanfona, triângulo, pandeiro, violões e até guitarras elétricas, flertes, namoros, brigas, gentes nos pontos de ônibus, lá defronte aos correios, cachorros, esmoleiros, desocupados, domingueiramente. A noite, parece nascer gente do chão. [...]

ANTÔNIO, João. *Ô Copacabana!* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978. P. 35-36.

Recomendamos que o texto seja analisado em comparação às expectativas manifestadas pelos próprios alunos antes da leitura, quando eles somente ouviram o nome do bairro, e também com base nas mesmas perguntas que foram feitas em relação ao vídeo, com vistas à análise do tema geral.

Depois que você tiver feito a análise do vídeo e da crônica com a turma, e a maioria dos alunos tiver participado da conversa de forma ativa, você deve fazer a eles a proposta de produção textual: em equipes de 3 alunos, eles deverão produzir documentários sobre o tema “o lugar onde vivo” com duração máxima de 5 (cinco) minutos. Adotamos essas regras em função das regras da OLP, porém, durante o trabalho, observamos que elas são bastante adequadas.

ENCONTRO 3

➤ “O lugar onde vivo” – focalizando os problemas

OBJETIVOS DO ENCONTRO

- Promover, através de práticas de leitura, a reflexão sobre problemáticas que influenciam na criação de uma identidade do aluno com o lugar onde ele vive.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Projetor multimídia
- Computador
- *Pendrive* contendo os textos que serão utilizados
- Folhas de papel

Professor (a),

Este encontro servirá para a exibição de material que fomente a imersão e a discussão acerca da temática, abordando tanto aspectos positivos quanto negativos, dividindo-os em dois encontros. No nosso caso, a opção se deu a partir do tema “O lugar onde vivo” e nós partimos dos aspectos negativos que os próprios alunos citaram nas produções que fizeram no encontro 1. Como sugestão para a execução de nossa proposta, você pode:

- 1- Ler e analisar com a turma um poema de Patativa do Assaré, poeta cearense (e, por isso, conterrâneo dos alunos) que retratou em seus versos os principais problemas enfrentados pela população rural do estado;
- 2- Ler e analisar com a turma uma manchete de um jornal local, com data de 2018, alertando sobre o número de assassinatos no estado em comparação com anos anteriores;
- 3- Ler e analisar com a turma um mapa das áreas (bairros) onde são mais registrados casos de homicídio na cidade de Fortaleza.
- 4- Fazer todas as três opções em conjunto ou ainda selecionar você mesmo os textos que deseja trabalhar.

COMO PROCEDER

Este encontro pode ser organizado em dois momentos: o primeiro para a leitura, discussão e aprofundamento da temática adotada para a produção textual e o segundo, para a realização de uma atividade de sistematização dos conhecimentos mobilizados pelos alunos a partir dos textos.

MATERIAL NA NET!

- Poema de Patativa do Assaré (Disponível em: <http://soudonordeste.com.br/patativa-do-assare-eu-sou-de-uma-terra/>)
- Manchete do portal G1 sobre os números da violência no estado do Ceará. (Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/ceara-ultrapassa-mil-assassinatos-em-2018-numero-e-39-maior-que-no-mesmo-periodo-do-ano-passado.ghtml>)
- Infográfico do Jornal O Povo sobre as áreas com mais homicídios na cidade de Fortaleza (Disponível em: <http://imgs.opovo.com.br/app/noticia/132346504881/2015/02/23/3396670/Areas-com-mais-homicidios.jpg>)



Figura 2 – Reprodução do poema de Patativa do Assaré



Figura 3 – Reprodução de manchete jornalística do site G1

ÁREAS COM MAIS HOMICÍDIOS

Locais que concentraram maior número de assassinatos em janeiro

Total de homicídios

229

em bairros fora das áreas nobres, a maioria na periferia

167

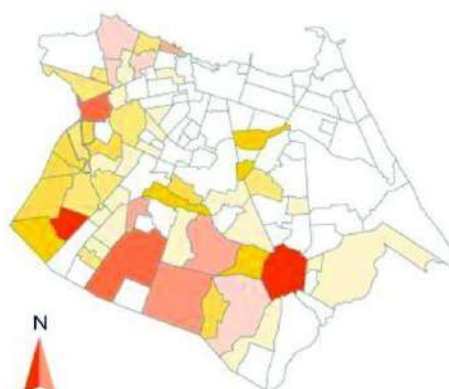
homicídios ocorridos longe das periferias

62

FONTE: Coordenadoria de Medicina Legal (Comel)

Onde se concentra a maior parte dos homicídios

Bom Jardim	12
Messejana	12
Antônio Bezerra	8
Mondubim	8
José Walter	7
Maraponga	6
Passaré	6
Pirambu	6
Álvaro Weyne	5
Barra do Ceará	5
Janguressú	5
Jardim Iracema	5
Aerolândia	4
Barroso	4
Itaperi	4
São João do Tauape	4
Siqueira	4
Autran Nunes	3
Conjunto Ceará	3
Conjunto Palmeiras	3
Goiabeiras	3
Granja Lisboa	3
Henrique Jorge	3
Serrinha	3
Bom Sucesso	2
Conjunto São Cristóvão	2
Cristo Redentor	2
Genibadi	2
Granja Portugal	2
Jardim das Oliveiras	2
Jardim Guanabara	2
Jardim União	2
Parque Santa Rosa	2



Os 60 bairros onde ocorreram 73% dos homicídios de Fortaleza em janeiro representam cerca de 58% da população de Fortaleza, segundo o Censo 2010

Pici	2	Jóquei Clube	1
Quintino Cunha	2	Lagoinha Redonda	1
Amadeu Furtado	1	Monte Castelo	1
Ancuri	1	Otávio Bonfim	1
Bela Vista	1	Padre Andrade	1
Caça e Pesca	1	Parque Dois Irmãos	1
Cajazeiras	1	Parque Manibura	1
Conjunto Esperança	1	Parque Santa Maria	1
Curió	1	Parque São José	1
Demócrito Rocha	1	Presidente Vargas	1
Dias Macedo	1	Vila Betânia	1
Floresta	1	Vila Manoel Sátiro	1
Jardim Violeta	1	Vila Peri	1
João XXIII	1		

FONTE: Coordenadoria de Medicina Legal (Comel)

Figura 4 - Reprodução de infográfico do Jornal O Povo

É BOM SABER!

Os textos utilizados nesse encontro podem ser levados no formato impresso e a turma pode ser dividida em duplas para facilitar o trabalho e reduzir a quantidade de cópias (sugerimos trabalhar com cópia colorida). Caso não seja possível imprimi-los, sugerimos o uso de projetor multimídia.

Durante a análise de cada um dos textos, os alunos devem ter espaço para relatar histórias relacionadas ao tema com as quais tiveram contato, para contribuir na construção de conhecimento da turma toda. Caso essa atitude não ocorra de forma voluntária, você deve conduzir a turma para o diálogo através de perguntas de cunho pessoal, como:

- Você concorda com o que é mostrado pelo jornal? Por quê?
- Você já viveu ou ouviu relatos de alguma experiência de violência na cidade?
- O que seus amigos pensam sobre o bairro onde você mora? Você concorda com eles?

Em seguida, proponha aos alunos a resolução de uma atividade sobre os três textos lidos e analisados coletivamente. Você pode pedir para que eles copiem as questões ou pode fornecer cópias da atividade para que eles respondam na própria folha, que foi a nossa opção. Esse material servirá para a construção do projeto do documentário, a produção que será solicitada no final das atividades.

A seguir, disponibilizamos um modelo da atividade proposta no encontro 3 para que você possa fazer cópias, caso necessite.

ATIVIDADE – ENCONTRO 3 – “O LUGAR ONDE VIVO” (Parte I)

Aluno(a) _____

- Após a leitura dos textos I, II e III, responda as seguintes questões.

1. Em relação ao conteúdo, o que todos os textos têm em comum?

2. Em relação à forma como o conteúdo é apresentado, isto é, à estrutura do texto, o que os três têm de diferente um do outro?

TEXTO I	
TEXTO II	
TEXTO III	

3. Na sua opinião, qual dos três textos é mais lido pela população na sua cidade? Por quê?

4. É possível perceber, nos textos, a relação entre os autores e o lugar sobre o qual se fala?

	Sim ou Não?	Por quê?
TEXTO I		
TEXTO II		
TEXTO III		

5. Você ficou surpreso(a) com alguma das informações apresentadas nos textos? Justifique.

6. A visão apresentada pelos autores, em cada texto, revela algo que cada um julgou importante ser apresentado a um determinado público. Você concorda/acredita nas informações apresentadas? Justifique.

7. Você faria um documentário abordando alguma temática similar às temáticas dos textos lidos? Por quê?

COM A GENTE FOI ASSIM...

Nas respostas dos alunos, muitos falaram sobre as *fake news* e revelaram interesse em mostrar uma outra perspectiva dos bairros diferente daquela mostrada pela imprensa local. O tema despertou a criticidade dos alunos e contribuiu com o processo de amadurecimento de ideias para os documentários.

É possível, já nesse encontro, dar pistas sobre o encontro seguinte, o qual abordará os aspectos positivos sobre o lugar onde se vive. Você pode propor algumas perguntas para que os alunos reflitam até o próximo encontro, como:

- O que vocês sabem que há de bom no bairro de vocês?
- O que vocês mais gostam no bairro onde moram?
- O que a cidade de Fortaleza tem que mais agrada vocês?

ENCONTRO 4

➤ “O lugar onde vivo” – reconhecendo os avanços

OBJETIVO

- Promover, através de práticas de leitura, a reflexão sobre aspectos positivos da identidade do aluno com o lugar onde ele vive.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Projetor multimídia
- *Pendrive* contendo vídeos que serão utilizados
- Computador
- Caixa de som

Professor (a),

Este encontro é complementar ao encontro anterior e se destina à apresentação dos aspectos positivos sobre o lugar onde se vive. O objetivo é o de mostrar à turma que as duas visões existem, podem ser materializadas em gêneros diversos e circulam nos meios midiáticos atuais.

COMO PROCEDER

Para iniciar o encontro, primeiramente disponha de espaço e material para utilizar equipamento de som e microfone. Verifique se estão instalados e funcionando e tenha em mãos os arquivos necessários para a aula.

Inicie a aula resgatando a discussão da aula anterior, sobre os aspectos negativos, e fazendo um balanço entre os discursos que circulam com mais facilidade ou popularidade. Provavelmente, seus alunos irão relatar muito mais contato com o discurso negativo do que com o positivo. Por isso, sua mediação será fundamental nesse encontro.

Sugerimos a apresentação de três vídeos, dentro da mesma temática (“o lugar onde vivo”), para a continuação do trabalho de aprofundamento do tema e promoção da maturidade crítica dos alunos. São eles:

1. Um episódio do quadro “Vida Real” do jornal CETV, em Fortaleza, no qual se visita o Bairro Granja Lisboa;
2. Um episódio do quadro “Vida Real” do jornal CETV, em Fortaleza, no qual se visita o Bairro Jangurussu;
3. Um documentário do Projeto “Memórias” da Rede CUCA Jangurussu sobre a Feira de São Cristóvão.

Lembramos que você pode utilizar o material que sugerimos ou escolher seu próprio material para utilizar nos encontros, sempre os adequando aos propósitos estabelecidos por você e às necessidades de seus alunos.

MATERIAL NA NET!

- Vida Real visita o Bairro Granja Lisboa, em Fortaleza G1 Ceará CETV 1ª Edição (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UbJospminXY>)
- Vida Real volta ao Bairro Jangurussu, em Fortaleza G1 Ceará CETV 1ª Edição. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F4GNZQL4IRw>)
- Feira de São Cristóvão – Projeto Memórias (CUCA Jangurussu) (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7yJs0ahBj_4)

Semelhantemente à prática do encontro anterior, após a exibição dos vídeos, você deve promover o diálogo entre os alunos com perguntas do tipo:

- Vocês já haviam assistido a esse quadro no jornal?
- O que achavam/acham da proposta dele?
- As informações apresentadas nos dois primeiros vídeos são amplamente divulgadas? Por que vocês acham que isso acontece?
- O que acham da apresentação do lugar feita no terceiro vídeo?
- Caso fossem pesquisar, seria possível encontrar algo semelhante no bairro em que vocês moram?

Por se tratarem de vídeos mais “animados”, os alunos podem ter mais vontade de participar desse momento. Cabe ao professor a tarefa de mediar e organizar os turnos de fala para que se mantenha o fluxo de ideias previsto para o encontro: eles devem contemplar os aspectos positivos dos bairros onde moram. Lembre-se de que, embora estejamos tratando aqui da esfera do bairro, nada impede que os alunos possam construir opinião em relação à cidade como um todo, desde que seja mantida a coerência do pensamento.

Terminada a conversa sobre os vídeos, você deve propor, com o intuito de sistematizar os conhecimentos, uma atividade semelhante à do encontro anterior. Sugerimos que o recurso do projetor multimídia, usado para exibição dos vídeos, seja aproveitado e os alunos copiem as questões da projeção do seguinte modelo

ATIVIDADE - Encontro 4

1. Quais as semelhanças e diferenças entre os 3 textos da aula de hoje e os 3 da aula anterior?
2. Granja Lisboa e Jangurussu são bairros apontados como destaque negativo pelo gráfico de número de homicídios. A partir do que foi apresentado nos vídeos hoje, pode-se imaginar que se trata dos mesmos bairros? Por quê?
3. Qual o objetivo de cada um dos vídeos? Escreva sobre cada um deles.
4. Você conhece/sabe de algo parecido ocorrendo em seu bairro? Descreva.
5. Na sua opinião, que tipo de abordagem é mais consumido pelo público: dos aspectos negativos ou positivos do lugar onde se vive?

ENCONTRO 5

➤ Formação das equipes e primeiras ideias

OBJETIVO DO ENCONTRO

- Fazer divisão das equipes e esboçar primeiras ideias para a produção dos documentários.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Cópias do instrumental de planejamento por equipes
- Espaço amplo

Professor(a),

Este encontro tem como intuito viabilizar a elaboração do instrumental de planejamento do documentário pelos alunos. Isso pode ser feito a partir das discussões dos dois últimos encontros, sobre os aspectos positivos e negativos do lugar onde vivem. Pretende-se também estabelecer a organização das equipes para o início das gravações.

COMO PROCEDER

Nesse momento, como geralmente lidamos com uma média de 40 alunos por turma e eles devem se dividir em trios, o ideal é conduzir os alunos a algum espaço amplo, no qual eles podem se reunir em pequenos grupos. Na maioria das escolas, há uma quadra de esportes e julgamos que esse é um espaço adequado.

Você deve orientar os alunos para o preenchimento do instrumental de planejamento e sugerir que as equipes sejam formadas a partir do critério de proximidade de residência, já que é esse o eixo central do tema proposto. Deve-se também ser flexível para a possível formação de duplas ou quartetos, porém não recomendamos o trabalho individual (senão não há cooperação) nem em quintetos (a tendência é ter pouco trabalho para muitos alunos).

Peça que os alunos formem as equipes e em seguida distribua uma folha de instrumental para cada uma delas. Eles terão esse encontro para produzir as primeiras ideias sobre a produção do documentário. Você deve atuar apenas como mediador, solicitando a concentração dos alunos e esclarecendo possíveis dúvidas acerca do preenchimento do instrumental. Você pode utilizar o seguinte modelo:

**INSTRUMENTAL DE PLANEJAMENTO POR EQUIPE
DOCUMENTÁRIO SOBRE “O LUGAR ONDE VIVO”**

Sugestão para formação das equipes: integrantes que morem no mesmo bairro ou em bairros próximos.

INTEGRANTE e BAIRRO ONDE MORA

- | | | | |
|----|-------|---|-------|
| 1. | _____ | / | _____ |
| 2. | _____ | / | _____ |
| 3. | _____ | / | _____ |

PERGUNTAS

1. O que nosso bairro tem que chama nossa atenção?

2. O que podemos usar no nosso documentário? Isso revela algo positivo ou negativo sobre o lugar?

A: _____

B: _____

C: _____

3. Qual dessas ideias é mais viável para executar? Por quê?

4. O que será preciso fazer para produzir o documentário? Descreva as ações.

5. Quem vai fazer o que? Divida as tarefas.

Filmar: _____

Editar: _____

Narrar: _____

6. Que trilha sonora pode ser utilizada no documentário?

7. Quais recursos visuais serão explorados no documentário? (câmera lenta, filtros, inversão de vídeo, etc)

8. Qual poderia ser o título do documentário?

Ao final do encontro, você deve recolher os instrumentais (é importante que todos sejam respondidos de forma completa) para então proceder com a orientação por equipes, no encontro seguinte.

ENCONTRO 6

➤ Orientação por equipe

OBJETIVO

- Avaliar as primeiras ideias propostas e mediar orientação/sugestões para a produção dos documentários.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Instrumental de planejamento do documentário;
- Espaço reservado.

Professor (a),

Este encontro é dedicado à avaliação e orientação do planejamento de cada equipe para a produção dos documentários. Você precisará fazer um atendimento por equipes para que possa se dedicar o suficiente a cada uma delas.

COMO PROCEDER

Prepare o ambiente para a avaliação das equipes. Sugerimos que você separe as equipes, uma por vez, do restante da turma para que a equipe da vez seja orientada de forma eficaz e suficiente. No nosso caso, separamos uma mesa e quatro cadeiras no corredor, em frente à sala de aula, para que as equipes fossem atendidas. Os demais alunos puderam ficar em sala finalizando detalhes do próprio planejamento.

Esse é o momento em que você mais atuará como mediador(a), pois é quando os alunos manifestarão as ideias que foram formuladas no encontro prévio e apresentarão suas razões para querer executá-la. Cabe a você, professor(a), ressaltar a criticidade dos alunos, indicar possíveis problemas de execução que cada equipe pode enfrentar e ainda relembrar o propósito da produção, para que, assim, eles não desviem o foco do trabalho. Além disso, você pode sugerir aplicativos de edição de vídeo, caso conheça algum, ou ainda sugerir que os alunos pesquisem tutoriais na internet, já que esse é um acervo bastante vasto.

No nosso caso, essas foram algumas ideias apresentadas pelas equipes já seguidas das respectivas orientações da professora:

ORDEM	RESUMO
Equipe 1	Apresentar a feira do bairro Bom Futuro, equidistante das residências dos integrantes, que acontece sempre às quartas e se destaca entre os moradores do bairro (inclusive familiares dos alunos) como um local popular e de encontro das pessoas. A equipe

	acredita que a feira é opção dos moradores em função da variedade de frutas e verduras que apresenta e do preço, mais baixo do que em supermercados.
Equipe 2	Apresentar pontos turísticos da cidade de Fortaleza, especificamente o Centro Dragão do Mar, o Teatro José de Alencar e o Museu do Ceará, a partir da perspectiva histórica detalhada de cada um desses lugares. A princípio, a equipe manifestou desejo de apresentar informações que já estão disponíveis na internet, porém a professora ressaltou que essa abordagem não revelaria a perspectiva autoral dos alunos. Um dos integrantes, então, mencionou uma história popular envolvendo um dos pontos turísticos que desperta o interesse das pessoas. A partir desse comentário, a professora sugeriu que essa temática seria mais inédita e criativa quando relacionada ao tema.
Equipe 3	Apresentar o Estádio Presidente Vargas, conhecido pela população como PV, da perspectiva de cada um dos integrantes, ressaltando momentos marcantes da vida dos alunos que foram vividos no estádio. A professora orientou a equipe a apresentar, ainda, a visão que a população possui do lugar, considerando que há outro estádio na cidade que é maior e mais famoso.
Equipe 4	Apresentar a Paróquia de Nossa Senhora de Nazaré, situada no bairro Montese, e destacar a importância da igreja para a comunidade. A equipe ressaltou que seria importante destacar a religiosidade da população, considerando que o fortalezense é conhecido muito mais por outros motivos (cultura, música, dança, etc). Além disso, seria mais fácil realizar essa ideia pois os integrantes conhecem membros da comunidade.
Equipe 5	Apresentar a Praça do Jardim América, localizada em um bairro bastante residencial, e que se trata de um ponto famoso no local, onde as pessoas se encontram aos fins de semana. Junto à apresentação da praça, apresentar pessoas que se destacam no bairro, por habilidades ou por importância histórica. E somado às duas primeiras ideias, apresentar também projetos sociais realizados na praça. A professora orientou a equipe para ter cuidado com a manutenção da coerência no vídeo, já que foram apresentadas muitas ideias, e ter cuidado também com a edição do vídeo, pois a seleção e a organização das cenas seria tarefa difícil em função da somatória das ideias da equipe.
Equipe 6	Apresentar a Catedral Metropolitana de Fortaleza, localizada no Centro, um dos pontos turísticos famosos entre os turistas, porém um lugar não tão conhecido pelos próprios fortalezenses. A equipe ressaltou também que se interessou pela Catedral em função do que se comenta sobre arquitetura do lugar. Também motivou o interesse da equipe o fato de ser um lugar que todos conhecem o exterior, mas que nem todos conheceram o interior. A professora orientou a equipe para que deixassem evidente, no documentário, as impressões deixadas pelo lugar em cada um dos integrantes no momento da produção do vídeo.
Equipe 7	Apresentar elementos urbanos que se destacam no bairro Canindezinho, tais como feiras e praças, pois são frequentados por

	moradores de todas as idades já que, considerando o fato do bairro ser afastado do centro da cidade, as pessoas costumam buscar atender suas necessidades no próprio lugar onde vivem.
Equipe 8	Apresentar a cidade de Fortaleza a partir da perspectiva turística, como local de lazer e diversão. A professora orientou a equipe para que a abordagem do documentário não fosse limitada a informações técnicas sobre os lugares escolhidos, mas que revelasse a relação afetiva entre os integrantes da equipe e esses lugares.
Equipe 9	Apresentar o Aeroporto Internacional de Fortaleza, chamado Pinto Martins, porque é o primeiro lugar da cidade com o qual o turista tem contato e também porque abriga muita história. A equipe ficou em dúvida entre apresentar o novo aeroporto ou o mais antigo, sobre isso a professora orientou que em qualquer uma das duas hipóteses a equipe evidenciasse a relação entre o lugar e os integrantes.
Equipe 10	Apresentar o Centro Cultural Dragão do Mar, pois é um espaço público onde ocorrem projetos e ações sociais e também é muito frequentado pelo público jovem. A professora sugeriu à equipe que cada integrante destacasse, no vídeo, um aspecto do lugar que mais lhe agradasse ou que fosse mais marcante, para conseguir transmitir autoria.
Equipe 11	Apresentar a Praça da Cruz Grande, localizada no bairro Serrinha, pois o local se compara à Avenida Beira Mar; à noite, vários moradores frequentam a praça para exercício, atividade de lazer, encontrar os amigos, etc. Além disso, mostrar o projeto ABC Serrinha, destinado a acolher jovens de forma gratuita para desenvolver habilidades artísticas ou praticar esportes. Por se tratar de duas propostas, a professora orientou a equipe para estabelecer uma relação coerente entre as duas ideias.

Tabela 1 – Resumo das ideias de cada equipe e das orientações da professora sobre a produção do documentário.

Em cada orientação, você deve estipular o prazo para a entrega da primeira versão do documentário. Sugerimos um período entre 15 e 20 dias, pois os alunos devem dispor de tempo para fazer as gravações e editar o vídeo.

ENCONTRO 7

➤ Sinopse do documentário

OBJETIVO

- Orientar a escrita de uma sinopse para a apresentação do documentário.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Quadro branco e marcadores;
- Folhas de papel.

Professor (a),

Este encontro é destinado ao estudo do gênero sinopse, a fim de capacitar os alunos para a produção da sinopse do próprio documentário. Essa sinopse deverá ser lida antes da exibição do documentário no encontro de encerramento deste programa de ensino.

COMO PROCEDER

Considerando que a sinopse é um gênero com o qual os alunos têm bastante contato, seja nos cinemas, em plataformas de exibição de filmes e séries (como *Netflix*) ou em livros, o estudo do gênero aqui proposto é simples e breve. O objetivo é apenas sistematizar as unidades retóricas do gênero para que os alunos possam produzir as próprias sinopses.

Você pode copiar os textos no quadro ou dispor os dois em uma única folha de papel e disponibilizar para os alunos. Os alunos devem ter a possibilidade de marcar (sublinhar, circular, grifar etc.) as unidades retóricas. Sugerimos a leitura e análise de duas sinopses:

É BOM SABER!

Como nós adotamos a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa, o material fornecido pela organização do concurso foi bastante útil como orientação da elaboração dos encontros. Apesar de não termos adotado todas as atividades, você pode se sentir à vontade para consultá-lo e utilizar as atividades disponibilizadas por ele. Você o encontra em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8223/caderno-documentario7.pdf>

transformando as vidas de muitos nordestinos. O que, de fato, está acontecendo com o nordeste por trás do furacão? O que vai ficar para os moradores dessa região? Perguntas que ultrapassam o desenvolvimento econômico anunciado para refletir o desenvolvimento social possível.”

Fonte: Escrevendo o futuro – Caderno Documentários

TEXTO II

KFZ-1348 (2008), Marcelo Pedrosa e Gabriel Mascaro

“Em 1965, um fusca é vendido a um jovem engenheiro civil de São Paulo. Quarenta anos se passam e o carro vai parar num ferro-velho do Recife, com a placa KFZ-1348. Nessa trajetória de quatro décadas, o carro passou pelas mãos de outros sete proprietários. De um empresário paulista a uma cabeleireira do interior de Pernambuco. Para cada um deles, o fusca teve seu valor, sua importância, em diferentes momentos da história do Brasil. O documentário ‘KFZ-1348’ parte em busca dessas histórias, tendo o carro como fio condutor e a vida de seus proprietários como janela privilegiada para observação da sociedade brasileira.”

Fonte: Escrevendo o futuro – Caderno Documentários

Depois de ler e analisar as sinopses com os alunos, você deve pedir que eles identifiquem aquilo que os dois textos têm em comum. Assim, conforme a turma for indicando, você deve marcar as semelhanças no quadro e fazer uma lista dos itens indicados. A nossa lista ficou assim:

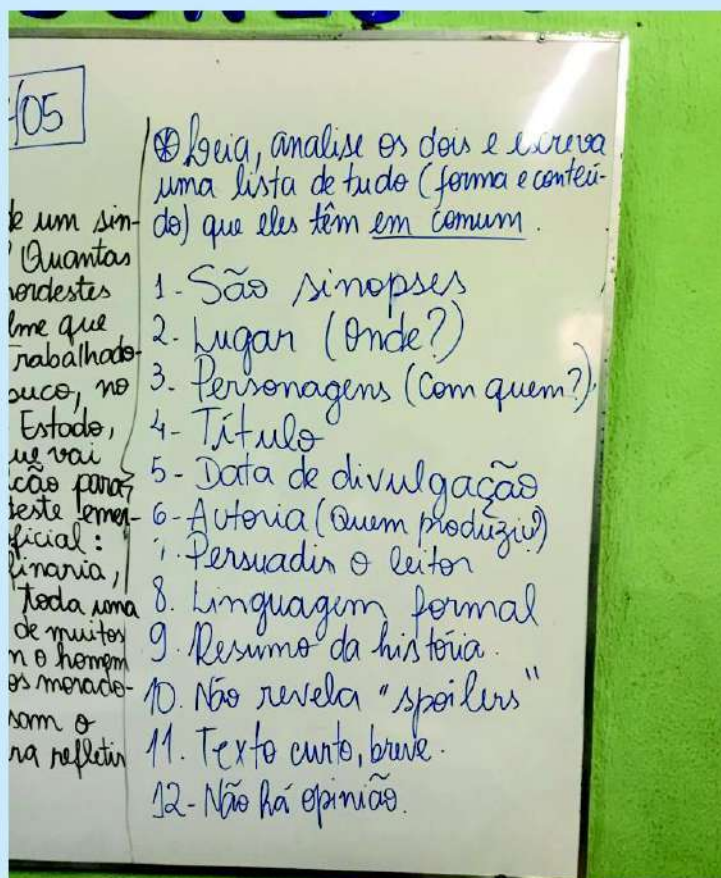


Figura 5 - Registro das respostas dos alunos para a atividade sobre sinopse

Em seguida, oriente a turma para a produção da própria sinopse do documentário por equipe, pois eles devem fazer a leitura da sinopse antes da exibição do documentário. Você pode orientá-los, e para isso deve entregar uma cópia por escrito delas, com as seguintes orientações:

Sinopse do documentário

1. Deixe claro para o leitor o assunto do documentário;
2. Especifique quem são as personagens que dele participam;
3. Defina onde se passa a história;
4. Justifique por que essa história é importante e por que ela merece ser contada;
5. Escreva o texto numa linguagem simples e objetiva;
6. Não ultrapasse dez linhas;
7. Dê um título para o documentário e escreva-o acima do texto;
8. Revise o texto para checar ortografia, pontuação, sintaxe e estilo.

Fonte: Escrevendo o futuro – Caderno Documentários

Os alunos devem dispor de um período de uma semana para entregar a sinopse para avaliação, podendo corrigi-la até o dia da exibição dos documentários.

ENCONTRO 8

➤ Revisão e ajustes de edição

OBJETIVOS

- Avaliar a primeira produção feita pelos alunos e fazer observações, caso sejam necessárias, sobre ajustes de conteúdo e/ou edição.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Arquivos com os documentários
- Pendrive ou celular com memória suficiente
- Computador/notebook
- Fones de ouvido
- Cabo USB
- Caderno dos alunos

Professor(a),

Este encontro deve ser dedicado à avaliação dos documentários e orientação sobre possíveis ajustes que devem ser feitos. Ele pode ser realizado na própria sala de aula, recebendo uma equipe por vez e analisando o vídeo em *notebook*, devendo os alunos anotarem as orientações em seus cadernos.

COMO PROCEDER

Uma por vez, as equipes devem ser direcionadas à mesa do professor para que tenham seus documentários avaliados. Você deve usar fones de ouvido para também avaliar a trilha sonora utilizada em cada vídeo. Considerando que os documentários devem ter, no máximo, 5 minutos de duração, julgamos ser possível avaliar todos em apenas um encontro. Caso não seja possível, recomendamos que você receba os arquivos dos vídeos, avalie-os em outro momento, anote as sugestões de ajuste e então entregue-as às equipes.

É possível que algumas equipes não cumpram esse prazo. Você deve alertar que esse não é o ideal, mas que ainda assim elas poderão exibir seus documentários. Cabe ressaltar que esse encontro tem como objetivo a correção de possíveis erros para não comprometer o propósito do vídeo, algo ao qual elas não terão acesso devido ao não cumprimento do prazo.

Finalizada a avaliação, você deve lembrar que a entrega das sinopses deve ocorrer no encontro seguinte e que os novos arquivos dos documentários, depois dos ajustes, devem ser levados ao encontro final.

COM A GENTE FOI ASSIM...

Sobre os ajustes ou modificações recomendadas aos autores das produções, a maioria contemplou aspectos de edição, tais como correção ortográfica ou sintática de legendas utilizadas, correção na escolha da cor para as legendas do vídeo ou no tempo de duração das legendas (legibilidade) e adequação dos níveis de volume de voz e música em alguns trechos dos vídeos. Duas equipes foram orientadas a acelerar algumas cenas do documentário para cumprir a orientação do tempo máximo de duração (equipes 6 e 9) e uma equipe foi orientada a refazer alguns trechos da filmagem pois, por se tratar de filmagem de cenas em movimento (um integrante filmou enquanto andava de bicicleta), o vídeo apresentou muita oscilação no foco, o que comprometeu a qualidade da filmagem.

A seguir, apresentamos as miniaturas dos vídeos que foram recebidos e avaliados quando executamos este encontro:



Figura 6 - Reprodução das miniaturas dos documentários entregues no encontro 8

ENCONTRO 9

➤ Revisão da sinopse

OBJETIVO

- Revisar a sinopse de cada documentário para corrigir erros textuais e gramaticais

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Sinopses das equipes;
- Caneta.

Professor (a),

Este encontro é dedicado à revisão das sinopses dos documentários por equipe. Semelhantemente ao encontro anterior, uma equipe por vez deve apresentar sua sinopse, a qual será avaliada por você. Os ajustes propostos devem ser marcados na própria folha apresentada pela equipe.

COMO PROCEDER

As equipes devem apresentar, uma de cada vez, a sinopse produzida para o documentário. Você deve avaliar a presença das unidades retóricas do gênero, bem como a adequação gramatical e vocabular dos textos.

Esse é um encontro breve, algumas equipes podem até fazer as correções imediatamente após a revisão e querer entregar nesse mesmo momento. Você pode receber os textos e guardar para o encontro seguinte ou delegar a responsabilidade aos alunos.

ENCONTRO 10

➤ Mostra de documentários

OBJETIVO

- Socializar com a turma os documentários produzidos.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Arquivos com os documentários editados
- Pendrive ou celular com memória suficiente
- Computador
- Caixa de som
- Cabo USB
- Equipamento de projeção multimídia (*Data-show*)

Professor(a),

O momento mais aguardado chegou! Neste último encontro, é realizada a exibição dos documentários produzidos pelas equipes para a turma.

É uma ocasião oportuna para uma confraternização com os alunos a fim de parabenizá-los pelo trabalho realizado.

COMO PROCEDER

Após o recebimento dos documentários prontos, reserve um espaço da escola e os equipamentos necessários (TV ou data-show; computador; *pendrive*; caixas de som; microfone) para realizar a mostra dos documentários.

Se possível, combine com os alunos para trazerem lanches diferentes para montar uma pequena confraternização ao final, com direito a *coffee-break*. Ou ainda, presenteie-os com pipoca e refrigerante para tornar o momento semelhante a uma sessão de cinema.

Nessa ocasião, relembre os encontros realizados com a turma, agradeça pelo empenho de todos e, ao final, solicite que os estudantes avaliem os encontros por meio de um instrumental (modelo disponibilizado a seguir) a fim de que os alunos possam avaliar a participação nos encontros e apontar pontos fortes e pontos a serem melhorados para uma próxima oportunidade.

FEEDBACK SOBRE A ATIVIDADE

Você produziu dois textos sobre o tema “O lugar onde vivo”: o primeiro foi uma crônica e o segundo, um documentário. Sobre esses textos, responda ao que se pede.

1. Qual dos dois você mais gostou de produzir? Por quê?

(Somente nessa questão você pode marcar as duas ou nenhuma das opções desde que justifique)

() Crônica () Documentário

2. Qual dos dois você se achou mais preparado(a) para produzir? Por quê?

() Crônica () Documentário

3. Qual das duas experiências **mais** contribuiu para o seu conhecimento? Por quê?

() Produção da crônica () Produção do documentário

AGORA É A SUA VEZ!

Planeje seus encontros, estimule o hábito da elaboração de instrumentos pedagógicos na sua rotina docente e apresente novos programas de ensino em prol do desenvolvimento de seus alunos!

HORA DE DIZER “ATÉ LOGO”...

Não queremos dizer “adeus”. Queremos dizer “até logo” porque acreditamos que, em nossa trajetória como educadores e educadoras, nossos anseios e ações por uma educação mais engajada, crítica e eficiente estarão entrelaçados e, de algum modo, estaremos sempre conectados nesta busca incessante e consciente por dias melhores em nossas escolas.

Desejamos que as sementes compartilhadas neste manual possam ser fonte de inspiração para novas práticas de leitura e de produção textual dos diversos gêneros que circulam diariamente dentro e fora de nossas escolas. E ainda: que sejam uma ajuda valiosa no ambiente de futuras mudanças que o novo ensino médio trará.

Dizemos isso porque obtivemos bons resultados em nossa pesquisa com o documentário. Foi muito positivo acompanharmos o interesse dos alunos em apropriarem-se de textos em formato digital e o grande rendimento trazido às aulas de Língua Portuguesa. Outro ganho importante foi a adaptação de conteúdos pertencentes à matriz curricular da série selecionada possibilitando um trabalho pedagógico mais eficaz e consciente.

A mediação do professor na ZDP também foi algo valioso, que nos deixou bastante felizes no resultado da pesquisa. Não apenas favoreceu o aprendizado e desenvolvimento dos alunos como também possibilitou um ambiente escolar mais afetivo e viabilizou a criação de laços de amizade entre os alunos e entre eles e a professora. Consideramos este último um ganho fantástico para nós, que vivemos árduas batalhas dentro e fora da escola em função de nossa profissão.

Gostaríamos de reiterar que este trabalho só foi possível devido ao preparo teórico sobre os preceitos de Vygotsky (2007), as premissas sobre compreensão e produção de textos de Kleiman (1995) e Koch e Elias (2006; 2017) e as orientações da *Base nacional comum curricular* (2017). Buscando incentivá-lo ao aprofundamento nesses e em outros estudos relacionados ao exposto no presente manual, apresentamos nas referências o conjunto completo das obras que foram utilizadas na elaboração da pesquisa que originou o manual.

Esperamos que os bons resultados alcançados até aqui, unidos a um arcabouço teórico bem articulado, assim como serviu de direcionamento para a nossa caminhada, também possa motivá-lo(la) a construir novos encontros, a organizar novos programas de ensino e a produzir outros textos que promovam o aprendizado efetivo de seus alunos. Enfim, que este manual consiga germinar novas árvores de esperança, de compromisso e de criatividade no coração de cada um que o receber em suas mãos.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife, PE: ANPAE, 2018.

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?!**: em minha sala de aula. Fascículo 12. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-270.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da educação. 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MCCARTHY, Dorothea. **The language development of the pre-school child**. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1930.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Olimpíada de Língua Portuguesa – Cadernos Virtuais. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8223/caderno-documentario7.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019

POSSENTI, Sirio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. História das Escolas Estaduais de Educação Profissional. Disponível em: <<https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em 20 maio 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo, Ática, 2002.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **La signification historique de la crise de la psychologie**. Paris, Delachaux & Niestlé, 1999 (1927).

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. Ed. São Paulo : Marins Fontes, 2007.

APÊNDICE D – Roteiro para elaboração do programa de ensino de uma etapa letiva

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

GRUPO DE PESQUISA

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO DE UMA ETAPA LETIVA

1 DEFINIÇÃO GERAL

1.1 Campo(s) de atuação a ser(em) contemplado(s)

1.2 Indicação das habilidades gerais (p. 498/74 da BNCC do ensino médio e p. 85 da BNCC do ensino fundamental) **que serão contempladas**

1.3 Indicação das habilidades específicas do(s) campo(s) que serão contempladas

1.4 Definição mais “miúda” (talvez só possa ser feita posteriormente) **das habilidades** (entendo isso como habilidades, principalmente, de leitura, que não são explicitadas por nenhuma das bases e que equivalem às habilidades de leitura que vemos, por exemplo, nos descritores da Prova Brasil)

2 SELEÇÃO DOS GÊNEROS E/OU DOS TEXTOS

2.1 Definição dos textos “exclusivamente” para leitura

(A escolha deve incidir sobre textos para os quais seja proposta uma prática de leitura efetiva; a preocupação não é – embora isso não seja necessariamente excluído – propor uma prática de leitura a fim de que o aluno aprenda, apenas, as características do gênero ao qual o texto pertence.)

2.2 Definição dos gêneros para produção

Na definição dos gêneros, algumas decisões precisam ser tomadas:

- que gêneros serão trabalhados de forma “real” (quais deles serão produzidos com o intuito de circularem efetivamente);
- que gêneros serão trabalhados de forma “artificial” (ou seja, quais deles serão trabalhados como atividade eminentemente escolar – o que não implica, contudo, desconsiderar aspectos do contexto de produção: adequação do gênero, função social do produtor, previsão da audiência, conteúdo e propósito do texto em consonância com o propósito comunicativo do gênero, evento deflagrador);
- que gêneros serão trabalhados em avaliações formais – prova de redação, com tempo delimitado e atribuição de nota apenas ao produto.

A seguir deve ser proposta discriminação dos gêneros que serão trabalhados (em princípio, um mesmo gênero pode ser incluído nos três grupos).

Gêneros efetivamente publicizados

Gêneros como atividade escolar

Gêneros para avaliação formal

Observação: lembrar que o aprendizado sobre um gênero pode se relacionar com o reconhecimento de suas especificidades como tema, composição e estilo. Esse aprendizado pressupõe leitura de textos modelares (ou seja, nas aulas de produção, também há “leitura”, para além do que foi dito no item 2.1)

2.3 Especificação dos mecanismos de aferição do desempenho em produção

Um elemento fundamental deste trabalho implica a possibilidade de vislumbrar mecanismos eficientes de avaliação do desempenho em escrita. Neste sentido, deve-se tomar decisões atinentes às seguintes questões:

- como avaliar, nas situações em que isso acontece, o domínio dos estudantes no que concerne ao processo da escrita?; versões preliminares dos textos serão avaliadas?; como?
- é necessário criar tipos de avaliação diferentes para gêneros diferentes? Avaliar a produção de um cartaz é diferente de avaliar a produção de uma crônica? E avaliar a

produção de uma crônica é diferente de avaliar a produção de um relatório? Vale a pena propor critérios específicos concernentes ao tipo textual predominante?

- como avaliar a parte imagética de textos em que isso se faz presente?
- como considerar os diferentes aspectos do texto (convenção de escrita X aspecto gramatical X aspecto textual X etc.)?; cada uma desses aspectos deve ter o mesmo peso em todos os textos (considerando, por exemplo, que um cartaz é diferente de crônica e de um relatório)?
- Há critérios (convenção de escrita, aspectos gramaticais e aspectos textuais etc.) que devem ser contemplados em todas as avaliações formais?
- é necessário criar um código de correção?; o código será usado na apreciação de todos os textos?
- como contemplar a “progressão” de conteúdos (gramaticais, por exemplo) ao longo do ano?; ou os mesmos parâmetros/critérios de avaliação deverão ser usados do início ao final do ano letivo?

3 SELEÇÃO DE “CONTEÚDOS” DE LÍNGUA PORTUGUESA

3.1 Definição de pelo menos uma estratégia textual-discursiva para a qual haverá uma abordagem específica

3.2 Definição de tópicos gramaticais (quantos?) para os quais haverá abordagem específica

4 DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS

4.1 Quantidade total de aulas

4.2 Definição dos “temas” por aulas (lembrar de contemplar os momentos específicos de avaliação)

“Tema” 1

- O que será feito:
- Quantas aulas serão usadas:

- O que pretende que o aluno aprenda:

“Tema” 2

- O que será feito:
- Quantas aulas serão usadas:
- O que pretende que o aluno aprenda:

[...]

APÊNDICE E – Proposta de atividade

PROPOSTA DE ATIVIDADE A PARTIR DA BNCC–2º BIMESTRE – 1º ANO DO EM

por Amanda Paes

1.1 CAMPO DA VIDA PESSOAL

Onde quero chegar: produção e exibição de documentários, de alunos do 1º ano EM, sobre o tema “o lugar onde vivo”, mostrando o olhar crítico dos estudantes sobre a própria cidade ou o próprio bairro.

1.2 HABILIDADE GERAL

- (EM13LP09) Fazer curadoria de informações, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.
- (EM13LP12) Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.
- (EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.
- (EM13LP15) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e

transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se de forma reflexiva em práticas autorais e coletivas.

- (EM13LP16) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar texto e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

1.3 HABILIDADE ESPECÍFICA

- (EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.

2 SELEÇÃO DOS TEXTOS/GÊNEROS

2.1 TEXTOS/GÊNEROS PARA LEITURA

- Vídeo (*websérie*) de divulgação da Olimpíada de Língua Portuguesa (“Meu lugar tem história”);
- Crônica “Ô, Copacabana”;
- Poema de Patativa do Assaré;
- Manchete de notícia em portal jornalístico digital (G1);
- Infográfico sobre índice de violência na cidade de Fortaleza (Jornal O Povo);
- Vídeos do quadro “Vida real”, do jornal local;
- Documentário sobre a Feira de São Cristóvão, da Rede CUCA Jangurussu;
- Sinopses de documentários (“KFZ-1348” e “Modo de produção”).

2.2 GÊNEROS PARA PRODUÇÃO

- Efetivamente publicizado: documentário;
- Atividade escolar: roteiro e sinopse.

3.1 ESTRATÉGIA TEXTUAL-DISCURSIVA

3.2 TÓPICOS GRAMATICAIS

APÊNDICE F – Atividade proposta no encontro 3

ATIVIDADE – ENCONTRO 3 – “O LUGAR ONDE VIVO” (Parte I)

Aluno(a) _____

- Após a leitura dos textos I, II e III, responda as seguintes questões.

1. Em relação ao conteúdo, o que todos os textos têm em comum?

2. Em relação à forma como o conteúdo é apresentado, o que os textos têm de diferente um do outro?

TEXTO I	
TEXTO II	
TEXTO III	

3. Na sua opinião, qual dos três textos é mais lido pela população na sua cidade? Por quê?

4. É possível perceber, nos textos, a relação entre os autores e o lugar sobre o qual se fala?

	Sim ou Não?	Por quê?
TEXTO I		
TEXTO II		
TEXTO III		

5. Você ficou surpreso(a) com alguma das informações apresentadas nos textos? Justifique.

6. A visão apresentada pelos autores, em cada texto, revela algo que cada um julgou importante ser apresentado a um determinado público. Você concorda/acredita nas informações apresentadas? Justifique.

7. Você faria um documentário abordando alguma temática similar às temáticas dos textos lidos? Por quê?

APÊNDICE G – Atividade proposta no encontro 4

ATIVIDADE – Encontro 4

- g) Quais as semelhanças e diferenças entre os 3 textos da aula de hoje e os 3 da aula anterior?
- h) Granja Lisboa e Jangurussu são bairros apontados como destaque negativo pelo gráfico de número de homicídios. A partir do que foi apresentado nos vídeos hoje, pode-se imaginar que se trata dos mesmos bairros? Por quê?
- i) Qual o objetivo de cada um dos vídeos? Escreva sobre cada um deles.
- j) Você conhece/sabe de algo parecido ocorrendo em seu bairro? Descreva.
- k) Na sua opinião, que tipo de abordagem é mais consumido pelo público: dos aspectos negativos ou positivos do lugar onde se vive? Justifique.
- l) Você faria um documentário abordando alguma temática similar às temáticas dos textos lidos? Por quê?

APÊNDICE H – Instrumental de planejamento do documentário

INSTRUMENTAL DE PLANEJAMENTO POR EQUIPE – 1º ANO - REDES DE COMPUTADORES – 2º BIMESTRE DOCUMENTÁRIO SOBRE “O LUGAR ONDE VIVO”

Sugestão para formação das equipes: integrantes que morem no mesmo bairro ou em bairros próximos.

INTEGRANTE e BAIRRO ONDE MORA

1. _____ / _____
2. _____ / _____
3. _____ / _____

PERGUNTAS

1. O que nosso bairro tem que chama nossa atenção?

2. O que podemos usar no nosso documentário? Isso revela algo positivo ou negativo sobre o lugar?

A: _____

B: _____

C: _____

3. Qual dessas ideias é mais viável para executar? Por quê?

4. O que será preciso fazer para produzir o documentário? Descreva as ações.

5. Quem vai fazer o que? Divida as tarefas.

Filmar: _____

Editar: _____

Narrar: _____

6. Que trilha sonora pode ser utilizada no documentário?

7. Quais recursos visuais serão explorados no documentário? (câmera lenta, filtros, inversão de vídeo, etc)

8. Qual poderia ser o título do documentário?

APÊNDICE I – Instrumental para *feedback* da turma**FEEDBACK SOBRE A ATIVIDADE**

Você produziu dois textos sobre o tema “O lugar onde vivo”: o primeiro foi uma crônica e o segundo, um documentário. Sobre esses textos, responda ao que se pede.

1. Qual dos dois você mais gostou de produzir? Por quê?

(Somente nessa questão você pode marcar as duas ou nenhuma das opções desde que justifique)

() Crônica () Documentário

2. Qual dos dois você se achou mais preparado(a) para produzir? Por quê?

() Crônica () Documentário

3. Qual das duas experiências **mais** contribuiu para o seu conhecimento? Por quê?

() Produção da crônica () Produção do documentário
