



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



HÉRICA TOSTA BASTOS MARTINS

**A ESCRITA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ELABORAÇÃO DE REVISTA COMO MOTIVAÇÃO PARA O
EXERCÍCIO DA MULTIMODALIDADE TEXTUAL**

MONTES CLAROS-MG

2021

HÉRICA TOSTA BASTOS MARTINS

**A ESCRITA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ELABORAÇÃO DE REVISTA COMO MOTIVAÇÃO PARA O
EXERCÍCIO DA MULTIMODALIDADE TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito à obtenção do título de mestre, sob orientação da Professora doutora Maria da Penha Brandim de Lima.

Dissertação liberada em 05/05/2021



MONTES CLAROS – MG

2021

Martins, Hérica Tosta Bastos.

M386e A escrita do 9º ano do Ensino Fundamental [manuscrito]: elaboração de revista como motivação para o exercício da multimodalidade textual / Hérica Tosta Bastos Martins. – Montes Claros, 2021.
104 f. : il.

Bibliografia: f. 50-53.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Penha Brandim de Lima.

1. Escrita – Ensino Fundamental. 2. Leitura. 3. Revista – Gênero discursivo. 4. Multimodalidade. I. Lima, Maria da Penha Brandim de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Elaboração de revista como motivação para o exercício da multimodalidade textual.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Dulce Lenis Tosta Bastos, *in memoriam*. Ela que esteve (e está) sempre ao meu lado, em cada momento da minha vida, e hoje vive dentro de mim, enchendo meu coração de gratidão e saudade por todas as lembranças de amor e de determinação que são tão fortes que não me deixam desistir dos meus sonhos, mesmo nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por ter permitido que meu sonho fosse concretizado.

Aos meus pais por sempre acreditarem na minha capacidade e por sempre mostrarem a importância de estudar e de conquistar meus objetivos profissionais e pessoais com esforço e dedicação.

Ao meu marido e minhas filhas pela compreensão com a minha ausência nos finais de semana, além do apoio e do carinho quando algumas vezes pensei que não fosse conseguir conciliar todas as responsabilidades familiares, acadêmicas e profissionais.

À minha irmã e meus sobrinhos, que mesmo longe foram auxílio e alegraram meu coração com fotos, vídeos fofos e mensagens que preencheram e fortaleceram meus dias.

Aos colegas de curso, que foram essenciais por fazerem das minhas viagens a Montes Claros uma responsabilidade leve e agradável e que, apesar das dificuldades do percurso que trilhamos, juntos foram companheiros sempre dispostos a ajudar e a compartilhar conhecimento e aprendizado e, assim, hoje a maioria desses colegas se tornaram meus amigos.

E, finalmente, à minha Professora Orientadora Dra. Maria da Penha Brandim de Lima pela paciência, confiança e cooperação durante o curso. Gratidão sempre!

[...] talvez porque para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. É que não sei estudar. E, para escrever o único estudo é mesmo escrever.

Clarice Lispector

RESUMO

Analisando a falta de motivação dos alunos do 9º ano da Escola Estadual Joaquim Felício dos Santos, localizada na cidade de Diamantina, Minas Gerais, para a produção escrita na escola, e considerando que tal prática está ligada a objetivos de comunicação socialmente relevantes, propusemos uma intervenção pedagógica nessa realidade. Assim, este estudo descreve ações e analisa os resultados de uma proposta que pretende contribuir para desenvolver a habilidade e a motivação para a prática de produção de textos na escola. Foram aplicadas atividades com o propósito de produzir uma revista como suporte para os gêneros discursivos: carta do leitor, crônica, artigo de opinião, anúncios, memórias, resenha crítica, além de textos multimodais, todos produzidos pelos alunos. Foram utilizados os métodos indutivo e colaborativo nesta pesquisa de cunho etnográfico. Ao término foram inseridos os resultados desse processo, os quais pretendemos, por meio de registro, averiguar, comprovar e explicar. Acreditamos que, estimulando a escrita, incentivaremos a autonomia de nossos alunos na criação, compreensão e criticidade dos textos. Além disso, estaremos contribuindo para a formação crítica do aluno como cidadão, visto que esse poderá fazer suas escolhas discursivas e argumentar sobre seus pontos de vista, colaborando também para uma participação social mais ativa. O referencial teórico foi preponderante para a compreensão da realidade e para a análise dos resultados a partir de estudos já realizados por autores renomados, tais como: Antunes (2009), Bakhtin (1992), Cagliari (1989), Faraco (1996), Gil (2006), Koch e Elias (2018), Rojo (2009), Solé (2009), dentre outros. Acreditamos na relevância desta pesquisa à educação, pois poderá fomentar discussões e mudanças metodológicas no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: escrita, leitura, revista, multimodalidade

ABSTRACT

Analyzing the lack of motivation of 9th grade students at Joaquim Felício dos Santos State School, located in the city of Diamantina, Minas Gerais, for writing at school, and that this practice is linked to socially relevant communication goals, we proposed a pedagogical intervention that in this study, it describes actions and analyzes the results of a proposal that intends to contribute to develop written skill and motivation at school. Activities will be applied with the purpose of producing a magazine, with the probable discursive genres: reader's letter, chronicle, opinion article, advertisements, culinary recipes, in addition to multimodal texts. Inductive and collaborative methods will be used in this ethnographic research. At the end, the result of this process will be inserted, which we intend, through registration, to ascertain, prove and explain. We believe that, by stimulating writing, we encourage the autonomy of our students in the creation, understanding to your training as a citizen, since you will be able to make your discursive choices and argue your ideas, also collaborating in your exercise as a citizen. The theoretical framework was preponderant for the survey of studies already carried out by renowned authors, such as: Antunes (2009), Bakhtin (1992), Cagliari (1989), Faraco (1996), Gil (2006), Koch (2018), Rojo (2009), Solé (2009), among others. We believe in the relevance of this research to education, as it may encourage discussions and methodological changes in the teaching-learning process.

Keywords: writing, reading, magazine, multimodality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
1.1 Justificativa.....	12
1.2 Objetivos.....	15
1.2.1 <i>Objetivo geral.....</i>	15
1.2.2 <i>Objetivos específicos.....</i>	16
1.3 Metodologia.....	16
1.3.1 <i>Contexto e sujeitos da pesquisa.....</i>	17
1.4 Plano de trabalho.....	18
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	20
2.1 Leitura e escrita.....	20
2.2 O Currículo Referência de Minas Gerais como base para as atividades desenvolvidas.....	22
2.3 Gêneros textuais e escrita.....	23
2.4 Leitura, escrita e imagem: a multimodalidade textual.....	26
2.5 Utilização de fotografias como incentivo para uma escrita mais dinâmica e interativa.....	29
2.6 Círculos de leitura e escrita.....	31
2.7 Instagram: rede social para desenvolvimento da leitura e escrita.....	32
2.8 Revista como suporte no desenvolvimento da escrita.....	33
2.9 A revista como opção para o incentivo da escrita.....	37
2.10 Leitura e escrita através da multimodalidade textual.....	37
3 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: METODOLOGIA DE APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	39
3.1 Sequência de atividades previstas para a intervenção.....	39
3.2 Atividade diagnósticas.....	42
3.2.1 <i>Análise do questionário.....</i>	42
3.2.2 <i>Análise da atividade inicial de produção de texto.....</i>	44

3.2.3 <i>Análise do estudo do texto do gênero notícia</i>	46
3.3 Projeto de intervenção adaptado ao ensino a distância	46
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
5 REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE A - Atividades diagnósticas	54
APÊNDICE B - Atividades complementares	57
APÊNDICE C - Textos produzidos pelos alunos	61
ANEXO A - Matriz Referência De Língua Portuguesa Para Prova Brasil...	79
ANEXO B - Diretrizes para o ensino do componente curricular de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais	80
ANEXO C - Atividades propostas pelos Planos de Estudos Tutorados	82
ANEXO D - Imagens do perfil do Instagram @produzindoeinteragindo	94
ANEXO E - Resolução Nº 003/2020	101
ANEXO F - Comprovante de submissão ao Comitê de Ética	103

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste projeto de pesquisa surge a partir da reflexão, em nossa prática docente, acerca do grande desinteresse e até da resistência dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental em escrever e participar mais ativamente das aulas de leitura e produção textual. Nesse sentido, tomamos como tema deste estudo as dificuldades e os questionamentos em relação à escrita na perspectiva da produção e da circulação dos textos dos alunos no espaço escolar. A proposta é a realização de uma ação integradora do aluno com a sociedade por meio da escrita, tendo em vista a necessidade de buscarmos alternativas para o desenvolvimento de habilidades e do prazer dos estudantes em escrever. Entendemos que a produção textual cumpre um papel importante no sentido da prática cidadã, uma vez que instrumentaliza os sujeitos para a expressão individual, instiga para a pesquisa e contribui para a melhoria da sociedade de forma geral. Consideramos, assim, que as aulas de Língua Portuguesa se constituem em espaço privilegiado para a realização de ações, a partir dessa perspectiva, por tratar-se de conteúdo, processo e produto da disciplina, situando-se de forma interdisciplinar como espaço para o desenvolvimento da criatividade de forma ampla.

O que notamos de forma empírica, no decorrer de nossa prática docente, principalmente nas aulas de leitura e produção textual, é certo descaso e despreparo por parte dos alunos, pois, ainda que produzam, o que transparece é a ideia imprecisa sobre o que escrever diante da ausência de um interlocutor real, ou seja, escrever *para quem* ou *para quê*? Diante disso, eles acabam se sentindo desencorajados e desmotivados a produzir. Assim, Azevedo e Tardelli (2004, p. 42) expõem que:

O professor se torna nesse caso o único interlocutor do aluno, muitas vezes fazendo a correção meramente gramatical. É preciso ressaltar que a circulação de textos produzidos por alunos faz parte das condições de produção, especialmente quando o autor tem ciência das instâncias por onde circulará seu texto, pois essa informação vai determinar ao produzir seu trabalho uma postura de maior ou menor compromisso, selecionando estratégias que julgar mais eficazes para atingir seu público.

Em consonância com essa afirmação, Bagno (1999) ressalta que a atitude tradicional do professor de português, ao receber um texto produzido pelo aluno, é procurar imediatamente os “erros”, direcionando toda sua atenção para localização e

erradicação do que está “incorreto”. No entanto, temos consciência de que a forma não deve prevalecer sobre o conteúdo, visto que se torna mais uma determinante para a aversão dos alunos em produzir textos.

Essa observação nos levou aos seguintes questionamentos, que passaram a constituir as perguntas desta pesquisa: Por que a escrita é vista com tanta resistência pelos alunos, particularmente das séries finais do Ensino Fundamental? Como envolver os alunos em um projeto de produção textual prazeroso e comprometido com a escrita? A produção coletiva de uma revista, como forma de reunir gêneros textuais diferenciados, provocaria a superação da falta de interesse e das dificuldades em torno da escrita?

A questão da motivação para a escrita, no entanto, se revela como um desafio para todas as áreas de conhecimento, por isso a elegemos como questão de pesquisa e delimitamos a proposta interventiva no âmbito da multimodalidade. Assim, exploramos os gêneros e ainda oferecemos maiores possibilidades e interatividade para a escrita dos alunos, na perspectiva do trabalho com os textos verbais e não verbais, levando-os, também, a ampliar sua interpretação e visão crítica por meio de diferentes intenções comunicativas. Sobre os gêneros, Schneuwly e Dolz (2004, p. 26) afirmam:

Mesmo sendo mutáveis e flexíveis, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estrutura e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal.

Para o desenvolvimento do trabalho, selecionamos a revista como suporte para os gêneros textuais, visto que o projeto possibilita a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais de construção de sentidos, conforme orienta Goulemot (2011). Portanto, nesse suporte podemos publicar variados gêneros, pois seu caráter de montagem é flexível. Além disso, é possível vislumbrar o projeto de produção, de publicação e de circulação de uma revista na escola como uma atividade desestabilizadora no que condiz à prática simulada de produção de textos. A função social de tornar público o texto dos alunos altera a antiga ideia de que redações eram escritas para o professor ler e corrigir, pois ao verem seus textos circulando dentro da própria escola, seguidos de comentários de colegas e professores, os estudantes perceberão que podem ter autonomia para criar e utilizar

de maneira adequada o que escrevem, buscando credibilidade, compromisso e visibilidade, que também são papéis sociais da escrita.

Desse modo, quando escrevem para uma prática social, os alunos tomam conhecimento do porquê da escrita ao visualizarem seu interlocutor não mais apenas em seu professor, mas em todos os outros sujeitos leitores do texto que eles produziram. Como muitas vezes, nas aulas de português, “não se produzem textos em que um sujeito diz a sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita para que o aluno se exercite no uso da escrita” (GERALDI, 2006, p. 128), por isso o trabalho com a revista pode corroborar a produção de textos em que os alunos assumam o ato de escrever como uma ação consciente de uso da linguagem e não apenas como uma simulação de exercício escolar para treinar a gramática.

Em nossa intervenção, baseamo-nos nas diretrizes do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), do componente curricular língua portuguesa, por se tratar de um documento orientador obrigatório, estabelecendo os objetos de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os estudantes que estão matriculados nas escolas estaduais de Minas Gerais. “O Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive” (CRMG, 2018, p. 212). Sendo assim, o currículo será utilizado para analisar e acompanhar as habilidades e as competências em cada atividade produzida.

O objetivo da proposta é que as atividades textuais para a produção da revista desenvolvam nos alunos a percepção de ler, ouvir e produzir com estratégias, ampliando habilidades leitoras de reconhecimento e de produção de gêneros textuais. Assim, os alunos serão instigados a analisar, pesquisar e questionar, tendo acesso à diversidade do uso da língua e aos gêneros do discurso de domínio público. O Currículo Referência de Minas Gerais (2018, p. 216) afirma que:

Para expandir as possibilidades de uso da língua, é necessário trabalhar com textos orais e escritos representativos, dos diversos gêneros, inclusive e, em especial, textos produzidos em situações diferentes daquelas do universo imediato do aluno.

Logo, queremos e precisamos formar estudantes que, além de saberem expressar-se por escrito e oralmente, compreendam também a importância dessas competências para suas vidas, pois na sociedade em que vivemos a leitura e a escrita nos circundam. Ler e escrever tornaram-se atos de cidadania, e saber refletir,

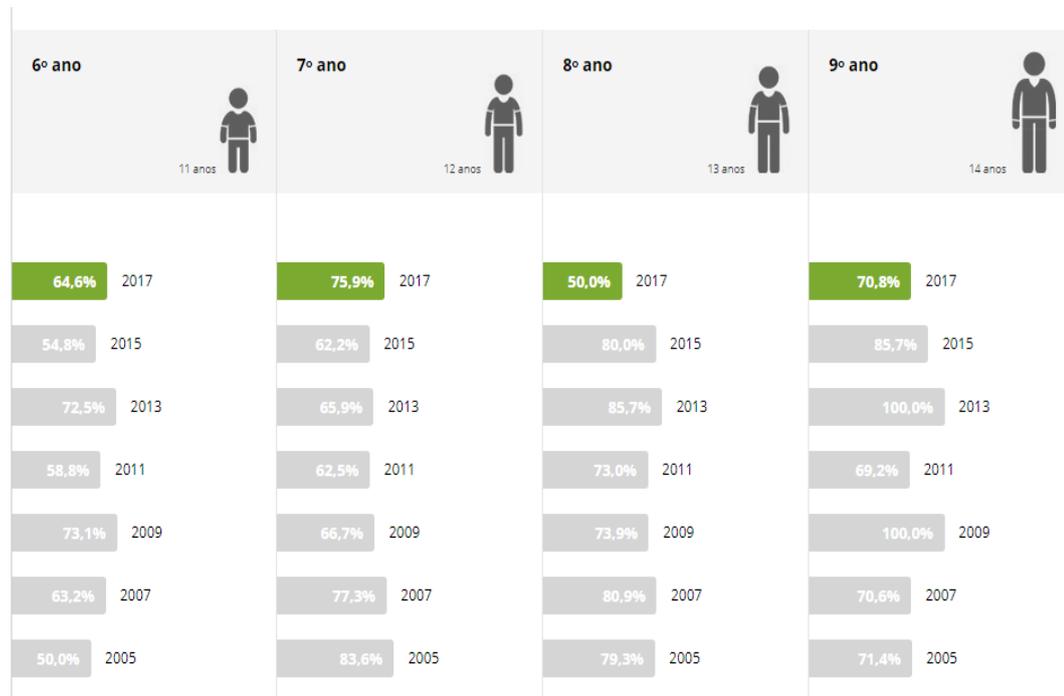
interpretar, criticar e argumentar coerentemente nas diversas situações são atividades essenciais de desenvolvimento pessoal e social.

Nesse contexto, é necessário salientar a importância das avaliações em larga escala, que buscam mensurar a capacidade do aluno e da instituição de ensino em que estudam. De acordo com o resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de Língua Portuguesa, das séries finais do Ensino Fundamental, dos alunos da escola Joaquim Felício dos Santos em 2017, necessitamos intensificar o trabalho em relação à leitura e à escrita com os estudantes para que consigamos melhores índices concretos. Isso porque o que vemos nos resultados após a avaliação nacional é na prática a realidade das dificuldades encontradas em sala de aula, necessitando, portanto, de trabalhos e projetos contínuos e diferenciados em relação à leitura e à escrita.

1.1 Justificativa

Desenvolver a leitura e a escrita com alunos do Ensino Fundamental constitui um desafio para os professores, uma vez que se espera que o estudante seja capaz de utilizar a língua nas diversas situações sociais. Diante de tantos questionamentos e da imprecisão, no que se refere ao trabalho com a linguagem escrita, objetivando desenvolver a proficiência dos alunos, os professores sentem muitas dificuldades na realização do trabalho com a produção de texto. O interesse deste estudo é desenvolver a escrita, respondendo seus questionamentos e apresentando-a como real e necessária, como requisito de emancipação social e promoção da cidadania. Essa ação deve acontecer na escola, pois, apesar da dimensão social dos usos da leitura e da escrita se darem em diversos contextos sociais, a escola é uma agência, cuja responsabilidade é delegada pela sociedade, constituindo-se como lugar legítimo para promoção e domínio da leitura e da escrita.

Diante da relevância dessa afirmação, analisamos os últimos resultados do IDEB e da Prova Brasil sobre as taxas de aprovação apresentadas pela Escola Estadual Joaquim Felício dos Santos. Os resultados podem ser verificados no Gráfico 1 e demonstram a necessidade de melhoria desses índices.

Gráfico 1- Evolução das taxas de aprovação nos anos finais da E. E. Joaquim Felício dos Santos

Fonte: QEdU.org.br.Dados do Ideb/Inep (2019)

Em relação à Prova Brasil, que em Língua Portuguesa apresenta os resultados relativos à leitura, percebemos, por meio da análise de desempenho da Escola Estadual Joaquim Felício dos Santos, que os índices mais baixos encontram-se nos níveis 6 a 8¹ e carecem de atenção, sendo aqueles que, de acordo com a descrição dos níveis, referem-se às habilidades de :

Nível 6: Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
 Nível 7: Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. [...] Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos". Nível 8: Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes (BRASIL, 2019).

¹ Esses níveis se referem a escalas de proficiência de Língua Portuguesa (leitura), composta por níveis progressivos e cumulativos.

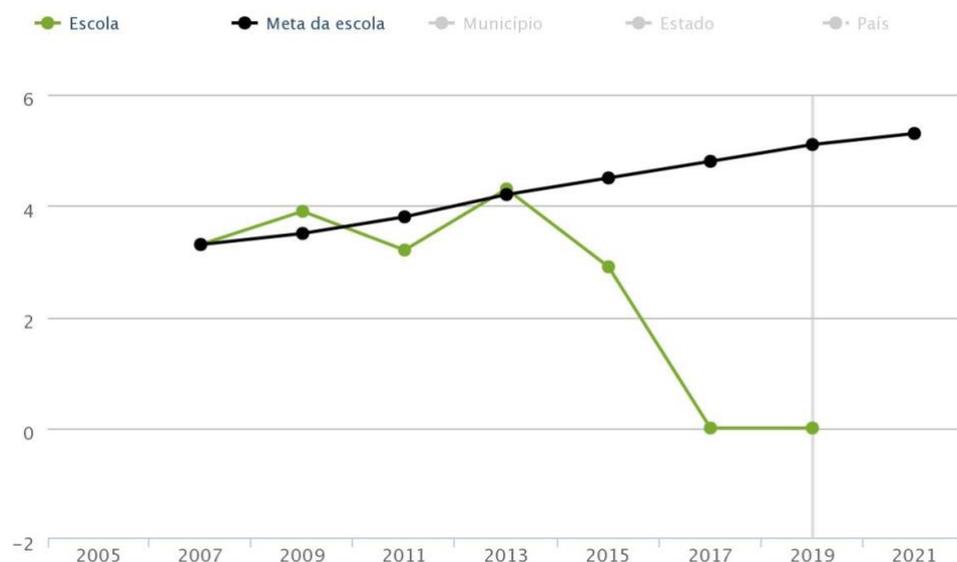
Quadro 1- Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa na Prova Brasil em 2017

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência									
Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa									
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Total Município	23.84%	15.61%	13.70%	16.24%	16.75%	7.38%	4.64%	1.84%	0.00%
Total Estado	14.36%	10.64%	13.96%	17.24%	18.37%	14.11%	7.60%	3.72%	0.00%
Total Brasil	14.36%	12.02%	15.80%	18.33%	17.76%	12.61%	6.25%	2.87%	0.00%

Fonte: <http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso 23 ago. 2019.

Gráfico 2- Evolução do IDEB das turmas do 9º ano da Escola Estadual Joaquim Felício dos Santos

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

A partir da análise do Gráfico 2 notamos que a escola teve um decréscimo de rendimento desde 2013, e é possível observar as maiores dificuldades no Quadro 1, de uma maneira mais geral, destacando o município, a distribuição dos alunos do 9º ano por nível de proficiência em língua portuguesa, partindo do nível 0 até o nível 8 em características crescentes, de acordo com o desenvolvimento nessa disciplina

que cursam o último ano do ensino fundamental no município, ou seja, 23,84% estão no nível 0, portanto, muito distantes do desejado. Por isso tal realidade requer uma atenção especial, pois ainda não desenvolveram habilidades importantes que deveriam apresentar nesta etapa escolar. A minoria dos estudantes (1,84%) está no nível 7 de proficiência e não há alunos no nível 8, o mais avançado. Então, analisando o quadro e o gráfico é possível concluir que é urgente e imprescindível fazer um trabalho com projetos voltados para leitura e escrita, não somente por resultados em avaliações em larga escala, mas principalmente para que os alunos consigam exercer a cidadania por meio da leitura e da escrita.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 23) declaram que “atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até pouco tempo – e tudo indica que essa exigência deve ser crescente”. Portanto, tendo em vista os resultados apresentados pela escola no IDEB, entendemos a importância de se atentar para essa pendência. A dificuldade, principalmente, em relação a ler e a escrever são visíveis, e isso dificulta a intensificação do hábito e do gosto pela leitura e pela escrita dos alunos, contribuindo, também, para a desmotivação e despreparo diante de uma produção escrita mais elaborada.

Podemos concluir, com a análise desses dados e as dificuldades observadas em sala de aula, que a proposta de um trabalho voltado para a produção de textos com diversificação de gêneros, na perspectiva da modalidade revista, justifica esta pesquisa e poderá contribuir para o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos em questão.

1.2 Objetivos

Tendo a motivação que nos levou a propor esta pesquisa, apresentamos a seguir nossos objetivos geral e específicos.

1.2.1 Objetivo geral

- Proporcionar estratégias de produção textual aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Joaquim Felício, visando a uma prática de escrita cidadã, que contribua para a participação dos estudantes na vida em sociedade de maneira mais efetiva, a partir da escrita de gêneros diversos.

1.2.2 *Objetivos específicos*

- Desenvolver com os estudantes, estratégias de produção textual voltadas à escrita de diversos gêneros;
- Motivar para a leitura, sugerindo pesquisas sobre temas do interesse do grupo de alunos a serem abordados nas produções textuais;
- Desenvolver a escrita de diferentes gêneros textuais;
- Analisar e desenvolver a produção textual, indicando e discutindo as sequências textuais necessárias;
- Proporcionar a circulação dos textos, em forma de revista, no ambiente escolar.

1.3 **Metodologia**

Quanto aos aspectos da metodologia, esta pesquisa pode ser classificada como pesquisa-ação com abordagem etnográfica, privilegiando o aspecto qualitativo. Trata-se de pesquisa de natureza aplicada, por seu caráter pragmático e porque objetivou atuar sobre as ações práticas para resolução de problemas reais.

O trabalho desenvolvido é uma pesquisa qualitativa com abordagem subjetiva e múltipla, a fim de dar voz aos estudantes para desenvolverem significados em suas práticas de produção de textos. Na realização da pesquisa, pretendeu-se promover interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, havendo troca de saberes e de experiências.

Desse modo, acredita-se que a melhor possibilidade de se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro (GODOY, 1995). Por isso é importante salientar ainda que o pesquisador e o objeto serão construídos conjuntamente na experiência e na troca, buscando sempre situar e recontextualizar a pesquisa no âmbito das experiências compartilhadas.

A pesquisa também apresenta natureza indutiva, conforme Marcone e Lakatos (2010, p. 68), para os quais:

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou

universal [...]. O objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

Utilizamos o método colaborativo por seu caráter interativo e sociocomunicativo que instiga a curiosidade, considerando que o aluno é levado a encontrar as respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com a realidade e com os colegas.

A pesquisa se iniciou com a aplicação de um questionário, visando obter informações sobre os hábitos de leitura e de escrita dos nossos alunos. A análise do questionário nos ajudou a ter conhecimento das maiores limitações dos alunos e das habilidades que já possuíam para que, assim, pudéssemos trabalhar dentro de um parâmetro real de desempenho. Além do questionário, aplicamos uma atividade diagnóstica de produção textual com abordagem do gênero notícia, para obtermos um parâmetro inicial de desenvolvimento da escrita dos estudantes, e ainda uma atividade diagnóstica de compreensão de texto do gênero notícia, para verificarmos se conheciam a estrutura composicional do gênero. A partir das ações descritas, desenvolvemos as atividades textuais seguindo o Currículo Referência de Minas Gerais, pautando o trabalho na leitura, compreensão e produção de textos narrativos, descritivos, dissertativos, expositivos, injuntivos e multimodais.

Sabemos que nas revistas, além dos textos escritos, há também um universo de imagens, então utilizamos a fotografia como um recurso didático para envolver os alunos, principalmente pela possibilidade de uso dos celulares. Portanto, ao invés de proibir o uso dos aparelhos, por que não o aproveitar? Além disso, a leitura de imagens fotográficas mobiliza a produção de diferentes narrativas que venham a contribuir com o processo de construção de conhecimento, nos utilizando, sobretudo, da localização da escola, que fica próxima ao centro de Diamantina, considerado como Patrimônio Cultural da Humanidade. Assim, o trabalho com textos que falem sobre turismo, belezas naturais, atualidade, cultura, fatos curiosos e história, tudo isso acompanhado de muitas imagens tornar-se-á muito enriquecedor. “Somos submetidos às imagens, possuídos por elas e sequer contamos com elementos para questionar esse intrincado processo de enredamento e submissão” (BUORO, 2003).

1.3.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

Os alunos com os quais o projeto foi desenvolvido estudam na Escola Estadual Joaquim Felício dos Santos. A unidade escolar funciona em dois turnos regulares, manhã e tarde, com turmas de Ensino Fundamental, e está localizada no município de Diamantina, no estado de Minas Gerais.

O prédio da escola conta com 10 salas de aula, banheiros, sala de professores, biblioteca, secretaria, sala de direção, refeitório e cozinha. Os alunos são oriundos das classes sociais média e baixa, moradores da cidade e da zona rural, sendo que estes utilizam transporte público para locomoção, o que algumas vezes dificulta a chegada à escola, devido às más condições das estradas e do transporte que utilizam.

A biblioteca funciona normalmente com uma bibliotecária, porém, é também o local onde se encontram os computadores, que infelizmente estão inutilizáveis por falta de manutenção. E é lá que utilizamos ainda o único datashow da escola, portanto, o ambiente, que deveria ser de tranquilidade para leitura, não desempenha a função que deveria. Além disso, a escola não desenvolve projetos de leitura e de escrita e, como sabemos que muitos dos estudantes leem e escrevem apenas na instituição escolar, por isso, é nesse local que deveriam aproximarem-se com satisfação dessas ações.

Há por parte da gestora incentivo aos novos projetos, no entanto, ainda se encontra resistência por parte de alguns docentes. Situação que retrata anos de um ensino conservador, sem dinamismo de ações, centrado no ensino de língua que visa apenas à gramaticalidade.

1.4 Plano de trabalho

Esta dissertação está estruturada conforme descrição a seguir.

No Capítulo I, apresentamos a introdução, objetivos do estudo, justificativa, metodologia e contextualização da realidade escolar.

O Capítulo II apresentará a abordagem dos referenciais teórico-metodológicos sobre as estratégias de produção de textos, gênero, tipos de suportes textuais, multimodalidade e tecnologias digitais de informação e comunicação.

O Capítulo III será destinado para a apresentação da proposta de intervenção, da metodologia de aplicação e da análise dos resultados obtidos a

partir da aplicação inicial do projeto com a pesquisa e atividades diagnósticas para desenvolvermos uma sequência didática com gêneros textuais que seriam organizados em uma revista, até a adaptação do projeto, resultando em um mural virtual, tendo como suporte a rede social *Instagram*.

Por fim, no Capítulo IV, serão expostas as considerações finais sobre o estudo, bem como uma análise crítica sobre os resultados obtidos após o término do projeto. Foram consideradas as atividades desenvolvidas e adaptadas para chegarmos a um produto final satisfatório, que possa ser utilizado como base para o desenvolvimento da escrita e da leitura dos estudantes, principalmente dos anos finais do ensino fundamental.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 Leitura e escrita

Em toda sociedade o texto tem papel essencial, seja ele oral ou escrito. É necessário salientarmos a responsabilidade da escola no desenvolvimento e no reconhecimento textual, de maneira que os estudantes tenham consciência da importância da escrita e da leitura em sua vida social. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 26), “[...] cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los”. Lerner (2002 p. 18) afirma que:

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidade que é necessário assumir.

Então, é necessário que as escolas estejam organizadas para cumprir sua responsabilidade de acesso à leitura e à escrita, pois, como já sabemos, muitas das crianças e dos adolescentes apenas leem e escrevem dentro do ambiente escolar. A partir dessa afirmação, os PCN (1998, p. 30) afirmam:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Diante disso, devemos ter uma equipe escolar disposta e preparada para exercer tal encargo. Simões *et al.* (2013, p. 47) afirmam: “é função da escola, e em especial, da educação linguística – nas aulas de português, de literatura e de outras línguas – ampliar o papel da escrita na vida dos estudantes”.

O desafio é repensarmos a leitura e a escrita não somente como objeto de avaliação, mas que seja realmente objetivo de ensino. Fazer com que nossos alunos

consigam entender e apreciar a importância da leitura e da escrita em suas vidas como forma de aprendizado, cultura, distração ou exercício da cidadania deve ser uma das principais finalidades do ensino de língua portuguesa. Lerner (2002, p. 17) acrescenta:

Participar da cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre a relação entre os textos, entre eles e seus autores, entre os autores, os textos e seu contexto.

Vivemos em uma sociedade em que tanto ler quanto escrever são ações que fazem parte do nosso cotidiano, todavia não deveria ser apenas na decodificação, mas no seu entendimento crítico e interpretativo, tendo como alguns dos objetivos principais o crescimento pessoal e a formação da cidadania. Cagliari (1989, p. 97) diz que “alfabetizar-se”, “ter estudo”, “ter leitura”, são sinônimos comuns, no mundo dito civilizado, de “aquisição de um código escrito”: a pessoa torna-se capaz de representar aquilo que ela diz e ouve através dos sinais gráficos e de sua interpretação.

Além da produção escrita, é imprescindível darmos ênfase também à leitura, pois é por ela e a partir dela que iniciamos o processo de construção de significados sobre o texto. Solé (2009, p. 44) destaca:

ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender, é um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não derive da recitação do conteúdo em questão.

Para Neto (1988, p. 67):

A leitura reconstrói o próprio texto em direção ao contexto do aluno-leitor. O que é também um relacionamento crítico e criativo à medida que concretiza a passagem da leitura do texto para elaboração do texto pessoal. A leitura impulsiona outras leituras. Uma delas, e aqui priorizada, é escrever.

Por isso é tão importante o leitor encontrar sentido no empenho cognitivo que pressupõe a leitura. É necessário que ele conheça o que vai ler e para que fará a leitura. O mesmo acontece com a escrita: a necessidade de saber *por que* e *para quem* escrever, de modo que a produção faça sentido, para que haja interatividade e resposta sobre o que se produziu, e não somente a correção gramatical. Essa

interatividade acaba tornando a criação mais interessante, pois as ideias colocadas e organizadas no papel serão transmitidas a alguém que tenha interesse sobre o contexto textual e não somente sobre as falhas ou os acertos de normas, criando, assim, compromisso com as palavras e com as ideias que serão redigidas, dando sentido a elas, expondo de uma maneira prática a importância que as opiniões, ou mesmo, a imaginação concretizada por meio da escrita pode expressar. Sobre isso, Koch e Elias (2018) afirmam que o sentido da escrita é produto de interação, não resultando apenas do uso de código, nem tão somente das intenções do escritor. Reafirmando essa ideia, Neto (1988, p. 61) salienta:

Um outro ponto de identidade e de contaminação entre os textos lidos e os textos escritos é a publicação. Assumindo a redundância e a reiteração intencionais, digo que gostaria de escrever com letras garrafais que escrevemos para ser lidos. Muito mais, escrevemos para ser. Daí se justifica um trabalho de produção de textos: a leitura.

Para que um texto tenha sentido e para que os alunos consigam desenvolvê-lo bem, na forma escrita, é necessário que tenham conhecimento prévio a respeito do assunto a ser tratado, que tenham em mente o esquema de articulação entre o produtor do texto e o leitor, sabendo também que sua produção terá um leitor e uma finalidade. Analisando essa visão, Gomes (2009) declara que, sobre o ensino da escrita, embora fazendo parte de dois sub-blocos, a leitura e a escrita, é necessário compreender que essas são duas práticas complementares e fortemente relacionadas.

2.2 O Currículo Referência de Minas Gerais como base para as atividades desenvolvidas

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2018) é o documento orientador obrigatório que estabelece os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os estudantes que estão matriculados nas escolas estaduais de Minas Gerais. As competências do componente língua portuguesa estão em consonância com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018, p. 89): algumas de suas competências específicas são: apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos da vida social; ler escutar e produzir textos escritos que circulam

em diferentes campos de atuação e mídias; empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo adequados à situação comunicativa; analisar informações, argumentos e opiniões; reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. De acordo com o CRMG (2018, p. 212):

Ao priorizar as competências de leitura e escrita, o currículo define a escola como espaço de cultura e articulação de competências e habilidades, a serem desenvolvidas com e pelos alunos tornando visível pelo professor o foco e os objetivos de sua atuação.

Sendo assim, temos acesso ao currículo e a responsabilidade de cumpri-lo, além de poder inseri-lo na proposta, visto que prima por desenvolver a leitura e a escrita dos alunos, ampliando suas competências e habilidades em relação ao desenvolvimento textual, seja lendo ou escrevendo.

2.3 Gêneros textuais e escrita

A utilização dos gêneros textuais já faz parte da nossa comunicação, seja ela oral ou escrita, porque para sermos entendidos é necessário que organizemos a mensagem que queremos transmitir e, para que isso aconteça, é preciso que saibamos como utilizá-la em cada situação. Portanto, muitas vezes, mesmo que inconscientemente, organizamos os discursos em diferentes gêneros de acordo com a situação vivenciada em determinado momento.

Para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros. Deste ponto de vista os gêneros podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação e de aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 212).

É necessário que o professor demonstre ao aluno a importância de desenvolver o texto a partir de alguns questionamentos: Para quem escrever? O que quer dizer? Com que finalidade? Qual o gênero mais adequado para a situação comunicativa requerida e como se produz esse gênero? Qual a importância do gênero em um contexto social específico?

Sobre gênero, Bakhtin (1992, p. 279) afirma que:

Todas as esferas das atividades humanas, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas das atividades humanas. O enunciado reflete as condições específicas e a finalidade de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Desse modo, é necessário que os estudantes compreendam, utilizem e diferenciem os vários usos e funções da língua em situações comunicativas, que consigam entender sua importância no cotidiano social, que tenham a percepção de que gênero textual não é somente uma questão para a escrita, mas também para a fala, logo, para o posicionamento, para a exposição de ideias e de pensamentos, além de auxiliar na interpretação e criticidade, destacando novamente sua relevância para a formação cidadã. Bezerra (2010, p. 44), reforça essa ideia:

O estudo de gênero pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação, e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objetivo de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

É de suma importância observarmos o valor da atividade escrita na vida, seja pelo uso de um simples bilhete ou pelo contato com hipertextos e textos multimodais. Portanto, é necessário que os alunos consigam estabelecer uma relação clara com os gêneros textuais, conhecendo suas características, funções sociais e estrutura composicional. É indispensável ao aluno identificar os gêneros, saber diferenciá-los e utilizá-los de acordo com cada situação comunicativa. Cabe à escola, mais especificamente às aulas de língua portuguesa, o acesso dos alunos às práticas de leitura e de escrita, compreendendo os textos de acordo com a situação social dos gêneros textuais. Logo, é cabível destacarmos novamente a necessidade de projetos que ajudem no desenvolvimento e no incentivo dos estudantes em relação à leitura e à escrita. Koch e Elias (2018, p. 31) afirmam:

Se houve um tempo em que era comum a existência de comunidades ágrafas, se houve um tempo em que a escrita era de difícil acesso ou uma atividade destinada a alguns poucos privilegiados, na atualidade a escrita faz parte das nossas vidas, seja porque somos constantemente solicitados a escrever textos escritos (bilhetes, e-mail, lista de compras, etc.), seja porque em diversas situações do dia-a-dia (placas, letreiros, anúncios, embalagens, etc.).

Os alunos precisam ter conhecimento de que, além de emissor e de receptor, os textos também apresentam posições sociais por eles desempenhadas. Terra (2019) esclarece que a comunicação humana só é possível porque os falantes e os ouvintes, os escritores e os leitores dispõem de um conhecimento de formas padronizadas pelas quais os enunciados se manifestam. E esse conhecimento deve ser mediado e esclarecido para que os alunos consigam identificar e utilizar de maneira independente os gêneros textuais.

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros do discurso apresentam três características: conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional. Os professores de língua portuguesa têm conhecimento que para que essas três características apareçam no texto de maneira harmônica é necessário que haja treino, trabalho e estudo. Gomes (2009) ressalta que o conhecimento dos gêneros textuais faz com que o leitor tenha expectativas a respeito do que vai ler. Essas expectativas se referem não somente ao conteúdo do texto, mas também a sua estrutura gramatical, ao seu vocabulário e ao seu formato visual.

Compreende-se, portanto, que ler e escrever são habilidades necessárias e exigem empenho e trabalho, não são atos isolados e sem propósito. De acordo com Gomes (2009, p. 117):

A escrita como prática social vai exigir um processo constante de monitoramento e de intensa relação entre escritor e assunto, além da preocupação com o leitor. O processo como um todo exige também uma série de tomadas de decisões em relação à ordem de ideias, à escolha de palavras, ao nível de subjetividade. A qualidade das decisões tomadas determinará o sucesso do resultado.

Assim como foi dito anteriormente, a escrita pode e deve ser alvo de conhecimento democrático para que possamos fazer com que os estudantes consigam não só ter acesso a ela, mas também produzir com proficiência. Para isso é necessário que pratiquem, que saibam a importância da escrita como prática social e como reforço no exercício da cidadania. E cabe aos professores incentivar o

desenvolvimento leitor e escritor dos alunos dentro da instituição escolar, possibilitando o acesso a diferentes gêneros textuais e suas funcionalidades, além de proporcionar momentos para sentirem que, quando usados adequadamente, os textos podem mudar situações, ensinar novas visões da realidade ou abrir novos caminhos.

2.4 Leitura, escrita e imagem: a multimodalidade textual

Observamos que os textos multimodais já fazem parte do cotidiano escrito, principalmente em suportes como jornais e revistas, e, então, entendemos a importância de trabalharmos a multimodalidade, inclusive em gráficos e tabelas, com os alunos nas aulas de português. É indispensável darmos destaque aos gêneros multimodais devido sua importância para o entendimento e para a interpretação de diferentes textos nos mais diversos veículos de comunicação, pois, quanto maior o acesso a informações, sejam visuais ou verbais, maior a possibilidade de confundir ou persuadir o leitor. Portanto, precisamos que os estudantes tenham acesso aos mais diversos textos multimodais e consigam interpretar, produzir e utilizar sua criticidade em relação a esse gênero textual que atualmente é muito utilizado no cotidiano, porém pouco analisado pelos estudantes nas aulas de língua portuguesa. Sobre isso, Ribeiro (2016, p. 33) destaca:

Os textos jornalísticos circulam após terem sido objeto de um *design* complexo e evidentemente multimodal. Texto, leiaute, imagens e gráficos se articulam de forma a construir um *design* que pauta o dia-a-dia da nossa sociedade. Cada vez mais essa multimodalidade se evidencia, não apenas porque se deseja informar o leitor (influenciá-lo, convencê-lo e mesmo confundi-lo) mas também porque os recursos técnicos capazes de imprimir ou publicar imagens, textos e cores foram se aperfeiçoando ao longo do século XX.

O uso de textos multimodais para o ensino da língua portuguesa e para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais do aluno é de extrema importância dentro do contexto escolar, pois proporciona a sua inclusão como leitor no mundo contemporâneo, em que cada vez mais a multimodalidade ganha destaque. Em virtude disso, os estudantes precisam aprender a interpretar, a questionar e a se informar devidamente por meio desses textos, além de poderem, talvez, se beneficiar com as possibilidades de aprendizagem proporcionadas através

do uso da linguagem verbal e não verbal na comunicação. Importante intensificar a relação com a leitura e as novas maneiras de interpretar as informações cotidianas, sejam elas em jornais, revistas, TV, ou mesmo propagandas em outdoors, em que a persuasão através de cores e formas ganham maior destaque do que o texto escrito em si, nos mostrando a importância do discernimento sobre a beleza do que é visto e do que está escrito. Sobre essa afirmação Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 55) expõem que Mayer (2009):

desenvolveu a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM) que parte da premissa de que estudantes aprendem melhor a partir de uma explanação quando esta é apresentada em palavras e em imagens do que apenas em palavras e defende que a utilização apenas do modo verbal, ou seja, da formação da informação apenas pelo uso das palavras, desconsidera o potencial do sistema humano de processamento do modo visual.

Logo, a utilização de textos multimodais pode facilitar o aprendizado e torná-lo mais prazeroso, o que é reforçado por Ribeiro (2016, p. 54):

a escola tem um forte papel no alfabetismo dos jovens quanto a textos multimodais, muito embora isso não tenha sido prioritariamente apontado em aulas de língua materna. Esse ainda é um espaço amplo e aberto para quem deseja dar novos contornos às aulas de leitura e produção de texto.

Os gêneros multimodais têm sido cada vez mais cobrados em exames de larga escala, sendo requisitadas leitura e interpretação de charges, gráficos, infográficos, tabelas, etc. Além disso, a multimodalidade textual já está inserida em nossa sociedade, por isso é preciso aprender a interpretar e analisar as mensagens e as informações transmitidas. Como a junção da linguagem verbal e da não verbal pode facilitar a interpretação de determinado contexto, torna-se necessário a prática e o acesso à aprendizagem dessa forma de leitura para que os alunos consigam acompanhar o que está sendo informado em gêneros textuais multimodais.

Ribeiro (2016) confirma tal afirmação quando diz que exames como o Pisa, Enem e o Saeb abordam uma diversidade de discursos e gêneros textuais, inclusive os multimodais, por meio da apresentação de mapas, gráficos e infográficos. Assim, o bom leitor não é mais aquele que compreende literalmente o que lê, mas, nas palavras de Dionísio (2005, p. 159), é aquele “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas formas de linguagem, bem como capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas formas de linguagem”. Sabemos que há

diversas mensagens subentendidas em textos de jornais, revistas etc. São informações que surgem em forma de números, gráficos, tabelas, entre outras. E como aprender a ler e escrever esses tipos de textos? Então, é cada vez mais importante saber ler e produzir textos em diversas linguagens e semioses (Rojo, 2009, p. 119).

De acordo com Ribeiro (2016, p. 119):

Não dá para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais que se pensar e fazer, com outras semioses e modulações dentro delas. E o mais importante é: criar, planejar, selecionar recursos, que vão do lápis ao computador. O que realmente importa é conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados.

Todavia, para que esse aprendizado aconteça é preciso que estejamos preparados e conectados para torná-lo concreto, por meio da aquisição de conhecimento e desenvolvimento de estratégias, para saber responder aos questionamentos dos alunos. Kress (2003, p. 65) defende que:

O “poder semiótico” das pessoas se amplia quando elas sabem que têm variados recursos para expressar algo. Seja com palavras ou imagens, som ou gesto; seja com cores ou vocabulário, elas precisam ganhar intimidade com as linguagens disponíveis, com e sem computadores e editores de textos e imagens.

Logo, o “poder semiótico” a que Kress faz referência deve e pode ser acessível aos estudantes em suas aulas e os professores precisam estar preparados para conseguir mediar esses conhecimentos. Isso pode ser feito por meio da análise de exemplos, de produções e de leituras, incentivando a interatividade entre os alunos e o próprio texto. Também é importante buscar modelos de textos e estimular diferentes interpretações, para que assim os alunos se familiarizem com os recursos que podem ser utilizados para transmitir informações e consigam interpretar e reconhecer as particularidades dos textos, de acordo com o momento, com o fato e com a situação social que está sendo vivenciada, levando para sua realidade a pluralidade de formas de comunicação, sabendo diferenciar e contextualizar suas especificidades. Ribeiro (2016, p. 152) salienta ainda que:

É importante articular todos os modos de produzir textos. E isso pode ser muito incrementado na sala de aula. Aula de português, frise-se. Não

excluindo as demais matérias escolares, é nesta seara das linguagens que se pode fazer uma reflexão informada, especializada e criativa sobre ler e escrever, especialmente textos multimodais com todas as implicações deles.

Portanto, como já descrevemos anteriormente, é importante a multimodalidade em outras matérias, porém é imprescindível que os alunos tenham acesso à leitura e à escrita de textos multimodais principalmente nas aulas de língua portuguesa, pois podemos verificar e explicitar a sua importância e veiculação nos mais diversos meios de comunicação. Além disso, atualmente a leitura de representações visuais é fundamental para a obtenção de informações e também para que decisões mais conscientes possam ser tomadas. Desse modo, a leitura e a interpretação de um texto multimodal pode implicar muito além de uma simples interpretação, mas ainda concordância, discordância ou decisão sobre algo.

2.5 Utilização de fotografias como incentivo para uma escrita mais dinâmica e interativa

A fotografia é a junção da palavra com a imagem, e essa, às vezes, expressa mais do que o próprio texto verbal, constituindo-se como um recorte da realidade e oferecendo a oportunidade de desenvolver a capacidade de interpretá-la. A fotografia consegue registrar, diagnosticar e informar. É isso que queremos dos alunos ao interpretar essa linguagem, que consigam e tenham empenho em fotografar, podendo, depois dos registros prontos, refletir sobre a imagem para fazer os diagnósticos da realidade que os cerca, para que produzam a partir de seu próprio registro. “A fotografia tem a capacidade de reproduzir com tamanha fidelidade o mundo exterior, com um caráter documental que a coloca como o mais exato e íntegro processo de registro da vida social” (FREUNF *apud* PIERRE, 1999, p. 53). Então, a partir dos registros feitos pelos estudantes, é possível capacitá-los para que decodifiquem as informações e as interpretem de forma crítica e consciente. Sobre isso, Kossoy (1989, p. 78) afirma:

A fotografia pode se mostrar como ferramenta de análise e elemento auxiliar na construção do pensamento crítico. O uso da fotografia como recurso didático é uma forma de agregar social e tecnologicamente alunos e professores com conhecimentos distintos e, muitas vezes, complementares, trazendo benefícios aos envolvidos nessa troca e nessa construção.

Logo, trabalhar com a fotografia será um importante suporte multimodal, visto que nela há várias possibilidades de leitura e de interpretação oriundas da experiência do receptor. Assim, como afirma Barthes (2001, p. 132), “a imagem transforma-se numa escrita a partir do momento que é significativa”, e uma fotografia será considerada por nós como fala, exatamente como a um artigo de jornal.

Portanto, pensaremos na imagem como auxílio e base para o desenvolvimento semiótico e como apoio para o progresso da oralidade, da leitura e da escrita. Imagens diversas, com diferentes visões, situações e intenções poderão intensificar a leitura do mundo, além de tornar a aprendizagem de gêneros textuais mais dinâmica e interativa. As diferentes leituras sobre uma mesma imagem também podem ser expostas como incentivo para a prática de produção oral e escrita, sendo interessante detalhar o que um colega não conseguiu ver, ou descobrir que os olhares podem ser diferentes diante de uma mesma imagem, pois depende da maneira como olhamos, da visão de mundo que temos e das experiências que já vivenciamos. Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 26) ressaltam que dada a provisoriidade e a falibilidade da leitura não verbal, é óbvio que ela não detém e não produz um saber, tal como a leitura verbal, porém, sem dúvida, ela pressiona um processo de conhecimento a partir da experiência e do exercício cotidiano da sua prática. A leitura de textos não verbais desenvolve a capacidade associativa e a produção de inferências, conhecimentos que na interpretação fazem com que a linguagem produza e estimule o sentido.

Atualmente grande parte das informações que chegam até nós são visuais e somos levados a interpretá-las e decifrá-las em busca de uma melhor compreensão do mundo. Pensando nisso e no uso cotidiano do celular pelos alunos, é possível utilizar a fotografia como recurso didático, já que, nos diversos suportes com os quais podemos trabalhar na escola, entre eles a revista, a presença de imagens é constante e necessária para uma leitura mais completa. Além do celular, podemos usar também câmera fotográfica e data show para melhor visualização de imagens e promover ainda passeios educativos e visitas culturais pela cidade.

É importante salientarmos que a comunicação se faz não somente por palavras, mas também por imagens, e aproveitando o fato de que o celular já faz parte do dia a dia dos alunos, a fotografia, por sua vez, também tem destaque no cotidiano. De acordo com Samian (2012), em suas reflexões sobre a imagem, compreende-se que ela tem vida própria com um grande poder de promover

movimento de ideias. E temos consciência que essa movimentação criativa de ideias nas produções textuais são de extrema validade.

Segundo Antunes (2003, p. 15):

Tivemos durante muito tempo uma escola que favoreceu o mutismo, que obscureceu a função interativa da língua, que disseminou a ideia de uma quase irreversível incompetência linguística, o que nos deixou, a todos calados, e quase sempre, apáticos.

A produção de uma revista, reunindo gêneros textuais diversos e sua publicação possibilitarão a interatividade entre os participantes, pois, além de incentivar e modificar práticas docentes, esse projeto torna-se capaz de dar maior visibilidade ao trabalho do aluno, do professor e da escola, aproximando o ensino do contexto da comunidade escolar. Antunes (2003, p. 15), diz ainda:

O momento é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem tampouco estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente.

O desenvolvimento de metodologias de ensino com atividades de intervenção e de investigação em sala de aula, incentivando a criatividade e o pensamento crítico devem e podem fazer parte do ensino de língua portuguesa. A revista, por ser um veículo rico em sua diversidade e favorável à exploração de conteúdos, nos dá suporte para trabalhar os gêneros textuais, utilizando-se de práticas de leitura, oralidade, produção textual, reescrita e análise linguística, além de ser também um suporte para imagens, o qual podemos usar para trabalhar com os alunos a multimodalidade textual e a proximidade com as fotografias, articulando assuntos que contextualizem fotos e textos.

2.6 Círculos de leitura e escrita

Compartilhar leitura e aprofundar a interpretação de livros lidos são atividades interessantes e motivadoras, visto que desperta o interesse dos colegas

que não tiveram acesso à mesma obra, ao mesmo tempo que desenvolve a oralidade e a criticidade dos participantes. Ademais, a partir de círculos de leitura, podemos produzir resenhas críticas de obras com o objetivo de divulgá-las para que incentivem a leitura desses livros por outros alunos da escola.

A prática do círculo de leitura pode se iniciar com um roteiro de atividades bem definido para o acompanhamento da leitura, discussão e registro escrito. Com o desenvolvimento dessa atividade é possível integrar os eixos leitura, produção textual e oralidade, como destaca Cosson (2014 p. 67) ao afirmar que “construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser”. Contudo, embora o domínio da escrita seja fundamental, em uma sociedade essencialmente grafocêntrica como a nossa, e a formação do leitor passe necessariamente por esse domínio, convém não reduzir a leitura ao código escrito nem ao livro, portanto, como vimos anteriormente, é necessário desenvolver a leitura e o hábito de ler, além de interagir, escrever e conseguir interpretar.

Em suma, ao pensar no círculo de leitura, intencionamos despertar o interesse do leitor para que assim ele consiga e queira discutir, expor, questionar e compartilhar sua experiência com a obra lida, promovendo a aprendizagem e entendendo sobre a construção do mundo de cada um. Como produto da atividade com círculos de leitura, é possível trabalhar com o gênero resenha como uma resposta, um posicionamento do leitor sobre a obra, podendo dessa maneira despertar, ou não, o interesse dos colegas. Por fim, explorar a discussão de opiniões e exposição de argumentos por parte dos alunos.

2.7 Instagram: rede social para desenvolvimento da leitura e escrita

Precisamos aproveitar a oportunidade de trabalhar com as mídias digitais como instrumento de aproximação e de desenvolvimento. Essa possibilidade se bem aproveitada pode contribuir para o que Pretto (2013, p. 23) nomeia como “escola do futuro”, ou seja, um ambiente de ensino e aprendizagem que aproveita bem as possibilidades do presente, pois o uso dos meios tecnológicos configura-se como um elemento estruturador carregado de conteúdo, sobretudo porque tal realidade configura uma nova forma de ser e de agir.

É importante ressaltar que muitos de nossos alunos terão acesso às mídias digitais somente dentro da escola, e esse acesso é indispensável para propiciar ao estudante a proximidade com a leitura e a escrita em outros suportes, pois assim poderá utilizá-la de maneira mais dinâmica, desenvolver habilidades cognitivas, enviar e receber informações, criar e interagir com colegas e professores, ou seja, serão mais ferramentas utilizadas no ensino e aprendizagem, especificamente no aperfeiçoamento da leitura e da escrita de maneira mais ativa.

Sendo assim, após a pesquisa sobre o acesso dos estudantes do 9º ano às redes sociais, considerando as ferramentas disponíveis no Instagram, como *stories*, enquetes, *quiz*, *gifs* divertidos, edição de imagens e vídeos entre outras, com as quais os alunos já estão familiarizados, vislumbramos a possibilidade de desenvolver e de incentivar a leitura e a escrita dos nossos estudantes do 9º ano por meio da produção de textos virtuais. Essa mídia digital serve como suporte, na medida em que, através dos seus recursos, também permite trabalhar com a multimodalidade textual. Pensando na comunicação, trabalhando a interatividade, a leitura e a multimodalidade textual em consonância com o Currículo Referência de Minas Gerais, torna-se possível reforçar a importância da escrita para a cidadania, utilizando os meios tecnológicos para isso. Sobre essa importância, Demo (2009, p. 14) salienta que as tecnologias vieram para somar, não havendo condições de ignorá-las, e destaca que o próprio ser humano é um advento tecnológico por natureza.

2.8 Revista como suporte no desenvolvimento da escrita

A interação entre os sujeitos que participam do processo de leitura e de escrita torna-se importante a partir da compreensão do significado do porquê escrever. De acordo com Terra (2019, p. 67), “os textos são criações humanas, logo são produtos culturais elaborados por um sujeito e destinados a outros sujeitos, portanto, além de serem um todo de sentido, são objetos de comunicação entre sujeitos”.

É nesse sentido que compreendemos a necessidade de propor a produção de um texto que se revele capaz de instigar a curiosidade e o desejo de escrita dos estudantes. Dessa forma, acreditamos que a proposta de uma escrita mais significativa, partindo da proposta de produção de textos variados, em um suporte

que se destina a leitores diversos, se justifica, uma vez que o propósito será motivar os alunos e realizar com eles a produção coletiva em um suporte textual, como a revista, que possibilita a escrita de outros gêneros. Sendo assim, entendemos a importância do processo de textualização, que tem como propósito aproximar os estudantes do resultado dos seus trabalhos escritos, para que possam ver e sentir que suas produções podem causar as mais diversas reações, compreendendo o “poder” das palavras. Em entrevista à revista Nova Escola, Solé afirma que:

[...] é fundamental que os alunos compreendam que se estão envolvidos em um projeto de construção de conhecimento ou de busca e elaboração de informações, é para cobrir uma necessidade do saber. Muitas vezes, o problema é que eles não sabem bem o que estão fazendo. Nesse caso, é natural que o grau de participação seja o mínimo necessário para cumprir a tarefa. Quando os objetivos de leitura e escrita são claros é mais fácil cumprir a tarefa (SOLÉ, 2009, p. 24).

Nesse sentido, o trabalho de elaboração de uma revista que contenha, minimamente, os gêneros: receita culinária, carta do leitor, artigo de opinião, poemas e memórias, é muito importante por envolver experiências reais com gêneros textuais para que os alunos consigam relacionar seu mundo pessoal com o mundo que está fora de sua realidade, ou seja, consigam enxergar além do meio que os cercam. Por outro lado, podemos pensar a revista como um suporte de referência de multimodalidade textual, pois permite apresentar textos e reflexões a partir de fotografias e de diversos tipos de gráficos, inclusive, reproduções de vídeos e áudios, se pensarmos em uma revista digital.

Em virtude da importância dos textos multimodais, uma vez que já fazem parte dos meios de comunicação, seja televisivo, escrito ou por mídias digitais, é significativo que busquemos cultivar o letramento multimodal dentro da educação básica. Sobre isso, Vogel (2011, p. 112) afirma que a revista é um apanhado heterogêneo de imagens visuais e verbais, uma montagem que separa coisas habitualmente separadas.

Sobre o ensino de gêneros, os PCN (1998, p. 24) acrescentam que:

os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero, desse modo, a noção de gênero, constitutivo do texto precisa ser tomada como objetivo de ensino.

A criação de uma revista como produto final de um projeto de intervenção visa produzir resultados satisfatórios no processo de leitura e de escrita. Confirmando essa ideia, de acordo com Lopes-Rossi (2002), projetos com essa mesma linha de pesquisa mostraram que, nesse contexto de ensino, os alunos se mostram mais atentos às formalidades de escrita em função do objetivo pretendido, pois eles estão preocupados em mostrar um bom produto final do trabalho.

No que concerne à leitura e à escrita, os PCN afirmam que “a relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e escritor, entretanto, não é mecânica”, ou seja, alguém que lê muito não é, necessariamente, alguém que escreve bem, mas podemos dizer que existe uma grande possibilidade de que seja assim. É nesse contexto, considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coesos, coerentes, adequados e ortograficamente bem escritos, que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida e incentivada.

Por tudo isso, o trabalho com a produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes (PCN, 1998), também considerando sua realidade, sua experiência com a leitura e a escrita e, principalmente, aprimorando o que o estudante já possui de conhecimentos relacionados ao ato de ler e escrever, adquiridos ao longo do “caminho” escolar que percorreu desde as séries iniciais.

Barré-de-Miniac (2006, p. 38) afirma que “hoje, a escrita não é mais domínio exclusivo dos escrivães e dos eruditos”. A prática da escrita de fato se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, para a comunicação, para a gestão da vida pessoal e doméstica. Em virtude disso, destaca-se que a importância da escrita não está somente na escola, mas na vida social dos alunos e, para que eles também percebam isso, torna-se necessário que consigamos fazer deles sujeitos de suas ações e de seu dizer, que consigam ler por prazer, tenham vontade de obter informações, questionem e tornem-se cidadãos críticos e ativos em sua sociedade. Os PCN esclarecem essa ideia:

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo as possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado aos seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e

consequentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina (PCN, 1998, p. 65).

A escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seus pensamentos, suas intenções, sem levar em conta as experiências e o conhecimento do leitor ou a interação que envolve esse processo (KOCH, 2018). Posto isso, é relevante considerarmos que, quando os estudantes escrevem, eles precisam de um interlocutor real e saber também qual será o produto final daquele trabalho, já que o ato de “escrever por escrever” acaba se tornando monótono e sem sentido. Marcuschi (2001, p. 3) afirma que hoje é consensual a ideia de que a presença de um destinatário é um aspecto central na construção de qualquer tipologia textual.

Consideramos necessário, dado o contexto de sala de aula, aprofundarmos a discussão acerca das sequências textuais nos diversos gêneros, por compreendemos esse aspecto como uma maneira de inserir a prática de escrever à realidade dos alunos. Sobre essa questão Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 30) pontuam que “sobre a forma linguística das redações, os professores alimentam um tradicional e gravíssimo equívoco educacional, em reduzir um fato socioideológico, que deveria ser pleno de sentido e valor social, comunicativo e ‘vivo’, a um fato meramente linguístico”.

Em virtude dos fatos apresentados, enfatizamos a necessidade da constante discussão sobre *por que escrever e para quem escrever*. Os textos dos alunos precisam ter uma finalidade concreta para que sintam que o trabalho foi concluído e gratificante. É de suma importância que consideremos os estudantes como seres dotados de histórias e de informações. Terra (2019) afirma que, por ser um produto cultural, produzido por sujeitos, o texto reproduz as crenças e as ideologias da sociedade em que foi produzido. Isso significa que o texto é marcado pela historicidade.

Dessa forma, pretende-se apreciar a realidade do aluno e deixar que ela esteja sempre dentro da sala de aula, a partir das trocas de informações, situações e experiências entre os envolvidos no processo. É necessário deixar que essa troca aconteça para que o aluno se sinta o sujeito da situação, agente do ato de produzir e seduzido pelo prazer de ver sua obra pronta e sendo contemplada por outras pessoas. Essa socialização visa obter como consequência o aprimoramento e a responsabilidade com o que é escrito, com o texto passando a ser um produto de

reflexão e de interação, deixando de ser apenas uma atividade com objetivo de correção.

Sendo assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais, além de ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos, conseqüentemente, apontará ainda inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter.

2.9 A revista como opção para o incentivo da escrita

A intenção é que os alunos tenham interesse em escrever. Com a produção da revista e o fato de realizarem uma tarefa com produto final, que será divulgado para comunidade, é provável que se empenhem no desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente, desenvolvam o conhecimento sobre leitura e escrita.

Antunes (2003, p. 16) afirma que:

Apesar de muitas “análises sintáticas”, apesar de muitas vezes nos darmos ao ensino (e inglório) trabalho de tentar diferenciar um “adjunto adnominal” de um “complemento nominal”, e outros pormenores classificatórios, apesar de tanto quebrar a cabeça com essas irrelevâncias metalinguísticas, faltou tempo - e talvez capacidade – para se descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua, que só acontece por meio de textos orais e escritos, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem.

Sendo assim, o trabalho com gêneros textuais, tendo como suporte a revista, possibilita que os alunos tenham contato direto tanto com a leitura quanto com a escrita e sejam sujeitos de sua produção, considerando suas particularidades e o desenvolvimento a partir de cada produção concluída e de cada interpretação bem-sucedida, com a expectativa que considerem o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso e o trabalho com textos e práticas plurais e multimodais. Logo, o texto passa a ser visto como um ato enunciativo de caráter social, não apenas como uma tarefa escolar, às vezes, somente para correção, sem sentido reflexivo para os educandos.

E é esse o sentido em desenvolvermos práticas na sala de aula para incentivar a escrita, produzir a leitura, realizar a reescrita e a interatividade e, assim, refletir sobre diversos temas, sobre ideias e sobre o próprio ato de escrever,

aprimorando a reflexão e nos aproximando dos ideais dos estudantes como cidadãos críticos, constituindo um dos sentidos do trabalho do professor de língua portuguesa.

2.10 Leitura e escrita através da multimodalidade textual

A aprendizagem humana é uma coisa que sempre suscitou a curiosidade do homem e, por isso, gerou muitas pesquisas. Muito ainda se tem para descobrir, mas um fato já evidente é que as pessoas não aprendem da mesma forma, pois o aprendizado depende muito do desenvolvimento cognitivo de cada um. Segundo Vasconcelos e Paiva (2013, p. 50-51), aprender “é um processo inerente ao ser humano, mas cada indivíduo aprende de determinada maneira, dependendo do seu estilo cognitivo, de seu funcionamento neuropsicológico e de cada uma das funções neuropsicológicas envolvidas”.

Entender isso é de extrema importância para a questão de ensino-aprendizagem dentro da escola, pois possibilita a busca por metodologias que atinjam a maioria dos alunos, fazendo com que o trabalho docente possa ter êxito maior. Sendo assim, uma das estratégias que pode ser eficiente para facilitar o processo de aprendizagem é o uso da multimodalidade. Barton e Lee (2015) explanam a respeito do caráter histórico da multimodalidade e de sua importância na construção de sentido de um texto e no seu percurso de leitura:

Os textos multimodais são onipresentes em nossa vida cotidiana, especialmente aqueles que combinam o verbal e o visual. As práticas multimodais não são novas e têm sido uma estratégia essencial de construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita. Em materiais impressos, como revistas, jornais e anúncios, a programação visual muitas vezes define como os espectadores interpretam o verbal e vice-versa (BARTON; LEE, 2015, p, 47).

Diante da importância da multimodalidade para a construção de sentido de um texto e de como ela está presente em nossas vidas, percebemos que o uso de textos multimodais para o ensino da língua e para o desenvolvimento social do aluno é de extrema importância dentro do contexto escolar. A utilização desse tipo de texto pode facilitar o aprendizado e torná-lo mais prazeroso, além disso sabemos o quanto os textos multimodais estão sendo cobrados em avaliações de larga escala, portanto, é obrigação da escola preparar os alunos para a leitura e a escrita desse

gênero textual. É acreditando nisso também o motivo de termos escolhido a revista como suporte para o desenvolvimento para os diversos gêneros de texto, pois através dela poderemos analisar, ler e desenvolver também a multimodalidade.

3 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: METODOLOGIA DE APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o intuito de associar práticas de produção de texto de gêneros textuais variados à elaboração de uma revista, como motivação para o exercício da multimodalidade textual, elaboramos uma Proposta de Intervenção em forma de uma sequência de atividades com a intenção de buscar o desenvolvimento da escrita através do estudo de alguns gêneros textuais, entre eles: memórias, carta, artigo de opinião, resenha crítica, entre outros, impulsionando também a leitura e a reescrita dessas produções e, em seguida, a organização e a publicação no suporte revista para que circule dentro da escola e entre as famílias dos estudantes.

Pretendíamos publicar o primeiro número da revista no final do segundo semestre de 2020, mas, como as aulas presenciais foram suspensas e tivemos um ano letivo concluído por meio do ensino a distância, não foi possível concretizar o trabalho conforme planejado. Contudo, sabendo das limitações e das dificuldades dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, resolvemos adaptar o projeto para que pudéssemos, senão desenvolver, ao menos incentivar o hábito e o gosto pela escrita mesmo em uma situação tão delicada de um ano atípico.

A seguir apresentamos o percurso metodológico das atividades planejadas para a proposta de intervenção com foco na produção da revista escolar, mas que só foi desenvolvido até a etapa inicial, com a aplicação e a análise das atividades diagnósticas. Em seguida, explicamos cada etapa da proposta de intervenção adaptada ao ensino a distância e realizada de forma efetiva com os alunos da escola.

3.1 Sequência de atividades previstas para a intervenção

A realização da pesquisa foi planejada a partir das seguintes etapas metodológicas, levando em conta:

- a) Diagnóstico inicial das competências escritoras da turma envolvida - Aplicação de um questionário para que fossem analisados as competências e os hábitos de leitura e de escrita dos alunos (Ver Apêndice A);
- b) Seleção de textos dos gêneros a serem estudados – A escolha dos gêneros será feita de acordo com o desenvolvimento dos alunos, procurando se ajustar ao suporte revista. Iniciaremos com a notícia e seguiremos gradativamente com os outros gêneros textuais, como a carta do leitor, crônicas, receitas, anúncios, propagandas, editoriais, artigos, resenhas, charges etc.;
- c) Sugestão de leituras e pesquisas sobre temas de interesse do grupo de alunos - Solicitação para que os alunos pesquisem em casa textos com os gêneros desenvolvidos em cada etapa do trabalho e levem para a sala de aula para discutirmos e analisarmos juntos;
- d) Elaboração e realização de aulas expositivas sobre os diferentes gêneros textuais – Nas aulas serão levados exemplos de textos a serem trabalhados, de acordo com os gêneros textuais específicos para o suporte revista;
- e) Fornecimento do material para análise e desenvolvimento da produção textual – Disponibilização de diferentes exemplares de revistas e jornais, além de material retirado da internet e de livros variados;
- f) Exploração de temáticas a serem desenvolvidas por meio de filmes, textos, gravuras, entre outros;
- g) Ênfase para o trabalho com imagens, priorizando as fotografias no suporte revista;
- h) Desenvolvimento de atividades de leitura, escrita e reescrita – Atividades voltadas para estudo do gênero, leituras de acordo com o estudo, discussões pertinentes aos temas, produção textual, correção e reescrita;
- i) Identificação das dificuldades – A partir do desenvolvimento das atividades diagnósticas e das atividades desenvolvidas durante a intervenção, faremos a identificação das dificuldades, para assim tentar entendê-las e saná-las;
- j) Proposta de atividades dirigidas às dificuldades diagnosticadas – Com a identificação das limitações, podemos propor atividades dirigidas para cada habilidade que ainda precisa ser desenvolvida;
- k) Concurso para escolha do nome da revista;
- l) Revisão e finalização dos textos;

- m) Seleção e organização de textos e imagens;
- n) Digitação dos textos e diagramação;
- o) Definição de títulos;
- p) Conclusão da revista;
- q) Lançamento do primeiro número da revista produzida.

Apresentamos no Quadro 2 o Plano de Ação organizado para o desenvolvimento das atividades:

Quadro 2- Plano de ação da proposta de intervenção

Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	Carga Horária
1- Aplicação de questionário.	Investigar hábitos de leitura e escrita dos alunos.	Questionário impresso.	Explicação sobre o que deveriam fazer.	1 hora/aula
2- Aula expositiva e explicativa sobre o gênero notícia.	Diagnosticar as dúvidas e a proximidade dos alunos sobre esse gênero.	Textos impressos para leitura e análise.	Explicação e discussão sobre o gênero notícia.	2 horas/aula
3- Escolha de um título de notícia para produção textual.	Observar o comportamento dos estudantes em relação à atividade.	Texto impresso.	Debate e discussão sobre o título da notícia.	1 hora/aula
4- Produção de uma notícia a partir do título escolhido.	Analisar e diagnosticar as dificuldades dos alunos durante o processo de produção.	Texto impresso.	Produção e esclarecimentos sobre o gênero e a Atividade escrita.	2 horas/aula
5- Análise das produções e diagnóstico das dificuldades dos alunos.	Analisar as principais dificuldades dos estudantes em produção escrita.	Produção textual realizada na sala de aula.	A partir do referencial teórico elaborar uma matriz de critérios de análise das produções.	2 horas/aula
6- Exposição e estudo da notícia que foi tema da atividade.	Considerar o desenvolvimento dos estudantes sobre o texto estudado.	Atividade Impressa.	Debate, desenvolvimento e correção das atividades.	2 horas/aula
7- Realização de entrevistas para definição do perfil dos alunos.	Traçar o perfil dos estudantes para adequar os temas a serem trabalhados nas leituras propostas para escrita.	Questionário.	Aplicação de questionário.	2 horas/aula
8- Desenvolvimento	Desenvolver	Material de	Definição de tema,	16

de oficinas para produção de textos.	atividades de produção de texto com os alunos envolvidos na pesquisa.	leitura e escrita básicos, computador e datashow para as apresentações.	pesquisas a serem realizadas, gêneros e realização da proposta.	horas/aula
--------------------------------------	---	---	---	------------

Fonte: Elaboração própria.

A proposta deste trabalho, ao mesmo tempo em que busca o incentivo à escrita, se dedica também à leitura e ao conhecimento dos diferentes gêneros textuais. Assim, a ideia de oportunizar que os alunos desenvolvam a escrita, a leitura, a criticidade, a interpretação, ressignificando o ato de escrever, mediante o desafio de produzir uma revista, demonstrou-se pertinente e viável.

3.2 Atividades diagnósticas

Para o início da intervenção foram propostas três atividades diagnósticas que podem ser vistas na íntegra no Apêndice A. Elaboramos um questionário para avaliar a frequência e os hábitos de leitura e de escrita dos alunos, para que dessa forma pudéssemos definir se a metodologia utilizada seria mesmo viável. O resultado não foi muito surpreendente, visto que já esperávamos que a maioria dos alunos lê e escreve apenas na escola, além da dificuldade de acesso aos livros literários, mesmo para os que dizem gostar de ler.

Após a aplicação do questionário foi proposta uma atividade de produção de texto sobre uma notícia de um jornal, em que os alunos deveriam escrever um texto a partir do título. Como já esperávamos, houve bastante receio e resistência por parte deles em realizar a atividade. Após a produção de texto, a notícia real foi lida e fizemos um pequeno estudo do texto.

Por fim, foi realizada uma atividade de estudo de texto do gênero notícia para que os alunos pudessem ter acesso aos detalhes do texto, à sua forma, aos questionamentos que podemos fazer com a leitura do que é noticiado, principalmente em jornais e revistas impressas, além de ser também um diagnóstico das dificuldades em relação à leitura, à escrita e à interpretação dos estudantes.

Os resultados das atividades diagnósticas serão descritos detalhadamente nas subseções a seguir.

3.2.1 Análise do questionário

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos expectativas, situações vivenciadas etc. Com base nisso, elaboramos um questionário para identificarmos os hábitos e a frequência de leitura e de escrita dos alunos, para assim iniciarmos a intervenção. O questionário utilizado nesta investigação foi elaborado contendo sete questões fechadas. Os questionamentos levantaram aspectos relevantes sobre a leitura e a escrita, além de informações sobre a preferência pelas redes sociais e o gosto pela leitura de livros literários.

O questionário foi aplicado em sala de aula para os alunos do 9º ano A, cuja turma possui 30 alunos entre 13 e 17 anos. No dia da aplicação, 5 alunos faltaram e os que responderam foram 15 meninas e 10 meninos. Depois da análise dos dados, obtivemos muitos resultados em relação à leitura de livros literários, acesso a textos diferenciados, dificuldades na escrita e utilização do celular.

Sobre o que eles mais gostam de fazer nas horas vagas entre ler, conversar com os amigos, escrever textos, assistir à TV, conversar pelo *WhatsApp* e navegar na internet, a maioria dos alunos marcou a opção navegar na internet, enquanto a minoria, apenas quatro deles, optaram por escrever textos. Esse resultado nos mostra que escrita não é a preferência desses adolescentes, portanto, fazer com que gostem de produzir textos será uma tarefa de resistência, porém, motivadora.

Na segunda questão foi perguntado aos alunos sobre os materiais que eles leem com mais frequência, dentre as opções: bíblias ou livros religiosos, dicionário, jornais, revistas, livros didáticos, livros de literatura e revistinhas em quadrinhos. O resultado nos surpreendeu, visto que a maioria, 15 alunos, marcou livros de literatura, seguido por revistinhas em quadrinhos, opção que foi selecionada por 7 alunos. Com esse resultado devemos repensar a frequência e o acesso dos estudantes às bibliotecas e a prática de leitura de livros literários na sala de aula, porque sabemos que muitos deles têm acesso à leitura apenas na escola.

O terceiro questionamento foi sobre a frequência com que eles escrevem textos (recados, bilhetes, receitas, histórias etc.). Apenas um aluno respondeu que *nunca* escreve textos, sete selecionaram a opção *quase nunca*, sete escrevem *duas ou mais vezes na semana* e dez estudantes responderam que fazem produção textual *apenas uma vez*. Podemos concluir então que muitos desses alunos

escrevem apenas na escola, visto que há uma aula de produção textual por semana, além das outras matérias que muitas vezes também cobram textos. O que mais se revelou preocupante são aqueles que responderam que *nunca* ou *quase nunca* produzem. Esses serão os que mais necessitam de atenção nas atividades de intervenção.

Na pergunta sobre qual(is) atividade(s) que realizam a pedido da escola, as opções eram: leitura de textos ou livros literários, leitura de livros didáticos, escrever histórias ou escrever poesias. A maioria (12 alunos) disse que é a leitura de livros didáticos, 8 a leitura de textos ou livros literários, enquanto apenas 1 optou por escrever poesias. O resultado não impressiona muito, pois sabemos que infelizmente o livro didático é o material de leitura a que os alunos mais possuem acesso dentro da escola.

Em relação à produção textual, 3 alunos responderam que a maior dificuldade é iniciar o texto, 6 acham mais difícil manter o texto coerente, 5 marcaram sobre a complexidade da ortografia, 8 disseram que é mais difícil desenvolver o texto, enquanto 3 encontram dificuldade na coesão. Então, de acordo com as respostas, entendemos que o texto deverá ser trabalhado como um todo, para que todos consigam acompanhar o processo de escrita e consigamos chegar ao resultado desejado, uma escrita bem articulada e desenvolvida com motivação.

Dos estudantes que responderam ao questionário, apenas 4 não possuem celular. Dos que possuem, nenhum marcou as opções de utilizá-lo para fazer ou atender ligações ou para tirar fotografias (o que muito nos impressionou). Dezesete, ou seja, a maioria respondeu que utiliza o celular para acessar as redes sociais, e apenas quatro para pesquisas. Esse resultado nos impulsionou a trabalhar também para que os alunos utilizem o celular para outros fins. Assim, como já foi dito, com a produção da revista, há a possibilidade de explorarmos o uso de fotografias tiradas por celulares para, a partir delas, desenvolver produções textuais. O celular também poderá ser utilizado para realizar pesquisas que serão necessárias no decorrer do trabalho.

3.2.2 Análise da atividade inicial de produção de texto

O diagnóstico de produção textual foi realizado para analisar algumas dificuldades previamente estabelecidas, considerando tanto padrões de escrita como características do gênero escolhido.

O gênero textual selecionado foi a notícia, previsto pelo CRMG e BNCC, que inclui o gênero notícia no campo jornalístico midiático. O desenvolvimento da atividade se iniciou com a explicação e a exemplificação do gênero notícia, complementando com uma discussão sobre *Fake News*. A introdução ao tema foi realizada em uma aula e, posteriormente, complementamos com a leitura de algumas notícias de jornais e revistas que já havia sido solicitada para que eles levassem.

Na segunda aula, foi apresentado para os alunos um título de notícia retirada da internet. A partir do título eles deveriam criar uma notícia com as informações que quisessem, desde que o texto tivesse coerência e se enquadrasse no gênero. O texto levado para aula foi sobre um aluno de uma escola da rede pública estadual que conseguiu ser finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa. O mais interessante é que o tema gerou uma discussão sobre a capacidade dos alunos das escolas públicas, apesar de suas dificuldades. Porém, para a maioria, foi difícil iniciar e seguir a estrutura composicional do gênero, pois estão acostumados a fazer dissertações argumentativas, em que expõem a opinião sobre o tema, ou contar histórias. Utilizamos duas aulas para o processo de produção do texto.

A leitura dos textos produzidos permitiu identificar a maior dificuldade no desenvolvimento das ideias, visto que dos 26 alunos que produziram, 12 conseguiram escrever apenas sobre as características do aluno e se perderam ao desenvolver a temática. 6 alunos escreveram se apresentando como se fossem o próprio estudante finalista da olimpíada e isso aconteceu mesmo depois de explicar diversas vezes que deveriam utilizar as particularidades da notícia e as informações presentes no título. Além dessas dificuldades na organização das informações, constatamos também desvios de escrita relacionados à acentuação, ortografia, pontuação, concordância, regência e emprego de elementos coesivos.

Após a produção da notícia a partir do título, a notícia original utilizada como fonte da atividade foi distribuída para que os alunos pudessem ler individualmente e depois acompanhar uma leitura coletiva. Após a leitura, foi realizada uma análise de toda a estruturação da notícia, momento em que notamos uma grande dificuldade na questão relacionada ao discurso direto marcado com aspas, porque os alunos

entendem que as falas devem ser introduzidas apenas pelo travessão. Nessa avaliação percebemos a dificuldade dos alunos, mas também um bom desempenho, pois, à medida que as dúvidas surgiram, aos poucos foram sendo sanadas. Essa foi a intenção, desenvolver e compreender os questionamentos, a análise e o aprendizado dos estudantes. Hoffmann (2009, p. 17) corrobora as ações desenvolvidas ao destacar que:

Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais e coletivos.

3.2.3 Análise do estudo do texto do gênero notícia

Após a aplicação do questionário e do desenvolvimento da atividade inicial de produção de texto a partir de um título de uma notícia, procedemos ao estudo da notícia na íntegra, no qual os alunos precisavam buscar informações explícitas características da própria notícia, respondendo a alguns questionamentos como: Com quem aconteceu o fato? Como? Onde? Qual foi o veículo de comunicação utilizado? Em que pessoa o texto foi escrito? E, por fim, questionamos: Quais são as características do gênero notícia encontradas no texto? Algumas dúvidas como tipo de linguagem, suporte de comunicação e pessoa do discurso surgiram, porém novamente retomamos o conteúdo resumidamente para lembrarmos. Os próprios estudantes acharam a atividade desenvolvida dessa maneira muito proveitosa, visto que leram, interpretaram, produziram e analisaram o texto. Chegaram ao final da atividade conseguindo identificar dentro dos textos as características do gênero notícia, cumprindo com o objetivo da atividade.

3.3 Projeto de intervenção adaptado ao ensino a distância

Em virtude da pandemia, o ambiente virtual passou a ser uma constante no contexto escolar, portanto utilizamos a rede social *Instagram* como ferramenta de interatividade das produções textuais e o *WhatsApp* para a comunicação durante o dia a dia escolar. A partir das atividades textuais propostas pelo PET (Plano de Estudo Tutorado), que, assim como faríamos, seguiu o Currículo Referência de

Minas Gerais, acrescentamos atividades complementares, com postagem de textos e livros em PDF pelo WhatsApp e desenvolvemos aulas on-line pelo Google Meet, seguindo o desenvolvendo do trabalho voltado para a escrita, a reescrita e a socialização de práticas sociais de produção de texto.

Algumas atividades propostas pelo PET, com suas habilidades e competências de acordo com o CRMG, foram aproveitadas, seguidas por aulas no Google Meet para reforço e aprimoramento da explicação do conteúdo. Logo após as aulas on-line, eram feitas postagens de atividades complementares e de produções textuais propostas pelos PETs. As atividades complementares eram realizadas pelos alunos, fotografadas e enviadas à professora pelo WhatsApp para correção. Após a correção e observações realizadas, as atividades eram devolvidas aos alunos para reescrita e, após serem refeitas, eram postadas no Instagram para interação e leitura pelos demais colegas.

A seguir encontra-se a descrição das atividades desenvolvidas, sendo que tanto as produções dos alunos quanto as atividades trabalhadas em sala podem ser vistas nos Apêndices B e C e no Anexo C.

1- Conversa sobre filmes que eles gostariam de assistir. A partir disso fizemos uma enquete no Instagram com os mais votados, que foram: “Divertidamente” (sobre emoções) e “Modo Avião” (sobre uma jovem que usa excessivamente o telefone celular). A aula no Google Meet foi sobre o gênero resenha e o filme escolhido foi “Modo Avião”. Atividade para produção textual: fazer uma resenha crítica sobre o filme.

2- Os alunos leram o livro “Meu pé de laranja lima”, que foi disponibilizado em PDF no grupo de WhatsApp da turma. Para quem não leu o livro, na aula on-line discutimos e recontamos a história. Fizemos outra aula pelo Google Meet sobre o gênero textual memórias. Atividade para produção textual: fotografar um objeto de que gostem muito e contar uma memória sobre ele.

3- Após estudarem no PET da semana sobre poesia, disponibilizamos no grupo de WhatsApp o livro “Alguma poesia” de Carlos Drummond de Andrade em PDF. Na aula on-line conversamos sobre os poemas que foram mais marcantes na leitura. Atividade para produção textual: Escolher um poema, fazer a interpretação pessoal e finalizar com uma imagem que seja coerente com a interpretação feita.

4- O PET 4 da semana 2 foi sobre o gênero textual infográficos, descrevendo a qualidade de vida dos idosos. As leituras complementares foram a “Cartilha do direito dos idosos” e o conto “Feliz Aniversário” de Clarice Lispector, ambos disponibilizados em PDF. Na aula on-line conversamos sobre a importância das campanhas comunitárias de conscientização. Atividade para produção textual: fazer um cartaz de conscientização (com imagens) sobre o direito dos idosos.

5- Leitura do livro “O diário de Anne Frank” em quadrinhos, disponibilizado em PDF. Atividade de produção textual: produzir uma página de diário contando como está sendo a quarentena.

6- O PET 5 da semana 3 disponibilizou um texto sobre a problemática das mães adolescentes. A aula on-line foi sobre textos argumentativos. Atividade de produção textual: produzir um texto argumentativo sobre a problemática de mães adolescentes e educação.

7- No PET 6 da semana 3 havia atividades e textos sobre preconceito racial. A aula on-line foi novamente sobre textos argumentativos. Atividade de produção textual: escrever um texto argumentativo sobre preconceito racial.

8- No PET 300, em homenagem aos 300 anos de Minas Gerais, a principal atividade proposta era a produção de uma carta destacando pontos turísticos, comidas típicas ou personalidades do estado. A aula on-line teve como conteúdo o gênero textual carta. Atividade de produção textual: escrever uma carta destacando pontos turísticos, comidas típicas ou personalidades mineiras.

9- Aula on-line sobre as curiosidades de Diamantina, o maior destaque foram as lendas contadas pelos alunos e transcritas para revista.

10- Na aula on-line o conteúdo desenvolvido abordou os gêneros textuais do tipo descritivo. Atividade de produção textual: produzir um texto descritivo sobre Minas Gerais e suas belezas.

11- O PET 7 da semana 3 disponibilizou um texto sobre as queimadas no Pantanal. Na aula on-line, o conteúdo estudado foi o artigo de opinião. Atividade de produção textual: escrever um artigo de opinião sobre as queimadas no Pantanal.

Após o término dos trabalhos, foram escolhidos os seguintes cadernos para compor a revista: resenha crítica do filme “Modo Avião”; Memórias; Literatura; Leitura e reflexão; Cidadania; Carta do leitor; Atualidade; Uma conversa com a história; Cultura; Turismo e Artigo de opinião.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho, ao mesmo tempo em que busca o incentivo à escrita, se dedica também à leitura e ao conhecimento dos diferentes gêneros textuais. Assim, a ideia de oportunizar que os alunos desenvolvam a escrita, a leitura, a criticidade e a interpretação, ressignificando o ato de escrever mediante o desafio de produção textual, em paralelo às dificuldades trazidas pelo distanciamento social e pela educação a distância, foi bem desafiante. As atividades aconteceram sem preparação tanto em relação aos alunos, porque muitos não tinham acesso às mídias digitais, ou mesmo disciplina para organizar seu novo método de estudo, quanto para os professores pelos desafios encontrados por falta de formação continuada para a educação digital e o ensino remoto, além da busca pela proximidade com os estudantes em meio a uma pandemia e novos métodos de ensino. Portanto, foi um trabalho difícil e com um resultado um pouco distante do esperado.

O contato com os alunos por WhatsApp foi muito válido, porém limitava o desenvolvimento do trabalho por sabermos que vários alunos não possuem internet, por isso não acompanhariam de maneira completa o trabalho. Na rede social Instagram não foi muito diferente, de 20 alunos apenas 14 participaram, mas percebemos que a interatividade, apesar de ser incentivada, ainda é tímida, o que dificultou a proximidade para o desenvolvimento do trabalho. Além disso, por estarmos lidando com uma situação nova, tanto nós professores quanto os alunos precisamos nos adaptar e buscar bons resultados, por isso, o incentivo para a participação do aluno tanto nas aulas on-line quanto no WhatsApp ou Instagram foram constantes, mesmo que na maioria das vezes sem sucesso. Embora tenhamos insistido na reescrita dos textos após as produções iniciais, por não estarmos em contato todos os dias, pois havia dias marcados para outras disciplinas, alguns alunos não fizeram essa etapa do processo. Portanto o resultado obtido não foi o esperado, porém alguns alunos conseguiram participar das aulas on-line, manter a interatividade nas redes sociais e reescrever os textos, mas infelizmente foram poucos.

5 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

AZEVEDO, C.; TARDELLI, M. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARRÉ-DE-MINIAC, Christine. Saber ler e escrever numa dada sociedade. In: CORRÊA, Manoel; BOCH, Françoise (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem on-line textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Escala de proficiência da educação básica, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de aprendizagem e de ensino da arte na escola**. 6. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo, Scipione, 1989.

COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

CORRÊA, Manoel; BOCH, Françoise (orgs.). **Ensino de Língua: Representação e Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS, SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018.

DEMO, Pedro. Olhar do educador e novas tecnologias. **Boletim Técnico do Senac: AR. Educação Profissional**, Rio de Janeiro, V. 37, nº 2, maio/agosto, 2011.

DENZIN, N. K; LINCOM, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008; p. 91-111.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDZECKA, K. S. B. (orgs) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 159-177.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, VASCONCELOS, Leila Janot. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, Clécio; Mendonça, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2006.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. Londres: Routledge, 2003.

KOSSOY, B. **Fotografias e história**. São Paulo: Ática, 1989.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES-ROSSI, M .A. G. (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Marcas de interatividade no processo de textualização da escrita**. São Paulo: Ática, 2001.

MAYER, R. *Multimedia learning*, Cambridge University Press, 2001. In: BUZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018.

NETO, Antônio Gil. **A produção de textos na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

PIERRE, Francisco Eduardo P. A hegemonia do modelo objetivo e a formação do jornalista. **Revista comunicação e informação**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. V.2, n.1, jan./jun, 1999.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Ismar de Oliveira Soares (apres.). 8. ed. São Paulo: Ed. Papyrus, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**. São Paulo: Parábola Editora, 2016.

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

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

SAMIAN, Etienne. **Como pensam as imagens**. Campinas, São Paulo: Ed. Unicampi, 2012.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Diversidade textual, os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIMÕES, Luciene Juliano; RAMOS, Joice Welter; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana Marisa. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

SOLÉ, Isabel. Ensinar a ler é uma tarefa de todas as disciplinas? Entrevista à revista Nova Escola publicada na edição 28ª – **Nova Escola Especial**, de novembro de 2009.

TERRA, Ernani. **Práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VOGEL, Daisi Irmgard. O caso de Senhor com a leitura: notas sobre a revista e o acontecimento. In: LEAL, Bruno Souza; ANTUNES, Elton; VAZ, Paulo Bernardo (orgs). **Jornalismo e acontecimentos**: recursos metodológicos. vol. 2 Florianópolis: Insular, 2011.

APÊNDICE A- Atividades diagnósticas

ATIVIDADE 1 – APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

	ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM FELÍCIO DOS SANTOS DIAMANTINA - MG
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA PROFESSORA: HÉRICA TOSTA BASTOS MARTINS	
NOME: _____ 9º ANO DATA: ____/____/2020	

PERFIL DOS ALUNOS INVESTIGADOS

IDENTIFICAÇÃO:

- 1- Idade: _____ anos
 2- Série: _____
 3- Sexo: () masculino () feminino

HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA:

1- O que você gosta de fazer nas horas vagas?

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------|
| () Ler. | () Escrever textos. |
| () Assistir à TV. | () Navegar na internet. |
| () Conversar com os amigos. | () Outros. |
| () Conversar pelo <i>WhatsApp</i> . | |

2- Qual(is) material(is) você lê com mais frequência?

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| () Bíblias ou livros religiosos. | () Livros didáticos. |
| () Dicionário. | () Apostilas escolares. |
| () Jornais. | () Livros de literatura. |
| () Revistas. | () Revistinha em quadrinhos. |

3- Com que frequência você escreve textos (recados, bilhetes, receitas, histórias etc.)?

- () Uma vez por semana.
 () Duas ou mais vezes por semana.
 () Quase nunca.
 () Nunca.

4- Qual(is) atividade(s) abaixo você realiza a pedido da escola?

-)Leitura de textos ou livros literários.
-) Leitura de livros didáticos.
-) Escrever histórias.
-) Escrever poesias.

5- Em relação à produção textual, o que você acha mais difícil?

-) Iniciar o texto.
-) Manter o texto coerente.
-) Ortografia.
-) Desenvolver o texto.
-) Coesão.

6- Você possui celular?

-) Sim
-) Não

7- Para qual finalidade você mais utiliza o celular?

-)fazer e atender ligações
-)utilizar as redes sociais
-)para pesquisas
-)tirar fotografias

ATIVIDADE 2 – PRODUÇÃO DE UMA NOTÍCIA

Título: Aluno da rede estadual é finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa
28/11/2014

Instruções: Após o estudo do gênero notícia em sala de aula, leia o título acima com atenção crie uma notícia coerente com as informações presentes.

Notícia na íntegra:

Aluno da rede estadual é finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa

28/11/2014 17h38min

O aluno Felipe Augusto Silva Nascimento, da Escola Professor Itan Pereira, em Campina Grande, é o finalista da categoria Crônica da 4ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) com o tema “Escrevendo o Futuro”. O estudante, acompanhado da professora Daniele Ferreira Ribeiro, estará em Brasília, no dia 17 de dezembro, para participar da etapa nacional do concurso.

Discutimos sobre a qualidade do transporte coletivo e a coleta de lixo da própria rua, o aluno contou que pela primeira vez está participando da Olimpíada e a experiência está sendo muito boa. “Estou me preparando, estudando e lendo muito, espero conseguir ser vitorioso”, ressaltou.

A professora Daniele revelou que encontrou os alunos desmotivados para participar deste tipo de concurso, porque não acreditavam que podiam vencer e contou que usou uma estratégia diferente. “Preparei os alunos com meses de antecedência, sem que eles soubessem que iriam concorrer, como se fossem fazer uma avaliação da própria disciplina. Depois que todos prepararam a primeira versão dos textos, eles perceberam que eram capazes e se animaram para participar do concurso”, contou a professora Daniele. E observou: “Nosso aluno ter sido escolhido foi um estímulo para todos, uma grata surpresa para nós, não porque não acreditávamos que eles eram capazes, mas porque eles se sentiam inseguros”.

A expectativa para a viagem a Brasília é muito grande, segundo comentou. “Estamos esperançosos pela qualidade do nosso texto, nosso aluno está no nível de todos os outros concorrentes do Brasil”, comemorou a professora Daniele. Nesta última etapa, que acontecerá em dezembro, serão premiados os vinte vencedores nacionais. Os professores e alunos ganharão medalhas, um notebook e uma impressora e a escola receberá dez microcomputadores, uma impressora, um projetor multimídia e um telão para projeção de livros.

Fonte: Disponível em: <<https://www.pbagora.com.br/noticia/educacao/aluno-e-finalista-da-olimpiada-de-lingua-portuguesa/>>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.

ATIVIDADE 3 - ESTUDO DA NOTÍCIA

1- Indique as informações solicitadas:

a) O que aconteceu?

b) Com quem aconteceu?

c) Quando aconteceu?

d) Por que aconteceu?

e) O texto é real ou fictício?

f) O texto é longo ou curto?

g) A linguagem do texto é objetiva ou subjetiva?

h) Faça um breve resumo caracterizando o gênero notícia.

APÊNDICE B - Atividades complementares

	<p align="center">ESCOLA ESTADUAL “JOAQUIM FELÍCIO DOS SANTOS” Rua Nazaré, nº 233 – Bairro Dom João – Diamantina - MG Fone: (38) 3531-1378 e-mail: escola.23752@educacao.mg.gov.br</p>	
---	--	---

ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE LÍNGUA PORTUGUESA

PET Volume 4 - Semana 3

Professora: Hérica T. Bastos Série: 9º ano

Aluno: _____ Turma: _____



1- Após a leitura do texto acima, responda:

a) Como se chama textos como esse acima?

b) Qual a finalidade desse tipo de gênero textual?

c) Em que meios de comunicação encontramos textos como esse?

d) Que tipo de informação principal esse texto apresenta ao leitor?

e) Cite algumas informações secundárias trazidas no texto?

2- Analise as afirmações abaixo e marque V para verdadeiro e F para falso:

() Os infográficos são focados em um tema. Todas as informações e as imagens são selecionadas para ressaltar esse foco. No caso desse, em estudo, a temática central é a violência no Brasil no ano de 2016.

() Infográficos geralmente incluem gráficos, tabelas e representações pictóricas de dados relevantes. Esses itens oferecem representações visuais da informação que está sendo compartilhada e ajuda a quebrar o conteúdo, tornando-o mais fácil de digerir. No infográfico acima, por exemplo, os ícones utilizados são pouco populares, dificultando o entendimento do assunto por parte de muitos leitores.

() Ao comparar o número de mortes violentas no Brasil em 2016 com as bombas nucleares no Japão em 1945, o autor do infográfico teve a intenção de impressionar e chocar o leitor com a real situação da violência no Brasil.

	<p align="center">ESCOLA ESTADUAL “JOAQUIM FELÍCIO DOS SANTOS” Rua Nazaré, nº 233 – Bairro Dom João – Diamantina - MG Fone: (38) 3531-1378 e-mail: escola.23752@educacao.mg.gov.br</p>	
---	--	---

ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE LÍNGUA PORTUGUESA

PET Volume 2 - Semana 3

Professora: Hérica T. Bastos Série: 9º ano

Aluno: _____ Turma: _____

Ficha de leitura do livro “Meu pé de laranja lima”

1- Zezé era um rapaz imaginativo que atribuía nomes às coisas, aos animais e às árvores. Quais os objetos ou seres vivos denominados por Zezé de: Mangaratiba, Luciano e Minguinho?

2- Tendo em conta a vida de Zezé, classifique as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F):

- a) Zezé e Luís brincavam frequentemente no jardim zoológico da cidade. ____
- b) A pantera negra de Zezé era, na verdade, uma galinha preta. ____
- c) Zezé entrou na escola quando tinha cinco anos. ____
- d) «Apanhar morcego» significava ir à caça de sugadores de sangue. ____
- e) Luís era o irmão mais querido de Zezé e este tratava-o por Rei. ____
- f) Zezé era descendente de índios da parte do pai. ____

4- Caracterize as seguintes personagens: Totoca e o tio Edmundo.

5- Quem eram os irmãos de Zezé?

6- Como se pode caracterizar Zezé enquanto aluno?

7- Caracterize a relação que se estabelece entre Zezé e D. Cecília.

8- Ordene as sequências segundo a ordem temporal dos acontecimentos:

- a) O Português leva Zezé à farmácia para que o menino seja tratado.
- b) Zezé decide ir de boleia na parte de trás do carro do Português.
- c) Zezé e Portuga tornam-se amigos inseparáveis.
- d) O Português apanha Zezé e, furioso, dá-lhe uma palmada.
- e) O Português vê Zezé a coxear a caminho da escola e dá-lhe boleia.
- f) Zezé tenta roubar goiabas e, ao fugir, fere o pé num caco de vidro.
- g) Para alívio de Zezé, o Português desaparece uns dias.

9- Um dia, para alegrar Zezé, o Português leva-o à pesca e passa o dia todo com ele. Comovido com este gesto, o que Zezé pede ao Sr. Valadares?

10- Um acidente vai matar o Portuga. De que forma acontece o fatal acidente?

APÊNDICE C - Textos produzidos pelos alunos

✓ EDITORIAL

Dois mil e vinte

O ano de 2020 entrará para história como referência para nós e para futuras gerações, pois foi o ano que nos fez rever conceitos antes apenas ditos, mas que foram sentidos, como: distanciamento social, preocupação com os idosos, valorização com os pequenos momentos, entre outras coisas.

Caro leitor, veremos nesta primeira edição da revista como os adolescentes estão vivendo e sentindo a quarentena, além de conseguirem visualizar também como eles são imprescindíveis na busca por um mundo melhor, valorizando a natureza que tem sofrido tanto, os idosos e lutando contra o preconceito racial, social e sexual.

Portanto, isolamento social, queimadas no Pantanal, racismo, além da cultura e lazer são temas que conseguem nos fazer refletir o quanto somos frágeis, dependentes e responsáveis por nós, pelo próximo e pelo planeta em que vivemos.

Boa leitura!

✓ RESENHA CRÍTICA

Filme Modo Avião

O filme “Modo Avião” descreve bastante algumas histórias atuais, nele Ana, que é uma jovem *digital influencer* e passa o dia todo com o celular na mão, o que acaba atrapalhando sua vida e a relação com os pais.

Ana está sempre desatenta a tudo, e no trânsito não seria diferente. Então chega a um ponto que Ana bate o carro (mais uma vez), e assim seus pais resolvem tomar uma providência, querem que ela se afaste do celular, e isso não vai ser nada fácil para ela.



Um fato bem interessante no filme é que por mais que Ana seja a personagem principal, João, um dos jovens que conhece Ana na casa do seu avô, também se destaca muito no decorrer da história, pois aborda os lados ruins da vida conectada, como a distância nas relações humanas e a superficialidade. Um dos momentos fortes do filme foi quando os pais de Ana conseguiram convencê-la a passar um tempo na casa do avô, e a relação, que no início parecia difícil, tornou-se rapidamente intensa e próxima.

No filme podemos encontrar romance, comédia, drama, é leve, e eu indicaria principalmente para adolescentes, porque passa uma mensagem de reconexão e autoconhecimento, ótima opção para quarentena.

✓ MEMÓRIAS

O meu lenço de escoteiro

Minha relação com meu lenço de escoteiro é muito forte, pois ele me faz lembrar minha segunda família. Sempre tive o sonho de ser escoteiro e foi minha primeira decisão real de algo que eu quisesse muito. Em novembro fez seis anos que estou no movimento, e ser escoteiro me deu uma visão diferente de mundo, me fez viver histórias que nunca vou esquecer.

Não sou apegado a bens materiais, mas esse lenço é diferente, me traz alegria, emoção e outros sentimentos que são únicos, não sei como explicar. Quando eu o coloco no pescoço me sinto mais leve, calmo, como se não existissem preocupações. Durante a quarentena fiz isso, mas o sentimento não foi igual à emoção de ir a uma atividade. Quando olho para ele lembro dos meus amigos, dos momentos que passamos juntos, das alegrias, dos sorrisos.

Muitos me perguntam por que gosto tanto e às vezes não sei responder o motivo, só sei que amo o escotismo.

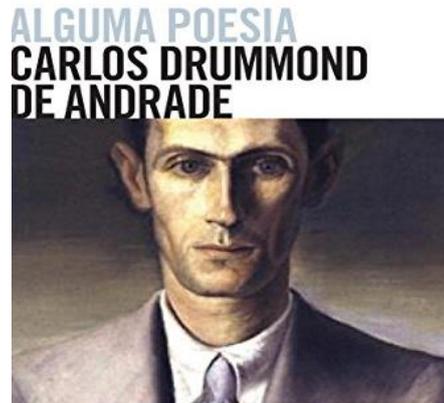


✓ LITERATURA

Poema não é apenas leitura, é sentimento, é identificação.

Poema da purificação

Depois de tantos combates
o anjo bom matou o anjo mau
e jogou seu corpo no rio.
As águas ficaram tintas
de um sangue que não descorava
e os peixes todos morreram.
Mas uma luz que ninguém soube
dizer de onde tinha vindo
apareceu para clarear o mundo.
E outro anjo pensou a ferida
do anjo batalhador.



COMPANHIA DAS LETRAS

Carlos Drummond Andrade

Interpretação pessoal do poema por uma adolescente

Lorena

O poema representou minha vida, apesar de todas as coisas ruins que já passei, tive pessoas muito especiais ao meu lado, que me deram muito amor e carinho quando mais precisei. Tive esperança de que tudo iria passar, era apenas um momento difícil. Tive muita fé em Deus, coragem, muitas pessoas especiais ao meu lado e, por fim, vi uma luz no final do túnel, consegui passar por tudo aquilo e ser feliz de novo.

✓ CARTAZ DE CONSCIENTIZAÇÃO

Feliz Aniversário

A família foi pouco a pouco chegando. Os que vieram de Olaria estavam muito bem vestidos porque a visita significava ao mesmo tempo um passeio a Copacabana. A nora de Olaria apareceu de azul-marinho, com enfeite de paetês e um drapeado disfarçando a barriga sem cinta. O marido não veio por razões óbvias: não queria ver os irmãos. Mas mandara sua mulher para que nem todos os laços fossem cortados — e esta vinha com o seu melhor vestido para mostrar que não precisava de nenhum



deles, acompanhada dos três filhos: duas meninas já de peito nascendo, infantilizadas em babados cor-de-rosa e anáguas engomadas, e o menino acovardado pelo terno novo e pela gravata. Tendo Zilda — a filha com quem a aniversariante morava — disposto cadeiras unidas ao longo das paredes, como numa festa em que se vai dançar, a nora de Olaria, depois de cumprimentar com cara fechada aos de casa, aboletou-se numa das cadeiras e emudeceu, a boca em bico, mantendo sua posição de ultrajada. “Vim para não deixar de vir”, dissera ela a Zilda, e em seguida sentara-se ofendida. As duas mocinhas de cor-de-rosa e o menino, amarelos e de cabelo penteado, não sabiam bem que atitude tomar e ficaram de pé ao lado da mãe, impressionados com seu vestido azul-marinho e com os paetês.

Depois veio a nora de Ipanema com dois netos e a babá. O marido viria depois. E como Zilda — a única mulher entre os seis irmãos homens e a única que, estava decidido já havia anos, tinha espaço e tempo para alojar a aniversariante — e como Zilda estava na cozinha a ultimar com a empregada os croquetes e sanduíches, ficaram: a nora de Olaria empertigada com seus filhos de coração inquieto ao lado; a nora de Ipanema na fila oposta das cadeiras fingindo ocupar-se com o bebê para não encarar a concunhada de Olaria; a babá ociosa e uniformizada, com a boca aberta.

E à cabeceira da mesa grande a aniversariante que fazia hoje oitenta e nove anos.

Zilda, a dona da casa, arrumara a mesa cedo, enchera-a de guardanapos de papel colorido e copos de papelão alusivos à data, espalhara balões sungados pelo teto em alguns dos quais estava escrito “Happy Birthday!”, em outros “Feliz Aniversário!” No centro havia disposto o enorme bolo açucarado. Para adiantar o

expediente, enfeitara a mesa logo depois do almoço, encostara as cadeiras à parede, mandara os meninos brincar no vizinho para não desarrumar a mesa.

E, para adiantar o expediente, vestira a aniversariante logo depois do almoço. Pusera-lhe desde então a presilha em torno do pescoço e o broche, borrifara-lhe um pouco de água-de-colônia para disfarçar aquele seu cheiro de guardado — sentara-a à mesa. E desde as duas horas a aniversariante estava sentada à cabeceira da longa mesa vazia, tesa na sala silenciosa.

De vez em quando consciente dos guardanapos coloridos. Olhando curiosa um ou outro balão estremecer aos carros que passavam. E de vez em quando aquela angústia muda: quando acompanhava, fascinada e impotente, o voo da mosca em torno do bolo.

Até que às quatro horas entrara a nora de Olaria e depois a de Ipanema.

Quando a nora de Ipanema pensou que não suportaria nem um segundo mais a situação de estar sentada defronte da concunhada de Olaria — que cheia das ofensas passadas não via um motivo para desfitar desafiadora a nora de Ipanema — entraram enfim José e a família. E mal eles se beijavam, a sala começou a ficar cheia de gente que ruidosa se cumprimentava como se todos tivessem esperado embaixo o momento de, em afobação de atraso, subir os três lances de escada, falando, arrastando crianças surpreendidas, enchendo a sala — e inaugurando a festa.

Os músculos do rosto da aniversariante não a interpretavam mais, de modo que ninguém podia saber se ela estava alegre. Estava era posta à cabeceira. Tratava-se de uma velha grande, magra, imponente e morena. Parecia oca.

— Oitenta e nove anos, sim senhor! disse José, filho mais velho agora que Jonga tinha morrido. — Oitenta e nove anos, sim senhora! disse esfregando as mãos em admiração pública e como sinal imperceptível para todos.

Todos se interromperam atentos e olharam a aniversariante de um modo mais oficial. Alguns abanaram a cabeça em admiração como a um recorde. Cada ano vencido pela aniversariante era uma vaga etapa da família toda. Sim senhor! disseram alguns sorrindo timidamente.

— Oitenta e nove anos!, ecoou Manoel que era sócio de José. É um brotinho!, disse espirituoso e nervoso, e todos riram, menos sua esposa.

A velha não se manifestava.

Alguns não lhe haviam trazido presente nenhum. Outros trouxeram saboneteira, uma combinação de jérsei, um broche de fantasia, um vasinho de cactos — nada, nada que a dona da casa pudesse aproveitar para si mesma ou para seus filhos, nada que a própria aniversariante pudesse realmente aproveitar constituindo assim uma economia: a dona da casa guardava os presentes, amarga, irônica.

— Oitenta e nove anos! repetiu Manoel aflito, olhando para a esposa.

A velha não se manifestava.

Então, como se todos tivessem tido a prova final de que não adiantava se esforçarem, com um levantar de ombros de quem estivesse junto de uma surda, continuaram a fazer a festa sozinhos, comendo os primeiros sanduíches de presunto

mais como prova de animação que por apetite, brincando de que todos estavam morrendo de fome. O ponche foi servido, Zilda suave, nenhuma cunhada ajudou propriamente, a gordura quente dos croquetes dava um cheiro de piquenique; e de costas para a aniversariante, que não podia comer frituras, eles riam inquietos. E Cordélia? Cordélia, a nora mais moça, sentada, sorrindo.

— Não senhor! respondeu José com falsa severidade, hoje não se fala em negócios!

— Está certo, está certo! recuou Manoel depressa, olhando rapidamente para sua mulher que de longe estendia um ouvido atento.

— Nada de negócios, gritou José, hoje é o dia da mãe!

Na cabeceira da mesa já suja, os copos maculados, só o bolo inteiro — ela era a mãe. A aniversariante piscou os olhos.

E quando a mesa estava imunda, as mães enervadas com o barulho que os filhos faziam, enquanto as avós se recostavam complacentes nas cadeiras, então fecharam a inútil luz do corredor para acender a vela do bolo, uma vela grande com um papelzinho colado onde estava escrito “89”. Mas ninguém elogiou a ideia de Zilda, e ela se perguntou angustiada se eles não estariam pensando que fora por economia de velas — ninguém se lembrando de que ninguém havia contribuído com uma caixa de fósforos sequer para a comida da festa que ela, Zilda, servia como uma escrava, os pés exaustos e o coração revoltado. Então acenderam a vela. E então José, o líder, cantou com muita força, entusiasmando com um olhar autoritário os mais hesitantes ou surpreendidos, “Vamos! Todos de uma vez!” — e todos de repente começaram a cantar alto como soldados. Despertada pelas vozes, Cordélia olhou esbaforida. Como não haviam combinado, uns cantaram em português e outros em inglês. Tentaram então corrigir: e os que haviam cantado em inglês passaram a português, e os que haviam cantado em português passaram a cantar bem baixo em inglês.

Enquanto cantavam, a aniversariante, à luz da vela acesa, meditava como junto de uma lareira.

Escolheram o bisneto menor que, debruçado no colo da mãe encorajadora, apagou a chama com um único sopro cheio de saliva! Por um instante bateram palmas à potência inesperada do menino que, espantado e exultante, olhava para todos encantado. A dona da casa esperava com o dedo pronto no comutador do corredor — e acendeu a lâmpada.

— Viva mamãe!

— Viva vovó!

— Viva D. Anita, disse a vizinha que tinha aparecido.

— Happy birthday! gritaram os netos, do Colégio Bennett.

Bateram ainda algumas palmas ralas.

A aniversariante olhava o bolo apagado, grande e seco.

— Parta o bolo, vovó! disse a mãe dos quatro filhos, é ela quem deve partir! assegurou incerta a todos, com ar íntimo e intrigante. E, como todos aprovassem satisfeitos e curiosos, ela se tornou de repente impetuosa: — Parta o bolo, vovó!

E de súbito a velha pegou na faca. E sem hesitação, como se hesitando um momento ela toda caísse para a frente, deu a primeira talhada com punho de assassina.

— Que força, segredou a nora de Ipanema, e não se sabia se estava escandalizada ou agradavelmente surpreendida. Estava um pouco horrorizada.

— Há um ano atrás ela ainda era capaz de subir essas escadas com mais fôlego do que eu, disse Zilda amarga.

Dada a primeira talhada, como se a primeira pá de terra tivesse sido lançada, todos se aproximaram de prato na mão, insinuando-se em fingidas acotoveladas de animação, cada um para a sua pazinha.

Em breve as fatias eram distribuídas pelos pratinhos, num silêncio cheio de rebuliço. As crianças pequenas, com a boca escondida pela mesa e os olhos ao nível desta, acompanhavam a distribuição com muda intensidade. As passas rolavam do bolo entre farelos secos. As crianças angustiadas viam se desperdiçarem as passas, acompanhavam atentas a queda.

E quando foram ver, não é que a aniversariante já estava devorando o seu último bocado? E por assim dizer a festa estava terminada. Cordélia olhava ausente para todos, sorria.

— Já lhe disse: hoje não se fala em negócios! respondeu José radiante.

— Está certo, está certo! recolheu-se Manoel conciliador sem olhar a esposa que não o desfitava. Está certo, tentou Manoel sorrir e uma contração passou-lhe rápido pelos músculos da cara.

— Hoje é dia da mãe! disse José.

Na cabeceira da mesa, a toalha manchada de coca-cola, o bolo desabado, ela era a mãe. A aniversariante piscou. Eles se mexiam agitados, rindo, a sua família. E ela era a mãe de todos. E se de repente não se ergueu, como um morto se levanta devagar e obriga mudez e terror aos vivos, a aniversariante ficou mais dura na cadeira, e mais alta. Ela era a mãe de todos. E como a presilha a sufocasse, ela era a mãe de todos e, impotente à cadeira, desprezava-os. E olhava-os piscando. Todos aqueles seus filhos e netos e bisnetos que não passavam de carne de seu joelho, pensou de repente como se cuspiisse. Rodrigo, o neto de sete anos, era o único a ser a carne de seu coração, Rodrigo, com aquela carinha dura, viril e despenteada. Cadê Rodrigo? Rodrigo com olhar sonolento e intumescido naquela cabecinha ardente, confusa. Aquele seria um homem. Mas, piscando, ela olhava os outros, a aniversariante. Oh o desprezo pela vida que falhava. Como?! Como tendo sido tão forte pudera dar à luz aqueles seres opacos, com braços moles e rostos ansiosos? Ela, a forte, que casara em hora e tempo devidos com um bom homem a quem, obediente e independente, ela respeitara; a quem respeitara e que lhe fizera filhos e lhe pagara os partos e lhe honrara os resguardos. O tronco fora bom. Mas dera aqueles azedos e infelizes frutos, sem capacidade sequer para uma boa alegria. Como pudera ela dar à luz aqueles seres risonhos, fracos, sem austeridade? O rancor roncava no seu peito vazio. Uns comunistas, era o que eram; uns comunistas. Olhou-os com sua cólera de velha. Pareciam ratos se acotovelando, a sua família. Incoercível, virou a cabeça e com força insuspeita cuspiu no chão.

— Mamãe! gritou mortificada a dona da casa. Que é isso, mamãe! gritou ela passada de vergonha, e não queria sequer olhar os outros, sabia que os desgraçados se entreolhavam vitoriosos como se coubesse a ela dar educação à velha, e não faltaria muito para dizerem que ela já não dava mais banho na mãe, jamais compreenderiam o sacrifício que ela fazia.

— Mamãe, que é isso! — disse baixo, angustiada. — A senhora nunca fez isso! — acrescentou alto para que todos ouvissem, queria se agregar ao espanto dos outros, quando o galo cantar pela terceira vez renegarás tua mãe. Mas seu enorme vexame suavizou-se quando ela percebeu que eles abanavam a cabeça como se estivessem de acordo que a velha não passava agora de uma criança.

— Ultimamente ela deu pra cuspir, terminou então confessando contrita para todos.

Todos olharam a aniversariante, compungidos, respeitosos, em silêncio.

Pareciam ratos se acotovelando, a sua família. Os meninos, embora crescidos — provavelmente já além dos cinquenta anos, que sei eu! — os meninos ainda conservavam os traços bonitinhos. Mas que mulheres haviam escolhido! E que mulheres os netos — ainda mais fracos e mais azedos — haviam escolhido. Todas vaidosas e de pernas finas, com aqueles colares falsificados de mulher que na hora não aguenta a mão, aquelas mulherezinhas que casavam mal os filhos, que não sabiam pôr uma criada em seu lugar, e todas elas com as orelhas cheias de brincos — nenhum de ouro! A raiva a sufocava.

— Me dá um copo de vinho! disse.

O silêncio se fez de súbito, cada um com o copo imobilizado na mão.

— Vovozinha, não vai lhe fazer mal? insinuou cautelosa a neta roliça e baixinha.

— Que vovozinha que nada! explodiu amarga a aniversariante. — Que o diabo vos carregue, corja de maricas, cornos e vagabundas! Me dá um copo de vinho, Dorothy! — ordenou.

Dorothy não sabia o que fazer, olhou para todos em pedido cômico de socorro. Mas, como máscaras isentas e inapeláveis, de súbito nenhum rosto se manifestava. A festa interrompida, os sanduíches mordidos na mão, algum pedaço que estava na boca a sobrar seco, inchando tão fora de hora a bochecha. Todos tinham ficado cegos, surdos e mudos, com croquetes na mão. E olhavam impassíveis.

Desamparada, divertida, Dorothy deu o vinho: astuciosamente apenas dois dedos no copo. Inexpressivos, preparados, todos esperaram pela tempestade.

Mas não só a aniversariante não explodiu com a miséria de vinho que Dorothy lhe dera como não mexeu no copo. Seu olhar estava fixo, silencioso. Como se nada tivesse acontecido.

Todos se entreolharam polidos, sorrindo cegamente, abstratos como se um cachorro tivesse feito pipi na sala. Com estoicismo, recomeçaram as vozes e risadas. A nora de Olaria, que tivera o seu primeiro momento uníssono com os outros quando a tragédia vitoriosamente parecia prestes a se desencadear, teve que retornar sozinha à sua severidade, sem ao menos o apoio dos três filhos que agora

se misturavam traidoramente com os outros. De sua cadeira reclusa, ela analisava crítica aqueles vestidos sem nenhum modelo, sem um drapeado, a mania que tinham de usar vestido preto com colar de pérolas, o que não era moda coisa nenhuma, não passava era de economia. Examinando distante os sanduíches que quase não tinham levado manteiga. Ela não se servira de nada, de nada! Só comera uma coisa de cada, para experimentar.

E por assim dizer, de novo a festa estava terminada. As pessoas ficaram sentadas benevolentes. Algumas com a atenção voltada para dentro de si, à espera de alguma coisa a dizer. Outras vazias e expectantes, com um sorriso amável, o estômago cheio daquelas porcarias que não alimentavam mas tiravam a fome. As crianças, já incontrolláveis, gritavam cheias de vigor. Umas já estavam de cara imunda; as outras, menores, já molhadas; a tarde cala rapidamente. E Cordélia olhava ausente, com um sorriso estonteado, suportando sozinha o seu segredo. Que é que ela tem? alguém perguntou com uma curiosidade negligente, indicando-a de longe com a cabeça, mas também não responderam. Acenderam o resto das luzes para precipitar a tranquilidade da noite, as crianças começavam a brigar. Mas as luzes eram mais pálidas que a tensão pálida da tarde. E o crepúsculo de Copacabana, sem ceder, no entanto, se alargava cada vez mais e penetrava pelas janelas como um peso.

— Tenho que ir, disse perturbada uma das noras levantando-se e sacudindo os farelos da saia. Vários se ergueram sorrindo.

A aniversariante recebeu um beijo cauteloso de cada um como se sua pele tão infamiliar fosse uma armadilha. E, impassível, piscando, recebeu aquelas palavras propositadamente atropeladas que lhe diziam tentando dar um final arranco de efusão ao que não era mais senão passado: a noite já viera quase totalmente. A luz da sala parecia então mais amarela e mais rica, as pessoas envelhecidas. As crianças já estavam histéricas.

— Será que ela pensa que o bolo substitui o jantar, indagava-se a velha nas suas profundezas.

Mas ninguém poderia adivinhar o que ela pensava. E para aqueles que junto da porta ainda a olharam uma vez, a aniversariante era apenas o que parecia ser: sentada à cabeceira da mesa imunda, com a mão fechada sobre a toalha como encerrando um cetro, e com aquela mudez que era a sua última palavra. Com um punho fechado sobre a mesa, nunca mais ela seria apenas o que ela pensasse. Sua aparência afinal a ultrapassara e, superando-a, se agigantava serena. Cordélia olhou-a espantada. O punho mudo e severo sobre a mesa dizia para a infeliz nora que sem remédio amava talvez pela última vez: É preciso que se saiba. É preciso que se saiba. Que a vida é curta. Que a vida é curta.

Porém nenhuma vez mais repetiu. Porque a verdade era um relance. Cordélia olhou-a estarecida. E, para nunca mais, nenhuma vez repetiu — enquanto Rodrigo, o neto da aniversariante, puxava a mão daquela mãe culpada, perplexa e desesperada que mais uma vez olhou para trás implorando à velhice ainda um sinal de que uma mulher deve, num ímpeto dilacerante, enfim agarrar a sua derradeira chance e viver. Mais uma vez Cordélia quis olhar.

Mas a esse novo olhar — a aniversariante era uma velha à cabeceira da mesa.

Passara o relance. E arrastada pela mão paciente e insistente de Rodrigo a nora seguiu-o espantada.

— Nem todos têm o privilégio e o orgulho de se reunirem em torno da mãe, pigarreou José lembrando-se de que Jonga é quem fazia os discursos.

— Da mãe, vírgula! riu baixo a sobrinha, e a prima mais lenta riu sem achar graça.

— Nós temos, disse Manoel acabrunhado sem mais olhar para a esposa. Nós temos esse grande privilégio disse distraído enxugando a palma úmida das mãos.

Mas não era nada disso, apenas o mal-estar da despedida, nunca se sabendo ao certo o que dizer, José esperando de si mesmo com perseverança e confiança a próxima frase do discurso. Que não vinha. Que não vinha. Que não vinha. Os outros aguardavam. Como Jonga fazia falta nessas horas — José enxugou a testa com o lenço — como Jonga fazia falta nessas horas! Também fora o único a quem a velha sempre aprovara e respeitara, e isso dera a Jonga tanta segurança. E quando ele morrera, a velha nunca mais falara nele, pondo um muro entre sua morte e os outros. Esquecera-o talvez. Mas não esquecera aquele mesmo olhar firme e direto com que desde sempre olhara os outros filhos, fazendo-os sempre desviar os olhos. Amor de mãe era duro de suportar: José enxugou a testa, heroico, risonho.

E de repente veio a frase:

— Até o ano que vem! disse José subitamente com malícia, encontrando, assim, sem mais nem menos, a frase certa: uma indireta feliz! Até o ano que vem, hein?, repetiu com receio de não ser compreendido.

Olhou-a, orgulhoso da artimanha da velha que espertamente sempre vivia mais um ano.

— No ano que vem nos veremos diante do bolo aceso! esclareceu melhor o filho Manoel, aperfeiçoando o espírito do sócio. — Até o ano que vem, mamãe! E diante do bolo aceso! disse ele bem explicado, perto de seu ouvido, enquanto olhava obsequioso para José. E a velha de súbito cacarejou um riso frouxo, compreendendo a alusão.

Então ela abriu a boca e disse:

— Pois é.

Estimulado pela coisa ter dado tão inesperadamente certo, José gritou-lhe emocionado, grato, com os olhos úmidos:

— No ano que vem nos veremos, mamãe!

— Não sou surda! disse a aniversariante rude, acarinhada.

Os filhos se olharam rindo, vexados, felizes. A coisa tinha dado certo.

As crianças foram saindo alegres, com o apetite estragado. A nora de Olaria deu um cascudo de vingança no filho alegre demais e já sem gravata. As escadas eram difíceis, escuras, incrível insistir em morar num prediozinho que seria fatalmente demolido mais dia menos dia, e na ação de despejo Zilda ainda ia dar

trabalho e querer empurrar a velha para as noras — pisado o último degrau, com alívio os convidados se encontraram na tranquilidade fresca da rua. Era noite, sim. Com o seu primeiro arrepio.

Adeus, até outro dia, precisamos nos ver. Apareçam, disseram rapidamente. Alguns conseguiram olhar nos olhos dos outros com uma cordialidade sem receio. Alguns abotoavam os casacos das crianças, olhando o céu à procura de um sinal do tempo. Todos sentindo obscuramente que na despedida se poderia talvez, agora sem perigo de compromisso, ser bom e dizer aquela palavra a mais — Que palavra? Eles não sabiam propriamente, e olhavam-se sorrindo, mudos. Era um instante que pedia para ser vivo. Mas que era morto. Começaram a se separar, andando meio de costas, sem saber como se desligar dos parentes sem brusquidão.

— Até o ano que vem! repetiu José a indireta feliz, acenando a mão com vigor efusivo, os cabelos ralos e brancos esvoaçavam. Ele estava era gordo, pensaram, precisava tomar cuidado com o coração. — Até o ano que vem! gritou José eloquente e grande, e sua altura parecia desmoronável. Mas as pessoas já afastadas não sabiam se deviam rir alto para ele ouvir ou se bastaria sorrir mesmo no escuro. Além de alguns pensarem que felizmente havia mais do que uma brincadeira na indireta e que só no próximo ano seriam obrigados a se encontrar diante do bolo aceso; enquanto que outros, já mais no escuro da rua, pensavam se a velha resistiria mais um ano ao nervoso e à impaciência de Zilda, mas eles sinceramente nada podiam fazer a respeito: “Pelo menos noventa anos”, pensou melancólica a nora de Ipanema. “Para completar uma data bonita”, pensou sonhadora.

Enquanto isso, lá em cima, sobre escadas e contingências, estava a aniversariante sentada à cabeceira da mesa, erecta, definitiva, maior do que ela mesma. Será que hoje não vai ter jantar, meditava ela. A morte era o seu mistério.

Fonte: LISPECTOR, Clarice. *Laços de Família.*, Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

✓ CIDADANIA

Direito dos idosos sob o olhar de adolescentes

Lorena

Todas as pessoas devem proteger a dignidade da pessoa idosa. Caso ela sofra qualquer tipo de negligência, discriminação, crueldade, violência ou opressão a lei deve ser cumprida e o criminoso punido.

É extremamente importante a pessoa idosa ser respeitada, ter o direito de



envelhecer dignamente com acesso à saúde, cultura, esporte, lazer, exercício da atividade profissional, aposentar-se com dignidade, moradia decente, transporte, atendimento preferencial e acesso à justiça.

A experiência da pessoa idosa tem um valor inestimável, é necessário que sejam cada vez mais incluídos e valorizados pela sociedade. O mínimo é tratá-los com respeito pela experiência de vida de cada um.

✓ **CARTA DO LEITOR**

Como está a quarentena?

Está tudo bem? Não muito, porque ficar em casa nem sempre é uma boa escolha, mas é o dever de todos, às vezes não me sinto muito bem, sinto falta de pessoas importantes, de estar perto delas, abraçá-las. Não é fácil lidar com isolamento social, não estou totalmente triste, porque a maior parte do meu tempo passo com a minha família, as pessoas mais importantes da minha vida.

Beatriz

O que eu quero na minha velhice?

Quero que todos me tratem com muito amor, carinho e respeito. Não me larguem em um asilo, que me deixem viver com amigos e família.

Ana Beatriz

A velhice que eu quero para mim

Quero ensinar, aprender e também compartilhar o que sei. Ter meus direitos como cidadã, ser respeitada. Quero estar perto de pessoas mais novas, sempre me divertindo como se não houvesse amanhã.

Anna Júlia

A velhice que eu quero para mim

Quando eu envelhecer quero que os governantes do nosso país tenham mais consciência dos direitos dos idosos, que as pessoas tenham mais empatia e amor para entender as necessidades das pessoas mais velhas.

Espero que minha família possa me entender e amar com todas as minhas limitações, e que não me coloquem em um asilo.

Warlley Felipe

Problemática de mães adolescentes e educação

Essa tem sido uma das principais questões dentro do contexto educacional e relaciona-se principalmente ao descuido e falta de informação dos adolescentes. Diante disso, é preciso que haja reforço em conscientização por parte das escolas, para que possa reduzir o potencial estatístico de adolescentes grávidas que perdem os estudos.

Scheila

Atualidade

Preconceito racial

O preconceito racial já era para ter acabado, pois estamos em pleno século XXI, pessoas ignorantes acham que a cor da pele diferente também torna as pessoas diferentes (inferiores ou superiores). O simples fato de ser negro não dá o direito de brancos os perseguirem, mutilarem ou matarem, pois podemos ter a cor de pele diferente, mas certamente a mesma cor de sangue. Precisamos acabar com o preconceito, ou nunca iremos evoluir como seres humanos.

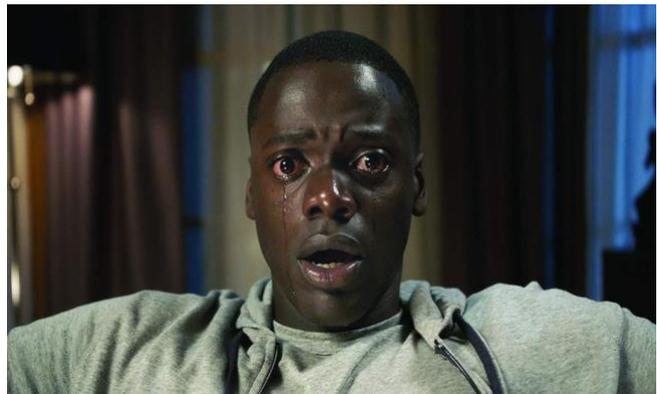


Imagem: Divulgação/ Universal Pictures

Ana Beatriz

✓ CARTA

Diamantina: uma conversa com a história

Querida Chica da Silva:

Sou aluna da Escola Estadual Joaquim Felício dos Santos, em Diamantina. Adoro ler, escrever e principalmente dançar.

Sei que temos algo em comum, porque você também morou aqui em nosso município e, apesar de ter vindo para cá ainda adolescente, tenho certeza de que teve o privilégio de ver nossa cidade crescer.

Chica, hoje comemoramos 300 anos de



Diamantina/MG - Casa da Chica da Silva

Minas Gerais, uma história que começou em 1720. Estou certa de que você poderia me falar muito, do seu ponto de vista, sobre toda essa luta, conspirações, reis, rainhas... Acredito que teríamos um “bom dedo de prosa”, não é verdade?

Sabe, nossa minas, agora Minas Gerais, foi e sempre será rica com toda sua história, principalmente por ter sido contada, escrita e desenhada por “pinceladas” fortes de artistas libertadores.

E foi assim, Chica, que comecei a entender um pouco de você, sem fazer referência a datas, o que admirei foi o tão falado “empoderamento” das mulheres negras, em que você parecia fluir tão natural como um curso de rio, quase impossível parar. Chamada de “Chica Mulata”, por ser filha de português com uma escrava, mas chamá-la dessa maneira hoje poderia ser uma ofensa.

Assumi o lado escravo de sua mãe e conseguiu sua própria alforria mais tarde. Casou-se com João Fernandes e teve 13 filhos com ele e como mãe foi uma mulher de sucesso, pois todos os seus filhos foram bem direcionados em relação ao futuro.

Há uma pergunta que gostaria de fazer a você: Se fosse hoje, você teria mantido escravos sobre suas ordens? Apenas curiosidade, afinal estamos em outra época.

Queria dizer que muito do que você deixou, ainda está por aqui, para que todas as gerações conheçam sua história, seu legado e se inspirem neles.

Admiração fraterna,

Mirelle

✓ **LENDAS**

Cultura - Lendas Diamantinenses

Recontadas por Gabriel e seu pai

Lenda Do Padre Brasão

O Padre Brasão tinha um tesouro guardado, que ele enterrou em seu terreno, lá ele teria construído um tanque. Quando estava no fim de sua vida confidenciou para sua empregada, e pediu para que ela tomasse conta e não deixasse ninguém pegar. Diz a lenda que era muito ouro, uma tesoura e um chifre de ouro. Para que a empregada não mexesse o padre deixou uma serpente vigiando. Ela, então, contou



A atriz Thaís Araújo ficou famosa por interpretar Chica da Silva na novela da TV Manchete na década de

para algumas pessoas que teria tentado pegar, mas havia algumas dificuldades para ter acesso ao lugar, uma delas é que teria que seguir uma luz brilhante à meia noite numa sexta-feira e enfrentar uma serpente com crista que tomava conta do tesouro. Dizem que muitos tentaram, mas ninguém até hoje conseguiu. E até hoje há pessoas que tentam, mas não podem contar para ninguém.

Lenda Da Acayaca

Eis que surge da densa nebulosidade, por entre incerteza das origens, a mais formosa das lendas. É uma história de amor.

Do alto do Ibitira, dominando o casario do Tijuco, erguia-se Acayaca, árvore sagrada dos índios Puris. Era grossa e frondosa, na protetora solidez. Segundo remota tradição, no dia em que a cortasse, a tribo pereceria.



O mameluco Tomás Bueno revelou aos Perós o segredo de seus irmãos. Os brancos, impedidos, havia muito de chegar até o Ibitira, não tardaram em tirar proveito da traição.

Foi no dia em que uniam pelo casamento o valente guerreiro flor mimosa da tribo. No mais animado da festa, Corupela, o cacique, entrou a ouvir rumores longínquos. Desde o princípio cismado, tinha se alheado ao júbilo geral, nas bodas da filha.

Acayaca

O pai começava a se intrigar, quando o pio do mocho o decidiu romper o silêncio. O seu grito de alarme pôs fim ao festim. No mesmo instante, um estrondo mais forte que reboou pelas serras como um trovão distante, acabou de confirmar os vagos receios. Os Perós tinham derrubado a Acayaca.

Em pouco, os índios viram a desgraça com seus próprios olhos. Jazia por terra a árvore sagrada. Não podendo conter-se, um guerreiro mais afoito fez soar um grito de guerra contra os brancos. Na discussão que se verificou, dividiram-se os bravos. Na luta destruíram-se mutuamente em medonha matança.

Poucos restavam quando chegou o Pajé. Na gruta em que morava tivera aviso do acontecimento funesto. Com palavras terríveis, lançou maldição contra os Perós. E no fogo que ateou no Acayaca, deixou que consumisse seu corpo cansado.

Seguiu a mais furiosa tempestade e com chuva e o ribombar dos trovões e o clarão dos relâmpagos caíam carvões estranhos, pedaços calcinados do corpo Sagrado da Acayaca.

No outro dia, quando os brancos subiram ao Ibitira, só encontraram cinzas e cadáveres ainda engalfinhados na luta. Dizem que o diamante, que logo começou a surgir nos serviços de ouro, eram restos da árvore sagrada, carbonizados.

É difícil apurar se Joaquim Felício dos Santos recolheu a lenda em circulação, para entretimento de seu romance "Acayaca". De sua invenção ou já do folclore, todos a sentem hoje como cultura popular tradicional.

A lenda do acaba mundo

Pode-se dizer que foi no Rio Jequitinhonha que o diamante foi descoberto. Ao mesmo tempo, foram suas auríferas que contribuíram para abarrotar as arcas portuguesas.

Muitas são as serras: Serra do Batuque, Serra do Isidoro, Serra do Portão de Ferro, que ora aproximando, ora se distanciando da cidade de Diamantina, circundam esse rio e formam seus vales, que tamanha atração exercem sobre os aventureiros do passado. Mas nenhuma dessas serras garimpeiras têm histórias tão espantosas como a do Acaba-Mundo, no Vale do Cafundó, distante de Diamantina cerca de 20 quilômetros, na direção do Pico do Itambé.

Nesse local, chamado Poção do Moreira, o Rio Jequitinhonha corre espremido entre rochedos; seu leito é constituído de grandes blocos de pedra a que os garimpeiros dão o nome de emburrado.

Em 1768, João Fernandes de Oliveira, Antônio dos Santos Pinto e Domingos Bastos Viana tinham arrematado o Quinto Contrato de diamantes e deram início a uma grande garimpagem. Mas o rio era caudaloso e para garimpar em seu leito era necessário secá-lo.

Para secar o leito de um rio, os garimpeiros, a exemplo de seus antepassados, usavam três maneiras diferentes: cavavam um canal paralelo ao rio, e as águas passam a correr no leito do canal; quando a natureza arenosa da margem do rio não permite tal providência, os garimpeiros constroem um aterro no sentido longitudinal da correnteza, obrigando o rio a recuar para uma das suas margens, ficando seu antigo leito, pelo menos em dois terços, seco e pronto para ser lavrado; finalmente, quando o rio corre entre os rochedos altos e abruptos, como no caso em questão, a única solução de que dispõem os garimpeiros é a construção de um bicamente.

Então, os garimpeiros construíram um enorme bicamente de madeira, isto é, um vasto cocho de tábuas que ficava suspenso vários metros acima do leito do rio. Assim, as águas encurraladas deixam o álveo e passam a correr pelo citado bicamente, permitindo que se lave e se faça a catação do cascalho.

Um bicamente de mais de cem metros de comprimento por alguns metros de largura, todo construído de madeira, foi levantado naquele trecho da serra. Apoiado em andaime de troncos de madeiras e pedras, a enorme bica erguia-se bem alto sobre o abismo, no fundo do qual, rolavam as águas do Jequitinhonha.

Enquanto alguns escravos se ocupavam em mover as rústicas bombas para enxugar de todo o leito do rio desviado, outros negros em número de duzentos ou mais, assim como garimpeiros assalariados, trabalhavam lá embaixo, tendo as cabeças do Jequitinhonha precariamente canalizado.

Certa vez uma das juntas do bicamente começou a vedar água, o administrador chamou a carapina e ordenou-lhe que subisse na caranguejola a fim de remediar o perigoso vazamento. Segundo deduz, o artífice estava bêbado. Viu uma cunha solta, ergueu quanto pode o pesado martelo e desferiu o golpe. Mas errou. E foi tal a violência, que todo bicamente arriou fragorosamente sobre o rio seco e cascalhado onde, arcados quase nus, trabalhavam os homens. Contam-se que cerca de vinte negros morreram soterrados ou afogados nessa espantosa catástrofe.

Hoje, decorridos tantos anos, ainda ecoa na imaginação da gente simples da região, o clamor e os lamentos de tantos homens sacrificados nos garimpos do Acaba-Mundo. Ao passarem por aqueles lugares, os trabalhadores das lavras, particularmente os negros, benzem-se e não raro murmuram entre os dentes: Te esconjuro, Acaba-Mundo!

Quando os trabalhos de garimpo eram difíceis o diamante demorava a aparecer no fundo das peneiras, a proteção das almas vítimas do Acaba-Mundo era pedida pelos garimpeiros.

Na vizinhança da Mata dos Crioulos, que outrora era esconderijo dos negros fugidos das senzalas, existe uma bela cachoeira do Jequitinhonha Preto.

O som das suas águas que despencam de uma grande altura a ponto de produzir uma neblina perene, é levado a longas distâncias pelo vento, através dos garimpos. Não raro, em pleno dia, um lavrador de cascalho abandona a sua bateia ou seu jogo de peneiras e volta correndo para o rancho. É o som da queda d'água que tem o nome de Cachoeira do Encantado. Se lhe perguntam porque fugiu,

responde que aquele cantochão nada mais é que o queixume dos negros mortos há séculos, na tragédia do Acaba-Mundo. “É o sinal que seus espíritos estão correndo as lavras. Quem teimar em cavar e lavar o cascalho mesmo que encontre um diamante, e o dando, se encanta e desaparece”.

A lenda de uma moça que tinha os pés de porco

Havia uma danceteria aqui em Diamantina muito bem frequentada, mas um dia surgiu um boato que teriam visto lá uma moça muito bonita que encantava todos e ela teria saído com algumas pessoas. Na hora que os homens iam levá-la em casa percebiam que ela tinha pés de porco. Isso era desvendado quando ela revelava que sua casa era no cemitério.

Lenda do cemitério

Existe uma lenda sobre um homem que mexia com religiões satanistas, e as pessoas tinham medo de passar na porta de sua casa.

No dia do seu enterro aconteceu algo inusitado, o caixão não conseguia passar pelo portão do cemitério, parecendo que alguém não queria deixá-lo entrar. Depois de várias tentativas tiveram que quebrar o muro do lugar, assim que entraram ao abrir o caixão repararam que não tinha nada lá dentro, e até hoje ninguém sabe o que aconteceu.

✓ TURISMO

Minas Gerais e seus encantos

Vou descrever um pouco de um dos estados mais lindos do Brasil. Vamos começar com o que mais chama atenção no estado mineiro: as paisagens. Um dos lugares de destaque é Capitólio, e todo alarde ao redor de suas belezas se deve ao “mar de Minas”, o lago de Furnas, tesouro adorado pelos moradores da região e, agora por centenas de turistas.

Capitólio - MG

Algumas cidades mineiras também são conhecidas e se destacam pela arte barroca, e Diamantina é um grande exemplo de perfeição em



relação a essa arte. Temos como exemplo a Igreja de São Francisco de Assis, que é

simplesmente linda, e, em seu interior, podemos ver trabalhos em madeira e ouro e além disso conta com um objeto raro, que é um contador de hóstias, provavelmente com mais de 300 anos.



Igreja de São Francisco de Assis e beco do Mota – Diamantina MG

E para fechar com “chave de ouro”, vamos abordar o que mais chama atenção dos turistas: a “Gastronomia Mineira”. A gastronomia é parte indissociável da cultura e da história de Minas. A nossa cozinha típica, com pratos como tutu, tropeiro ou angu com torresmo e couve, se originou há mais de 300 anos, durante o ciclo do ouro, foi evoluindo e nunca mais parou de se reinventar e dar água na boca.



Gastronomia mineira

E isso é só um pouquinho do nosso estado maravilhoso, Minas Gerais.

Rayane

✓ ARTIGO DE OPINIÃO – MEIO AMBIENTE

Salvem o pantanal

Nas últimas semanas, especialmente nos últimos dias, as queimadas no Pantanal têm ganhado destaque nas manchetes nacionais e mundiais. O maior bioma úmido do mundo vem enfrentando o paradoxo de uma de suas piores secas. A situação é exponencialmente agravada pelo fogo utilizado para o aumento ganancioso das pastagens. Essa triste somatória já resultou em recordes históricos de focos de incêndio na região. Isso acontece, porque algumas pessoas não têm respeito por nosso meio ambiente e acabam desmatando tudo que veem pela frente.

Poucas pessoas agem para ajudar nosso mundo, só querem piorar tudo. Devemos nos conscientizar e refletir, pois estamos em tempos ruins, por isso precisamos ajudar nosso planeta curando e não piorando tudo.

Dessa forma, percebemos como o mundo está repleto de seres humanos



egoístas e sem caráter, depois colocam a culpa de tudo que acontece de ruim em Deus, ou então no próprio universo.

Percebemos que o mundo já está se cansando de nos dar chances para melhorarmos, e o que acontece? Continuamos os mesmos.

Portanto, se tudo acabar, a culpa será apenas e somente nossa.

Mirelle

ANEXO A

Matriz Referência De Língua Portuguesa Para Prova Brasil

9º Ano do Ensino Fundamental

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

- D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

- D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

- D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Disponível em: <<https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/matriz-de-referencia-lingua-portuguesa/>>. Acesso em: ago.de 2020.

ANEXO B

DIRETRIZES PARA O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR DE ACORDO COM O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

O ensino de Língua Portuguesa deve qualificar os estudantes para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania, formando-os locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua e aos gêneros de discurso do domínio público, bem como aos gêneros surgidos ou modificados pela cultura digital, que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social.

Qualificar para o exercício da cidadania implica compreender a dimensão ética e política da linguagem, ou seja, ser capaz de refletir criticamente sobre a língua como atividade social capaz de regular – incluir ou excluir – o acesso dos indivíduos ao patrimônio cultural e ao poder político. Nesse sentido, os objetos de conhecimento e práticas de ensino selecionadas devem favorecer a formação de cidadãos capazes de participação social e política, funcionando, portanto, como caminho para a democratização e para a superação de desigualdades sociais e econômicas.

Ao componente Língua Portuguesa cabe assegurar os direitos de aprendizagem aos estudantes, proporcionando-lhes experiências que contribuam para a ampliação e aprofundamento dos diferentes letramentos já adquiridos e aquisição de novos letramentos e multiletramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais.

Os objetos de conhecimento, assim como as práticas de ensino, devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso em diversas práticas, e não em função do domínio de conceitos e classificações como fins em si mesmos. Assim, devem compor o currículo do componente curricular Língua Portuguesa aqueles conteúdos considerados essenciais à vida em sociedade, especialmente

aqueles cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemáticas da escola, para o desenvolvimento de competências específicas.

Vale destacar que essas competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania.

A proposta é estimular a aprendizagem, a autonomia intelectual dos alunos por meio de atividades planejadas pelo professor para promover o uso de diversas habilidades de pensamento como interpretar, analisar, sintetizar, classificar, relacionar e comparar, trazendo para a aula questões práticas de vivências para serem analisadas à luz da teoria e dando significado ao conhecimento. Todo esse processo deve se dar através de uma aprendizagem ativa, onde o estudante se faz protagonista do processo ensino-aprendizagem devendo se engajar de maneira participativa e colaborativa na aquisição do conhecimento.

EIXO / PRÁTICAS DE LINGUAGEM: PRODUÇÃO DE TEXTOS

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes propósitos comunicativos, em conformidade aos variados campos da atividade humana.

Da mesma forma que na leitura, as habilidades a serem desenvolvidas referentes à produção textual, devem ser contextualizadas (finalidades, interlocutores, suportes, recursos), por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. A produção textual deve se ater aos processos de planejamento, elaboração e revisão/edição textual.

As práticas de produção devem ser trabalhadas, de forma inter-relacionada, às práticas de uso e flexão.

ANEXO C

Atividades propostas pelos Planos De Estudos Tutorados

SEMANA 3 PET 6

UNIDADE TEMÁTICA:

Análise linguística/semiótica.

OBJETO DE CONHECIMENTO:

Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.

HABILIDADE:

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras; a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos; os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

CONTEÚDOS RELACIONADOS:

Expressões denotativas e conotativas.

ATIVIDADES

Atividade 1 – Leia a explicação sobre as figuras de linguagem.

Aliteração: é a repetição de um mesmo som consonantal propositalmente em um texto como recurso estilístico.

“Vozes veladas, veludas vozes,
Volúpias dos violões, vozes veladas
Vagam nos velhos vórtices velozes
Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.”
(Cruz e Souza)

Assonância: é a repetição de um mesmo som vocálico propositalmente em um texto como recurso estilístico.

“Berro pelo aterro, pelo desterro
Berro por seu berro, pelo seu erro
Quero que você ganhe, que você me apanhe
Sou o seu bezerro gritando mamãe”
(Caetano Veloso)

LINHA DO EQUADOR

[...] Traço do arquiteto
Gosto tanto dela assim
Gosto de filha música de preto
Gosto tanto dela assim
Essa desmesura de paixão
é loucura de coração
Minha foz do Iguaçu
Pólo sul, meu azul
Luz do sentimento nu [...]

Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/djavan/11340/>>. Acesso em: 12 set. 2020.

A figura de linguagem presente no trecho marcado na canção de Djavan é:

- () Aliteração.
- () Assonância.
- () Onomatopeia.

SEMANA 4 PET 6

UNIDADE TEMÁTICA:

Produção de textos.

OBJETO DE CONHECIMENTO:

Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais.

HABILIDADE:

(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.

CONTEÚDOS RELACIONADOS:

Produção e publicação de artigo de opinião.

Planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign de textos.

ATIVIDADES

Leia a notícia sobre os incêndios no Pantanal.

Área queimada no Pantanal já passa de 2 milhões de hectares, tamanho referente a 10 vezes as cidades de SP e RJ juntas

O Pantanal é o bioma brasileiro mais afetado pelas queimadas proporcionalmente, mas em Mato Grosso os incêndios estão espalhados por todo estado.

Por José Pereira, G1 MT
09/09/2020 15h29

Dados do Prevfogo, o Centro Nacional de Prevenção e Combate aos incêndios florestais do Ibama, em 2020 mostram que a área queimada no Pantanal já passa de 2,3 milhões de hectares, sendo 1,2 milhão em Mato Grosso e mais de 1 milhão em Mato Grosso do Sul.

Essa área de mais de 2 milhões representa quase 10 vezes o tamanho das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro juntas.

O Pantanal é o bioma brasileiro mais afetado pelas queimadas proporcionalmente, mas em Mato Grosso os incêndios estão espalhados por todo o estado.

Segundo o Instituto de Pesquisas Espaciais (Inpe), de janeiro até agora mais de 25,4 mil focos de calor foram registrados. O número é 29% maior do que no mesmo período do ano passado.

As queimadas aumentaram no Pantanal a partir de julho, quando a estiagem ficou ainda mais intensa. Os dias estão tão secos que o clima fica parecido ao de um deserto, com umidade abaixo dos 10%. Mas o problema não é só o clima.

Uma reserva particular teve metade da área de mais 100 mil hectares destruída. Segundo perícia do Corpo de Bombeiros, as chamas vieram de fazendas que estão próximas e que foram queimadas de forma criminosa, intencional.

Fonte: Disponível em: <<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2020/09/09/area-queimada-no-pantanal-ja-passa-de-2-milhoes-de-hectares-tamanho-referente-a-10-vezes-as-cidades-de-sp-e-rj-juntas.ghtml>>. Acesso em: 16 set. 2020.

Vamos relembrar a estrutura de um artigo de opinião.

Por ser um texto argumentativo, o artigo de opinião apresenta três partes fundamentais:

Introdução com tese: Os parágrafos iniciais de um artigo de opinião costumam ser reservados para apresentar o assunto abordado e, além disso, o ponto de vista defendido pelo autor. Chamamos esse ponto de vista de tese.

Desenvolvimento com argumentação: Uma vez que a tese é apresentada na introdução do artigo de opinião, é esperado que, nos parágrafos intermediários — também chamados de desenvolvimento, apresentem-se argumentos que comprovem o ponto de vista.

Conclusão: A conclusão de um artigo de opinião costuma apresentar uma síntese do desenvolvimento do texto e, em seguida, reiterar a tese, agora comprovada pelos argumentos e apresentar uma possível solução para a problemática abordada no seu texto.

Fonte: Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/redacao/artigo-opinioao-.html>>. Acesso em: 15/08/2020. (adaptado)

Atividade 1

Escreva um artigo de opinião, seguindo a estruturação apresentada acima, sobre o que está acontecendo no Pantanal. Não esqueça de elaborar bem sua tese, colocar argumentos que validem sua ideia e apontar uma possível solução para a problemática.

SEMANA 2 PET 5

UNIDADE TEMÁTICA:

Leitura.

OBJETOS DE CONHECIMENTO:

- Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero. (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.);
- Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero;
- Estratégias e procedimentos de leitura;
- Relação do verbal com outras semioses;
- Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão.

HABILIDADES:

(EF69LP20B) Analisar, tendo em vista o contexto de produção, efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.

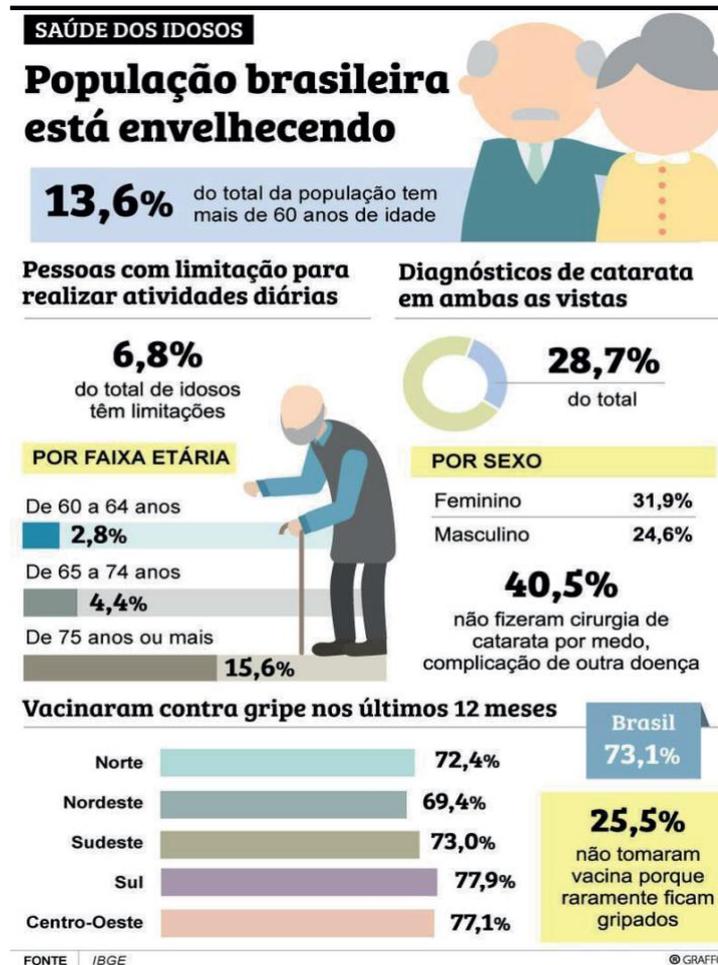
(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.

CONTEÚDOS RELACIONADOS:

Partes essenciais do texto; Leitura de conto, poemas, romances, conto em quadrinhos; Enredo e o foco narrativo; Partes verbais (texto verbal), não verbais (imagens) e híbridas (imagens e textos verbais de um infográfico).

ATIVIDADE



Disponível em: <<https://www.diariodenoticias.com.br/infograficos/21907/populacao-brasileira-esta-envelhecendo>>. Acesso em: 17/08/2020.

01 – Sobre qual assunto trata esse texto?

02 – Quais os recursos não verbais foram utilizados nesse texto?

03 – Quais tipos de gráficos foram utilizados nesse texto?

04 – O que diferencia um infográfico de um texto informativo?

05 – Qual é o gênero desse texto? Quais características você apontaria para justificar sua resposta?

SEMANA 3 PET 5

UNIDADE TEMÁTICA:

Análise linguística/semiótica.

OBJETO DE CONHECIMENTO:

- Estilo;
- Textualização de textos argumentativos e apreciativos;
- Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios.

HABILIDADES:

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de Imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

(EF69LP27B) Analisar textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.

CONTEÚDOS RELACIONADOS:

Figuras de Linguagens e Textos reivindicatórios.

ATIVIDADE

Leia os textos e responda às questões.

TEXTO 1

Fortaleza, 7 de março de 2010.

Caro senhor gerente do supermercado Preço Bom, loja da Rua da Praça, 18. Há muitos anos nossa família é freguesa deste supermercado. Hoje, porém, estamos muito decepcionados com o atendimento de sua loja.

Semana passada, no dia 2 de março, compramos um pote de 500g da maionese Q-koisa que, apesar de estar dentro da data de validade, está visivelmente estragada e cheirando mal. Ao mostrarmos a nota da compra e

pedirmos a substituição do referido item ao funcionário identificado como Armando Guerra, ele disse que a loja não tem nenhuma responsabilidade sobre a mercadoria que já saiu do estabelecimento.

Assim, gostaríamos de pedir diretamente ao senhor a substituição do produto ou a devolução do dinheiro pago pelo vidro de maionese, sob o risco de eu ou minha família nunca mais comprarmos em seu supermercado.

Cordialmente,

Eliane Aparecida dos Santos

Assunto: Aquisição de livro

TEXTO 2

Srs. pais de alunos dos 6^{os} anos do Ensino fundamental, solicitamos a aquisição do livro que será usado no início do trabalho da área de Língua Portuguesa. O trabalho terá início na sexta-feira 24/4 e é importante que todos os alunos tenham a obra nessa aula.

“Histórias à brasileira”

Autor: Ana Maria Machado (adaptação)

Editora: Companhia das Letrinhas

Atenciosamente,

ROSANA SELIGMANN

COORDENADORA PEDAGÓGICA

Circular nº 014/2008

Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B7gCUnHlonWkeU8yTnVXRktvbms/view>>. Acesso em: 17/08/2020

01 – Aponte características que permitem inferir que os dois textos são cartas:

02 – Agora, aponte diferenças entre os dois textos:

03 – Qual dos textos é uma Carta de Reclamação e qual deles é uma Carta de solicitação?

04 – Qual verbo indica que o texto é uma Carta de Solicitação?

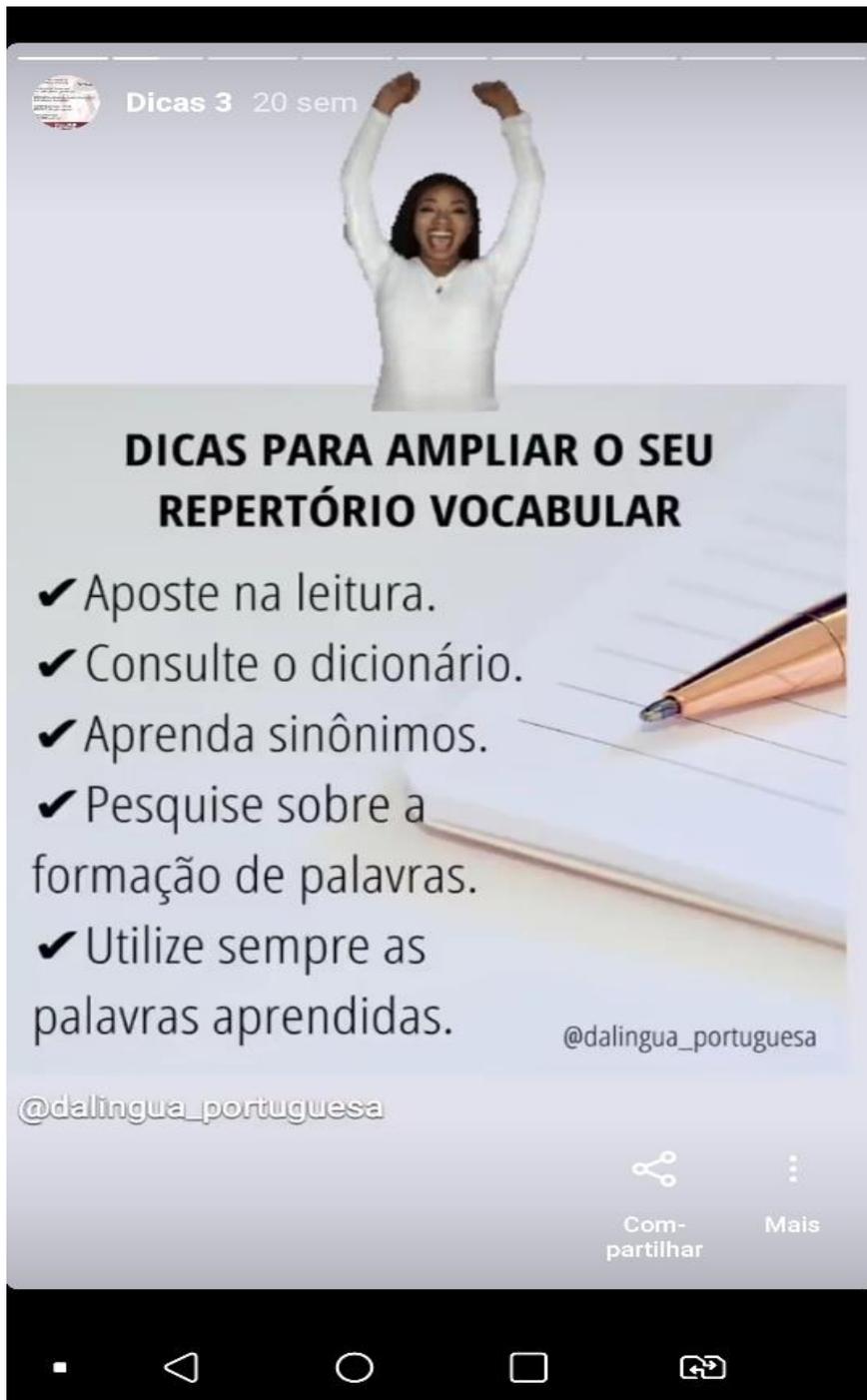
ANEXO D

Imagens do perfil do Instagram @produzindoeinteragindo

Imagem da página inicial do Instagram criado para interagir com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Joaquim Felício dos Santos, buscando o dinamismo proporcionado por essa rede social para compartilhamento de vídeos, fotos, frases motivacionais, lembretes, atividades e dicas.



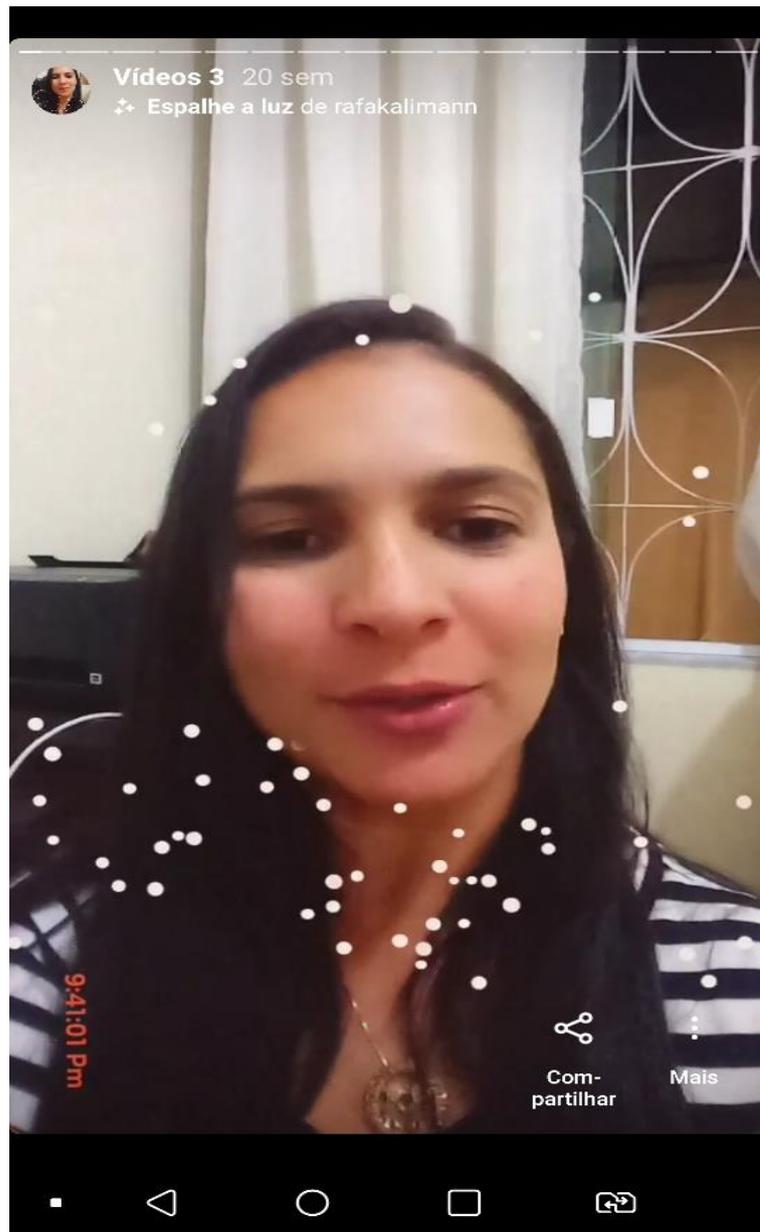
Imagem de dica para ampliar o vocabulário, que foi postada nos stories do Instagram, além dessa há também dicas de ortografia, acentuação, gêneros textuais, e várias outras.



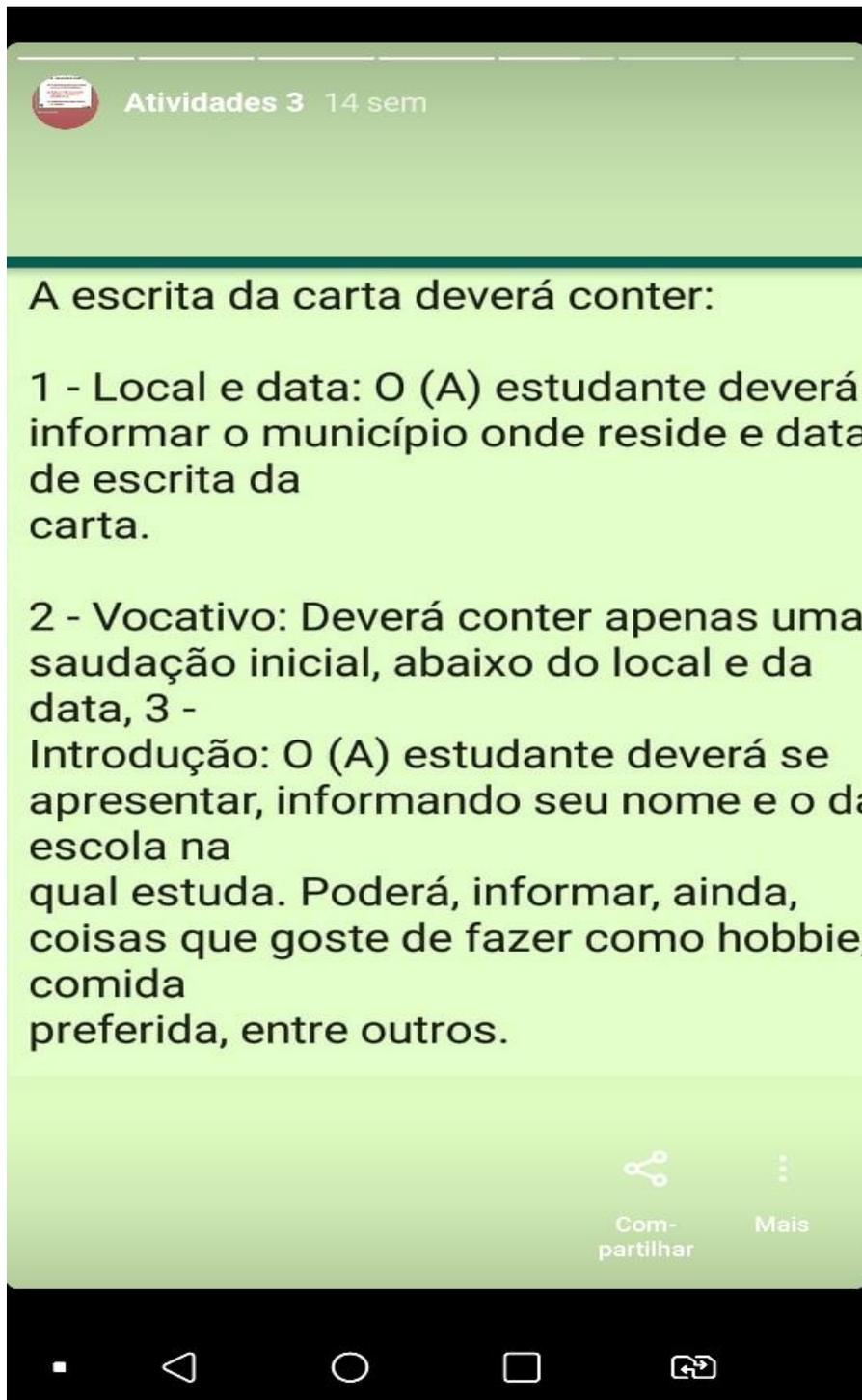
Página inicial para leitura e acompanhamento das cartas produzidas em homenagem aos 300 anos de Minas Gerais, produzidas pelos alunos.



Vídeo



Instruções para escrita do gênero textual carta, que foi atividade proposta pela Secretaria de Educação de Minas Gerais em homenagem aos 300 anos do estado.



The image is a screenshot of a mobile application interface. At the top, there is a header bar with a red circular icon on the left and the text "Atividades 3 14 sem" in white. Below the header, the main content area has a light green background and contains the following text:

A escrita da carta deverá conter:

1 - Local e data: O (A) estudante deverá informar o município onde reside e data de escrita da carta.

2 - Vocativo: Deverá conter apenas uma saudação inicial, abaixo do local e da data, 3 -

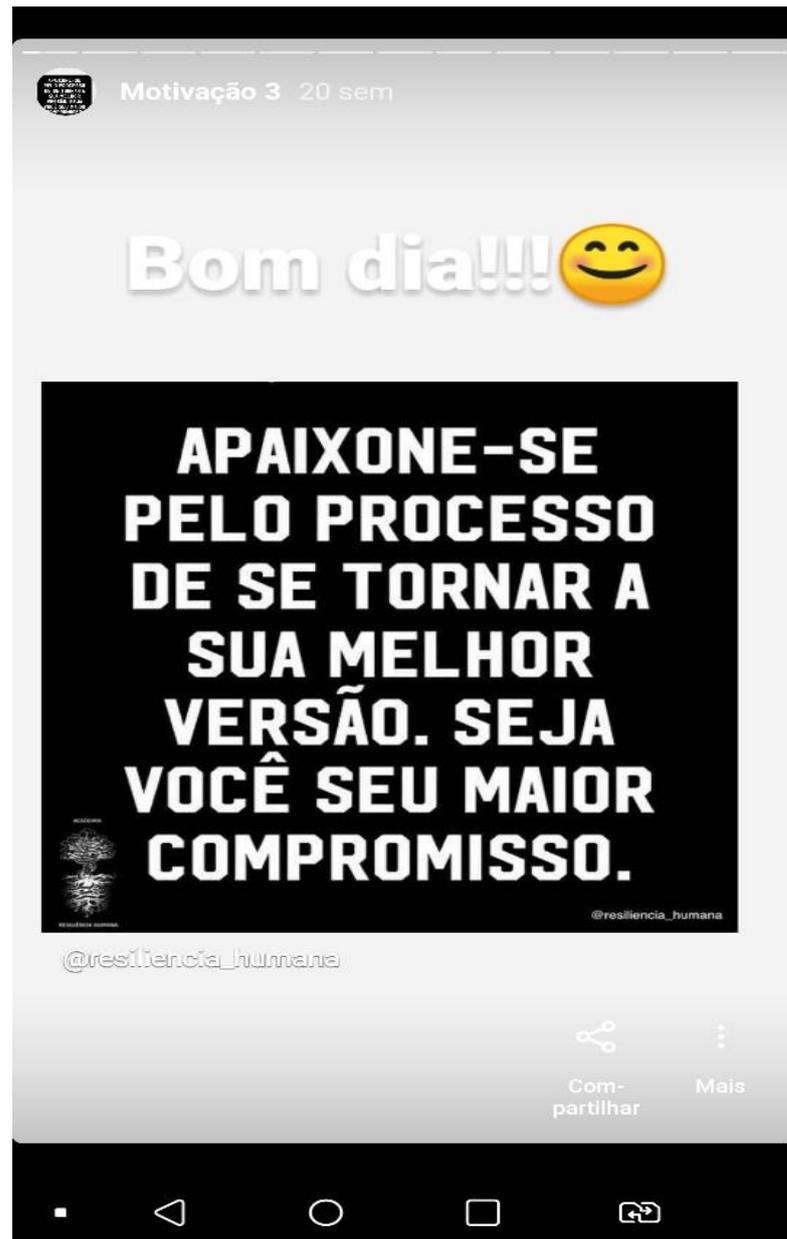
Introdução: O (A) estudante deverá se apresentar, informando seu nome e o da escola na qual estuda. Poderá, informar, ainda, coisas que goste de fazer como hobbie, comida preferida, entre outros.

At the bottom of the screen, there is a navigation bar with two icons: a share icon labeled "Compartilhar" and a more options icon labeled "Mais". Below this bar is the standard Android navigation bar with icons for home, back, search, and recent apps.

Página inicial para leitura e acompanhamento dos textos produzidos pelos alunos do 9º ano com a interpretação de infográficos.



Frase de motivação postada nos stories da página do Instagram da turma do 9º ano. Além dessa frase tivemos muitas outras desde que iniciamos a interação pelo Instagram.



ANEXO E**RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.**

Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere, CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação; CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

RESOLVE aprovar as seguintes normas:

Art. 1o. Os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2o. O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar um produto (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

Art.3o. Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º: Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR

ANEXO F

Comprovante de submissão ao Comitê de Ética

Título da Pesquisa: A Escrita do Nono Ano do Ensino Fundamental: Elaboração de Revista como Motivação para o Exercício da Multimodalidade Textual

Pesquisador Responsável: HERICA TOSTA BASTOS MARTINS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26399519.7.0000.5146

Submetido em: 30/11/2019

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1459282

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA					
	Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
	Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1				
	Pendência Documental (PO) - Versão 1				
	Documentos do Projeto				
	Comprovante de Recepção - Submissão 2				
	Folha de Rosto - Submissão 2				
	Informações Básicas do Projeto - Submissão 2				
	Projeto Detalhado / Brochura Investigador - Submissão 2				
	TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência - Submissão 2				
	Apreciação 2 - Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - Versão 1				
	Projeto Completo				