



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

PAULA ANDRÉA GRANDAL DE ALMEIDA

**ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS: PROPOSIÇÃO DE
APRENDIZAGENS COM GÊNEROS DISCURSIVOS EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

**SANTARÉM
2021**

PAULA ANDRÉA GRANDAL DE ALMEIDA

**ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS: PROPOSIÇÃO DE
APRENDIZAGENS COM GÊNEROS DISCURSIVOS EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura
Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

**SANTARÉM
2021**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

- A447 Almeida, Paula Andréa Grandal de
Atividades didáticas integradas: proposição de aprendizagens com gêneros discursivos em tempos de pandemia./ Paula Andréa Grandal de Almeida. – Santarém, 2021.
72 p. : il.
Inclui bibliografias.
- Orientador: Heliud Luis Maia Moura
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.
1. Ensino. 2. Linguagem. 3. Gêneros discursivos. I. Moura, Heliud Luis Maia, *orient.*
II. Título.

CDD: 23 ed. 371.32



Universidade Federal do Oeste do Pará

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ATA Nº 31

Aos dez dias do mês de dezembro do ano de 2021, às 14:00 horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura (orientador e presidente), Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (membro externo) e Profa. Dra. Ana Maria Vieira Silva (membro interno) a fim de arguirem a mestrand Paula Andréa Grandal de Almeida, com a dissertação intitulada "Atividades didáticas integradas: proposição de aprendizagens com gêneros discursivos em tempos de pandemia". Aberta a sessão pelo presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

(x) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.

() Reprovada.


Dr. JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO, UFPI

Examinador Externo à Instituição



Dra. ANA MARIA VIEIRA SILVA, UFOPA

Examinadora Interna



Dr. HELIUD LUIS MAIA MOURA, UFOPA

Presidente


PAULA ANDRÉA GRANDAL DE ALMEIDA

Mestrando

*À minha querida tia Raimunda de Farias Pontes
(in memoriam), que segurou em minhas mãos,
desde a tenra infância, e me mostrou que a
educação transforma.
Dedico.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ao Único que é digno de toda honra, de toda glória e de todo louvor.

Ao meu esposo Dângelo e aos meus filhos Luka e Filipe, meus pilares.

À minha mãe Consuêlo e aos meus irmãos Herivan e Josy, pelo apoio fraternal.

Ao Professor Dr. Heliud Luís Maia Moura, por aceitar ser meu orientador, por sua competência, sabedoria e firmeza, por partilhar conhecimentos tão necessários ao meu trabalho e ao meu crescimento intelectual e, sobretudo, por sua generosidade, que o enobrece.

Aos membros da banca de Defesa, Professor Dr. Juscelino Francisco do Nascimento e Professora Dra. Ana Maria Vieira Silva, pelas sábias contribuições ao meu trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, grandes companheiros de caminhada.

Aos profissionais da escola em que trabalho como docente, os quais também considero família.

Aos meus alunos, razão das minhas inquietações docentes.

O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. [...] resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Este trabalho nasceu das reflexões fomentadas nas aulas do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, e das experiências cotidianas com o ensino de língua materna. Seu objetivo é propor uma prática pedagógica aos alunos do Ensino Fundamental, pautada em atividades que integrem oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, com base no estudo de gêneros discursivos, em favor do desenvolvimento da capacidade de leitura, de produção e, por conseguinte, da ampliação das possibilidades de participação dos indivíduos, nos diferentes campos sociais em que atuam. Esta proposta pedagógica foi pensada, em virtude de o modelo de ensino atual ainda priorizar, nas aulas de Português, os conteúdos da gramática normativa, usando o texto apenas como âncora para o estudo dos conteúdos formais, negando o protagonismo dos contextos sociais e as situações reais de comunicação presentes nos gêneros discursivos. Como base teórica deste trabalho destacam-se os estudiosos da linguagem Bakhtin (1997, 2011, 2013, 2016), Kleiman (2007, 2008, 2010, 2016), Rojo (2012, 2013), Antunes (2010, 2013, 2017), Marcuschi (2005) e Moura (2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2019) que, seguindo a linha de pesquisa de Bakhtin, desenvolveu o estudo das ADIs (Atividades Didáticas Integradas) de Oralidade, Leitura, Escrita e Reflexão Linguística). A pesquisa a que nos propomos considerou também um elemento novo, no cenário atual da educação brasileira, a pandemia da COVID-19, que se constitui um desafio para o ensino-aprendizagem ao demandar comportamentos e ferramentas educacionais diferentes das, comumente, adotadas pelas escolas. A aplicabilidade do projeto mostrou-se profícua ao ensino-aprendizagem de língua materna, por meio de gêneros discursivos, na medida em que contribuiu para a construção de saberes pautados na relação entre a oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, nas situações comunicativas de usos reais da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Linguagem. Gêneros discursivos. Atividades Didáticas Integradas.

ABSTRACT

This work was born from the reflections fostered in the classes of the Professional Master's Degree Program in Letters – PROFLETRAS, and from everyday experiences with the teaching of the mother tongue. Its objective is to propose a pedagogical practice for elementary school students, based on activities that integrate orality, reading, writing and linguistic reflection, based on the study of discursive genres, in favor of the development of reading and production skills and, consequently, the expansion of possibilities for individuals' participation in the different social fields in which they operate. This pedagogical proposal was designed because the current teaching model still prioritizes, in Portuguese classes, the contents of normative grammar, using the text only as an anchor for the study of formal contents, denying the protagonism of social contexts and situations communication realities present in the discursive genres. As a theoretical basis for this work, scholars of the language Bakhtin (1997, 2011, 2013, 2016), Kleiman (2007, 2008, 2010, 2016), Rojo (2012, 2013), Antunes (2010,2013,2017) stand out. Marcuschi (2005) and Moura (2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2019) who, following Bakhtin's line of research, developed the study of ADIs (Integrated Teaching Activities) of Orality, Reading, Writing and Linguistic Reflection). The research we propose also considered a new element in the current scenario of Brazilian education, the COVID-19 pandemic, which constitutes a challenge for teaching-learning by demanding behaviors and educational tools different from those commonly adopted by schools. The applicability of the project proved to be fruitful for the teaching-learning of the mother tongue, through discursive genres, as it contributed to the construction of knowledge based on the relationship between orality, reading, writing and linguistic reflection, in communicative situations of real uses of the language.

KEYWORDS: Teaching. Language. Discursive genres. Integrated Teaching Activities.

LISTAS DE SIGLAS

ADIs – Atividades Didáticas Integradas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Planejamento de Atividades de Aulas Remotas

Quadro 2 – Corpo do Projeto

Quadro 3 – Texto 1 (reportagem)

Quadro 4 – Texto 2 (notícia)

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico ilustrativo da estrutura cíclica das ADIs (NERES, 2018)

Figura 2 - Foto do texto pesquisado pelo aluno (notícia)

Figura 3 – Foto de videoaula sobre reportagem

Figura 4 – Foto de videoaula sobre notícia

Figura 5 – Resumo do conteúdo para os alunos

Figura 6 – Resumo do conteúdo para os alunos

Figura 7 - Produção de Texto (aluno do 7º ano)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 LÍNGUA E ENSINO	18
1.1 Os gêneros discursivos no ensino de língua	21
1.2 As Atividades Didáticas Integradas.....	25
2 PROPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS COM BASE NAS ADIS	30
2.1 A oralidade	35
2.2 A leitura.....	37
2.3 A escrita	41
2.4 A reflexão linguística.....	42
2.5 Os gêneros discursivos notícia e reportagem nas ADIS.....	44
2.5.1 A notícia.....	44
2.5.2 A reportagem	47
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	50
4 PROPOSTA DE ENSINO	54
4.1 Resumo do Projeto	55
4.2 Descrição e análise de dados	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS	74

INTRODUÇÃO

No exercício da docência, na Educação Básica, há quinze anos, entendemos que as reflexões acerca do ensino de língua são fundamentais para o professor, haja vista serem essas reflexões parte de um caminho que oportuniza contributos ao processo de ensino-aprendizagem. Acentuadas vezes, nos deparamos com as cobranças sobre os resultados das aulas de Língua Portuguesa, senão por outras pessoas, mas e, principalmente, por nós mesmos, nos fazendo interrogações, quais sejam: *O que fazer para que as nossas aulas despertem o interesse do aluno? De que forma é possível promover o ensino produtivo de língua? Como está sendo fomentada a formação da leitura e da escrita na sala de aula?*

São dessas e de outras indagações, aliadas à necessidade de alcançar respostas para tais questionamentos, que nascem, em nosso cotidiano escolar, as ideias, as ações, as avaliações, as ressignificações do trabalho docente, isto é, o exercício de metalinguagem e a reflexão do ensino-aprendizagem do Português nos dias atuais. Entende-se que esse processo não é possível sem que conheçamos e entendamos o caminho percorrido por todos aqueles que ocupam um lugar de destaque nessa engrenagem, seja o estudioso da linguagem, seja a escola, seja o aluno. Faz-se fundamental estar a par das concepções em que se pauta o ensino de língua, na educação escolar.

Quando nos referimos às concepções de linguagem, estamos reconhecendo que esta é concebida de maneira diferente, em cada momento social e histórico, de acordo com as ideologias que circundam o contexto de cada época. Assim, temos, por exemplo, o subjetivismo abstrato, o objetivismo abstrato e a concepção sobre a qual nos pautamos neste trabalho – a perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin e o Círculo – que entende a linguagem como interação. Neste processo, a língua se realiza na interação verbal, social, entre interlocutores, que são vistos como agentes sociais, sujeitos dos diálogos onde ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

No que se refere ao ensino no Brasil, as esferas governamentais, responsáveis por garantir o acesso ao ensino de qualidade para todos os cidadãos e assim assegurar que se cumpra o que rege a Constituição Federal, têm desenvolvido, ao longo dos anos, programas e ações de políticas públicas educacionais que visam à garantia desse direito a todos os alunos da rede escolar. É, pois, parte dessas ações a elaboração e homologação

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento que normatiza o conjunto de saberes essenciais aos alunos da educação básica. A Base aponta que a finalidade do ensino de língua enseja em

Possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar as suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas [...] [...] que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. (BRASIL, 2018, p. 61).

Enfatiza também que essa visão de ensino dialoga com a de documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, para os quais a linguagem é “Uma forma de ação interindividual orientada para uma finalização específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Pode-se observar que ambos, tanto os PCNs, quanto a BNCC, destacam a importância de formar alunos capazes de ampliar a sua compreensão leitora e a sua capacidade de interlocução social, considerando os contextos em que estão inseridos. Trata-se, portanto, de um afastamento contundente do ensino tradicional de língua materna, segundo os textos que compõem tais documentos. De fato, o que se constata, analisando o percurso das aulas de Português, nas últimas décadas, é a preferência pelo ensino da gramática da língua e o uso do texto como âncora ao ensino das normas gramaticais. As questões relativas às relações interdiscursivas intrínsecas ao texto, quando postas, estão sempre em segundo plano.

Contudo, o fracasso escolar a que fazemos referência, frequentemente, refuta o tipo de ensino que se cristalizou, durante tanto tempo. Urge a necessidade premente de reflexão e mudança das concepções a respeito de nossas ações na sala de aula e do que estamos priorizando enquanto professores de língua materna. Sob esse aspecto, e considerando os objetivos propostos pela BNCC, Veiga e Silva (2018, p. 109) dizem que “O texto passa a ser compreendido como construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado. (...) o próprio lugar da interação e dos interlocutores, dos sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos.”

De acordo com essa perspectiva, o texto passa a ser a unidade de trabalho dos professores, o ponto de partida para o estudo de todos os elementos constitutivos da língua, como os semânticos, morfológicos e sintáticos. O texto “ganha centralidade na definição de conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento

a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.” (BNCC, 2018, p. 65).

Em outras palavras, os saberes necessários aos alunos da Educação Básica, na área de linguagem, de acordo com a Base, devem ser em favor do desenvolvimento da sua capacidade de leitura, de produção e, por conseguinte, da ampliação das suas possibilidades de participação nos diferentes campos em que atuam e devem ser mobilizados a partir dos textos e seus gêneros multissemióticos e multifacetados. A importância do texto, no ensino de língua, nos parece clara nas considerações a seguir:

Lugar de interação dos sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais; ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos de discursos e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelo co-enunciadores entre as inúmeras possibilidades de organização textual que cada língua oferece. (KOCH 2002, p. 16).

As reflexões acerca do que ensinar e a partir de que concepção de linguagem é, sem dúvida, uma das discussões mais fecundas e duradouras, no âmbito escolar. De acordo com a concepção de Bakhtin (2016, p. 118, grifo meu) “*a língua é dialógica por sua natureza social*”. Essa relação dialógica, de interação entre os sujeitos se dá nos gêneros discursivos, isto é, nos textos onde acontecem as práticas sociais.

Bakhtin (2013, p. 262) afirma que

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. (...) O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [e em outras semioses] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Essa visão leva à compreensão de que os gêneros são definidos por enunciados dinâmicos, flexíveis e únicos, em seus turnos e os sujeitos autônomos e “donos” de seus discursos. O teórico chama a estes de sujeitos responsivos.

Decerto, nós, professores, precisamos trazer para os nossos planejamentos escolares essa perspectiva de ensino da língua materna. É necessário que o aluno compreenda a amplitude de sua capacidade de intervenção nos contextos sociais, através da tessitura de seus enunciados. Trata-se do sujeito responsivo, como postula a teoria bakhtiniana. Portanto, não há por que a escola se eximir dessa tarefa, haja vista que as diversidades culturais e linguística estão entre as suas paredes.

Rojo (2012) reafirma a importância de a escola adotar a “pedagogia dos multiletramentos”, levando em conta a circulação de uma variedade de gêneros discursivos na escola e fora dela, seja em textos orais, seja em textos impressos e divulgados nas mídias audiovisuais, digitais ou não. A esse respeito, Rojo comenta

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO 2012, p. 19).

É, pois, nessa diversidade textual, a que Bakhtin denomina gêneros discursivos que o sujeito se realiza em atitude responsiva, ou seja, concorda, discorda, completa-o e aplica-o, formando com o seu interlocutor uma rede de comunicação e compreensão do enunciado vivo. Reside, nesse contexto, a base do desenvolvimento do trabalho ora proposto, por percebermos que as escolhas até aqui implantadas não correspondem ao que, de fato, precisamos trabalhar. O ensino tradicional, ao qual já nos referimos anteriormente, provou ser inoportuno e deficiente tanto para o sistema, que avalia a aprendizagem dos alunos por meio de exames, como a Prova Brasil, por exemplo, quanto para os alunos que não se sentem confortáveis e interessados nas aulas. Tampouco para os professores que se veem presos a um modelo rígido de ensino.

Também embasa a nossa pesquisa a proposta de ensino de língua materna idealizada por Moura (2017a), a saber: as Atividades Didáticas Integradas (ADIs). Com as ADIs, Moura adota a perspectiva de interação dialógica de Bakhtin e objetiva, por meio do estudo dos gêneros discursivos, levar o aluno a perceber a rede intercomunicativa da língua, nos eixos da escrita, da oralidade, da leitura e da reflexão linguística. Dessa forma, entende-se que a percepção e a compreensão da engrenagem pelo aluno aumenta a sua capacidade linguística e discursiva.

Com efeito, todos os saberes do indivíduo estão, intrinsecamente, ligados ao fator social e não bastassem as dificuldades e a impotência que nós, professores de língua, por muitas vezes, sentimos, um elemento novo e completamente prejudicial, somou-se aos desafios *do ensinar*. Trata-se do cenário atual do Brasil e do Mundo, no campo da saúde, que afetou todas as relações humanas – a pandemia da COVID-19. O misterioso e letal vírus, o Coronavírus, surgiu na China, nos últimos meses de 2019 e tomou proporções devastadoras, levando a óbito milhares de vidas.

Na educação, especificamente, o efeito foi imediato. As aulas presenciais, paralisaram em março de 2020, em virtude das recomendações da Organização Mundial de Saúde. As medidas tomadas exigiam o distanciamento social, o uso de máscara e a higienização com álcool gel, pois o Coronavírus é altamente contagioso. Desde essa tomada de decisão, o ensino-aprendizagem tomou outras nuances e, agora, são as tecnologias digitais as mediadoras desse processo. O “*novo normal*”, como se lê,

frequentemente nas mídias, demanda fazeres pedagógicos que se adequem aos tempos de pandemia.

Considerando os aspectos elencados, a proposta deste trabalho, que tem como tema **Atividades Didáticas Integradas: proposição de aprendizagens com os gêneros discursivos em tempos de pandemia**, é a de fomentar a reflexão metalinguística, propor aprendizagens aos alunos do ensino fundamental, tendo como mote os gêneros discursivos notícia e reportagem e, assim, contribuir para um ensino produtivo da língua, em que o indivíduo seja o agente do processo.

Os gêneros notícia e reportagem são textos que pertencem à esfera jornalística. Seu propósito comunicativo é de caráter informativo, por meio da abordagem de temas de interesse do público-alvo. Embora, sejam gêneros informativos, esses gêneros podem, implicitamente, intervir na formação de opinião do leitor sobre determinado tema, causando-lhe indignação, descrédito ou preferência por essa ou aquela ideia gerada no texto.

Assim, o trabalho proposto é composto por três capítulos. No primeiro capítulo, faço uma abordagem reflexiva, com base nos pressupostos teóricos acerca do ensino de língua, evidenciando a concepção de linguagem que rege essa pesquisa e as Atividades Didáticas Integradas – ADIs, de Moura (2017a), e suas proposições. No segundo capítulo, explico a metodologia da pesquisa e descrevo de que forma as ações foram organizadas. No terceiro capítulo, apresento a proposta de ensino de abordagem dos gêneros discursivos, à luz das ADIs, de Moura (2017a).

1 LÍNGUA E ENSINO

Há muito se discute a questão do ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas Universidades, nas reuniões pedagógicas, nas rodas de conversas entre os professores da disciplina ou em qualquer outro espaço no qual caibam os questionamentos e anseios do cotidiano escolar. Há muito também se almeja um ensino voltado à língua tal como é – viva, dinâmica e social.

A linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico, evidenciando seu caráter dinâmico no meio social. Porém, mesmo com as mudanças de paradigmas, ainda constatamos uma situação de crise no ensino, especialmente no de língua materna, demonstrada por meio do baixo nível de desempenho linguístico dos nossos alunos em situações concretas de utilização da língua, como podemos observar nas provas de redação, em concursos vestibulares [...] (FUZA; MENEGASSI; OHUSCHI 2011, p. 497).

Sem dúvida, os caminhos percorridos até aqui mostram que os resultados não têm sido satisfatórios nem aos olhos do sistema nem aos nossos olhos, por percebermos as frustrações que nos acercam, nas salas de aula. Todavia, se o que estamos ensinando não está alcançando os objetivos esperados, quais direções devemos tomar para que o ensino de língua seja, de fato, produtivo?

A priori, é importante ressaltar que a escola é o espaço, por excelência, de aperfeiçoamento e desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas, isto não quer dizer que elas nasçam nesse ambiente, mas se aprimoram nele, por isso, é imprescindível que todos, em igualdade de direito, tenham acesso ao ambiente escolar. A responsabilidade em assegurar esse direito é do governo, subdividido nas esferas Municipal, Estadual e Federal.

No Brasil, o direito igualitário à educação escolar está contido na Constituição Federal do Brasil, de 1988, assim como todos os demais direitos e deveres do cidadão brasileiro. E, para que isso de fato ocorra, o governo, através do Ministério da Educação, cria políticas públicas com essa finalidade. Assim, pode-se dizer que as políticas públicas de educação são programas ou ações dos governos para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos, além de avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino do país.

No bojo dessas organizações em favor do ensino está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final foi homologada e publicada em dezembro de 2018. Desde, então, para efeitos de grade curricular, é a Base que aponta os saberes necessários aos alunos da Educação Básica, das escolas públicas e privadas, em todo o território

nacional.

Sobre a língua portuguesa, a BNCC (2018) dispõe que

o componente Língua Portuguesa da Educação Básica dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Os objetivos traçados pela Base conjugam com a concepção de linguagem bakhtiniana, ao entender que o texto é a unidade central do trabalho do professor e que são nos gêneros discursivos que as práticas sociais linguísticas se realizam. O documento sugere ainda que os professores devem proporcionar aos estudantes experiências de sala de aula que ampliem os seus conhecimentos ou como ressalta “os letramentos”, de forma que, com essas aprendizagens, eles sejam potencialmente ativos em seus discursos e intervenções, tanto na oralidade, quanto na escrita.

Sabemos que o sucesso da missão dada aos professores de língua materna não é simples; ao contrário, exige uma grande quantidade de formas e ferramentas metodológicas que os conduzam ao que as postulações bakhtinianas chamam de “*individualidade linguística*” fundamentada nas orientações cuidadosas e laboriosas dos docentes. De fato, o papel do professor de língua não está centrado apenas na transmissão das regras impostas pela gramática normativa, no conceito de “erro” e de “acerto”, como reza o ensino da gramática tradicional., pois um ensino que se detenha apenas a categorias morfossintáticas da língua, configura-se em um modelo de “*estudo parcial, reduzido, artificial e pouco esclarecedor do que, de fato, acontece quando as pessoas estão em interação verbal*”, como ressalta Antunes (2017, p. 32, grifo meu).

A esse respeito, a linguista também complementa ao afirmar que

é muito mais ampla a tarefa de um professor de língua, pois lhe cabe: investigar as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos de sentido, enfim, as regularidades implicadas no funcionamento da língua, em processos comunicativos de sociedades concretas, o que envolve a produção e circulação de todos os tipos e gêneros de textos-em-função. (ANTUNES, 2017, p. 33-34)

Embora saibamos que o professor de português não deve pautar as suas aulas no modelo tradicional de ensino da língua, frequentemente, nos deparamos com essa prática nas escolas brasileiras. Isto acontece porque há diferenças linguísticas socialmente

condicionadas, ou seja, a escola ensina a gramática da cultura dominante, cristalizada como a correta e aceitável por todas as demais classes sociais. De acordo com essa perspectiva tudo aquilo que foge à variante de prestígio, é considerado “errado” e, portanto, inaceitável à prática docente.

Contudo, não cabe à escola eleger uma perspectiva de ensino em detrimento de outra, haja vista que a linguagem é plural. É importante que, na construção de conhecimentos, o aluno perceba que *coexistem, na língua, diferentes maneiras de se dizer a mesma coisa*, como afirma Bortoni-Ricardo (2005). E que tais maneiras estão explícitas nos gêneros produzidos, em grande variedade, nos eventos a que se refere Bakhtin. Em síntese, a prática docente demanda o cuidado com a matéria – a língua – e com todos os elementos que participam da engrenagem da comunicação humana, aí inclusos todos os textos que nascem dessa interação verbal e social.

A concepção que pauta este trabalho reconhece que a preocupação básica do ensino da língua materna deve ser levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, direcioná-lo, no sentido de aprimorar a sua capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e sobre o uso da língua como instrumento de interação social. Esse processo de reflexão linguístico ao qual nos referimos desencadeia o processo de compreender, analisar, interpretar e produzir textos com o maior grau de domínio do interlocutor, considerando que, na concepção dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos.

Sobre os textos, importa-nos considerar que não são composições isoladas, mas entrelaçadas, por isso, nenhum gênero está sozinho; ao contrário comungam com outros, nas esferas comunicativas. Segundo considerações bakhtinianas, essas esferas se dividem em esferas do cotidiano, em que se incluem as familiares, íntimas, comunitárias, e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos, em que fazem parte a ciência, a arte, a religião, a política etc. Em cada grupo, conjugam um conjunto específico de gêneros. Na esfera jornalística, por exemplo, há o artigo de opinião, o editorial, a notícia a reportagem; na esfera da universidade, o fichamento, o relatório, o seminário, a avaliação, a monografia, e todas dialogam entre si.

Assim, ao trabalhar com gêneros discursivos, na sala de aula, o professor deve considerar que, além das condições de produção, é preciso levar em conta a esfera comunicativa a que pertence o texto, pois ela determinará os espaços sociais que podem ou não ser ocupados por seus interlocutores. Em suma, todos os elementos textuais

precisam ser amplamente contemplados para que o ensino de língua, tendo o texto como unidade, seja produtivo e alcance as expectativas e os objetivos a que se propõem a nossa prática docente.

1.1 Os gêneros discursivos no ensino de língua

O estudo dos gêneros discursivos, nas aulas de língua portuguesa, ganha enfoque ao compreendermos o texto como a unidade central do trabalho do professor. Sobre esta temática, muitas postulações têm surgido, ao longo dos anos, via de regra, embasadas nas concepções bakhtinianas que o definem como enunciados (orais e escritos) relativamente estáveis, vinculados aos diversos campos da atividade humana, com particularidades próprias de sua intenção comunicativa. Sob esse ponto de vista, eles se fazem presentes em todas as interações comunicativas e são diversos e heterogêneos.

Na concepção de Marcuschi (2008, p.27) os gêneros são

fenômenos relativamente plásticos com identidade social e organizacional bastante grande e são parte constitutiva de toda sociedade. Acham-se ligados às atividades humanas em todas as esferas e em muitos casos, como vimos, dão margem às marcas de autoria e estilo próprio em graus variáveis [...]

São os aspectos linguísticos, discursivos, históricos, pragmáticos e sociointeracionais que garantem aos gêneros o caráter dinâmico e complexo e nos possibilita perceber como o funcionamento a língua é ativo e vivo e se realiza nesse contexto. Se, pois, os textos abrem-se em leque de possibilidades comunicativas, por que não proporcionar aos alunos, da Educação Básica, saberes que compreendam essa questão, nas aulas de língua materna?

Entendemos que, à proporção que o aluno têm acesso aos saberes acerca dos textos e suas funções, evoca aptidões para a produção de cada um deles, em situação de interação determinada, adaptando-se e intervindo no contexto, de acordo com as suas características, mobilizando sua capacidade linguístico-discursiva em favor da sua capacidade de ação e reação, na prática do discurso.

Os gêneros são sociais e históricos, segundo Bakhtin, isto porque, ao comunicar-se, o falante/ouvinte aciona a forma padrão de seu contexto social e histórico. Segundo a teoria bakhtiniana, eles podem ser divididos em primários e secundários. Os primários são os textos de linguagem cotidiana, que podem ser controlados, numa situação

discursiva; os secundários, os textos escritos que exigem uma linguagem mais elaborada, padrão. Em todos eles, contudo a vida entra na língua e a língua entra na vida.

Bakhtin também trata sobre o estilo. Por estilo entendamos a identidade de quem fala ou escreve. O estudioso afirma que sem estilo, não há gênero, pois ele marca essa modalidade da língua e conclui que, se o estilo muda, também muda o tipo discursivo e complementa

o enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. (BAKHTIN, 1997, p.283)

Quando em análise, os textos levam à percepção de que não existe apenas uma voz, a do autor, mas outras, que são chamadas de vozes sociais. Ao construir o seu enunciado, o sujeito dialoga com essas vozes que se entrelaçam, por isso, a palavra é carregada de sentidos e vozes alheias. Em outras palavras, o seu enunciado é o eco de outros tantos enunciados, que se cruzam e que correspondem ao dialogismo da linguagem. Isto fica claro na fala do estudioso em: “(..)o enunciado sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam.” (BAKHTIN 2011, 300).

Com efeito, em todas as esferas sociais onde os interlocutores interagem são produzidos gêneros discursivos em larga escala e isto se deve ao fato de terem os indivíduos a necessidade primeira de comunicação. Toda forma de interação comunicativa nasce dentro de contextos a que os falantes/ouvintes estão inseridos e, por isso, os interlocutores vivem cercados de uma multiplicidade de interações discursivas.

Ocorre que esses interlocutores também estão na escola e trazem consigo a bagagem social a qual pertencem. Assim, nós, professores de língua, precisamos estar atentos a essa bagagem de enunciados que emergem dos gêneros. São essas produções que fomentam o debate e a construção de conhecimentos sobre a língua em uso. Os aspectos constitutivos dessas produções geram o reconhecimento dos discursos, a ponderação das ideias e a análise dos argumentos. Mais do que isso, a tomada de consciência de que as interações comunicativas são dinâmicas e vivas se faz necessária.

Em outras palavras, o ensino de língua materna deve estar pautado nas interações diárias de onde os indivíduos operam, porque são nessas interações comunicativas que os gêneros circulam com as suas características e definições peculiares. Deve mobilizar uma

gama de possibilidades que concorram para que os alunos, de fato, se tornem sujeitos responsáveis, refutando o modelo tradicional de ensino, no qual os interlocutores são podados pelas regras da gramática normativa.

A escola é, antes de tudo, um espaço social e, como tal, abarca o debate, o seminário, a reportagem, a notícia e tantos outros gêneros que estão no seio da sociedade. Portanto, escola e sociedade devem caminhar juntas, em função da formação do cidadão crítico e consciente de suas ações e das consequências dessas ações no meio em que vive.

A Base destaca que a unidade do ensino de língua é o texto, como já explicitado neste trabalho, logo o espaço escolar deve priorizar a leitura, a escrita, a oralidade e a reflexão linguística como motes do trabalho do professor. Compreender, escrever, falar agir, dominando a situação comunicativa é o que faz nascer o sujeito responsável do qual se refere a concepção de Bakhtin.

Na escola, o trabalho com a multisssemiose e a diversidade de gêneros deve ser evidenciado, gerando ambientes de aprendizagens interativos e ferramentas novas que agreguem ao ensino de português. Rojo (2012) corrobora com essa perspectiva de aprendizagem ao afirmar que

vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender [...]

A sociedade demanda pessoas que saibam imprimir os seus pontos de vistas às situações cotidianas, de maneira responsável e crítica e que questionem as verdades cristalizadas em favor de práticas reais, dos discursos significativos seja na produção, quanto na recepção. A escola é sociedade, então, é direito do aluno que a primeira esteja alinhada à última, uma vez que é extensão dela.

Para que se trabalhe o texto como prática discursiva, nas aulas de português, é importante que se compreenda que a língua não é autônoma, não é perfeita e que o texto é construído na ideologia e extrapola a ideia de *verbal*, pois abrange as outras construções semióticas. Entendamos também que as condições de produção determinam a construção textual e que o sujeito não é dono do discurso, pois tudo *já foi dito*, em algum momento anterior. O texto é um evento que nasce das muitas condições do contexto, logo, é ideológico, comunicativo, enunciativo e histórico, como postula Bakhtin.

A concepção de linguagem bakhtiniana ressalta que *o texto (como enunciado) é algo individual, único e singular e nisso reside todo o seu sentido* e que a sua tessitura se dá através de uma combinação de elementos repetitivos e novos. Como elementos

repetitivos compreendamos o sistema e aos novos, a linguagem em uso. Nesse sentido, estariam presentes no texto três universos, quais sejam: o da materialidade (formas que não são linguísticas); o da singularidade (o momento histórico) e o da condição advinda dessa combinação, ou seja, as relações dialógicas com outros textos, que permitem a produção e a circulação de discursos sociais, culturais e históricos.

Ainda de acordo com as postulações de Bakhtin, o texto é um evento, é um acontecimento vivo que engloba a história, a sociedade, os valores e as ideologias. É o conjunto de discursos que dá sentido à produção textual e esse sentido não nasce no texto, está nas condições em que ele é construído. O estudioso e seu círculo também defendiam que a vida do texto se dá por meio do confronto entre duas consciências, entre interlocutores – sujeitos situados histórica e socialmente, numa perspectiva dialógica. Daí reside a sua essência.

Nas nossas aulas de português, a dificuldade em trabalhar textos com os alunos é visível e incômoda. Tanto no ensino fundamental, quanto no médio, os estudantes apresentam resistência com relação a essa atividade de leitura e de escrita. Alguns fatores podem ser considerados, quais sejam: a noção errônea do que é um texto, exercícios com textos isolados e com roteiros preestabelecidos, as estratégias metodológicas de abordagens textuais e as heranças equivocadas de conhecimento oriundas de outras séries. É importante que se reconheça, portanto, a entidade multifacetada da tessitura textual para que possamos incorporar em nossa prática docente atividades que abarquem essa concepção.

Marcuschi (2005) destaca em suas postulações, dentre outras questões, a compreensão dos livros didáticos acerca da temática em pauta e afirma que ao analisar de que forma os conteúdos programáticos são abordados nos livros percebeu que os exercícios são em sua maioria “atividades de cópiação” e não estimulam a construção de conhecimento crítico. Os gêneros discursivos, por exemplo, servem como apoios para o estudo da gramática, dos aspectos formais da língua. De fato, é o que se atesta na maioria das obras que chegam às escolas, sobre o texto em si perguntas como “Quem é o autor do texto?” ou “Quem são os personagens?” são comuns.

Com efeito, atividades de leitura e de escrita que primem pelo texto precisam compreendê-lo como fruto de um processo extremamente complexo de interação social e mais, de construção de sujeitos, de conhecimentos e de linguagem, considerando todos os aspectos que o circundam, quais sejam: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a

aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade; em suma, o contexto e o contexto de sua tessitura. Desses pressupostos devem se acercar os professores de língua, que pretendam aprimorar a sua prática docente.

1.2 As Atividades Didáticas Integradas (ADIs)

De acordo com a concepção interativa e dialógica da linguagem, linha de pesquisa bakhtiniana, MOURA (2017a) elaborou uma proposta de atividades para aplicação, em sala de aula de português, a qual denominou de Atividades Didáticas Integradas – ADIs. O objetivo da proposta é ampliar a capacidade linguística e discursiva do indivíduo, priorizando o trabalho com gêneros discursivos. Para que as atividades logrem êxito, Moura ressalta ser de suma importância que o aluno compreenda que a língua apresenta uma interrelação entre a escrita, a oralidade, a leitura e reflexão linguística.

Nesse contexto, as ADIs contemplam atividades que visam a integração e não, por exemplo, somente a leitura ou a produção textual. É importante que o docente oportunize aos alunos a integração dos saberes, que de acordo com Moura acontecem na relação representada pela imagem abaixo

Figura 1 – Estrutura cíclica das ADIs



Fonte: Gráfico ilustrativo da estrutura cíclica das ADIs (NERES, 2018)

A imagem acima representa os eixos trabalhos nas ADIs. Nela, percebemos que nenhuma das atividades se sobrepõe a outra, mas se interligam em um círculo de saberes a respeito dos gêneros discursivos. Esses saberes estão sempre flutuando entre um eixo e outro, em um movimento circular. É assim que Moura propõe o trabalho com os gêneros, delimitando os que serão abordados, a partir de um tema de relevância social para o indivíduo.

Em síntese, o professor seleciona o tema, em consonância com a realidade do aluno e faz com que ele navegue por gêneros que se entrelaçam e dialogam entre si. Moura ressalta que as ADIs não são estanques, mas aliada de outras propostas, visam contribuir para o ensino de língua materna. Uma outra ótica de ensino, pautada no sujeito responsivo exige de nós, professores, também outra postura, a que não estamos acostumados: a de professor pesquisador e atento às reflexões da linguagem; também exige do aluno que assumo o lugar de centro do conhecimento. Para isso, o professor precisa estar pronto a propor mudanças no cenário já cristalizado, por muito tempo.

Segundo Moura, nos atos de linguagem:

Lemos, dizemos do que lemos num efeito de responsividade engajada e, por conseguinte, escrevemos, tomando posição avaliativa no âmbito dessa escrita. Consequentemente, refletimos criticamente sobre tudo isso, já que o mundo social não chega para nós reificado, o que demanda uma intervenção constante nele, atos estes que deveriam ser reconstituídos na escola, de forma a construir cidadãos reflexivos/responsivos. (MOURA 2019, p.1499)

O aluno como ser social é o foco do ensino-aprendizagem. Moura com as ADIs provoca o professor a refletir em novos modelos educacionais em que indivíduos, ao ampliarem a sua capacidade de linguagem, sejam capazes de intervir/interferir nas diferentes práticas sociais. As Atividades Didáticas Integradas, ao mesmo tempo em que propõem uma ação de aprendizagem conjunta, integrada, também impulsionam o aluno a se fazer ativo, como agente modificador das atividades em classe e fora dela.

Como postula Moura (2019, 1515)

As Atividades Didáticas Integradas de ensino de língua devem constituir um instrumento para a construção da cidadania, na medida em que os textos trabalhados em sala de aula levem a uma inserção mais efetiva dos sujeitos nas mais diversas práticas sociais.

As ADIs contemplam as práticas sociais na língua e, portanto, os gêneros que nascem dessas práticas, reiterando a sua relevância nas aulas de português. A atividade com gênero deve levar em conta o campo de interesse dos alunos, por isso, ao organizar as suas aulas, o professor precisa estar atento ao tema que trabalhará com eles, com o

intuito de chamar a atenção dos discentes e trazê-los para os debates e discussões que acontecerão, no decorrer da atividade.

Considerando que o objetivo do ensino é a formação de cidadãos críticos-reflexivos, capazes de intervir na sociedade na qual estão inseridos e que, nas aulas de língua, especificamente, a ampliação da capacidade linguístico-discursiva e sociorretórica dos sujeitos deve ser o foco das escolas de Educação Básica, o ensino com as ADIs traz uma perspectiva produtiva e efetiva de aprendizagem aos alunos, ao mesmo tempo em que agem como ferramentas competentes ao trabalho do professor.

Sabe-se que os indivíduos, ao nascerem, não trazem prontos em seus DNAs, a capacidade crítico-argumentativa exigida pela sociedade. São, portanto, as escolas uma das responsáveis por prepará-los para as práticas sociais. Em Língua Portuguesa, as atividades didáticas integradas contemplam o ler, o escrever o falar e o refletir sobre toda essa engrenagem de usos da língua. Essas ações são uma estratégia metodológica de ensino-aprendizagem que pretende auxiliar o professor no trabalho com o texto, ao qual já comentamos ser uma das maiores dificuldades dos docentes. É uma proposta pedagógica que visa colaborar na formação de sujeitos capazes de ‘*argumentar, contra-argumentar, refutar, afirmar, contradizer, avaliar o que diz e o que os outros dizem*’ como afirma Moura (2017a).

É importante ressaltar que as ADIs não são sinônimos de sequências didáticas, por entender que as últimas se fecham no ciclo começo-meio-fim, enquanto que as primeiras são sempre um processo de construção que se dá nos eixos da oralidade-leitura-escrita-reflexão linguística. Cada uma dessas esferas tem a sua importância no processo de ensino e, sob qualquer hipótese, devem ser descartadas ou minimizadas, umas pelas outras. Entender que deve haver uma relação dialógica constante entre essas esferas é condição *sine qua non* para o desenvolvimento das atividades didáticas integradas.

De acordo com a proposta das ADIs, o diálogo entre os eixos acima citados pode ser fomentado através do trabalho com um gênero discursivo específico e com um tema selecionado previamente, quando do planejamento de suas atividades em classe. Ressalva-se que os temas em questão devem levar em conta o campo de interesse dos alunos, para estimulá-los a participar dos debates e discussões que acontecerão e contribuir para a formação de “*sujeitos responsivos*”, como ressalta Moura (2017b).

A título de exemplificação, a atividade didática integrada pode ser desenvolvida da seguinte forma: o professor pode selecionar um tema de relevância social para os

alunos e trazer textos que falem sobre essa temática, inclusive produções locais, no sentido de aproximar a realidade do aluno. Em seguida, propõe a leitura e a discussão desse tema, em classe, e, posteriormente, a produção escrita e a análise linguística. Decerto, a atividade não cessará na primeira escrita do aluno, pois as ADIs sugerem um movimento cíclico, concomitante e não estanque.

As atividades didáticas integradas consideram o que Moura (2017a) denomina de “*jogos intencionais de linguagem*” em que as construções discursivas se alicerçam nas ações complexas e dinâmicas entre os sujeitos sociais. Nesse contexto, as ações de linguagem se processam em campos instáveis de conflitos, contradições e confluências entre os indivíduos. Nesses jogos que se constituem, os discursos estão engendrados não só nas ações em si, mas na maneira ou nas maneiras como elas acontecem.

Marcuschi (2005) afirma que na escola ‘não se ensina língua, mas as práticas sociais na língua’. São essas práticas que as ADIs contemplam, quando entendem que o gênero é uma atividade social e, portanto, uma ferramenta para que nós, professores, trabalhemos nas nossas aulas com os eixos sugeridos por essas atividades, reiterando, a oralidade, a leitura, a escrita-reflexão linguística.

As ADIs não podem ser pensadas sem a devida contextualização e sem a seleção e introdução de um tema que norteará todo o trabalho pedagógico. Logo, o ponto de partida para a sua elaboração é a definição do gênero do discurso e do tema, devidamente contextualizado, por exemplo, a partir de gêneros orais, como o debate, a roda de conversa, que nasça da leitura inicial de um texto que verse sobre a temática em pauta. A intenção é que, com a leitura, os alunos produzam um *feedback* de informações prévias, agregadas às presentes no texto.

Entendamos que a leitura inicial é o ponto de partida para apresentar ao aluno o tema que será debatido, analisado, pesquisado, retextualizado, sendo, portanto, este momento de fundamental importância para o desenvolvimento das ADIs. Nesse sentido, nós, professores, precisamos nos despir da ideia generalizada de que o aluno não consegue ler este ou aquele texto. Os gêneros discursivos estão no cotidiano do estudante, alguns em maior; outros, em menor intensidade, dependendo dos contextos sociais em que estão inseridos, mas todos são produção dos interlocutores. Sobre essa questão, Kleiman (2002, p. 16) ressalta que para “grande parte dos alunos a leitura é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido” ou porque é direcionada para estudos puramente gramaticais. Eis uma informação importante para o desenvolvimento das ADIs – o texto precisa fazer

sentido para eles.

De acordo com Moura (2017a), o estudo dos gêneros discursivos, direcionado pelas ADIs, possibilita ao professor proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem e de inserção destes nos espaços socioinstitucionais de produção de linguagem. Os espaços em que os alunos transitam são múltiplos, heterogêneos e diferenciados, por isso eles precisam estar preparados com *multiproficiências discursivas e sociorretóricas, consoantes com as características interacionais e sociopragmáticas desses contextos*, pontua o linguista.

Há que se considerar que as atividades didáticas integradas são pautas de pesquisas docentes aplicadas anteriormente a este trabalho, como podemos verificar, além de outros, em: Projeto com Atividades Didáticas Integradas: uma proposta para o ensino de língua portuguesa, de Coelho (2018); Gêneros Textuais e Ensino: didatização de gêneros do argumentar a partir das ADIs – atividades didáticas integradas, de Neres (2018); Atividades Didáticas Integradas (ADIs): uma proposta para ampliação da capacidade linguístico-discursiva dos alunos no ensino fundamental, de Vinhote (2020); Atividades Didáticas Integradas em Ensino de Gêneros: uma perspectiva dialógica da linguagem no ensino fundamental, de Sardinha (2020).

Sardinha (2020, p. 134) destaca que o trabalho com as ADIs na sala de aula são importantes para o ensino de língua e pontua que

Hoje, podemos afirmar que há inúmeras ações no âmbito das ADIs que podem proporcionar um ensino mais dinâmico e uma aprendizagem mais eficaz, de modo a envolver o aluno e contribuir com a sua capacidade discursiva. As atividades didáticas podem ser trabalhadas em qualquer série e em qualquer contexto, só não podem ser trabalhadas de qualquer modo e exigem de nós, professores, uma boa formação, para que essas práticas sejam, de fato, significativas para o aluno.

Em síntese, a proposta das atividades didáticas integradas é, sem dúvida, uma metodologia de ensino positiva, no que concerne ao ensino de língua portuguesa, seja por entender a importância do trabalho com gênero em classe, seja por sugerir ao professor uma perspectiva ampla e assertiva sobre a leitura e a escrita, seja ainda por abrir o leque de reflexões acerca do trabalho docente e do processo de ensino-aprendizagem. Não é uma receita pronta, mas uma proposta competente, pautada em estudos teóricos indispensáveis para a compreensão do papel do professor de língua e sua prática pedagógica, no ensino fundamental e médio.

2 PROPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS COM BASE NAS ADIS

Estudos acerca do ensino de língua, na Educação Básica brasileira, refletem resultados de aprendizagens *aquém* do esperado e resumem dificuldades que interferem nesse processo de ensino. O panorama atual da educação no Brasil é o resultado de um conjunto de fatores que perpassam pelas ações do governo, das escolas, dos alunos, dos professores, da comunidade e geram inquietações e reflexões sobre os porquês do quadro atual e sobre o que é possível fazer, no sentido de melhorar a qualidade educacional e mediar os saberes necessários para a formação do indivíduo social.

Repensar e buscar contributos que corroborem com os anseios por um ensino eficiente é, pois, de fundamental importância para todos, especificamente, nessa pauta, para os docentes de português, que almejam o ensino produtivo de língua nas suas salas de aula.

Há que se ressaltar, inicialmente, que os aspectos sociocognitivos e metacognitivos permitem ao indivíduo habilidades de conhecimento e monitoramento da sua própria capacidade de compreensão, de leitura de si. No desenvolvimento da leitura e da escrita, tais aspectos podem ser mobilizados de forma consciente pelo aprendiz, promovendo a sua formação como leitor autônomo, reflexivo e crítico, que participe, efetivamente, nas práticas sociais de sua comunidade. A formação do leitor com essas características é o *calcanhar de Aquiles* das nossas escolas. É necessário, portanto, que insiramos, em nossas atividades, propostas que direcionem para essa perspectiva e se distanciem dos ditames do ensino tradicional, enraizados nos currículos e planos de curso dos professores de português.

Leffa (1999, 14-15) destaca que “quando lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e que essa mudança, por sua vez, provoca uma mudança no mundo”. Em outras palavras, trata-se de uma ação interativa entre texto, leitor e comunidade discursiva que agem em favor desse movimento de transformação. Contudo, observa-se em nossas turmas de Ensino Fundamental a dificuldade em fomentar as estratégias adequadas que permitam ao leitor avaliar e controlar a própria compreensão, considerando o seu conhecimento prévio, os seus objetivos e os diferentes tipos de leitura.

Há que se entender que a leitura, mais do que uma atividade cognitiva e individual, é uma atividade social. O ato de ler, na sala de aula, portanto, exige um comportamento social que depende não só do texto ou do leitor, mas, sobretudo, do contexto interacional

que esse ato acontece, ou seja, das convenções que permeiam a leitura e a escrita e que deságuam na transformação de que se falou, anteriormente.

Notadamente, estamos cercados de textos e a visão de que temos deles, tanto o aluno, quanto o professor, precisa ser ampliada. O texto não engloba apenas elementos verbais, dele emergem outras modalidades, as não verbais, que se encaixam e constroem os múltiplos sentidos. Os textos são, por essas razões, multimodais. Os fatores que circundam o texto *despertam* as operações cognitivas do leitor e orientam as possibilidades de compreensão e as mudanças provocadas pelo processo da leitura, que em nada se assemelha a uma construção unívoca de sentido. Assim, erram os que a compreendem previsível e linear, porque cada leitor, considerando os estímulos externos e os seus mecanismos cognitivos, faz a sua leitura do texto, encaminhando-a para significados, por vezes imprevisíveis, portanto,

retirar uma palavra do texto é o mesmo que descontextualizá-la; é o mesmo que reduzir sua carga semântica ou esvaziar seus efeitos de sentido. Pelo contrário, é no interior do texto que a palavra ganha seu sentido pleno e sua força intencional. Com esse tipo de prática, com esse tipo de atividade, aonde podem chegar os alunos? (ANTUNES 2017, p. 52).

O reconhecimento de que o ato de ler percorre múltiplos processos, desde os cognitivos até os externos, é um passo importante para os professores que pretendem formar leitores proficientes, pois observa-se, nas escolas, um movimento ainda tradicional, quando da abordagem dessa temática. Enquanto direcionarmos os alunos para uma leitura e escrita, moldada por um modelo retrógrado ou até mesmo pautado em determinada ideologia, estaremos dificultando o desenvolvimento de suas habilidades e de seu poder de transformação de si e do mundo.

Kleiman (2008) aponta que o ato de ler demanda a ativação de vários níveis de conhecimento, quais sejam: o linguístico, o textual e o de mundo, que se engendram no conhecimento prévio que o leitor ativa, quando em contato com o texto. Dessa forma, afirma que esses conhecimentos são necessários para “poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado”. O conhecimento prévio permite que o leitor fomente as aprendizagens anteriores em relação ao assunto do texto, agregando aos outros conhecimentos elementos importantes de compreensão e construção de novos significados.

Somados aos conhecimentos dispostos acima estão os objetivos e os propósitos específicos do leitor. A esse respeito, Kleiman (2008) observa que as nossas escolas não

encaminham os seus alunos para a definição clara de seus objetivos e expectativas de leitura, o que de fato é verdade. Frequentemente, as nossas ações pedagógicas leitoras têm outra finalidade, que não a principal, usando o texto como pretexto para estudar os aspectos formais da língua: ortografia e análise sintática, por exemplo.

Estabelecer objetivos claros é importante no processo de compreensão e influencia também na formulação de hipóteses. É uma atividade metacognitiva que admite “a reflexão e o controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade”, pondera Kleiman (2008, p.44). Tais objetivos devem partir do leitor, do contrário, não se sentirá estimulado a fazê-lo e o texto se tornará um material irrelevante. Cabe ao professor, então, estimular o aluno a descobrir e refletir acerca de seus saberes, para que desenvolva estratégias produtivas de leitura e de escrita.

O conhecimento prévio e as finalidades da leitura não podem estar isolados dos aspectos formais textuais, que caracterizam a sua micro e a sua macroestrutura, esses elementos determinam a coerência local e a coerência temática da tessitura. São, por assim dizer, as propriedades internas do texto que comungam com os demais conhecimentos e corroboram para a afirmação de que a leitura é uma teia complexa de fios que se interligam, no sentido de formar o todo, aí incluída a relação de responsabilidade mútua entre o leitor e o autor do texto, haja vista ser ele uma atividade coletiva.

É fundamental entender, tanto na esfera educacional, quanto na esfera social, que o indivíduo não é um mero receptor de conhecimento e isso se estende à leitura. A profusão de textos a que temos acesso, dentro e fora da sala de aula, não compõe compêndios com prontos significados, por isso, lê-los, em seu sentido mais amplo, depende das estratégias organizadas pelo leitor. Há diferentes textos, diferentes leituras do mesmo texto, logo, há diferentes aprendizagens e abordagens sociocomunicativas. Os saberes são cumulativos e podem ser desenvolvidos nos mais variados gêneros, dos mais simples aos mais complexos, sabendo-se que esse é um ciclo que não se fecha, está aberto às muitas possibilidades.

Outro aporte a ser considerado, nesse contexto, é o fato de que os nossos alunos não estão em um mesmo ponto a respeito de sua formação leitora, isto é, comumente, em uma classe, os saberes individuais são diferentes uns dos outros. A essa questão cabem metodologias de ensino que se adequem às realidades discentes, não somente no processo de leitura, mas também no de escrita. Logo, as estratégias e os conhecimentos que os

alunos têm de andar em conjunto, as suas experiências leitoras precisam ser consideradas no espaço escolar.

É latente, observando o cenário atual do nosso fazer pedagógico, a necessidade de buscar novas formas de tornar a leitura e a escrita um meio de construção do indivíduo-leitor e do indivíduo-social, até por ser uma condição *sine qua non* o desenvolvimento de habilidades capazes de atender às múltiplas semioses que emergem dos textos atuais. Bezerra, Lima e Oliveira (2016) fazem referência à questão da multimodalidade dos textos contemporâneos e reconhecem que “o ensino de língua materna precisa promover novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos que inovam as relações sociais”. Trata-se, portanto, de desenvolver competências que permitam a compreensão das variadas manifestações de linguagem e o emprego nos contextos sociocomunicativos que fecundam a produção de sentidos.

Com efeito, os textos multimodais invadiram o dia a dia dos nossos alunos e essa realidade não pode ser ignorada no âmbito escolar. É perceptível que a inserção da multimodalidade nos nossos Planos de Curso e nas nossas ações docentes favorece o letramento do leitor crítico, à medida em que cobra deles a posição de sujeito agente do processo de leitura. Nesse sentido, é importante que se ressalve que o letramento não é um ciclo com início, meio e fim, ou seja, o indivíduo nunca será plenamente letrado, é, pois, esse um processo contínuo de aprendizagens.

Sobre o letramento, um termo bastante difundido entre os estudiosos da língua, depreende-se constituir o conjunto de habilidades que permitem ao leitor compreender as mensagens que surgem das mais diversas linguagens, seja verbal, seja não verbal, dos gêneros multimodais. Os gêneros são por natureza multimodais, porque trazem, no seu bojo, no mínimo, duas representações semióticas, contudo, na escola, não recebem a devida atenção. Há ainda um apego ao ensino tradicional de leitura e de escrita que impede uma prática pedagógica que estimule o trabalho com a multimodalidade em classe, embora fora dos muros da escola ela domine as práticas sociais.

São nas ações dos indivíduos, em sociedade, que as diferentes linguagens – verbal, imagética, gestual, sonora – concorrem para a construção da interação sociocomunicativa, assim também se dá no trabalho com a leitura e a escrita, na sala de aula. Dessa forma, cabe ao professor chamar a atenção dos alunos para o fato de que a escolha das palavras, da estrutura morfosintática e dos elementos não verbais não são feitas de forma aleatória, mas sim, modalidades de significação de sentidos, nas situações de interação

comunicativa. Em outras palavras, formar leitores conscientes de que os recursos multimodais coatuam para a constituição de significados deve ser prioridade na escola.

As informações reforçam a premência em fomentar instrumentos pedagógicos que ampliem a capacidade linguístico-discursiva e sociorretórica dos alunos de português, na Educação Básica. Nesse sentido, um dos contributos relativos à leitura, à oralidade, à escrita e à reflexão linguística são as Atividades Didáticas Integradas (ADIs), propostas pelo Professor Doutor Heliud Luis Maia Moura, da Universidade Federal do Oeste do Pará. As ADIs são embasadas em seus estudos e pautadas nas teorias linguísticas comentadas nas literaturas acerca da temática em pauta, dentre as quais estão os postulados de Mikhail Bakhtin e Jurgën Habermas.

Como já comentamos, anteriormente, as ADIs colaboram na formação de sujeitos capazes de *‘argumentar, contra-argumentar, refutar, afirmar, contradizer, avaliar o que diz e o que os outros dizem’* como afirma Moura (2017a, grifo meu), haja vista que o indivíduo não traz do berço essas capacidades prontas e, assim, cabe a nós, professores, o laborar no intuito de estimular nele as habilidades crítico-argumentativas exigida pela sociedade.

Reitera-se que as ADIs não são sinônimos de sequências didáticas, mas constituem-se em um processo de construção que interrelaciona os eixos da oralidade-leitura-escrita-reflexão linguística. Nesse processo, cada eixo tem o seu grau de importância no ensino da leitura e da produção textual e há entre eles uma relação dialógica constante, que movimenta e permite o desenvolvimento das atividades propostas, com base nos gêneros discursivos.

Moura (2017a) aponta que as atividades didáticas integradas são construções discursivas que se alicerçam nas ações complexas e dinâmicas entre os sujeitos sociais, o que ele denomina de “jogos intencionais de linguagem”. Neles, as ações de linguagem se processam em campos instáveis de conflitos, contradições e confluências entre os indivíduos, que engloba não só as ações em si, mas os movimentos necessários para que elas aconteçam.

Com efeito, as atividades didáticas integradas são um contributo importante para o ensino de língua, pois é uma metodologia que contempla o estudo dos gêneros e a sua multimodalidade, ao mesmo tempo em que auxilia o professor em seu trabalho com a leitura e a escrita, indo além, ao abrir um leque de reflexões acerca do trabalho docente e do processo de ensino-aprendizagem.

Das ponderações a que o professor se propõe a fazer da prática docente não se alheie o fato de que desenvolver as metodologias de leitura e de escrita, no ambiente escolar, requer, de sua parte, a própria formação como leitor e o reconhecimento de que a sociedade contemporânea está cada vez mais complexa e competitiva. Assim, precisa estar preparado para trazer para a sua aula atividades que se ajustem às necessidades do aluno-leitor, considerando, como já citado, os seus conhecimentos prévios, sociais e culturais e utilizando recursos metodológicos que amplie os seus saberes.

Além disso, é necessário reconhecer a importância de inserir gêneros novos, que levem à descobertas e conhecimentos não experimentados pelos alunos e possibilitem o enriquecimento de sua capacidade cognitiva. Nesse sentido, ao estudo de cada gênero devem comungar estratégias diferentes, assim como a criação de ambientes criativos, que fujam do tradicionalismo. Debates entre os alunos também são muito eficazes na construção de sentidos do texto, assim com oportunizar a troca de experiências e de pontos de vista, nas aulas de leitura e de escrita.

2.1 A oralidade

A Base Nacional Comum Curricular compreende a oralidade como *as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face* e ainda

envolve [...] a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL 2018, p. 79)

Sob a ótica da BNCC, o professor de português há que entender que a oralidade é intrínseca da linguagem, pois o ser humano é, antes de tudo, um ser falante. Dessa forma, não é admissível pensar que a escrita é mais importante do que a fala; ao contrário, são iguais em importância, considerados os contextos, e ambas têm as suas formas de organização e de transmissão de informações, por isso constituem-se fenômenos específicos.

É, pois a oralidade um eixo na engrenagem das atividades didáticas integradas indissociável dos demais, por isso ela não pode ser sequer pensada de forma isolada. A fala desenvolve-se de forma natural e espontânea, no cotidiano do falante, porém são as práticas sociais que determinam essa manifestação da linguagem. O lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade são pontuadas pelos contextos interacionais dos

interlocutores envolvidos no evento comunicativo.

A oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de uma oralidade secundária, como se expressou Ong (1987), ao caracterizar a distinção entre povos com ou sem escrita. (MARCUSCHI 1997, p. 126)

A prática social a que se refere o linguista demanda uma série de elementos pragmáticos: pausas, hesitações, repetições, ênfases, truncamentos, dentre outros, e, além deles, as condições de produção de cada conversação. Na fala, dois ou mais interlocutores, cada um em seu turno, interagem, continuamente, estabelecendo uma estrutura constituída de assunto, situação, papéis dos participantes, modo e meio.

Na escola, observa-se que o prestígio da língua escrita e sua aceitação na sociedade corroboram para uma valorização desta em relação à modalidade oral. Isto se deve ao fato do ensino, por um longo período, entender que a aquisição da leitura e da escrita se davam por meio do viés da sistematização e decodificação das palavras, de forma descontextualizada. Sem dúvida, o trabalho com oralidade na sala de aula é um desafio, seja porque os professores ainda veem com receios as marcas de oralidade, seja porque os alunos se sentem podados, cultural e socialmente, às manifestações dessa esfera, nos ambientes escolares.

O texto como unidade de ensino de língua, por sua vez, requer da escola uma outra postura: a de oferecer aos seus alunos a possibilidade de conhecer e transitar, naturalmente, por todas as modalidades da língua. uma vez que elas os possibilita o reconhecimento da existência de uma pluralidade de discursos, que estão presentes no seu meio social e dos quais são sujeitos.

A língua oral é tão importante quanto a leitura e a escrita, porque amplia a capacidade dos alunos de contruírem conhecimentos e produzirem enunciados, levando em conta as multiplicidades que os cercam para torná-los um cidadão capaz de intervir e participar da vida social. Assim, propor situações didáticas nas quais as atividades contemplem a oralidade e a coloque no mesmo patamar de outras modalidades linguísticas é uma tarefa da escola.

À escola cabe promover situações para o desenvolvimento das habilidades exigidas nas variadas esferas sociais, isto é, proporcionar aos alunos uma ampliação efetiva de sua competência comunicativa, nas situações que se colocam fora, nos diferentes usos da linguagem. Os PCNs reiteram que “Todos aqueles que tomam a palavra utilizam diferentes registros de acordo com as diferentes situações nas quais essa prática

se realiza e a própria condição de aluno exige o domínio de determinados usos da língua oral” (BRASIL, 2001, p. 32). Eis o quanto é fundamental tratar essa temática, na sala de aula.

2.2 A leitura

A leitura é uma atividade que se realiza individual ou coletivamente, mas que se insere num contexto social e, por isso, envolve atitudes e capacidades que compreendem desde a decodificação da escrita até a produção de sentido do texto lido. Nesse sentido, podemos dizer que essa modalidade da língua atua no desenvolvimento das capacidades oriundas do processo de alfabetização sistemático, assim como nas habilidades do aluno em se colocar, efetivamente, nas práticas sociais que contribuem para o seu letramento.

Compreender o texto em seu todo é a meta principal do ensino da leitura. Esse processo inclui, além da compreensão linear, a capacidade de fazer inferências. Em outras palavras, significa interrelacionar os conteúdos lidos, compondo um todo coerente e, além disso ser capaz de captar as informações presentes nas entrelinhas textuais. O ato de ler imbuí elementos diversos que estão no texto ou para além dele: as vivências do leitor e o teor de informações que traz em sua bagagem de conhecimentos e que se somam as que serão adquiridas com a leitura.

Observa-se que, nas escolas, o ensino da leitura está diretamente ligado à alfabetização e ao letramento. No Brasil, reflexões sobre essas temáticas têm sido recorrentes nas literaturas direcionadas à área da linguagem, principalmente nas três últimas décadas. A alfabetização há bem mais tempo, ao passo que o letramento aparece, pela primeira vez, no livro de Mary Kato “No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística”, de 1986, sob a perspectiva de que aspectos de ordem psicolinguísticas influenciam, de forma direta, na aprendizagem da linguagem escolar das crianças em processo de alfabetização. Kato entende que um indivíduo letrado é aquele que mostra habilidade no uso da variedade padrão, nas interações sociais.

O conceito amadurece nos postulados teóricos de Ângela Kleiman e Magda Soares, a primeira, linguista; a segunda, pedagoga, em “Os significados de letramento” (1995) e “Letramento: um tema em três gêneros”(1998), por exemplo. Sobre o letramento Kleiman entende ser os usos da escrita, não apenas na escola, mas em situações

extraescolares, do cotidiano. Soares afirma serem as práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.

É importante ressaltar que alfabetização e letramento, sob as óticas de Kato (1986), Kleiman e Soares (1995), além de outros estudiosos que versam sobre essas temáticas, são pontuadas separadamente, do ponto de vista conceitual, mas intimamente relacionadas, em se tratando da linguagem, em sua totalidade. Assim, convém, conhecer tais conceitos, e suas interrelações, nesse contexto.

O trajeto do ensino de língua materna, na educação escolar brasileira aponta para sucessivas mudanças sejam metodológicas, sejam conceituais, no que se refere à alfabetização nas séries iniciais. É, pois, nesse processo de observações e análises de cenário que surge o letramento. Em “Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos” Magda Soares disserta sobre esses dois eixos, que ora se distinguem, ora se fundem. Sobre a distinção afirma que

(...) é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. (SOARES, 2004, p.97)

O indivíduo alfabetizado é aquele que aprendeu o sistema convencional da língua e, portanto, é capaz de decodificar desde as unidades menores até a palavra, a frase e o texto. A partir desse conceito, muitos métodos foram organizados, no sentido de alcançar a alfabetização eficiente, dentre os quais, estão o global e a palavração.

O indivíduo letrado, por sua vez, é aquele que usa, com autonomia a leitura e a escrita *para além da escola*, em suas práticas sociais, haja vista ser a língua, como sustentam os teóricos da linguagem, um instrumento de interação social. Mais do que isso, o letramento sugere que as práticas letradas precedem a leitura e a escrita escolarizadas.

É preciso que se esclareça a respeito da relação estreita entre essas duas temáticas em discussão. Assim, Soares também afirma que

Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua

vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (Soares, 2004, p. 97)

No cerne da afirmação de Soares compreende-se que letramento e alfabetização estabelecem entre si uma relação de interdependência. Isto significa dizer que aprender a ler e a decodificar a escrita é um processo importante, bem como desenvolver o uso competente desses conhecimentos nas situações reais da vida em sociedade. Espera-se, seguindo essa perspectiva, que uma pessoa letrada saiba usar as ferramentas da alfabetização em suas demandas contextuais, corroborando com as concepções de Kleiman ao dizer que não há apenas uma forma de usar a língua, mas uma multiplicidade de formas, de acordo com contextos sociocultural e historicamente determinados.

Inserido no campo de estudos da alfabetização e letramento está o conceito de multiletramentos. Roxane Rojo e Eduardo Moura em “Multiletramentos na Escola” (2012), dissertam a respeito desse tema e estabelece a diferença entre ele e letramentos múltiplos, um outro termo que também circula nesse campo semântico.

Rojo e Moura apontam que os dois conceitos se diferem, na medida em que letramentos múltiplos correspondem à variedade de práticas letradas, dentro da sociedade, sejam elas reconhecidas ou não, ao passo que multiletramentos dizem respeito “à multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.” (Rojo e Moura, 2012. p.13)

Em seu texto, Rojo e Moura esclarecem que multiplicidade cultural são as produções culturais que se fomentam no seio da sociedade e que estão em efetiva circulação. Já multiplicidade semiótica são os textos em circulação social, como os impressos, os audiovisuais, os digitais, os não digitais.

Com efeito, os multiletramentos propõem novos desafios para a escola, pois aponta a necessidade de práticas docentes que viabilizem a formação de alunos preparados para compreender e produzir essa gama de textos. É tarefa do professor de língua materna agenciar “a democratização dos letramentos”, como dizem Rojo e Moura.

Ainda sob o viés dos multiletramentos na educação escolar, José Bentes e Tatiana Maia, em seu artigo “Para além da escrita e da leitura: as possibilidades de aprendizagem com o multiletramento” (2014) destacam a importância de trabalhar sob essa perspectiva na sala de aula.

Bentes e Maia reconhecem que, na sociedade atual, educar sob os moldes da alfabetização centrada na escrita alfabética está fora de contexto, dado o avanço

tecnológico e a política de inclusão de pessoas com deficiência, que apresentam especificidades em sua aprendizagem. Para exemplificar, os autores citam o caso de alunos surdos, que escrevem textos extensos, mas não conseguem compreendê-los.

Sugerem, então, a pedagogia do multiletramento, definindo-o como as práticas letradas dentro e fora da escola, ou seja, as que abarcam, além dos letramentos oficiais, a diversidade de linguagens e os contextos culturais e corporais. Bentes e Maia citam cinco elementos que compõem o multiletramento, a saber: o alfabético, o texto impresso; o auditivo e o oral; a dança, o teatro; o visual; e o gestual e o sinalizado (LIBRAS).

Nesse contexto, propõem ao professor alfabetizador a simulação de acontecimentos que ocorrem no dia-a-dia, como réplicas de brincadeiras, de comentários, de situações extraescolares reais, atentando para questões metodológicas que se adequem à aprendizagem do aluno. Bentes e Maia acreditam que o trabalho com o multiletramento é fundamental para que as crianças desenvolvam as capacidades de expressão, de negociação e, principalmente de críticas e construção de sentidos.

A BNCC recomenda que o trabalho com a leitura, nas salas de aula, deve partir do pressuposto de que essa temática

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71)

E complementa que

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 72)

Sob essa ótica, podemos inferir que a capacidade de compreensão leitora precisa ser exercitada e ampliada, considerando que essa modalidade não vem automaticamente, nem plenamente desenvolvida. O exercício do leitor pode começar, antes mesmo da decodificação do sistema de escrita e, para que a leitura fecunde, em sua forma mais ampla, os professores precisam potencializar atividades que permitam: a leitura em voz alta, a discussão e o debate dos conteúdos e usos dos textos lidos; a aproximação e a familiaridade com gêneros textuais diversos e com suas características; a descoberta das pistas que levam aos porquês de todo o contexto, sem deixar claro que leitura, escrita,

oralidade e reflexão são partes de um conjunto de conhecimentos indispensáveis ao estudo da língua e, por isso, têm o mesmo peso na formação do sujeito responsivo.

2.3 A escrita

Entendemos que a escrita é uma modalidade da língua e, como tal, se manifesta de diferentes formas, dependendo de situações e de culturas diferentes. Conforme já pontuamos, anteriormente, o ato de escrever demanda outros atos, as outras modalidades da língua com as quais a escrita comunga, portanto, é importante que o professor, mediador dessas atividades que objetivam a formação do sujeito atuante, trabalhe em prol de dar voz e vez ao aluno, da discussão temática à produção escrita.

Sobre a escrita, Marcuschi (1997, p. 120) postula que

a escrita, enquanto prática social, tem uma história rica e multifacetada (não-linear e cheia de contradições) ainda por ser esclarecida, como lembra Graff (1994). Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência.

Escrever faz parte dos contextos mais básicos do ser humano. Na escola, no trabalho, na família, no cotidiano, de acordo com o objetivo a que se propõem os textos, o indivíduo produz a escrita. Essa multiplicidade de composições textuais, associadas à oralidade é foco de interesse da escola, cuja missão é contribuir para os letramentos múltiplos.

Segundo Fávero (2012), a escrita de um texto é pautada na ação e interação entre os interlocutores, pois, no processo de produção estão incluídas marcas que favorecem a compreensão do leitor, a linguista esclarece que formular a escrita é uma atividade intencional

é efetivar atividades que estruturam e organizam os enunciados de um texto, e o esforço que o locutor faz para produzi-los se manifesta por traços, que deixa em seu discurso. Assim, formular não significa simplesmente deixar ao interlocutor a “tarefa” da compreensão, mas, sim, deixar, através desses traços, marcas para que o texto possa ser compreendido [...] (Fávero 2012, p. 58)

A concepção interacionista da linguagem entende que a escrita é um exemplo de dialogismo, onde coexistem as ideias do autor, de seus enunciadores e de seus interlocutores, criando novos enunciados e estes resultam de um confronto entre as várias vozes que a constituem. Podemos, em síntese, conceber o texto como um processo de

intervenções dos sujeitos que, pode ser reescrito, considerando as construções anteriores, *na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores*, como ressalta a teoria de Bakhtin.

Na BNCC, a 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 finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; [...] narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; [...] relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 76)

A construção da escrita no espaço escolar precisa atender a aspectos dimensionais interrelacionados aos usos e à reflexão dos usos da língua, nos mais variados contextos. Em outras palavras, ao trabalhar a produção de textos, os professores devem contemplar, em sua proposta pedagógica, todas as condições de criação, quais sejam: as situações sociais, a temática, as vozes dos interlocutores, a dialogia entre textos, as estratégias de produção e os aspectos formais. Em suma, o conjunto de elementos que compõem o texto.

2.4 A reflexão linguística

As postulações elencadas acima deixam claro que o ensino de língua portuguesa nas escolas deve ser direcionado à formação de um leitor crítico e autônomo que, além do domínio da leitura e da escrita, reconheça, interaja e produza as práticas letradas, na sociedade. Quando o aluno compreende que a construção de significados não depende apenas da decodificação sistemática das modalidades da língua, mas, e, sobretudo, dos contextos interacionais, das condições de produção e dos objetivos dos interlocutores dos enunciados, assume o papel de protagonista dos seus discursos e é capaz de se posicionar, efetivamente, em todas as situações comunicativas de que participa.

Há que considerarmos essa postura consciente da língua e seus usos um exercício de reflexão dos fenômenos que ocorrem nos contextos sociais. Refletir a respeito da temática em pauta, reconhece a Base,

envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos

textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BNCC, 2018, p. 80)

Com efeito, o processo de introdução do aluno na língua viva e criativa da sociedade, postula as concepções bakhtinianas, exige do professor uma variedade de metodologias, as quais direcionem o indivíduo ao *nascimento da individualidade linguística*. O trabalho docente deve envolver atividades cuidadosas e flexíveis, que se adequem aos contextos sociais e históricos dos alunos.

Reiteramos que a reflexão linguística é parte do processo cíclico que envolve a oralidade, a leitura e a escrita; é um olhar apurado a cada uma delas e suas composições. Trata-se de uma investigação acerca dos elementos constitutivos da linguagem. É mais do que conhecer esses elementos, é procurar compreender o porquê de suas aplicações nos textos. Nossos alunos precisam dessa consciência individual de como a língua se manifesta e de quais maneiras as modalidades se põem no campo da comunicação.

Nós, professores de português, ao orientarmos o aluno sobre atividade de reflexão tendo a língua como objeto, também precisamos acompanhá-lo neste exercício, pois estamos refletindo e ponderando sobre as nossas metodologias, haja vista que a sala de aula é o nosso laboratório de pesquisas. Logo, pensar, considerar, reconsiderar, refletir significa questionar atos, ideias e linguagens, presentes dentro e fora da escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais versam sobre importância da reflexão linguística

O modo de ensinar, por sua vez não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (Brasil, 1998: 29).

Percebemos que é pertinente ampliar essa visão dos PCNs ao estudo do texto e suas significações, possibilitando ao aluno enxergá-lo como objeto de análise e, conseqüentemente, de estudo. Nesse sentido, a frase isolada deixa de ser o foco, os aspectos formais, apenas, também deixam de ser o centro. Ao contrário, a esses aspectos somam-se todos os outros, sem os quais o texto, de fato, faz sentido para os interlocutores.

Em suma, as considerações dispostas, anteriormente, nos trazem uma constatação – a escola contemporânea tem o dever de fomentar, nas aulas de língua portuguesa, por

meio de metodologias cuidadosas e com objetivos definidos, o exercício do pensar, ou seja, o aluno tem de aprender a pensar sobre os aspectos da oralidade, da leitura, da escrita, para que haja aprendizagem. Uma escola pautada na concepção dialógica da linguagem terá como mote o texto como um todo e a clareza de que ampliar a competência discursiva do indivíduo também contempla os aspectos formais, dentre outros.

2.5 Os gêneros discursivos notícia e reportagem nas ADIs

Ao estudo de gêneros discursivos, segundo a concepção bakhtiniana, devemos destacar três fontes de caracterização que podemos encontrar em qualquer um deles: o tema, a composição e o estilo. O tema está fortemente ligado aos fatores sociais, enquanto que a composição e o estilo são constitutivos que direcionam para o texto em si, como a organização dos elementos que o integram e as escolhas linguísticas a que o autor dispõe e que são determinadas pelo tipo de gênero e pelas ações individuais, o estilo.

Os gêneros discursivos selecionados para o trabalho com os alunos, nesta proposta, são a notícia e a reportagem. Ambos do campo jornalístico e de caráter informativo. O estudo desses textos são importantes para que o aluno, além de desvelar as ideologias e intenções comunicativas presentes no corpo ou nas adjacências textuais, possa compreender a notícia e a reportagem como gêneros autônomos, com características linguístico-discursivas específicas e, assim, ampliar a sua competência cognitiva e comunicativa, na relações sociais.

2.5.1 A notícia

A notícia, dentre os gêneros jornalísticos, é a que mais se apresenta, no cotidiano, no suporte dos meios de comunicação. A sua principal intenção é a de informar sobre um fato ou acontecimento, da atualidade. Diz-se neutra em relatar apenas os elementos constituintes do tema do texto, porém é necessário que atentemos para o gênero com certo cuidado, uma vez que, sob o véu da neutralidade, podemos perceber ideologias que se refletem por trás dos enunciados construídos. Lustosa (1996 p.17) “há um juízo de valor embutido no uso da expressão informação, pois se trata de um acontecimento relevante

que justifica ser transformado em notícia.”

Sob esse ponto de vista, o gênero notícia não é o retrato fiel da realidade, mas a narrativa de um acontecimento, sob uma determinada perspectiva, o que constitui-se em uma versão dos fatos e não a sua transmissão imparcial, neutra sobre eles. Para complementar, Lustosa textualiza que

a informação apenas vai se tornar um produto de consumo após ser maquiada e devidamente elaborada pelo jornalista a partir de técnicas capazes de torná-la atraente e interessante. (LUSTOSA, 1996, p. 35).

Na notícia, como em outros gêneros discursivos, podemos destacar o que os estudiosos da linguagem denominam modalização. A modalização acontece, no texto, quando o produtor do enunciado imprime o estilo, as marcas pessoais, na produção. São as pistas que permitem ao leitor reconhecer o posicionamento do locutor e os argumentos de que se imbuíu para a tessitura textual. Sobre os modalizadores, KOCH 2002 postula que são

todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das[...] atitudes do locutor com relação ao seu discurso. Estes elementos [...] apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento, selecionam os encadeamentos capazes de continuá-los, dão vida, enfim, aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso. (KOCH, 2002, p. 136).

Quando falamos do gênero notícia, logo pensamos em algo que seja novidade e que é relevante para o conhecimento. Isso se deve ao fato de ser um gênero que relata um acontecimento real, de relevância para o leitor deste texto. Contudo, embora circulem uma grande quantidade de notícias, diariamente, em jornais, revistas, sites da internet e outros suportes, as notícias nem sempre foram amplamente divulgadas. Segundo a história, na Idade Média, as informações eram transmitidas através de boatos e testemunhos das pessoas que ouviam decretos, sermões, proclamações e exortações. Foi somente com a expansão da atividade comercial entre o Oriente e a Europa, que as informações passaram a circular com abrangência, junto com o transporte de mercadorias.

Mais tarde, os banqueiros e comerciantes começaram a incentivar a publicação escrita e as informações passaram a ser divulgadas em muros, disponíveis a todos. Dados históricos apontam que em 1609, na Alemanha, aconteceu a primeira tiragem de jornal, cujos assuntos eram voltados aos interesses comerciais e políticos, temáticas que incomodavam a Igreja e o Estado e, por isso, tentaram censurar os impressos. Dessa época até os dias de hoje, o gênero notícia tomou outra forma, seja no conteúdo, seja no objetivo

a que se propõem o tipo de texto.

De acordo com Lage (2001), nem todo texto jornalístico é notícia, mas toda notícia passa pela avaliação jornalística, porque precisa estar sempre viva. Como texto principal do jornal, é preciso estar continuamente chamando a atenção do público. Lage (2001, p. 27) apresenta dois componentes básicos que constituem a notícia.

- a) Uma organização relativamente estável, ou componente lógico, e
- b) elementos escolhidos segundo critérios de valor essencialmente cambiáveis, que se organizam na notícia – o componente ideológico.

Os componentes supracitados estão inseridos nas informações contidas na notícia, que devem seguir a ordem de importância dos fatos e não a ordem dos acontecimentos. Assim, Lage (2001, p. 21) define que *“os eventos estarão ordenados não por sua sequência temporal, mas por interesse ou importância decrescente, na perspectiva de quem conta e, sobretudo, na suposta perspectiva de quem ouve”*.

As marcas características do gênero em pauta são a impessoalidade, a clareza e a objetividade e sua estrutura parte das respostas às perguntas do lide (quem, o quê, onde, como, quando e por quê?). Essa composição da notícia pode sofrer interferências do suporte e do leitor, desde que traçados os perfis dos interlocutores. A credibilidade da notícia eleva-se quando o fato é corroborado por depoimentos de pessoas que presenciaram ou são personagens da narrativa.

Conforme já destacamos, embora a notícia tenha caráter imparcial, a leitura mais aprofundada, pelo atento leitor, desvelará a ideologia que se reflete no texto. Trata-se da notícia disfarçada de supostas verdades e consensos, ou melhor, reflete o ponto de vista do autor, em relação ao fato narrado. Podemos afirmar, então, que o texto há intenções intenções ocultas, nos relatos ditos neutros.

Mesmo considerando esse enfoque, a notícia precisa apresentar-se ao leitor de forma objetiva e imparcial, enxuta de avaliações pessoais e julgamentos para que passe confiabilidade, sempre deixando claro quando a voz no texto é, de fato, uma informação. Em relação aos aspectos estruturais, Lage enumera três fases do processo de produção da notícia, a saber: seleção de eventos; ordenação dos eventos; e nomeação, deixando claro que

Do ponto de vista da estrutura, a notícia se define, no jornalismo moderno, como o relato de uma série de fatos, a partir do fato mais importante o interessante; e, de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante. Essa definição pode ser considerada por uma série de aspectos. Em primeiro lugar, indica que não se trata exatamente de narrar os

acontecimentos, mas de expô-los (LAGE, 2011, p. 46).

Ressaltamos que, por ser o texto uma porta que se abre à compreensão mais consistente dos fenômenos da língua em uso e os gêneros discursivos os eventos onde os enunciados acontecem, de acordo com a concepção dialógica de linguagem na qual nos embasamos, consideramos relevante, em nossa proposta, o trabalho com a notícia, no ensino fundamental. Em consonância com o gênero reportagem, sobre o qual discorreremos, a seguir, a notícia e todas as suas nuances são de interesse do aluno, haja vista serem tão presentes nos ambientes em que circulam e para os quais precisam estar preparados.

2.5.2 A reportagem

A reportagem, por sua vez, também se agrupa na natureza dos gêneros que são da categoria informativa e, segundo estudiosos, dentre eles Lage e Bahia, pode ser caracterizada em duas linhas gerais: como uma notícia ampliada e como um gênero autônomo. De acordo com a primeira perspectiva, a reportagem é uma ampliação da notícia, isto é, uma notícia com elementos específicos e que, portanto, tem um valor diferente dela. Os limites da reportagem são ampliados, por dever investigar, exaustivamente, todas as possibilidades que permeiam o fato. A segunda perspectiva entende que a reportagem é um gênero autônomo, com suas características e elementos discursivos próprios do gênero.

Reconhecemos que, ao buscar uma definição de um determinado gênero discursivo, adentramos em terreno arenoso, como a própria concepção bakhtiniana reforça ao pontuar que eles são constituídos por *enunciados relativamente estáveis* e que se constroem a partir das relações sociais de uso da língua, obedecendo a finalidades e condições específicas. Essa compreensão de que todos os enunciados acontecem na esfera social e atendendo a necessidades particulares de interação comunicativa é muito importante para que possamos trabalhar com os gêneros, na sala de aula.

Bahia (1990) pondera que “a grande notícia é a reportagem” e acrescenta que toda reportagem é notícia, mas nem toda notícia é reportagem. O autor entende que a notícia não muda de natureza e sim de caráter, na medida em que alça a categoria de reportagem.

Esse gênero discursivo, pensado sob esse pressuposto, é um tipo de notícia com regras próprias, como, por exemplo, o texto deve expor as circunstâncias do fato sem emitir juízo de valor.

Na reportagem, o processo de produção precisa explorar, exaustivamente, todas as informações e possibilidades de um acontecimento, indo além do texto resumido, por isso Bahia atesta que

O salto da notícia para a reportagem se dá no momento em que é preciso ir além da notificação – em que a notícia deixa de ser sinônimo de nota – e se situa no detalhamento, no questionamento de causa e efeito, na interpretação e no impacto, adquirindo uma nova dimensão narrativa e ética (Bahia, 1999, p. 49).

A estrutura da reportagem, de acordo com Bahia divide-se em:

- 1) título – corresponde ao anúncio do fato em si;
- 2) primeiro parágrafo, cabeça ou lead – corresponde ao clímax;
- 3) desenvolvimento da história, narrativa ou texto – corresponde ao resto da história, à narrativa dos fatos.

E define a organização do gênero de diferentes modos, os quais são:

- i) pirâmide;
- ii) ordem cronológica – o acontecimento é narrado de forma seqüencial;
- iii) clímax ou remate incisivo – combina os elementos de maior significado com os de seqüência temporal.

Há nessa estrutura uma organização específica, segundo o entendimento do autor.

A reportagem na forma de pirâmide classifica-se em:

- i) pirâmide invertida – estrutura-se em clímax, desenvolvimento da história e conclusão;
- ii) pirâmide normal – lead, desenvolvimento cronológico da história e clímax da história;
- iii) pirâmide invertida e cabeça - combinação entre a reportagem de importância cronológica, sobrepondo-se no primeiro parágrafo o ângulo mais atual e mais forte.

Lage (1979) ressalta que delimitar e definir o gênero em estudo não é tarefa fácil, haja vista que esse texto pode partir de uma notícia ou ser produzido de forma autônoma, com assuntos de interesse do leitor. Nesse sentido, Lage (1979) compreende a reportagem, do ponto de vista de produção, em:

- i) tipo investigativo – parte de um fato, revelando outros;
- ii) tipo interpretação - observa-se os fatos sob a perspectiva metodológica de uma

dada ciência (mais frequentes sociológicas e econômicas);

iii) o tipo que busca apreender a essência do fenômeno, aplicando técnicas literárias na construção de situações e episódios narrados.

Essa linha de raciocínio defende que ao autor produzir um texto do gênero reportagem, deve considerar a *oportunidade jornalística*, isto é o fato gerador de interesse. Tais fatos nada mais são do que os temas de relevância na sociedade, aqueles que chamam a atenção do interlocutor.

É, pois, por entendermos que, nos textos da esfera jornalística, trafegam discursos, ideias, valores e argumentos de alcance dos interlocutores, de todas as classes sociais, principalmente, com o avanço da tecnologia e das redes de comunicação, bem como atender aos anseios do ensino de língua materna, que reiteramos e destacamos a notícia e a reportagem como gêneros selecionados para o trabalho com as ADIs.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa tiveram início com o estudo teórico sobre as temáticas que permeiam a proposta de ensino, quais sejam: o ensino de língua materna, a noção de texto e de gêneros discursivos, a leitura, a escrita, a oralidade e a reflexão linguística e as atividades didáticas integradas, à luz das teorias de Bakhtin, Moura e outros estudiosos que conjugam das concepções bakhtinianas.

O mote da pesquisa em pauta foi a possibilidade de trazer à sala de aula ferramentas que aproximem o aluno dos saberes necessários acerca da língua portuguesa, promovendo o exercício da metalinguagem e o domínio dos gêneros em suas práticas sociais.

Trata-se de uma pesquisa de intervenção aplicada a uma turma de alunos do sétimo ano do ensino fundamental, anos finais. É de caráter qualitativo, pois tem a intenção de observar, dentro de um contexto social, comportamentos e aprendizagens dos alunos, em face às diversas realidades.

Nesse sentido, oportunizou-nos uma ação-reflexão-ação do fazer docente, aliando teoria e prática. Foi desenvolvida no município de Oriximiná, oeste do Pará, em uma escola municipal, cujo nome foi suprimido em atendimento à ética, na pesquisa. A instituição de ensino têm, aproximadamente, 700 alunos e atende aos anos finais do ensino fundamental. Sua fundação se deu na década de 1950, pelos religiosos da Congregação Santa Cruz.

O quadro de profissionais é formado por 31 professores, dos quais 26 são graduados nas suas áreas específicas de atuação; 03 gestores, especialistas em gestão escolar; 06 funcionários lotados na secretaria da escola, 08 auxiliares de serviços gerais e 04 zeladores. Quanto à estrutura física, a escola dispõe de 11 salas de aula, 01 de sala de informática, 01 sala de leitura, 01 laboratório de ciências, cozinha, banheiros e área de alimentação. A escola está localizada na parte central do município e atende a alunos de média e baixa renda.

A referida escola traz em seus pilares a herança da Educação Tradicional, que até pouco tempo, resistia às inovações educacionais e sociais. Em nossa época de estudante, o ensino da gramática normativa era o mote do ensino de língua portuguesa. Só sabia o português quem dominava as regras gramaticais.

Atualmente, como docentes, percebemos a escola mais receptiva às novas

perspectivas de ensino e, essa mudança de postura, nos incentiva, como profissionais da educação, a buscar concepções e ferramentas que façam valer a concepção de língua dinâmica e transformadora.

O público-alvo da pesquisa totaliza 35 alunos do 7º ano, do Ensino Fundamental, regularmente matriculados, no ano letivo de 2021, no turno vespertino. A turma é constituída por 17 meninos e 18 meninas, com idade entre 11 e 12 anos. Os estudantes, em quase a totalidade, não apresentam distorção série/idade, são de classe média baixa e declararam-se pardos, no ato da matrícula.

Apesar de não estarem acima da faixa etária atendida no 7º ano, é possível identificar dificuldades de leitura e de escrita na turma, assim como comportamentos singulares da fase pré-adolescente. Em virtude da pandemia, os vínculos estabelecidos em classe foram distanciados, pois não houve atendimento presencial. Todas as relações foram estabelecidas através da internet, como os grupos de WhatsApp e Google Meet.

Nos dois últimos anos, o Brasil e o mundo viram-se diante de uma realidade assustadoramente desconhecida, pela qual a geração atual não havia passado e, sequer sabia como agir. Trata-se da pandemia da COVID-19, uma doença causada por um vírus Coronavírus, que dizimou, até o momento, quatrocentas mil vidas brasileiras.

A COVID-19 é altamente contagiosa e, uma das formas de evitar a doença é o uso de máscaras, a higienização com álcool gel e o distanciamento social. O novo panorama inviabilizou as aulas presenciais e, por conta disso, as escolas paralisaram no dia 18 de março de 2020, em atendimento à Portaria do Ministério da Educação. A portaria nº 343 publicada no Diário Oficial da União, em 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do COVID – 19, a saber

Por meio da portaria, o MEC resolve: Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p.01). A Portaria informa ainda que as Instituições de Ensino, integrantes do sistema federal de ensino, devem comunicar ao MEC, por meio de Ofício, a opção que será adotada como medida de prevenção ao COVID-19 (BRASIL 2020).

Desde a Portaria mencionada acima, outras medidas se somaram, de modo que as aulas presenciais estão suspensas, até *ulterior* deliberação.

Mesmo com as orientações do Ministério da Educação, as escolas demoraram a se adequar e a criar ferramentas capazes de dar continuidade ao ensino, que agora, é a

distância. A demora aconteceu, porque a comunidade escolar e a sociedade não estavam preparadas para a situação que se desenhava a partir desse momento. Essas dificuldades se ampliaram, em virtude de uma série de fatores, dentre os quais podemos citar a falta de disciplina dos alunos, no que se refere ao tempo e a conexão de internet, a grande aliada e também vilã do ensino remoto. Alunos, professores, coordenação, direção passaram a depender da internet como parte da metodologia pedagógica, contudo, problemas sociais e de funcionamento atrapalham a aproximação virtual entre o aluno e a escola.

Assim, por conta da realidade atual, a escola se reorganizou para trabalhar à distância e com as ferramentas disponíveis, com o auxílio da internet.

Quadro 1 – Planejamento de Atividades de Aulas Remotas

1. Elaboração de cadernos de atividades por série.
2. Elaboração de vídeoaulas dos conteúdos em estudo.
3. Criação de grupos de WhatsApp por turmas
4. Postagens de vídeo e áudios nos grupos de WhatsApp
5. Elaboração de vídeos e áudios sobre as dúvidas dos alunos
6. Recepção dos cadernos de atividades e correção

Fonte: criado pela autora para fins didáticos

Em reunião pedagógica, foram definidas as ações que a escola, onde foi desenvolvido o projeto de intervenção, realizaria, durante a pandemia. Desse modo, cada bimestre foi organizado da seguinte forma:

1. Elaboração de cadernos de atividades por série – nesses compêndios constam

roteiros, resumos dos conteúdos, atividades de fixação e atividades avaliativas;

2. Elaboração de videoaulas dos conteúdos em estudo

3. Criação de grupos de WhatsApp por turmas – cada grupo é composto pelos alunos, professores, coordenação e direção.

4. Postagens de vídeos e áudios nos grupos de WhatsApp – postagens em dias definidos para cada componente curricular.

5. Elaboração de videoaulas e áudios sobre as dúvidas dos alunos – momento de retorno para os alunos, com correção dos exercícios de fixação.

6. Recepção dos cadernos de atividades e correção – resultados do bimestre.

Com os recursos elencados, a proposta de intervenção foi desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo de 2021, dividida em 04 ciclos, cujo tema foi “Desmatamento na Amazônia: um problema de todos nós”, em cada um dos ciclos foram utilizados textos escritos referentes à temática em pauta, além de textos orais, construídos ao longo da aplicação da proposta. A dinâmica das aulas corroboram para a prática da oralidade, da leitura, da escrita e da reflexão linguística.

4 A PROPOSTA DE ENSINO

Nas considerações iniciais deste trabalho, pontuei as cobranças e as dificuldades diárias em ensinar a língua de maneira que desperte o interesse do aluno e torne o ensino, de fato, produtivo para ele. Sinto visível o incômodo dos alunos ao utilizar ferramentas de ensino de língua pautado nas atividades de leitura, de escrita e de reflexão linguística.

Alguns fatores podem ser considerados, quais sejam: a noção errônea do que é um texto, exercícios com textos isolados e com roteiros preestabelecidos, as estratégias metodológicas de abordagens textuais e as heranças equivocadas de conhecimento oriundas de outras séries. É importante que se reconheça a entidade multifacetada da tessitura textual para que possamos incorporar em nossa prática docente atividades que abarquem essa concepção.

Para que trabalhemos o texto, levando em conta a noção bakhtiniana de que este é a prática discursiva, a interação entre os agentes da comunicação, é importante que compreendamos que a língua não é autônoma, não é perfeita e que o texto é construído na ideologia e extrapola a ideia de *verbal*, pois abrange as outras construções semióticas. Entendamos também que as condições de produção determinam a construção textual e que o sujeito não é dono do discurso, pois tudo *já foi dito* em algum momento anterior, como ressalta Bakhtin, o texto é um evento que nasce das muitas condições do contexto, logo, é ideológico, comunicativo, enunciativo e histórico.

Antunes (2017, p. 45) pondera que o texto não é apenas um conjunto de palavras ou frases, é condição básica para a sua existência que “esse conjunto possa satisfazer a exigência de uma ‘ação de linguagem’, semântica, cognitiva e socialmente relevante”. Em resumo, para alçar o status de texto, o enunciado precisa ser uma prática social de relevância ao interlocutor.

Marcuschi (2008) destaca em suas postulações, dentre outras questões, a compreensão dos livros didáticos acerca da temática em pauta e afirma que ao analisar de que forma os conteúdos programáticos são abordados nos livros, percebeu que os exercícios são em sua maioria “atividades de cópiação” e não estimulam a construção de conhecimento crítico. Os gêneros textuais, por exemplo, servem como apêndices para o estudo da gramática, dos aspectos formais da língua. De fato, é o que se atesta na maioria das obras que chegam às escolas, sobre o texto em si perguntas como “Quem é o autor do texto?” ou “Quem são os personagens?” são comuns.

Considerando os pressupostos dispostos, apresento a proposta pedagógica para os alunos do ensino fundamental, com base nas Atividades Didáticas Integradas, de Moura (2017). Foi, pois, priorizar o texto e todas as suas dimensões, em um processo cíclico que envolve a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão linguística, o objetivo da aplicabilidade da referida proposta.

4.1 Resumo do Projeto

Para compor essa pesquisa, sob a orientação do Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura, da Universidade Federal do Pará (UFOPA) reitero que o primeiro passo foi fazer uma revisão bibliográfica sobre a concepção de linguagem bakhtiniana e, mais especificamente, sobre gêneros discursivos. Em seguida, considerei o acervo das propostas de ensino pautadas nas ADIs, desenvolvidas por seus orientandos de mestrado, assim como outros documentos que se alinham à linha de pesquisa.

Das reflexões e obedecendo aos aspectos elencados nas ADIs, construí o projeto de intervenção, o qual disponho, de forma resumida, no quadro abaixo:

Quadro 2 – Corpo do Projeto

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Tema do Projeto: “Desmatamento na Amazônia: um problema de todos nós”
- Problematização: Os índices alarmantes do desmatamento ameaçam o meio ambiente, no território brasileiro.
- Público-alvo: 35 alunos do 7º ano do Ensino fundamental, anos finais.
- Recursos didáticos: notebook (ou computador) celular, pendrive, internet.
- Objetivo Geral: Desenvolver uma atividade integrada de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística, com gêneros discursivos que proporcione aos alunos a ampliação da sua capacidade como agente social.
- Objetivos específicos: |
|---|

Propor atividades aos alunos do 7º ano que integrem oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística.

Desenvolver os múltiplos saberes necessários à interação nas práticas sociais.

Fomentar estratégias de leitura e reflexão sobre a temática em pauta.

Proporcionar ao aluno o estudo de gêneros discursivos, sua intencionalidade comunicativa e os múltiplos enunciados.

- Procedimentos Metodológicos:

Reunir materiais que abordem a temática do desmatamento;

Selecionar notícias e reportagens sobre o desmatamento no Brasil, em especial, na Amazônia;

- Elaborar uma aula de apresentação da proposta de atividade integrada, em vídeoaula;

Elaborar vídeoaulas sobre os gêneros em estudo, por meio de textos previamente selecionados;

- Reunir material seja em livros, seja na internet, sobre a temática em pauta.

- Elaborar vídeos curtos e colocar no grupo da turma, falando sobre a temática abordada.

- Elaborar textos a partir do material comentado nos vídeos e as informações coletadas, de acordo com os gêneros estudados.

- Propor a reescrita e a reflexão linguística a partir dos textos produzidos.

Fonte: criado pela autora para fins ilustrativos

4.2 Descrição e análise de dados

Neste contexto, apresento a descrição e a análise dos dados gerados, no decorrer da pesquisa, na qual aplicou-se atividades didáticas integradas, com o intuito de contribuir na formação de cidadãos capazes de usar a língua, de forma competente, qual seja a situação comunicativa.

O objetivo não é apontar um caminho ou apresentar uma receita pronta, mas somar, junto às demais propostas que se pautam em uma concepção interacionista da linguagem.

As atividades estão organizadas em quatro ciclos, dispostos a seguir:

Ciclo I

Tema: Desmatamento na Amazônia: um problema de todos nós

Subtema: O que é desmatamento?

Estratégias: áudios e textos, via WhatsApp

Textos disponibilizados para os alunos, via WhatsApp

Quadro 3 – Texto 1

Desmatamento da Amazônia em abril foi o maior em 10 anos, diz instituto

**Área de desmate aumentou 171% em comparação com o mesmo mês no ano passado; Um terço de toda a área desmatada está concentrada no estado do Pará.
Por G1**

18/05/2020 16h11



Vegetação em área de floresta era derrubada com tratores — Foto: Ibama/Divulgação

O desmatamento da Amazônia em abril foi o maior dos últimos dez anos, com 529 km² da floresta derrubada. Os dados divulgados nesta segunda-feira (18) são do Sistema de Alerta de Desmatamento (SAD), do Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon), que não é ligado ao governo.

Com esta cifra, a região teve, no mês passado, um aumento de 171% em relação a abril de 2019. Segundo a organização, quase um terço (32%) de toda a área desmatada está dentro do Pará, estado que liderou o ranking dos que mais perderam área de floresta neste mês.

Dados do Inpe mostram aumento de 63% nos alertas de desmatamento em abril

Deter: Alertas de desmatamento na Amazônia batem recorde no primeiro trimestre de 2020

Depois do Pará, o segundo estado que mais registrou desmatou foi o Mato Grosso, que respondeu por 26% da área desflorestada; em terceiro lugar ficou Rondônia (19%), seguido pelo Amazonas (18%), Roraima (4%) e Acre (1%).

Ainda de acordo com o levantamento do Imazon, 10 cidades foram responsáveis por mais da metade de todo o desmatamento da região em abril:

Altamira (PA) – 72 km²

São Félix do Xingu (PA) – 44 km²

Apuí (AM) – 38 km²

Porto Velho (RO) – 31 km²

Lábrea (AM) – 23 km²

Colniza (MT) – 22 km²

Novo Progresso (PA) – 16 km²

Candeia do Jamari (RO) – 14 km²

Cujubim (RO) – 14 km²

Fonte: G1, acesso em 04/03/2021

Quadro 4 – Texto 2

Desmatamento na Amazônia este ano é o maior desde 2015, aponta Inpe

O desmatamento na Amazônia entre janeiro e maio deste ano é o maior para o período desde que o Inpe (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) passou a medir a devastação da floresta, em agosto de 2015. Ao todo, foram desmatados 2.032 km² em cinco meses. A área devastada é 33% maior do que a cidade de São Paulo.

O aumento foi de 34% em comparação com a devastação no mesmo período no ano passado e 49% acima da média histórica, entre os anos de 2016 e 2019. O tamanho da devastação é ainda pior entre agosto de 2019 a maio deste ano: 6.499 km², um aumento de 78% em comparação ao mesmo período anterior. A Flourish data visualization "Outro aspecto preocupante é que esse período de dez meses exclui os meses de junho e julho, quando o desmatamento é historicamente mais alto", afirma o Inpe em nota. Chama a atenção o desmatamento no Pará: 344 km² dos 829 km² devastados apenas maio. Na sequência surgem Amazonas (182 km²) e Mato Grosso (177 km²). "Os dados preocupam e indicam uma tendência crescente de desmatamento no período, com níveis ainda maiores do que 2019, um ano já excepcionalmente alto", afirma Mariana Ferreira, do WWF-Brasil. (Veja, 26.06.2020)



Terreno desmatado e queimado é visto na floresta Amazônia nos arredores de Porto Velho, em Rondônia. Imagem: Bruno Rocha /Fotoarena/Folhapress

Fonte: VEJA, acesso em 04/03/2021

No primeiro ciclo, selecionamos o tema a ser trabalhado e os textos iniciais. O texto 1, é uma reportagem do site G1, intitulada “Desmatamento da Amazônia em abril foi o maior em 10 anos, diz Instituto” e, o texto 2, uma notícia publicada na revista Veja “Desmatamento da Amazônia este ano é o maior desde 2015, aponta Inpe”. Os dois textos foram disponibilizados, no aplicativo WhatsApp, após um áudio da professora, no qual fazia considerações acerca de como seria a abordagem dos conteúdos em estudo.

Em seguida, solicitamos aos alunos que enviassem áudios curtos de 1 a 3 minutos, relatando os seus conhecimentos prévios sobre a temática proposta. Exercitamos a leitura e oralidade, por meio do debate virtual, no grupo da turma. Os alunos participaram, desse primeiro momento, de forma tímida, dos 35 matriculados, apenas 19 enviaram os áudios ao grupo.

Selecionamos dois áudios para exemplificação das respostas dos alunos acerca dos saberes sobre o tema, aqui denominados, apenas, como aluno 1 e aluno 2.

Aluno 1 – Boa tarde, colegas. É...professora, desmatamento é quando as pessoas não respeitam as nossas matas e vão destruindo tudo. Aqui, na nossa cidade, vejo um monte de caminhões, com madeira das árvores que derrubaram. Eu acho que eles mandam para fora daqui, só para ganhar dinheiro.

Aluno 2 – Professora, eu vi no jornal que, no nosso Estado, aumentou o desmatamento. Eles disseram que são os criadores de gado e as pessoas que vendem madeira. Eu acho errado acabar com a natureza.

Observa-se que os áudios enviados ao grupo giram em torno da mesma ideia central: o desmatamento é comum na nossa região e não é bom para o meio ambiente. Contudo, não são apresentadas soluções para o problema, até porque o objetivo inicial é reunir conhecimentos conceituais sobre a temática em pauta.

Após a interação com a turma, solicitamos a pesquisa de textos com a temática do desmatamento, incentivando-os a utilizar a internet como ferramenta de apoio à aula. Os textos pesquisados foram postados, no grupo da turma e foram escolhidos 10 alunos para fazerem a leitura dos textos pesquisados. O nosso objetivo foi estabelecer a relação entre leitura, oralidade e reflexão linguística. Notamos que a participação dos alunos, nesse segundo momento, foi mais efetiva, apenas 05 alunos não fizeram a pesquisa e alegaram problemas de conexão da rede de internet.

Figura 3 – Texto (notícia) pesquisado pelo aluno

Desmatamento e Covid-19 explodem em Terras Indígenas mais invadidas da Amazônia

terça-feira, 01 de Setembro de 2020 Povos Indígenas

Like 2.8K Share Twcetar Share

Esta notícia está associada ao Programa: Povos Indígenas no Brasil
Política e Direito Socioambiental
Monitoramento de Áreas Protegidas

Devastação cresce 827% na TI Trincheira-Bacajá (PA), segundo levantamento do ISA. Após seis meses de pandemia, governo ainda não tem plano para conter Covid-19 entre indígenas

Edição e reportagem: Clara Roman e Oswaldo Braga de Souza
Pesquisa e análise de dados: Antonio Oviedo e Tiago Moreira dos Santos

Grileiros, garimpeiros e madeireiros ilegais não fazem home office. Na pandemia, as invasões às Terras Indígenas (TIs) cresceram exponencialmente, ampliando o risco e a disseminação da Covid-19 entre suas populações, sem que o governo agisse e sequer tenha um planejamento adequado para conter o problema, seis meses após o início da crise de saúde.

Nas TIs Trincheira-Bacajá, Kayapó e Mundurucu, no sudoeste do Pará, o desmatamento aumentou, respectivamente, 827%, 420% e 238%, entre março e julho. Elas estão no grupo das sete terras homologadas (com demarcação concluída) mais invadidas da Amazônia Legal, junto com as TIs Karipuna e Uru-Eu-Wau-Wau (RO), Araribóia (MA) e Yanomami (AM/RR). No período de chegada e crescimento da epidemia no país, foram destruídos 2,4 mil hectares de florestas nas sete áreas, o equivalente a 15 vezes o Parque do Ibirapuera, em São Paulo.

Fonte: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/desmatamento-e-covid-19-explodem-em-terras-indigenas-mais-invadidas-da-amazonia>

O texto acima foi um dos mais fecundos em relação ao debate no grupo, por abordar dois subtemas fundamentais, quais sejam: a COVID-19 e a questão indígena, além de apontar os principais agentes do desmatamento na região. Os alunos reconheceram, de imediato, os eixos do debate, porque têm afinidades com essas temáticas.

Para atestar essas informações, registro, neste contexto, a mensagem de áudio do aluno 3, do grupo indígena Wai Wai, aldeia localizada ao longo do Trombetas-Mapuera.

Aluno 1 – Lá na nossa aldeia, ninguém estranho pode entrar, mas, de vez em quando, a gente vai para dentro da mata e acha resto de comida, pedaços de madeira, até roupas. Gente estranha invade a mata para roubar as coisas. Levar madeira, levar castanha.

O aluno em questão faz parte de um movimento cada vez mais frequente no nosso município. Trata-se do deslocamento dos indígenas mais jovens para virem estudar nas escolas da zona urbana.

Os saberes compartilhados pelos alunos, tanto na postagem do texto, quanto no ato da leitura, desencadearam outras discussões importantes, cuja estratégia se deu através dos áudios e textos postados. Esse processo de construção de conhecimentos, por meio de vozes que se colocam nas práticas do discurso mostraram-se fundamentais no desenvolvimento do ciclo em pauta.

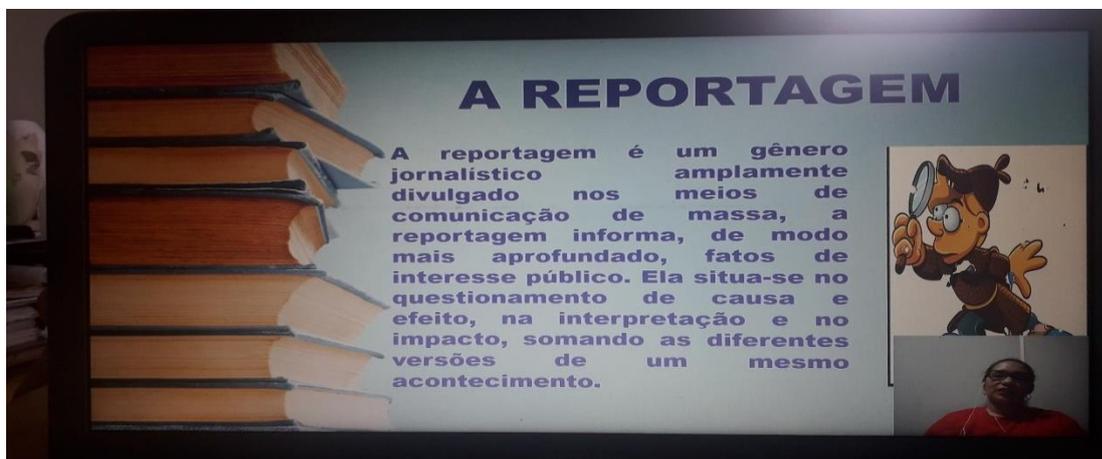
Ciclo II

Tema: Desmatamento na Amazônia: um problema de todos nós

Gêneros discursivos: Notícia e reportagem

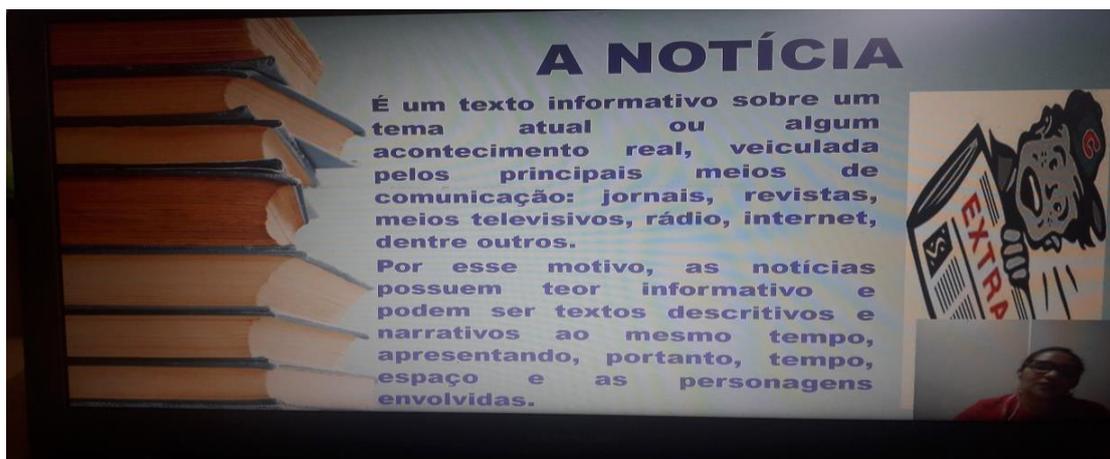
Estratégias: videoaulas, áudios e textos, via WhatsApp e resumo impresso

Figura 3 – Videoaula sobre reportagem



Fonte: arquivo pessoal

Figura 4 – Videoaula sobre notícia



Fonte: arquivo pessoal

No segundo ciclo, propusemos a pesquisa dos gêneros notícia e reportagem, com o objetivo de criar condições de aproximação entre os textos e os estudantes, assim como verificar seus conhecimentos prévios sobre os gêneros e o tema em estudo. Após o momento da pesquisa, abrimos espaço a eles, novamente, para que pudessem se posicionar, revelando seus pontos de vista, seus valores e o quanto eles poderiam contribuir uns com os outros, podemos chamar esse espaço de roda de conversa virtual.

Pontuamos que, à medida em que nos aprofundávamos nas temáticas, os alunos sentiam-se mais seguros nas manifestações, no grupo da turma. Percebemos também que alguns conviviam de perto com a situação do desmatamento, pois eram oriundos de colônias e moradias próximas de onde esse tipo de crime ambiental acontecia.

Ainda no segundo ciclo, disponibilizamos videoaulas com informações sistemáticas a respeito dos gêneros em estudo, trazendo à baila as informações pesquisadas pelos alunos e levantando outras questões importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Na videoaula, comentamos sobre a importância de estudar a leitura, a escrita, a oralidade e também sobre a reflexão sobre os saberes, as inserções, os elementos constitutivos do texto, mostrando-lhe que as ADIs não são estaques, não são autônomas e nem isoladas, são, pois, uma engrenagem cíclica a serviço dos gêneros discursivos.

Falamos sobre o qual é fundamental se posicionar, dar opinião tanto oralmente, quanto em textos escritos, usando uma linguagem tanto formal, como informal.

Finalizando o segundo ciclo, disponibilizamos aos estudantes, material impresso para a complementação de informações, conforme as figuras abaixo:

Material Complementar impresso a ser disponibilizado aos alunos

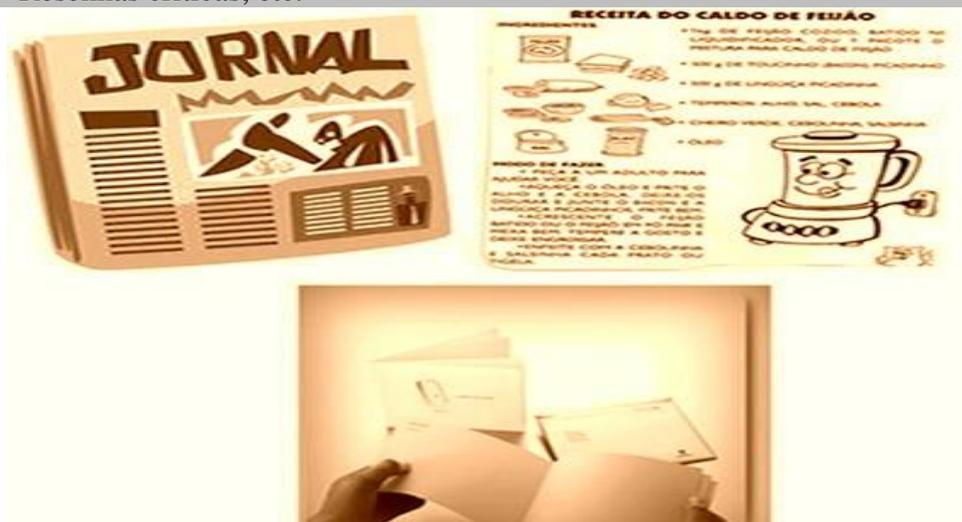
Figura 5 – Resumo do conteúdo para os alunos



O **gênero textual** é identificado com base no objetivo, na função e no contexto do texto. São as características do texto que determinam a qual **gênero** ele pertence. Os **gêneros** variam de acordo com a intenção comunicativa e com as particularidades em relação à linguagem, à estrutura e ao conteúdo.

São gêneros textuais:

- Conto de fadas;
- Fábula;
- Lenda;
- Romance;
- Reportagem;
- Relato de viagem;
- Diário;
- Autobiografia;
- Biografia;
- Artigo de opinião;
- Carta de leitor;
- Editorial;
- Ensaio;
- Resenhas críticas; etc.



Fonte: imagem do livro didático Português, Linguagens, Cereja e Magalhães, 2017

Figura 6 – Resumo do conteúdo para os alunos



A reportagem é um gênero jornalístico amplamente divulgado nos meios de comunicação de massa, a reportagem informa, de modo mais aprofundado, fatos de interesse público. Ela situa-se no questionamento de causa e efeito, na interpretação e no impacto, somando as diferentes versões de um mesmo acontecimento. O objetivo principal do texto deve ser o de informar. A reportagem cumpre uma **função social**, e não é feita somente de temas atuais. Qualquer fenômeno pode virar pauta para esse gênero textual.

A linguagem utilizada nesse tipo de texto é objetiva, dinâmica e clara, ajustada ao padrão linguístico divulgado nos meios de comunicação de massa, que se caracteriza como uma linguagem acessível a todos os públicos, mas pode variar de formal para mais informal dependendo do público a que se destina. Embora seja impessoal, às vezes é possível perceber a opinião do repórter sobre os fatos ou sua interpretação.

Principais elementos da reportagem

A reportagem caracteriza-se por texto mais longo, com detalhes e informações que geralmente não são encontradas em outros tipos de escrita. Para a produção é necessário que o repórter faça um levantamento de dados, realize entrevista com pessoas relevantes para o caso e atenda todos os lados envolvidos, ou escute especialistas sobre o assunto relatado. Ela não mostra somente o fato, mas os encaminhamentos para o seu acontecimento.

Formato do texto

Como se trata de um gênero textual jornalístico, a reportagem não precisa obedecer a uma estrutura determinada. O texto é mais livre, sendo necessário apenas se atentar para alguns elementos essenciais, que são:

Título: onde se coloca o tema da reportagem de forma clara e que atraia o interesse do leitor.

Subtítulo: é um título secundário, que pode apresentar outras informações relevantes do texto. Não é obrigatória a sua presença.

Lide (ou lead): é basicamente um resumo do texto, colocado no seu primeiro parágrafo, situando o leitor sobre o que ele vai ler a seguir. As informações são colocadas de acordo com a relevância, ou seja, o mais importante é dito antes.

Corpo do texto: são as demais informações sobre o fato. Comparando com um texto dissertativo, seria o seu desenvolvimento.

Fonte: livro didático Português, Linguagens, Cereja e Magalhães, 20017

Figura 7 – Resumo do conteúdo para os alunos



A **Notícia** é um gênero textual jornalístico e não literário que está presente em nosso dia a dia, sendo encontrada principalmente nos meios de comunicação.

Trata-se, portanto de um **texto informativo** sobre um tema atual ou algum acontecimento real, veiculada pelos principais meios de comunicação: jornais, revistas, meios televisivos, rádio, internet, dentre outros.

Por esse motivo, as notícias possuem teor informativo e podem ser textos descritivos e narrativos ao mesmo tempo, apresentando, portanto, tempo, espaço e as personagens envolvidas.

Características da Notícia

As principais características do gênero textual notícia são:

- Texto de cunho informativo
- Textos descritivos e/ou narrativos
- Textos relativamente curtos
- Veiculado nos meios de comunicação
- Linguagem formal, clara e objetiva
- Textos com títulos (principal e auxiliar)
- Textos em terceira pessoa (impessoais)
- Discurso indireto
- Fatos reais, atuais e cotidianos



Fonte: criado pela autora para fins ilustrativos

Ciclo III

Tema: Desmatamento na Amazônia: um problema de todos nós

Subtema: As consequências do desmatamento

Gêneros discursivos: Notícia e reportagem

Estratégias: videoaulas, áudios e textos, via WhatsApp, resumo impresso, produção textual.

O terceiro ciclo inicia com o envio de uma atividade, via aplicativo WhatsApp de produção da escrita. Esta atividade consistiu na análise de uma imagem, selecionada pela professora de um site de notícias e, que sugere ao aluno, um momento de desmatamento. Recomendamos que o texto fosse escrito, considerando as características do gênero notícia, mas as informações contidas no gênero ficaram a critério dos alunos. Assim, antes da leitura da imagem, fizemos algumas perguntas, a fim de investigar o que os alunos já sabiam sobre o gênero, além de deixar claro que tratava-se da primeira escrita e que, a partir dessa produção, refletiríamos juntos as possibilidades de intervenção e faríamos uma segunda ou até uma terceira produção textual.

O objetivo da leitura da imagem foi desencadear saberes já adquiridos e suscitar outros, adequados ao gênero em estudo. Sugerimos que fizessem as perguntas preliminares em relação ao texto, como, por exemplo: 1. Qual o fato noticiado? Quais são os envolvidos? Quando aconteceu o fato? Onde aconteceu? Por que aconteceu? Quais informações estão ditas nas entrelinhas do texto? O que dizem as pistas sobre o texto? Quem escreveu o texto? Com que propósito essa notícia foi escrita? Abaixo a atividade inicial de produção textual.

Atividade Inicial de Produção de gênero discursivo

Com base nos conhecimentos construídos até aqui, produza um texto noticiando um fato possível de ser retratado pela imagem abaixo:



Fonte: Desmatamento — Foto: Ueslei Marcelino/Reuters/Arquivo

Ciclo IV

Tema: Desmatamento na Amazônia: um problema de todos nós

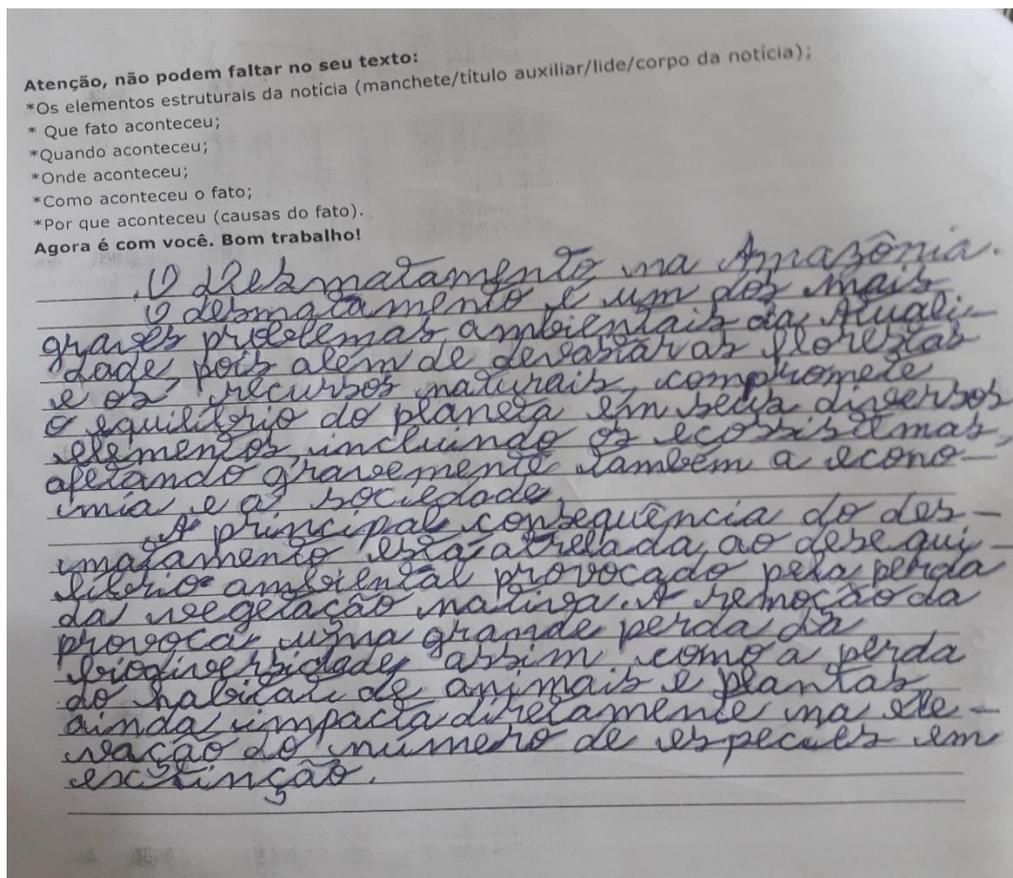
Subtema: Evitar o desmatamento é urgente!

Gêneros discursivos: Notícia e reportagem

Estratégias: videoaulas, áudios e textos, via WhatsApp, resumo impresso, produção textual

No quarto ciclo da proposta das atividades didáticas integradas, selecionamos uma produção de textos de um aluno da turma, sem divulgar a sua identidade, para que pudéssemos analisar os contextos no texto. Na primeira parte do ciclo, o objetivo foi o de proporcionar à turma a reflexão linguística, levando em conta todos os conhecimentos construídos, no decorrer da proposta. Convém pontuar que os textos foram entregues pelos pais dos alunos, na secretaria da escola, em virtude da pandemia. O texto a seguir foi postado, no grupo, para todos os participantes da pesquisa.

Figura 8 – Produção de Texto (aluno do 7º ano)



Para trabalharmos o texto, procedemos um debate no grupo da turma, a ideia inicial era uma aula on-line pela plataforma google meet, porém, a primeira e a segunda tentativas provaram ser pouco promissoras. Na primeira tentativa, apenas 12 alunos entraram na sala virtual; na segunda, 9 alunos. Dessa maneira, optamos por interagir por mensagem de áudio e texto.

Fomos direcionando a roda de conversa virtual, fazendo perguntas preliminares sobre a temática, o fato, os argumentos e, finalizamos com os elementos do gênero. Os alunos foram interagindo, colocando suas teses, seus conhecimentos e, coletivamente, fomos construindo juntos um momento de reflexão linguística, e, da reflexão, produzimos, coletivamente uma notícia, considerando elementos do texto em análise.

Como já havíamos conversando, nas aulas anteriores, o momento seguinte do quarto ciclo foi a reescritura textual, a qual partiu da atividade inicial. E, depois disso, outras atividades foram trabalhadas na classe on-line, pois compreendemos que construir propostas didáticas de leitura e de escrita, nos dias atuais, com o advento da multimodalidade, requer operacionalizar múltiplos conhecimentos, sempre em favor de metodologias inovadoras que deságuem nas atividades desenvolvidas em classe, como as Atividades Didáticas Integradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas postulações iniciais deste trabalho, destaco a necessidade de refletir sobre o ensino de língua materna, nas nossas escolas, e faço algumas indagações acerca do exercício da docência, na Educação Básica, as quais me permito retomar, agora. *O que fazer para que as nossas aulas despertem o interesse do aluno? De que forma é possível promover o ensino produtivo de língua? Como está sendo fomentada a formação da leitura e da escrita na sala de aula?*

Convém começar pela última pergunta: *Como está sendo fomentada a formação da leitura e da escrita na sala de aula?* Os movimentos de aprendizagem da leitura e da escrita, nas aulas de português, constituem-se um desafio ainda hoje, na contemporaneidade. Acredito que, nas últimas décadas, as discussões sobre essas questões têm se acentuado, consideravelmente.

Comungo da concepção de leitura que abrange a compreensão para além do texto, para o campo dos sentidos, considerando todas as nuances que o formam, por isso precisamos normalizar o texto como principal unidade de ensino de língua materna. A escrita concorre da mesma forma, alinhada às práticas da oralidade e da leitura.

Noto que, na maioria das escolas o modelo tradicional ainda prevalece, mas percebo também que estamos caminhando em sentido positivo. Nas aulas do PROFLETRAS, discutimos bastante as modalidades da língua e o ensino desta e foram nessas aulas que percebemos um novo conceito de fazer com que a mudança aconteça. Precisamos também normalizar o professor como estudante e pesquisador, pois a língua é ciência e deve ser tratada como tal.

Se falarmos que é ensinar é uma tarefa fácil, estaremos nos contradizendo, diante dos obstáculos com os quais lidamos todos os dias, contudo, considero uma tarefa possível, diante de tantas contribuições a que temos nos acercado. Entendo que essa afirmação responde a primeira e a segunda pergunta *O que fazer para que as nossas aulas despertem o interesse do aluno? De que forma é possível promover o ensino produtivo de língua?*

Evidenciando a concepção bakhtiniana, o ensino produtivo da língua acontece, se consideramos que a língua é viva, dinâmica e está relacionada às práticas sociais dos falantes. Antunes (1937, p. 49) ressalta que “o texto e suas propriedades deveriam ser o eixo do ensino da língua”, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Antunes afirma também que

Na perspectiva da fala, da escuta, da escrita ou da leitura, o ponto prioritário do desenvolvimento que a escola pretende promover deveria ser *a compreensão dessas propriedades textuais*, nas suas complexas relações com as situações culturais em que a linguagem acontece, o que atinge outras questões como, por exemplo, os tipos e gêneros de texto. (Antunes 1937, p. 48)

Portanto, se tomarmos como base essa perspectiva é possível responder a interrogação, isto é, nossas metodologias precisam estar alinhadas ao que dizem Bakhtin, Antunes e outros autores que conjugam das mesmas ideias.

Finalmente, a primeira pergunta: *O que fazer para que as nossas aulas despertem o interesse do aluno?*

Começemos por refutar o comportamento do aluno passivo, que apenas concorda com o que é dito. Começemos a nos inquietar, nos preocupar com o que realmente estamos ensinando, na sala de aula. Nossa postura não está contribuindo para a cristalização do modelo tradicional? Nossas metodologias não estão afastando o aluno do que, de fato, é importante para a sua aprendizagem? Precisamos refletir sobre essas questões. E mais, devemos agir contra esse pensamento estanque.

As nossas aulas serão interessantes, quando fizerem sentido para eles e é o que propõem as ADIS, uma proposta pedagógica em que as atividades são desenvolvidas com o texto como objeto de ensino, uma integrando-se a outra, a fim de ampliar a capacidade linguístico-discursiva dos alunos, numa perspectiva interacionista e dialógica, de acordo com Bakhtin (2011, 2016) e Moura (2017). Nesse contexto, o papel do professor de língua é o de mediador/agente de letramento, enquanto que o papel do aluno é o de sujeito responsivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

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

ANTUNES I. **Textualidade: noções básica e implicações pedagógicas**. – 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2017.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos S. Souza. **Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica**. Revista de estudos de cultura | Nº 7 | Jan. Abr./2017.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Trad. BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes: São Paulo, 2011.

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

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. GRILLO, S.; AMÉRICO, E.V. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. BEZERRA, P. São Paulo: Editora 34, 2016.

BEZERRA, M. A. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.;

BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

COELHO, R.M. da S. **Projeto com Atividades Didáticas Integradas (ADIs): uma proposta para o ensino de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, Santarém, 2018.

CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **O gênero quarta capa no ensino de inglês**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola, 2010.

FAVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna** / Leonor Lopes Favero, Maria Lúcia da Cunha V. De Oliveira Andrade, Zilda

Gaspar Oliveira de Aquino – 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FUZA Ângela F; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson J. **Concepções e linguagem e ensino da leitura em língua materna.** In: Revista Linguagem & Ensino, v.14, n.2, p. 479-501. Pelotas, jul./dez. 2011.

KLEIMAN, A. B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.** In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez., 2008.

KLEIMAN, A. B. **Letramentos e suas implicações para o ensino de língua materna.** In: Signo, Santa Cruz, n. 53, v. 32, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2016.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.108 MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Gêneros textuais: definições e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010a.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta.** In: MYNAIO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

LEFFA, Vilson; PEREIRA, Aracy E. **O ensino da leitura e produção textual.** Pelotas: Educat, 1999.

LUSTOSA, E. **O texto da notícia.** Brasília: Universidade de Brasília, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e Gêneros Textuais: novas formas de construção de sentido.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOURA, H. L. M. **Atividades Didáticas Integradas no Ensino Fundamental: conceitos e aplicações.** Mimeo, 2017a.

MOURA, H. L. M. **Concepções de língua e ensino: desdobramentos e práticas.** In: Revista Philologus, ano 23, n. 67, Supl.: Anais do IXI SINEFIL, Rio de Janeiro: CIFEFIL, jan./abr. 2017b.

MOURA, H. L. M. **Atividades de escrita em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental: normativismo versus perspectiva interacionista e sociodiscursiva no âmbito das ações pedagógicas de ensino de língua portuguesa.** In: Revista Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo, vol. 21, n. 3, p. 561 – 578, PPG LINGUÍSTICA/UFJF – Juiz de Fora (MG), 2017c.

MOURA, H. L. M. **A integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.** Estudos Linguísticos (São Paulo, 1978), v. 48, n. 3, p. 1495-1516, dez. 2019

MOURA, H. L. M. **Atividades Didáticas Integradas no ensino fundamental: conceitos e aplicações.** In: Apostila Disciplina: Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita. PROFLETRAS/UFOPA, Santarém, 2017d (mimeo).

NERES, R.D. de J. **Gêneros textuais e ensino: didatização dos gêneros do argumentar a partir das ADIs – Atividades Didáticas Integradas.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, Santarém, 2018.

PASSARELI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Telos, 2012.109

ROJO, R. H. R., BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015. ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H.(org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

VEIGA, Ilma P. A.; SILVA, Edileuza F. **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC.** São Paulo: Papirus, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2000. VOLÓCHINOV, V. Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. São Paulo.

ANEXOS

Anexo 1 – Produção textual M.P.A

10

Atenção, não podem faltar no seu texto:

- * Os elementos estruturais da notícia (manchete/título auxiliar/lide/corpo da notícia);
- * Que fato aconteceu;
- * Quando aconteceu;
- * Onde aconteceu;
- * Como aconteceu o fato;
- * Por que aconteceu (causas do fato).

Agora é com você. Bom trabalho!

O desmatamento no Brasil

O desmatamento no Brasil foi iniciado a partir do processo de colonização implementado pelos portugueses. Desde então, boa parte da vegetação país foi devastada.

Sua destruição se iniciou a partir do século XVIII, quando os colonizadores iniciaram a ocupação desse território. Entretanto, foi a partir da metade do século XX que a devastação dessa floresta aconteceu de forma mais intensa, com a expansão das atividades agrícolas e da pecuária.

Segundo os dados, mais de 60% da área desmatada está na Amazônia com 770 mil hectares devastados.

Atenção, não podem faltar no seu texto:

- *Os elementos estruturais da notícia (manchete/título auxiliar/lide/corpo da notícia);
- * Que fato aconteceu;
- *Quando aconteceu;
- *Onde aconteceu;
- *Como aconteceu o fato;
- *Por que aconteceu (causas do fato).

Agora é com você. Bom trabalho!

_____ Uque aconteceu com a Amazônia? _____

_____ O desmatamento na Amazônia tem tido um grande crescimento nos últimos anos, segundo números oficiais que apresentam mais deste ano como o pior mês do ano, desde que começaram as medições, em 2015. _____

_____ Entre Janeiro e Maio, mais de 2.000 Km² foram desmatados na Amazônia, 34% a mais do que no mesmo período do ano passado. O mais preocupante é que o período que acontece a temporada de incêndios e desmatamento ocorre entre junho e outubro, e a temporada que acelera mais o corte de árvores, mineração e agricultura ilegal. _____

Anexo 3 – Produção textual A.B. S

10

Atenção, não podem faltar no seu texto:

- * Os elementos estruturais da notícia (manchete/título auxiliar/lide/corpo da notícia);
- * Que fato aconteceu;
- * Quando aconteceu;
- * Onde aconteceu;
- * Como aconteceu o fato;
- * Por que aconteceu (causas do fato).

Agora é com você. Bom trabalho!

Desmatamento

O desmatamento cresceu quase 30% no ano passado e é pior resultado desde 2008. Os dados são do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia que monitora a destruição da floresta.

Pará, Rondônia e Mato Grosso foram os estados que mais desmataram. A maior parte do problema se concentra em terras privadas e assentamentos. Quem mais destruiu árvores fez uma espécie de picadinho na mata para não chamar atenção. Já que os grandes desmatamentos são mais fáceis de serem localizados.

Isso aconteceu em 2016, mas no ano passado, o Brasil prometeu zerar os desmatamentos até 2030 e recuperar 100 milhões de hectares.

Anexo 4 – Produção textual G.A.

Atenção, não podem faltar no seu texto:

- * Os elementos estruturais da notícia (manchete/título auxiliar/lide/corpo da notícia);
- * Que fato aconteceu;
- * Quando aconteceu;
- * Onde aconteceu;
- * Como aconteceu o fato;
- * Por que aconteceu (causas do fato).

Agora é com você. Bom trabalho!Desastre

Na cidade de Viracimimá-Pará, em um sítio na zona rural onde morava uma família pegou fogo na tarde do dia 27 de fevereiro de 1998, os motivos foi que eles estavam entediados e resolveram fazer uma fogueira com galhos secos mas o fogo se alastrou eles tentaram apagar mais não conseguiram, pegou fogo na casa deles mas eles conseguiram fugir e salvar os bombeiros, mas já tinha destruído 30% do terreno.

Anexo 5 – Produção textual M. M. A

10

Atenção, não podem faltar no seu texto:

- * Os elementos estruturais da notícia (manchete/título auxiliar/lide/corpo da notícia);
- * Que fato aconteceu;
- * Quando aconteceu;
- * Onde aconteceu;
- * Como aconteceu o fato;
- * Por que aconteceu (causas do fato).

Agora é com você. Bom trabalho!

O desmatamento na Amazônia

O desmatamento na Amazônia ocorre pela retirada da mata em terras de grandes fazendeiros.

O desmatamento na Amazônia ocorre principalmente pela retirada ilegal de madeira, por mineração e ainda a derrubada de floresta por fazendeiros que tem grandes áreas de terra.

Nas últimas anos o desmatamento na Amazônia aumenta cada vez mais, o que pode ser comprovado principalmente por imagens de satélites. A análise dessas imagens mostra que o desmatamento está presente principalmente em áreas protegidas e dentro de propriedades de grandes fazendeiros. Essas áreas se têm feita retirada ilegal da madeira da floresta e a implantação e abertura da área de pastagem.

Anexo 6 – Produção textual J.M.M.

Atenção, não podem faltar no seu texto:

- *Os elementos estruturais da notícia (manchete/título auxiliar/lide/corpo da notícia);
- * Que fato aconteceu;
- *Quando aconteceu;
- *Onde aconteceu;
- *Como aconteceu o fato;
- *Por que aconteceu (causas do fato).

Agora é com você. Bom trabalho!Desastre

Na cidade de Dourismimá-Pará, em um sítio na zona rural onde morava uma família pegou fogo na tarde do dia 27 de fevereiro de 1998, os moradores ficaram estressados e resolveram fazer uma fogueira com galhos secos mas o fogo se alastrou eles tentaram apagar mais não conseguiram, pegou fogo na casa deles mas eles conseguiram fugir e salvar os bombones, mas já tinha destruído 30% do terreno.

Atenção, não podem faltar no seu texto:

- * Os elementos estruturais da notícia (manchete/título auxiliar/lide/corpo da notícia);
- * Que fato aconteceu;
- * Quando aconteceu;
- * Onde aconteceu;
- * Como aconteceu o fato;
- * Por que aconteceu (causas do fato).

Agora é com você. Bom trabalho!

O desmatamento na Amazônia
O desmatamento na Amazônia ocorre pela retirada da mata
sem terras de grandes fazendeiros.

O desmatamento na Amazônia ocorre principalmente pela retirada
illegal de madeira por madeireiros e ainda a derrubada de
floresta por fazendeiros que têm grandes áreas de terra.

Nas últimas anos o desmatamento na Amazônia
aumenta cada vez mais, o que pode ser comprovado
principalmente por imagens de satélite. Localize dessas imagens
mostra que o desmatamento está presente principalmente em
áreas protegidas e dentro de propriedades de grandes fazendeiros.
É isso que é tão ruim para retirada ilegal da madeira
da floresta e a inflação e aumento da área de pastagem.

Atenção, não podem faltar no seu texto:

* Os elementos estruturais da notícia (manchete/título auxiliar/lide/corpo da notícia);

* Que fato aconteceu;

* Quando aconteceu;

* Onde aconteceu;

* Como aconteceu o fato;

* Por que aconteceu (causas do fato).

Agora é com você. Bom trabalho!

Desmatamento

O Brasil é um dos países com maior cobertura florestal remanescente. Entretanto, está entre os países com maior índice de desmatamento. Hoje resta apenas 7% de sua cobertura original de mata Atlântica à Floresta Amazônica, apesar de ainda ser a maior floresta tropical do mundo, está ameaçada pelo desmatamento em ritmo descontrolado, que compromete seu futuro. Até os dias de hoje, a Amazônia já perdeu, aproximadamente, 15% da mata original.

A devastação das florestas brasileiras segue um ciclo. A madeireira é a primeira a chegar. Ela retira o "cabeço" da mata, depois vem a colono e derruba o que sobrou para plantar ou criar gado. Por último, as agroindústrias instalaram-se na área devastada. São as madeireiras, especialmente que atuam na clandestinidade, que lideram o processo de desmatamento.

Os estados do Pará, Mato Grosso e Rondônia, situados na área do chamado arco do desflorestamento, lideram o ranking do desmatamento para a extração da madeira.

O desmatamento provoca a destruição de espécies animais e vegetais. A floresta, pela sua biodiversidade, tem uma enorme importância para o futuro.

Atenção, não podem faltar no seu texto:

- * Os elementos estruturais da notícia (manchete/título auxiliar/lide/corpo da notícia);
- * Que fato aconteceu;
- * Quando aconteceu;
- * Onde aconteceu;
- * Como aconteceu o fato;
- * Por que aconteceu (causas do fato).

Agora é com você. Bom trabalho!

A estrutura da notícia é denominada pirâmide invertida pois as notícias são apresentadas logo no primeiro parágrafo, o principal e mais relevante informação. Este primeiro parágrafo, o principal e mais importante, deve ser escrito de forma peculiar, dependendo do fato discutido sobre as informações. Assim, devemos nos perguntar: quem? onde? quando? como? porque? Por quê?

Manchete: envolvente e apelativo de forma, bastante evidente, com o objetivo de chamar a atenção de leitores. Título auxiliar: serve como um complemento do principal, com o resumo de algumas informações, a fim de torná-lo ainda mais chamativo ao leitor. Lide: corresponde ao primeiro parágrafo e nele são expostas as informações que mais despertam a atenção que cluta para continuar com a leitura uniforme e por poder levar informações rápidas e claras aos leitores. Corpo da notícia: trata-se da informação propriamente dita, com exposição mais detalhada dos acontecimentos em seus pontos, depois disso as informações mais importantes são colocadas no segundo parágrafo, os parágrafos seguintes representam os outros acontecimentos sempre em ordem decrescente de relevância.

LÍNGUA PORTUGUESA – 7º ANO

PROFA. PAULA ANDRÉA GRANDAL DE ALMEIDA

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA – GÊNEROS TEXTUAIS: REPORTAGEM E NOTÍCIA

GÊNERO TEXTUAL

O **gênero textual** é identificado com base no objetivo, na função e no contexto do texto.

São as características do texto que determinam a qual **gênero** ele pertence. Os **gêneros** variam de acordo com a intenção comunicativa e com as particularidades em relação à linguagem, à estrutura e ao conteúdo.

São gêneros textuais:

- Conto de fadas;
- Fábula;
- Lenda;
- Romance;
- Reportagem;
- Relato de viagem;
- Diário;
- [Autobiografia](#);
- Biografia;
- Artigo de opinião;
- Carta de leitor;
- [Editorial](#);
- Ensaio;
- Resenhas críticas;
etc.



REPORTAGEM

A reportagem é um gênero jornalístico amplamente divulgado nos meios de comunicação de massa, a reportagem informa, de modo mais aprofundado, fatos de interesse público. Ela situa-se no questionamento de causa e efeito, na interpretação e no impacto, somando as diferentes versões de um mesmo acontecimento. O objetivo principal do texto deve ser o de informar. A reportagem cumpre uma **função social**, e não é feita somente de temas atuais. Qualquer fenômeno pode virar pauta para esse gênero textual.

A linguagem utilizada nesse tipo de texto é objetiva, dinâmica e clara, ajustada ao padrão linguístico divulgado nos meios de comunicação de massa, que se caracteriza como uma linguagem acessível a todos os públicos, mas pode variar de formal para mais informal dependendo do público a que se destina. Embora seja impessoal, às vezes é possível perceber a opinião do repórter sobre os fatos ou sua interpretação.



Principais elementos da reportagem

A reportagem caracteriza-se por texto mais longo, com detalhes e informações que geralmente não são encontradas em outros tipos de escrita. Para a produção é necessário que o repórter faça um levantamento de dados, realize [entrevista](#) com pessoas

relevantes para o caso e atenda todos os lados envolvidos, ou escute especialistas sobre o assunto relatado. Ela não mostra somente o fato, mas os encaminhamentos para o seu acontecimento.

Formato do texto

Como se trata de um gênero textual jornalístico, a reportagem não precisa obedecer a uma estrutura determinada. O texto é mais livre, sendo necessário apenas se atentar para alguns elementos essenciais, que são:

Título: onde se coloca o tema da reportagem de forma clara e que atraia o interesse do leitor.

Subtítulo: é um título secundário, que pode apresentar outras informações relevantes do texto. Não é obrigatória a sua presença.

Lide (ou lead): é basicamente um resumo do texto, colocado no seu primeiro parágrafo, situando o leitor sobre o que ele vai ler a seguir. As informações são colocadas de acordo com a relevância, ou seja, o mais importante é dito antes.

Corpo do texto: são as demais informações sobre o fato. Comparando com um texto dissertativo, seria o seu desenvolvimento.



Leia o trecho a seguir:

TEXTO 1

Brasil tem quase 1 milhão de crianças e adolescentes em trabalho irregular

O trabalho infantil atingia 1,8 milhão de crianças e adolescentes no Brasil em 2016. Cerca de 998 mil delas, em situação irregular.

Segundo dados divulgados nesta quarta-feira (29) pelo IBGE, havia, no ano passado, 30 mil crianças entre 5 a 9 anos de idade trabalhando e outras 160 mil entre no grupo de 10 a 13 anos.

Nesse grupo dos pequenos, de 5 a 13 anos, 74% não receberam nenhum tipo de renda monetária decorrente do trabalho, sinal de que o dinheiro pode não ter sido a principal causa do ingresso precoce no mundo das obrigações.

As conclusões, que estão na Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), desenham um cenário mais grave no Norte, a região com maior proporção de trabalho infantil a ser erradicado. Lá, o nível de ocupação das crianças entre 5 e 13 anos de idade chega a 1,5%. No Sudeste a taxa de ocupação desta faixa etária fica em torno 0,3%.

A maior parte são meninos (65,3%), pretos ou pardos (64,1%) e chegam a trabalhar em média 25,3 horas por semana. (...)

CUNHA. Joana. Folha de São Paulo. Nov. 2017

1. Releia o título da reportagem:

a) Qual fato deu origem à reportagem?

b) Qual é a informação que chama a atenção no título?

2. Os dados da pesquisa são da PNAD, realizada em 2016. Responda:

a) Qual é o significado da sigla acima?

b) Quantas crianças e adolescentes trabalhavam no Brasil em 2016, em números absolutos, quando os dados foram coletados?

c) Das crianças entre 5 e 13 anos que trabalhavam em situação irregular, quantas não recebiam nenhuma remuneração?

d) Em que região o índice de trabalho infantil é mais acentuado? Qual é o percentual dessa região, segundo a pesquisa?

3. Pesquise e defina trabalho infantil irregular.

Agora, leia:

TEXTO 2

Famílias trocaram a cidade pelo campo para ter uma vida simples

Trocar o campo pela cidade à procura de uma vida melhor sempre foi a opção mais comum. Porém, algumas famílias, cansadas do caos urbano, estão fazendo o caminho inverso, deixando os grandes centros para viver literalmente no meio do mato.

São pessoas que cursaram faculdade, desfrutavam de um certo conforto na cidade, mas não aguentavam mais a correria, falta de liberdade, o trânsito e o excesso de consumo. Em busca de uma vida mais simples e saudável, elas não têm medo de encarar a enxada e descobrir um novo modo de sobreviver.

Para a mineira Manuella Melo Franco, 34, a chegada do primeiro filho foi o empurrão que faltava para deixar a cidade e, finalmente, experimentar uma vida mais tranquila e autossustentável, ao lado do companheiro Hugo Ruax. “O nascimento do Tomé reforçou esse nosso desejo. Queríamos oferecer a ele uma infância mais próxima da natureza, longe dos valores consumistas e da loucura da cidade”, diz a fotógrafa e jornalista. [...]

O catarinense Marinaldo Pegoraro, 54, também não demorou muito para deixar o apartamento em Curitiba (PR), onde residiu nos últimos 11 anos, para ir viver com a mulher e as duas filhas adolescentes no Sítio Serra Dourada em Delfim Moreira, no extremo sul de Minas Gerais. [...]

[...] Existe um esgotamento desse modelo de vida urbano”, diz Marinaldo Pegoraro, sem sentir falta dos *shoppings* e feliz de poder trabalhar na terra e ouvir o canto dos pássaros.

Disponível em: <<https://estilo.uol.com.br>>.

1. A que gênero pertence o texto que você acabou de ler?

- a) receita b) conto c) reportagem d) crônica e) poema

2. Faz parte do lide dessa reportagem:

- a) *“O catarinense Marinaldo Pegoraro, 54, também não demorou muito para deixar o apartamento em Curitiba (PR), onde residiu nos últimos 11 anos, para ir viver com a mulher e as duas filhas adolescentes no Sítio Serra Dourada em Delfim Moreira, no extremo sul de Minas Gerais.”*
- b) *“São pessoas que cursaram faculdade, desfrutavam de um certo conforto na cidade, mas não aguentavam mais a correria, falta de liberdade, o trânsito e o excesso de consumo.”*
- c) *“Trocar o campo pela cidade à procura de uma vida melhor sempre foi a opção mais comum. Porém, algumas famílias, cansadas do caos urbano, estão fazendo o caminho inverso, deixando os grandes centros para viver literalmente no meio do mato.”*
- d) *“Existe um esgotamento desse modelo de vida urbano”, diz Marinaldo Pegoraro, sem sentir falta dos shoppings e feliz de poder trabalhar na terra e ouvir o canto dos pássaros.”*
- e) *“Para a mineira Manuella Melo Franco, 34, a chegada do primeiro filho foi o empurrão que faltava para deixar a cidade e, finalmente, experimentar uma vida mais tranquila e autossustentável, ao lado do companheiro Hugo Ruax. “O nascimento do Tomé reforçou esse nosso desejo.”*



A **Notícia** é um gênero textual jornalístico e não literário que está presente em nosso dia a dia, sendo encontrada principalmente nos meios de comunicação.

Trata-se, portanto de um **texto informativo** sobre um tema atual ou algum acontecimento real, veiculada pelos principais meios de comunicação: jornais, revistas, meios televisivos, rádio, internet, dentre outros.

Por esse motivo, as notícias possuem teor informativo e podem ser textos descritivos e narrativos ao mesmo tempo, apresentando, portanto, tempo, espaço e as personagens envolvidas.

Características da Notícia

As principais características do gênero textual notícia são:

- Texto de cunho informativo
- Textos descritivos e/ou narrativos
- Textos relativamente curtos
- Veiculado nos meios de comunicação
- Linguagem formal, clara e objetiva
- Textos com títulos (principal e auxiliar)
- Textos em terceira pessoa (impessoais)
- Discurso indireto
- Fatos reais, atuais e cotidianos



Estrutura e Exemplo de Notícia

Geralmente as notícias seguem uma estrutura básica classificada em:

1. Título Principal e Título Auxiliar

A notícia é formada por dois títulos, ou seja, um principal, também chamado de Manchete, que sintetiza o tema que será abordado, e outro um pouco maior, o qual auxilia o entendimento do título principal, ou seja, é um recorte do assunto que será explorado, por exemplo:

Olimpíadas Rio 2016 (Título Principal)

Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016 (Título Auxiliar)

2. Lide

Na linguagem jornalística, a Lide corresponde à introdução da notícia, portanto, trata-se do primeiro parágrafo que responderá as perguntas: O Que? Quem? Quando? Onde? Como? Porque?

Trata-se de um parágrafo em que todas as informações que estarão contidas na notícia deverão aparecer. É uma ferramenta muito importante, visto que desperta a atenção do leitor para a leitura da notícia. Segue abaixo um exemplo:

O Rio de Janeiro, sede dos jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016, vem se preparando para receber milhões de turistas no maior evento esportivo do planeta. Os Jogos Olímpicos ocorrerão entre os dias 05 e 21 de agosto e os Jogos Paraolímpicos, que contempla os atletas com necessidades especiais, acontecerão de 7 a 18 de setembro.

3. Corpo da Notícia

Nessa parte, será apresentada a notícia com descrições mais detalhadas. Segue abaixo um exemplo:

Segundo a página oficial do “Rio 2016”, os Jogos Olímpicos vão ocorrer durante 17 dias (05 e 21 de agosto) em quatro regiões da Cidade Maravilhosa, que totalizam 32 locais de competição: Copacabana, Barra, Maracanã e Deodoro. As Modalidades Olímpicas incluem 42 esportes, onde participarão 10.500 atletas de 206 países. Duas novas modalidades foram inclusas nos jogos Olímpicos de 2016: o Golfe e o Rugby.

Já os Jogos Paraolímpicos, destinados para atletas com necessidades especiais, acontecerão durante 11 dias (7 a 18 de setembro) nas mesmas regiões da cidade (Copacabana, Barra, Maracanã e Deodoro), que no total contemplam 20 locais de competição. São 23 modalidades esportivas, onde participarão 4.350 atletas de 178 países. A novidade é a inclusão de duas novas modalidades: a Canoagem e o Triatlo.



Ainda que a notícia e a reportagem sejam [textos jornalísticos](#), a notícia se difere da reportagem na medida que é um [texto informativo](#) e impessoal, sem teor opinativo, característico das reportagens. Além disso, as notícias não são textos assinados pelo autor, enquanto as reportagens apresentam o nome do repórter.

Dentre outras diferenças que podem surgir entre esses [tipos de textos](#), vale lembrar que a notícia apresenta um tema atual de modo inteiramente informativo, enquanto a reportagem aprofunda-se mais sobre os temas sociais e de interesse da sociedade apresentando as opiniões do autor.



Leia o texto com atenção e marque a alternativa correta:

PORTO DO PECÉM EM SÃO GONÇALO DO AMARANTE ESTÁ BLOQUEADO

Motoristas estão bloqueando o acesso ao Porto do Pecém. Automóveis não podem sair ou entrar e se aglomeram no local destinado à pesagem das cargas



25.05.18

Em São Gonçalo do Amarante, o acesso ao Porto do Pecém está bloqueado. No local, caminhoneiros queimam pneus e impedem a passagem dos veículos. Mais de 500 caminhões estão estacionados, tanto dentro da siderúrgica quanto fora.

Em nota, a CIPP S.A. informa que a paralisação dos caminhoneiros acontece desde o início da manhã de quarta-feira (23). O protesto está sendo realizado por meio da interrupção da rodovia de acesso ao porto, a CE-155.

"As operações internas dentro do porto estão acontecendo de forma parcial, impactando em uma redução na movimentação de cargas de cerca de 26 mil toneladas por dia", diz um funcionário.

<http://www.sganoticias.com.br/>

1. Qual a finalidade da notícia em estudo?

- a) Divulgar a importância do bloqueio das estradas.
- b) Noticiar um fato ocorrido em São Gonçalo do Amarante.
- c) Explicar o motivo da paralisação dos caminhoneiros.
- d) Alertar aos motoristas da rodovia a não seguirem viagem pelas estradas interditadas.

2. O fato que gerou a notícia foi:

- a) o bloqueio das estradas.
- b) os 500 caminhões estacionados.
- c) a movimentação de cargas.
- d) as operações internas dentro do porto.

3. No trecho: “... caminhoneiros queimam pneus e impedem a passagem dos veículos.” A palavra grifada introduz uma:

- a) oposição.
- b) adição.
- c) alternância.
- d) conclusão.

4. No trecho: “Automóveis não podem sair ou entrar e se aglomeram no local destinado à pesagem das cargas”. A palavra grifada estabelece ideia de:

- a) oposição.
- b) adição.
- c) alternância.
- d) conclusão.

5. O que impactou a redução de movimentação de cargas?

- a) A queima de pneus.
- b) A movimentação imparcial de cargas.
- c) As operações parciais internas.
- d) O impedimento das passagens de veículos.

6. O trecho abaixo que NÃO é uma consequência da interrupção da rodovia de acesso ao porto, a CE-155, é:

- a) “As operações internas dentro do porto estão acontecendo de forma parcial.”
- b) “Mais de 500 caminhões estão estacionados...”
- c) “Automóveis não podem sair ou entrar...”
- d) “... a paralisação dos caminhoneiros acontece desde o início da manhã de quarta-feira...”

Atividade Pedagógica Não Presencial de Sondagem de Conhecimento

Voluntários transformam tecidos usados em roupas para crianças carentes do Brasil e da África

Projeto existe desde 2017, e já atendeu mais de 500 crianças, somando as entregas de Porto da Folha (SE), Chapadinha (MA) e Moçambique.

Por Natalia Filippin, G1 PR — Curitiba 17/05/2019.

Pano, agulha e disposição. É isso que os cerca de 30 voluntários de Curitiba utilizam para transformar simples tecidos antigos, em roupas para crianças carentes do Brasil e também de outros lugares. Eles já fizeram entregas em Porto da Folha (SE), Chapadinha (MA) e em Moçambique, na África. O projeto já beneficiou mais de 500 crianças.

Tudo começou em 2016, quando a farmacêutica Carla Gabardo, de 54 anos, viu, em um programa de televisão, uma senhora dos Estados Unidos que criava vestidos para crianças a partir de fronhas e depois doava. "Sempre quis fazer algum trabalho voluntário, mas não sabia o quê. Em outubro de 2016 fui para a Índia, trabalhar como voluntária em uma das casas da Madre Teresa, em Calcutá. Voltei e resolvi que não dava mais para ficar parada."

Carla contou que após ver toda a necessidade do povo, quis apostar em um trabalho que durasse mais naquela região, já que não poderia ficar viajando constantemente. Em vez de doação de alimentos, trabalho com recreação, ou outras atividades, resolveu criar roupas para as crianças carentes.

Em 2017, iniciava-se o projeto "Pontos com Amor", que transformava as camisas antigas do marido dela em peças para os pequenos. As camisas masculinas foram essenciais porque, às vezes, rendiam tecidos para dois vestidinhos. Os voluntários agora também usam lençóis e toalhas de mesa. Participam do projeto atualmente mais de 30 pessoas, com encontros mensais. Não importa se é homem, mulher, jovem ou idoso porque, segundo eles, cada um tem uma habilidade e pode contribuir de alguma forma.

Depois das roupinhas prontas, é hora da entrega. Segundo Carla, são os próprios voluntários que as realizam. "Cada um que vai, paga a passagem e os custos. A gente sempre busca lugares quentes porque fazemos vestidos

de alça, e selecionamos lugares que já tenham algum projeto voltado para a educação infantil." De acordo com os voluntários, neste ano eles começaram a confeccionar também calções para os meninos. O grupo já fez entregas em Porto da Folha (SE), Chapadinha (MA) e em Moçambique, na África.



Já a voluntária Maria Rita Gonçalves, de 62 anos, começou a participar do projeto por acaso. O irmão dela tinha 180 camisetas de uniformes para descartar, quando soube que duas mulheres de Curitiba aproveitavam tecidos antigos para um bem maior. "Fui eu, minha cunhada e meu marido conhecer o projeto, e já ficamos. Pedimos ainda mais doações de sobras de confecção como fitas, rendas e aviamentos. Não sou costureira profissional, apenas gosto de artesanato", relatou a voluntária.

O voluntário Tainan Santos, de 28 anos, contou que entrar no projeto e fazer as entregas foi um marco na vida. "Sinto que estou conectando pessoas que tem amor para dar, com pessoas que tem muita carência e necessidade. Reconhecer que o trabalho realizado gerou frutos e trouxe a alegria para o próximo, é força inspiradora e motivadora para darmos os próximos pontos", concluiu o voluntário.

Interessados em contribuir com o projeto podem entrar em contato com a organizadora através do e-mail: carla@pomiagro.com.br.

1. Sobre a reportagem que você acabou de ler, responda:

- a) Qual o assunto dessa reportagem?

- b) Como o projeto começou?

c) Quem pode participar do projeto? Por quê?

d) O nome do projeto é “Pontos com Amor” a quais pontos esse nome faz referência?

e) O que inspira e motiva Tainan a ser voluntário no projeto?

f) Quando e onde essa reportagem foi publicada?

Leia atentamente o texto e assinale a alternativa correta, das questões de 2 a 6:

Ibama tem nova regra de transporte de animais silvestres de estimação

O transporte de animais deve ser feito mediante autorização de transporte e pagamento de boleto

O Ibama (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Renováveis) divulgou nova regra para o transporte de animais silvestres entre estados no Brasil.

Agora, o transporte de animais deve ser feito mediante autorização de transporte e pagamento de boleto ao Ibama.

A coordenadora de Monitoramento do Uso da Fauna e Recursos Pesqueiros, Maria Isabel Soares, destaca que o Ibama considera animais silvestres de estimação aqueles comprados de criadores legalizados ou cedidos com autorização do Ibama.

Os mais comuns a serem criados são papagaios, araras, jabutis. Maria Isabel alerta que antes de ter um animal silvestre em sua tutoria, é preciso conhecer as necessidades deles que são diferentes de cães e gatos, inclusive custos. Maria Isabel ainda destaca que o aumento da fraude e do tráfico foi o que motivou essa mudança na regularização.

A punição será prisão de seis meses a 1 ano e multa de 500 a 5 mil reais.

Disponível em: <<http://radios.ebc.com.br>>

2. Qual é a finalidade do texto acima?

- a) caracterizar os animais silvestres e destacar as suas necessidades.
- b) divulgar um trabalho desenvolvido pelo IBAMA.
- c) expor uma opinião sobre o tráfico de animais silvestres no Brasil.
- d) informar sobre a nova regra para o transporte de animais silvestres no Brasil.

3. No segmento “Agora, o transporte de animais deve ser feito mediante autorização [...]”, o termo sublinhado indica:

- a) uma mudança na regra sobre o transporte de animais silvestres.
- b) uma crítica sobre a nova regra para o transporte de animais silvestres.
- c) uma comparação entre a lei anterior e a atual sobre o transporte de animais silvestres.
- d) uma conclusão a que se chegou sobre a nova regra divulgada pelo IBAMA.

4. “[...] é preciso conhecer as necessidades deles [...]”. Segundo a coordenadora de Monitoramento do Uso da Fauna e Recursos Pesqueiros, é preciso conhecer as necessidades:

- a) dos papagaios.
- b) das araras e dos jabutis.
- c) dos animais silvestres.
- d) dos cães e gatos.

5. No segmento “O Ibama (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Renováveis) [...]”, a informação entre parênteses:

- a) comenta a sigla Ibama.
- b) explica a sigla Ibama.
- c) caracteriza a sigla Ibama.
- d) complementa a sigla Ibama.

6. Pode-se concluir que o texto acima é do gênero notícia. Desse modo, identifique as partes que a compõem, relacionando conforme a orientação:

1. lide 2. título auxiliar 3. manchete 4. corpo da notícia

- () “Ibama tem nova regra de transporte de animais silvestres de estimação”.
- () “O transporte de animais deve ser feito mediante autorização de transporte e pagamento de boleto”.
- () 1º parágrafo da notícia.
- () Do 2º ao último parágrafo da notícia.

7. Com base no que foi estudado sobre notícia, produza um texto noticiando um fato possível de ser retratado pela imagem abaixo:

Atenção, não podem faltar no seu texto:

- *Os elementos estruturais da notícia (manchete/título auxiliar/lide/corpo da notícia);
- * Que fato aconteceu;
- *Quando aconteceu;

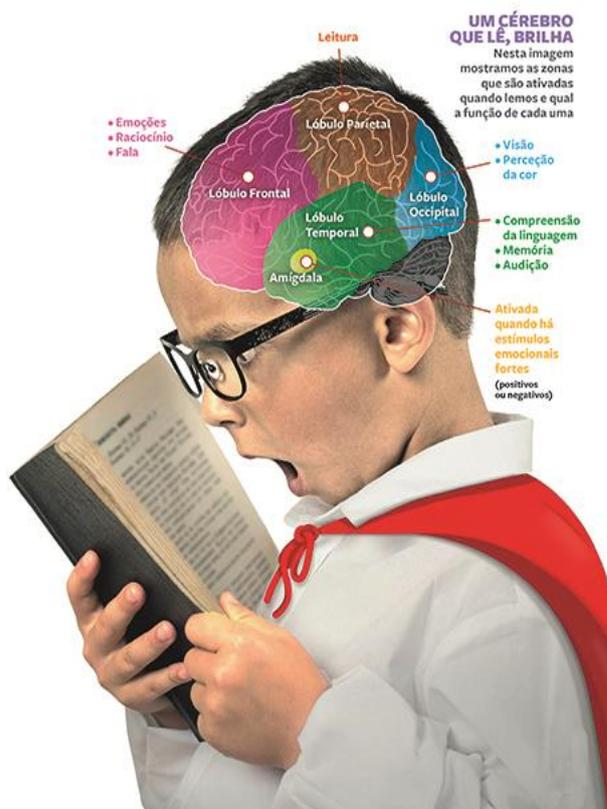
Anexo 12 Caderno de atividades 7º ano (outros gêneros em ação)

LÍNGUA PORTUGUESA – 7º ANO

PROFA. PAULA ANDRÉA GRANDAL DE ALMEIDA

ALUNO: _____ / TURMA: _____

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA



UM CÉREBRO QUE LÊ, BRILHA

Nesta imagem mostramos as zonas que são ativadas quando lemos e qual a função de cada uma

Tanto a leitura quanto a escrita são práticas sociais de suma importância para o desenvolvimento da cognição humana.

Ambas proporcionam o desenvolvimento do intelecto e da imaginação, além de promoverem a aquisição de conhecimentos.

Dessa maneira, quando lemos ocorrem diversas ligações no cérebro que nos permitem desenvolver o raciocínio. Além disso, com essa atividade aguçamos nosso senso crítico por meio da capacidade de interpretação.

Além de aumentar o conhecimento, o hábito da leitura aprimora o vocabulário e ajuda na construção textual. Um ato de grande importância para a aprendizagem do ser humano, a leitura, além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos, aprimora a escrita, portanto, leitura e escrita caminham juntas!

RÊGO, FRANCISCA CUNHA, 2018

Mãos à obra

O Menino Que Carregava Água Na Peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos
irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa
sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na
peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as
palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um
pássaro
botando ponto final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando
uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida
toda.

Você vai encher os vazios com as suas
peraltagens
E algumas pessoas vão te amar por seus
despropósitos.

Manoel de Barros. Poesia Completa.
São Paulo: Leya Brasil, 2011.



Texto narrativo é um tipo de texto que conta as ações de personagens num determinado tempo e espaço. Geralmente, ele é escrito em prosa e nele são narrados (contados) alguns fatos e acontecimentos.

Alguns exemplos de textos narrativos são: romance, novela, conto, crônica e fábula.

Elementos da Narrativa:

- Narrador - é aquele que narra a história. Dividem-se em: narrador observador, narrador personagem e narrador onisciente.
- Enredo - trata-se da estrutura da narrativa, ou seja, a trama em que se desenrolam as ações. São classificados em: enredo linear e enredo não linear.
- Personagens - são aqueles que compõem a narrativa sendo classificados em: personagens principais (protagonista e antagonista) e personagens secundários (adjuvante ou coadjuvante).
- Tempo - está relacionado com a marcação do tempo dentro da narrativa, por exemplo, uma data ou um momento específico. O tempo pode ser cronológico ou psicológico.
- Espaço - local (s) onde a narrativa se desenvolve. Podem ocorrer num ambiente físico, ambiente psicológico ou ambiente social.

Tipos de Narrador:

Os tipos de narrador, também chamado de foco narrativo, representam a "voz textual" da narração, sendo classificados em:

- Narrador Personagem - a história é narrada em 1ª pessoa onde o narrador é um personagem e participa das ações.
- Narrador Observador - narrado em 3ª pessoa, esse tipo de narrador conhece os fatos, porém não participa da ação.
- Narrador Onisciente - esse narrador conhece todos os personagens e a trama. Nesse caso, a história é narrada em 3ª pessoa. No entanto, quando apresenta fluxo de pensamentos dos personagens, ela é narrada em 1ª pessoa.



Leia o primeiro fragmento de *Infância*, do autor Graciliano Ramos:

[...] Aos nove anos, eu era quase analfabeto. E achava-me inferior aos Mota Lima, nossos vizinhos, muito inferior, construído de maneira diversa. Esses garotos, felizes, para mim eram perfeitos: andavam limpos, riam alto, frequentavam escola decente e possuíam máquinas que rodavam na calçada como trens. Eu vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-me no quintal, engenhando bonecos de barro, falava pouco. Na minha escola de ponta de rua, alguns desgraçadinhos cochilavam em bancos estreitos e sem encosto, que às vezes se raspavam e lavavam. [...]

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler.

Ora, uma noite, depois do café, meu pai me mandou buscar um livro que deixara na cabeceira da cama. Novidade: meu velho nunca se dirigia a mim. E eu, engolindo o café, beijava-lhe a mão, porque isto era praxe, mergulhava na rede e adormecia. Espantado, entrei no quarto, peguei com repugnância o antipático objeto e voltei à sala de jantar. Aí recebi ordem para me

sentar e abrir o volume. Obedeci engulhando, com a vaga esperança de que uma visita me interrompesse. Ninguém nos visitou naquela noite extraordinária. Meu pai determinou que eu principiasse a leitura. Principiei. Mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas e repisando linhas, alcancei o fim da página, sem ouvir gritos. Parei surpreso, virei a folha, continuei a arrastar-me na gemedeira, como um carro em estrada cheia de buracos. Com certeza o negociante recebera alguma dívida perdida: no meio do capítulo pôs-se a conversar comigo, perguntou-me se eu estava compreendendo o que lia. Explicou-me que se tratava de uma história, um romance, exigiu atenção e resumiu a parte lida. Um casal com filhos andava numa floresta, em noite de inverno, perseguido por lobos, cachorros selvagens. Depois de muito correr, essas criaturas chegavam à cabana de um lenhador. Era ou não era? Traduziu-me em linguagem de cozinha diversas expressões literárias. Animei-me a parolar. Sim, realmente havia alguma coisa no livro, mas era difícil conhecer tudo. [...]

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

1. O trecho da narrativa que você acabou de ler apresenta personagens. Quem são?

2. No início do primeiro parágrafo e no fim do terceiro, o menino fala sobre um problema que o incomoda. Qual é esse problema?

3. Quem é o narrador do texto, ou seja, quem conta a história?

4. Com base na resposta da questão anterior, podemos classificar o narrador como:

() observador () personagem () onisciente

5. O que você pensa a respeito da escola que o menino estudava?

Agora, leia o segundo fragmento de *Infância*, do autor Graciliano Ramos:

[...] *Recolhi-me preocupado: os fugitivos, os lobos e o lenhador agitaram-me o sono. Dormi com eles, acordei com eles. As horas voaram. Alheio à escola, aos brinquedos de minhas irmãs, à tagarelice dos moleques, vivi com essas criaturas de sonho, incompletas e misteriosas. À noite meu pai me pediu novamente o volume, e a cena da véspera se reproduziu, leitura emperrada, mal-entendidos, explicações.*

Na terceira noite fui buscar o livro espontaneamente, mas o velho estava sombrio e silencioso. E no dia seguinte, quando me preparei para moer a narrativa, afastou-me com um gesto, carrancudo.

Nunca experimentei decepção tão grande.

Era como se tivesse descoberto uma coisa muito preciosa e de repente a maravilha se quebrasse. E o homem que a reduziu a cacos, depois de me haver ajudado a encontrá-la, não imaginou a minha desgraça. A princípio foi desespero, sensação de perda e ruína, em seguida uma longa covardia, a certeza de que as horas de encanto eram boas demais para mim e não podiam durar.

Findas, porém, as manifestações secretas de mágoa, refleti, achei que o mal tinha remédio e expliquei o negócio a Emília, minha excelente prima. O rosto sereno, largos olhos pretos, um ar de seriedade - linda moça. [...]

Confessei, pois, a Emília o meu desgosto e propus-lhe que me dirigisse a leitura. Esforcei-me por interessá-la contando-lhe a escuridão na mata, os lobos, os meninos apavorados, a conversa em casa do lenhador, o aparecimento de uma sujeita que se chamava Águeda. [...] Assim, era necessário que a priminha lesse comigo o romance e me auxiliasse na decifração dele.

Emília respondeu com uma pergunta que me espantou. Por que não me arriscava a tentar a leitura sozinho?

Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam. Se eu fosse como os outros, bem; mas era bruto em demasia, todos me achavam bruto em demasia. Emília combateu a minha convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam no céu, percebiam tudo quanto há no céu. Não no céu onde moram Deus Nosso Senhor e a Virgem Maria. Esse ninguém tinha visto. Mas o outro, o que fica por baixo, o do sol, da lua e das estrelas, os astrônomos conheciam perfeitamente. Ora, se eles enxergavam coisas tão distantes, por que não conseguiria eu adivinhar a página aberta diante dos meus olhos? Não distinguia as letras? Não sabia reuni-las e formar palavras?

Matutei na lembrança de Emília. Eu, os astrônomos, que doidice! Ler as coisas do céu, quem havia de supor? E tomei coragem, fui esconder-me no quintal, com lobos, o homem, a mulher, os pequenos, a tempestade na floresta, a cabana do lenhador. Reli as folhas já percorridas. E as partes que se esclareciam derramavam escassa luz sobre os pontos obscuros. Personagens diminutas cresciam, vagarosamente me penetravam a inteligência espessa. Vagarosamente. Os astrônomos eram formidáveis. Eu, pobre de mim, não desvendaria os segredos do céu. Preso à terra, sensibilizar-me-ia com histórias tristes, em que há homens perseguidos, mulheres e crianças abandonadas, escuridão e animais ferozes.

RAMOS, Graciliano. Infância. Rio de Janeiro: Record, 2006

6. Quais as atitudes que o pai toma ao tentar ensinar o menino?

7. O menino fala no texto que nunca experimentou decepção tão grande. A que ele se referia?

8. O que estimulou o menino a enfrentar a sua dificuldade de ler?

9. Explique, com suas palavras, por que o menino diz que dormia e acordava com "os fugitivos, os lobos e o lenhador?"

10. O menino revela, no último parágrafo do fragmento, que, ao contrário dos astrólogos, não tentará desvendar os segredos do céu. De que se ocupará, então, o menino?
