



PROFLETRAS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE ENGENHARIA, LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS DO
SERIDÓ – FELCS**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL –
PROFLETRAS**

**O GÊNERO ARGUMENTATIVO COMENTÁRIO:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Eliana Duarte Lima Costa

CURRAIS NOVOS/RN

2022

ELIANA DUARTE LIMA COSTA

**O GÊNERO ARGUMENTATIVO COMENTÁRIO: UMA PROPOSTA
DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo

CURRAIS NOVOS/RN

2022

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Profª. Maria José Mamede Galvão -
FELCS - Currais Novos

Costa, Eliana Duarte Lima.

O gênero argumentativo comentário : uma proposta de intervenção para o Ensino Fundamental / Eliana Duarte Lima Costa. - Currais Novos, RN, 2023. 113 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, RN, 2023.

Orientadora: Profª. Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo.

1. Língua Portuguesa - Ensino Fundamental - Dissertação. 2. Produção escrita - Dissertação. 3. Comentário (gênero argumentativo) - Dissertação. 4. Leitura - Dissertação. I. Azevedo, Josilete Alves Moreira de. II. Título.

RN/UF/BS-FELCS

CDU 811.134.3:373.3

**O GÊNERO ARGUMENTATIVO COMENTÁRIO:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

ELIANA DUARTE LIMA COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Josilete Alves Moreira de Azevedo

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Josilete Alves Moreira de Azevedo
Presidente – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Membro Interno: Mário Lourenço de Medeiros
Examinador Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Membro Externo: Ananias Agostinho da Silva
Examinador Externo

Universidade Federal Rural do Semiárido

Dedico este trabalho a minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus por cuidar de mim em tantas viagens, distâncias, dias, noites e madrugadas e me livrar do mal. Obrigada, Senhor, por me guiar e trazer para perto de mim pessoas de tantos lugares, ainda que só em trânsito, para me animarem e torcerem por mim.

À Prof.^a Dr.^a Josilete Alves Moreira de Azevedo, orientadora desta pesquisa, pela competência no ensino e nas orientações, pelo empenho e cuidado com cada um de nós, alunos do PROFLETRAS, turma 6, motivando-nos e inspirando-nos a perseverar nas pesquisas para nos tornarmos mestres.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa que proveu despesas com viagens, alimentação e sem a qual, pela distância, não seria possível dar continuidade ao curso de Mestrado Profissional - Profletras.

Aos professores que ministraram as disciplinas no Curso pela competência, pelo profissionalismo e compromisso com a educação, com os saberes e as pesquisas: Prof. Dr. Alexandro Teixeira Gomes, Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Oliveira Paz, Prof.^a Dr.^a Gianka Salustiano Bezerril de Barros Gomes, Prof.^a Dr.^a Josilete Alves Moreira de Azevedo, Prof. Dr. Lucélio Dantas de Aquino, Prof. Dr. Márcio Sales Santiago, Prof. Dr. Mário Lourenço de Medeiros, Prof. Dr. Sebastião Augusto Rabelo e Pr.^a Dr.^a Valdenides Cabral de Araújo Dias. E o prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva, como membro externo na banca de defesa pelas observações e sugestões importantes para a conclusão da escrita da pesquisa.

Aos colegas da turma 6 do PROFLETRAS 2019: Alice, Judileide, Layse, Márcia Cambuí, Márcia Lêda, Maria Aparecida, Maria do Livramento, Ramiro, Sara e Vera. Pela boa convivência nos estudos e por apoiarmos uns aos outros.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Faculdade de Engenharia Letras e Ciências Sociais do Seridó – FELCS, pela acolhida aos mestrandos e pelo ambiente acadêmico de qualidade, permitindo-nos aprendizados e

favorecendo-nos com a utilização der recursos didáticos como laboratório de informática e biblioteca.

Ao secretário do Curso Severino Dionísio Filho pelo empenho e disposição no seu trabalho, assim como aos demais funcionários que sempre se mostraram prestativos e atenciosos.

À Igreja Presbiteriana Independente de Fazenda Grande, Salvador-BA, irmãos e amigos que oraram, me incentivaram a perseverar e se alegram comigo nesta conquista.

Ao Colégio Estadual Bento Gonçalves, por meio da direção, vice-direção e coordenação pedagógica, pelo apoio, ombro amigo e por todo o material de que precisei e foi a mim disponibilizado durante o Curso, como também aos funcionários pelo carinho e respeito.

Aos meus colegas professores pelo apoio, por me acompanharem em orações e me motivarem a continuar.

Aos meus alunos que me incentivaram e se preocuparam comigo, querendo saber das viagens e do que eu estava aprendendo.

Aos familiares e parentes que se alegram com a realização deste Mestrado, que oraram por mim e me apoiaram em cada viagem.

Obrigada, Ed, meu esposo, que cuidou de João Marco, nosso filho, e de tudo, enquanto eu viajava semanalmente. Sonhou junto comigo, sofreu, sorriu. Obrigada, filho, por me esperar. Obrigada, Mainha, por tudo. Pela memória viva e pelos ensinamentos de meu pai.

Ao nosso taxista, seu Naldo e família, que nos levava de Natal a Currais Novos e de Currais Novos a Natal. Por me levar para sua casa para passar uma noite e não dormir no aeroporto para viajar no outro dia. A sua esposa Neide e suas filhas que me acolheram sem me conhecerem. Serei sempre grata. E por me levar à Casa do Professor, como é chamada em Natal.

À CTE – Casa do Trabalhador em Educação – Casa do Professor, onde pude descansar e dormir, tomar um bom café da manhã antes de continuar minha viagem de volta para casa.

Ao Hotel D’Almeida, em Currais Novos, onde também pude pousar, dormir e desfrutar de um agradável café da manhã antes de ir para as aulas.

À professora Michelle Paulista, pela revisão do texto, profissionalismo e competência prestados.

Toda a perfeição, nesta vida, é mesclada de alguma imperfeição, e todas as nossas luzes são misturadas de sombras. O humilde conhecimento de ti mesmo é caminho mais certo para Deus que as profundas pesquisas da ciência.

Tomás de Kempis

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa é apresentar uma proposta interventiva para o ensino da produção escrita do gênero argumentativo comentário, que permita um aprendizado significativo dos aspectos linguísticos e da expressão de pontos de vista sobre questões sociais que poderão ser sugeridas e desenvolvidas no contexto de sala de aula em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Salvador-BA, oportunizando atitudes que favoreçam a formação cidadã. Como objetivos específicos, estabelecemos: a) propor uma Sequência Didática como elemento sistematizador da prática pedagógica para o ensino da produção textual; b) incentivar a produção escrita do gênero argumentativo comentário, a partir da leitura e da análise de temas sobre os quais os alunos possam expor suas opiniões, discutindo com respeito e atitudes colaborativas; c) sugerir atividades de escrita e reescrita do gênero argumentativo comentário nas quais os alunos possam construir textos coerentes com a proposta da variedade padrão da Língua Portuguesa; e d) propor, como produção final, a apresentação dos comentários escritos, assim como do glossário dos textos lidos no Mural da turma no ambiente virtual Google Sala de Aula. Para consecução dos objetivos propostos, firmamo-nos na perspectiva metodológica da pesquisa-ação de Thiollent (1986); Tripp (2005), por entendermos a relevância da participação conjunta de professores e alunos na construção de saberes no cotidiano da sala de aula e na abordagem qualitativa pautada nos estudos de Bodgan; Biklen (1994), na qual buscamos subsídios para analisar as ações pedagógicas propostas e apresentar a sequência didática em função de uma aprendizagem significativa. A fundamentação teórica se estabelece na Teoria dos Gêneros de Bakhtin (1997), nos Estudos da Argumentação Amossy (2005, 2020), Silva (2004), Ensino de Língua Portuguesa Antunes (2005), Geraldi (2011), Riolfi (2014), Gêneros Textuais Marcuschi (2008), Schneuwly; Dolz (2004), dentre outros, além das orientações trazidas pelos documentos oficiais contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Base Nacional Comum Curricular (2017). Com o desenvolvimento da proposta da Sequência Didática, vislumbramos que, a partir dos ensinamentos apontados, os alunos possam refletir sobre temas sociais, elaborando seus pontos de vista e argumentos que dão sustentabilidade às opiniões proferidas, para que possam aprender a produzir textos e construir os sentidos, registrando-os sob a forma do gênero argumentativo comentário.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Produção escrita. Gênero argumentativo comentário.

ABSTRACT

The general objective of the research is to present an interventional proposal for the teaching of written production of the argumentative genre commentary, which allows a significant learning of linguistic aspects and the expression of views on social issues, which can be suggested and developed in the classroom context in a class of the 7th grade of elementary school of a school in the state school of the city of Salvador-BA, opportunities to favor citizen education. As specific objectives, we established: a) to propose a didactic sequence as a systematizing element of pedagogical practice for the teaching of textual production; b) encourage the written production of the argumentative genre commentary, from the reading and analysis of topics on which students can expose their opinions, discussing with respect and collaborative attitudes; c) suggest writing and rewriting activities of the argumentative genre commentary in which students can construct texts consistent with the proposal of the standard variety of the Portuguese language; and d) propose, as final production, the presentation of comments written, as well as the glossary of texts read on the Class Wall in the Virtual Environment Google Classroom. To achieve the proposed objectives, we are based on the methodological perspective of Thiollent action research (1986); Tripp (2005) because we understand the relevance of the joint participation of teachers and students in the construction of knowledge in the daily life of the classroom and in the qualitative approach based on Bodgan's studies; Biklen (1994) in which we seek subsidies to analyze the pedagogical actions proposed and present the didactic sequence according to a significant learning. The theoretical foundation in Theory of Genres Bakhtin (1997), Studies of Argumentation Amossy (2005, 2020), Silva (2004), Teaching portuguese language Antunes (2005), Geraldi (2011), Riolfi (2014), Marcuschi Textual Genres (2008), Schneuwly; Dolz (2004), among others, in addition to the guidelines provided by the official documents contained in the National Curriculum Parameters (1998) and the Common National Curriculum Base (2017). With the development of the didactic sequence proposal, we envision that, from the teachings pointed out, students can reflect on social themes, elaborating their views and arguments that give sustainability to the opinions given, so that they can learn to produce texts and build the senses by recording them in the form of the argumentative comment genre.

KEYWORDS: Portuguese Language Teaching. Written production. Argumentative genre comment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação	50
Quadro 2 – Esquema da Sequência Didática	57
Quadro 3 – Sequência Didática a partir do gênero argumentativo comentário	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia

EF – Ensino Fundamental

IP – Intervenção Pedagógica

LP – Língua Portuguesa

OCE – Organizadores Curriculares Essenciais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Sequência Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 APORTES TEÓRICOS	20
2.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	20
2.2 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	28
2.3 GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO ESCRITA	36
2.3.1 O gênero argumentativo comentário	38
2.3.2 A argumentação no gênero comentário	43
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	43
3.1 TIPOLOGIA E ABORDAGEM DA PROPOSTA INTERVENTIVA	48
3.2 LUGAR DA INTERVENÇÃO	53
3.3 OS PARTICIPANTES	54
3.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO MODELO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	55
4 DESENVOLVENDO AS AÇÕES DIDÁTICAS PROPOSTAS NA SD	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICES	76

1 INTRODUÇÃO

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Paulo Freire

Ler e compreender, bem como produzir os próprios textos, aprofundando os conhecimentos de mundo trazidos de casa, da comunidade, aliados aos conhecimentos linguísticos aprendidos na escola, requer esforços por parte dos alunos e dos professores.

Para aqueles, as atividades escolares precisam ser entendidas como oportunidades de construção de saberes que exigem sua participação de modo efetivo e responsável, de modo a assegurar sua formação para o exercício de práticas cidadãs. Devemos considerar que os alunos vivem em uma sociedade letrada que requer deles um bom desempenho linguístico e o desenvolvimento da competência comunicativa para interagir nos múltiplos contextos de interação social.

Em se tratando dos docentes, o processo de ensino e aprendizagem requer o compromisso profissional de desenvolver um trabalho pedagógico que possa promover um aprendizado significativo, pois somente assim poderá contribuir com a melhoria da qualidade do ensino.

Vale salientar, também, que as atividades escolares propostas, na área de Língua Portuguesa (LP), necessitam de uma sistematização na perspectiva de otimizar o processo de ensino-aprendizagem, na qual o professor de LP possa organizar didaticamente os saberes linguísticos e os fazeres pedagógicos.

É fundamental, portanto, a articulação entre as orientações dos programas de ensino contidos na proposta educacional vigente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as teorias (Linguísticas e

Literárias), no propósito de desenvolver a prática pedagógica e contribuir para o avanço dos alunos quanto à aprendizagem de língua materna.

As atividades de leitura, compreensão e escrita permitem envolver, também, uma ação coletiva que possibilite aos alunos adquirirem o sentimento de pertencimento ao meio em que vivem, de serem “alguém”, como eles mesmos dizem; de conhecerem os seus direitos como cidadãos.

Nestas tarefas, caberá a nós, professores de Língua Portuguesa, apresentarmos a diversidade de gêneros discursivos aos alunos, para que meninas e meninos leiam, compreendam e escrevam; e que, realizando estas ações, ampliem, escolham, façam suas próprias opções em termos de leitura e de escrita posteriormente.

Todavia, percebemos que há necessidade de incentivarmos os alunos a sentirem mais interesse em ler e escrever textos, pois, na vivência com turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, percebemos dificuldades em formar bons leitores e produtores de textos.

Além disso, observamos que a falta de hábito dos discentes em expressarem claramente suas opiniões sobre questões polêmicas se constitui um entrave para sua participação no contexto da sala de aula, como também nas discussões da interação cotidiana em seus grupos sociais.

Nas aulas de LP, os alunos comentam que desejam expor suas opiniões. Daí ser a leitura de textos o primeiro passo das atividades seria, a partir do texto, os alunos podem demonstrar a compreensão do texto lido, comunicando o que pensam e registrando em forma de comentários, suas opiniões acerca do que leram. Assim sendo, definimos o gênero argumentativo comentário como o escolhido para ampliar a aprendizagem dos alunos na produção escrita, por isto elaboramos uma intervenção com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a reflexão sobre as dificuldades dos alunos trouxe-nos certas inquietações que expressamos a partir de alguns questionamentos:

- Como incentivar alunos de 7º ano a lerem textos e exporem suas opiniões, sendo ouvidos e respeitados; também ouvindo e respeitando as opiniões dos colegas?
- Que estratégias utilizar de modo a promover práticas que favoreçam a expressão do aluno por meio da escrita?
- Como o estudo do gênero argumentativo comentário poderá contribuir para que os alunos possam expressar, com clareza, suas opiniões?

E assim, buscando responder a estas questões, traçamos como objetivo geral:

❖ Apresentar uma proposta interventiva para o ensino da produção escrita do gênero argumentativo comentário, que permita um aprendizado significativo dos aspectos linguísticos e da expressão de pontos de vista dos alunos sobre questões sociais que poderão ser sugeridas e desenvolvidas no contexto de sala de aula em uma turma do 7º ano, oportunizando atitudes que favoreçam sua formação cidadã.

Com a intenção de atingir esta finalidade, selecionamos como objetivos específicos:

- ❖ Propor uma sequência didática como elemento sistematizador da prática pedagógica para o ensino da produção textual;
- ❖ Incentivar a produção de textos do gênero argumentativo comentário, a partir da leitura e análise de temas sobre os quais os alunos possam expor suas opiniões, discutindo com respeito e atitudes colaborativas;
- ❖ Sugerir atividades de escrita e reescrita do gênero argumentativo comentário nas quais os alunos possam construir textos coerentes com a proposta da variedade padrão da Língua Portuguesa; e

- ◆ Propor, como produção final, a apresentação dos comentários escritos, assim como do glossário dos textos lidos no Mural da turma no ambiente virtual *Google Sala de Aula*.

Assim sendo, propomos uma intervenção pedagógica justificada pela necessidade de estimular nos alunos o desenvolvimento de suas competências para a leitura e a produção de textos, a partir do estudo dos gêneros, particularmente do gênero argumentativo comentário, por ser o espaço escolar fértil para a formação de bons leitores e produtores de textos.

Nosso intento é que, lendo, os estudantes possam escrever textos sobre o que leram; textos que falem sobre eles mesmos: seus anseios, suas aspirações, seus projetos de vida e seus pontos de vista.

Nesse sentido, defendemos o uso de gêneros textuais diversos como ferramentas importantes para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e como ponto de partida para fomentar as discussões sobre questões sociais que poderão ser analisadas em sala de aula.

Além disso, reconhecemos a relevância das Atividades Complementares – ACS, contando com a participação de componentes de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Arte). De igual modo, o envolvimento de professores das demais áreas de conhecimento – como por exemplo, História, Literatura, Geografia, etc. – como incentivo à leitura e discussão de diferentes temáticas que promovam a formação cidadã, tornando as ações didáticas veículos de um ensino que tenha significado para a vida dos discentes.

Para realizarmos os objetivos apresentados e a proposta da intervenção pedagógica, fundamentamo-nos teoricamente em autores que tratam sobre o ensino de Língua Portuguesa: Geraldi (2011); Antunes (2005); Riolfi (2014), dentre outros, além das orientações contidas nos documentos oficiais (PCN e BNCC).

Recorremos a Bakhtin (1997), que concebe os gêneros como práticas sociodiscursivas sob o ponto de vista interacional; Marcuschi (2008), que trata dos gêneros sob a ótica da configuração, dinamicidade e circulação; Solé (1998) quanto

às definições; Silva (2005, 2015) acerca de estratégias de leitura e Amossy (2005, 2020), sobre argumentação.

Para a construção da sequência didática, apoiamo-nos nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004) e, quanto aos aspectos metodológicos, estes foram fundamentados a partir da pesquisa-ação Thiollent (1986); Tripp (2005) e da abordagem qualitativa de dados Bodgan; Biklen (1994).

Em termos composicionais, esta dissertação está estruturada em cinco seções. Na primeira seção, no que correspondente a esta introdução, apresentamos a contextualização, a problemática, as questões norteadoras, os objetivos (geral e específicos), a justificativa e a citação dos autores que alicerçam a proposta interventiva.

Na segunda seção, são apresentados os aportes teóricos sobre o ensino de Língua Portuguesa, as definições de leitura e produção textual; gêneros textuais e a produção escrita; o gênero argumentativo comentário e a argumentação no gênero comentário.

Na terceira seção, são trazidos os aspectos metodológicos, apresentando a tipologia e a abordagem da proposta interventiva, o lugar da intervenção, os participantes, a sequência didática como elemento sistematizador da intervenção.

Na quarta seção, seguimos desenvolvendo as ações propostas na Sequência Didática e a quinta seção traz as considerações finais, concluindo com as referências, os apêndices e os anexos.

2 APORTES TEÓRICOS

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face
neutra e te pergunta, sem interesse pela
resposta sobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

Nesta seção, tratamos dos fundamentos teóricos nos quais a proposta da intervenção está alicerçada. Tais aportes são essenciais à clareza das atividades planejadas, cujo propósito é estimular os alunos de uma turma de 7º ano a produzirem textos, ampliando sua competência em escrita. Assim sendo, esta parte do trabalho está organizada a partir de reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa, leitura e produção textual; gêneros textuais e produção escrita, retratando o gênero argumentativo comentário e sua respectiva argumentação.

2.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Apresentamos nesta seção considerações sobre o ensino de LP fundamentando-nos nas orientações trazidas pelos documentos oficiais, como também em autores que enfocam a linguagem no processo de ensino e aprendizagem.

Geraldi (2011, p. 34) aponta como fundamentais três concepções de linguagem que, grosso modo, correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos, respectivamente:

- A linguagem é a expressão do pensamento - a gramática tradicional;
- A linguagem é instrumento de comunicação - o estruturalismo e o transformacionalismo;
- A linguagem é uma forma de interação - a linguística da enunciação (p.

O autor assevera que a discussão proposta em seu texto procurará se situar no interior da terceira concepção de linguagem e acredita que ela implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, nas quais os falantes se tornam sujeitos (p. 34).

Salienta ainda que a língua é um fenômeno vivo, é dinâmica, assim como seus falantes são dinâmicos; os quais apresentam uma diversidade linguística e sociocultural em constante movimento. Ela “só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 2011, p. 35).

Ainda segundo o autor, “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (p. 35).

Em referência ao ensino da língua o Documento Curricular Referencial da Bahia afirma que pelo uso da língua materna, podemos receber e processar quaisquer que sejam as informações; é com ela que os enunciados são lidos, os comentários são feitos. Ela ainda permite a interpretação do que se ouve ou do que se lê nos diferentes suportes (DCRB, 2019, p. 150)¹.

¹ Documento Curricular Referencial da Bahia.

Ainda de acordo com este documento que contém orientações para o ensino, a língua, em uma concepção interacionista, é tratada como um meio de convívio social, praticada por meio dos gêneros textuais. O sujeito ganha vez e voz em seu contexto sociocultural, em situações diversas e em diferentes suportes (DCRB, 2019, p. 160).

Neste cenário, o protagonismo juvenil ganha mais espaço nas diversas situações comunicativas, e delas participam cada vez mais falantes, dentro e fora da escola, em situações reais e digitais. O aluno deve ser ouvido e a sua fala respeitada, mediada, contribuindo na formação do cidadão autônomo, valorizando o lugar de onde ele vem e os saberes trazidos da família e da comunidade em que vive.

Amossy (2005, p. 9) afirma que “Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si.”. E que, para construir uma representação de sua pessoa, seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes. Em seu discurso, o locutor, de maneira deliberada ou não, realiza uma apresentação de si. E que, como parte central do debate público ou da negociação comercial, ela participa, por exemplo, dos diálogos entre professor e aluno.

Entendemos o fazer pedagógico como ações entre sujeitos que se relacionam, em que “os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos” (GERALDI, 2011, p. 34).

O ensino de LP, a partir dos anos 70, tornou-se o centro da discussão sobre a necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. No EF, o foco da discussão está, sobretudo, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos.

Nos anos 80, se estabelece com mais consistência a nova crítica do ensino de LP, a partir de pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitando avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente para a aquisição da escrita (PCN, 1998, p. 17).

O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, enquanto prática pedagógica, podem ser considerados como resultantes de três variáveis: o aluno, sujeito da ação de aprender; os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos, implicados nas práticas sociais de linguagem; e a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, organizada por meio da prática educacional do professor e da escola (PCN, 1998, p. 22).

Silva (2004) lança algumas ideias para uma política de ensino da LP no Brasil, esperando que sejam para reflexão, enfocando algumas questões, sobretudo no que se refere à qualidade do ensino de Português. Nesse sentido, a autora destaca primeiro a formação do professor nos diversos níveis de ensino.

Na alfabetização, essencialmente a fonética, a psicolinguística e a sociolinguística; no Ensino Fundamental, uma avaliação crítica da tradição gramatical, a gramática normativa, as novas orientações da linguística do texto e das teorias discursivas, sobretudo, as interacionistas, um pouco de história da LP e do latim.

Depois, destaca as condições adversas do trabalho docente; pois, para a autora, uma sala de aula de LP não deveria ultrapassar o quantitativo de vinte estudantes para que as ações didáticas fossem realizadas de modo a garantir uma aprendizagem significativa das atividades de leitura e escrita, entendendo-as como tarefas relevantes para o desenvolvimento de competências necessárias à formação do aluno cidadão.

Para solucionar tal problema, a autora assegura que o ideal seria que o docente pudesse concentrar-se em uma única escola, em tempo integral, com boa remuneração e, desse modo, favorecer a realização de suas atividades pedagógicas.

Vale salientar, ainda, que a autora aponta a necessidade na melhoria das condições das estruturas físicas das escolas, bem como na aquisição e manutenção dos equipamentos necessários ao desenvolvimento das atividades de ensino; tendo em vista que os prédios escolares, muitas vezes, encontram-se deteriorados, como também não existe a disponibilidade de verbas para efetuar a manutenção dos recursos didáticos de natureza tecnológica, tais como televisores, computadores, *datashow*, caixas de som, etc. (SILVA, p. 124-125) .

A este aspecto, acrescentamos que as grandes transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade trouxeram novos desafios para a sociedade e,

consequentemente, para as escolas que precisam ajustar-se às novas exigências nos usos de tecnologias, especialmente nesse momento de Pandemia.

Assim sendo, a proposta de afastamento social induziu de modo mais intenso o uso da tecnologia nas atividades de ensino e aprendizagem no formato remoto; todavia, é preciso refletir sobre as condições dos afazeres das escolas, dos professores e dos alunos.

A humanidade vem passando por grandes transformações sociais e tecnológicas no curso da história. A contemporaneidade em que vivemos nos traz desafios sobre como vamos ensinar a língua materna escolarizada em uma sociedade globalizada e ainda com tantas desigualdades e injustiças. É preciso entender os nossos alunos que acessam as tecnologias, mas nem sempre de forma rápida e dominando-as como, às vezes, pensamos que dominam.

De acordo com Geraldi (2011, p. 33), “acreditamos também que, no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos”. Isso depende de determinantes externos aos limites da ação e do espaço escolar.

Os PCN, tratando dos objetivos gerais de LP para o EF, demonstram que

[...] no processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCN, 1998, p.32).

Travaglia (2009, p. 17-20) interroga em uma de suas publicações: “para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?”. O autor revela que sempre faz essa pergunta, ao dar aula de uma língua para falantes nativos dessa língua e, especificamente no nosso caso; e apresenta quatro respostas a essa questão, explicitadas como objetivos de ensino de Português:

- Para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), ou seja, a capacidade do usuário de usar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação;
- Levar o aluno a dominar a norma culta e ensinar a variedade escrita da língua;
- Levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística e social que a língua é, ao conhecimento de sua forma e função;
- Ensinar o aluno a pensar, ensinar o raciocínio, o modo de pensar científico.

Citando Halliday, McIntosh e Strevens, Travaglia (2009) menciona que é possível realizar três tipos de ensino de uma língua: o prescritivo, o descritivo e o produtivo, especificando os objetivos de cada um.

O autor considera que ensino prescritivo tem como propósito levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados inaceitáveis por outros considerados aceitáveis. Este ensino privilegia o trabalho com a variedade escrita culta e um de seus objetivos básicos é a correção formal da linguagem (p. 38).

O ensino descritivo, afirma o autor, tem como objetivo mostrar como a linguagem e como uma determinada língua funcionam, tratando de todas as variedades linguísticas e o ensino produtivo que tem como meta ensinar novas habilidades linguísticas, querendo ajudar o aluno a utilizar sua língua materna de maneira mais eficiente (TRAVAGLIA, 2009, p. 38 e 39).

O autor ressalta, também, que estes três tipos de ensino da língua não excluem um ao outro e que, dependendo dos nossos objetivos, podemos usar todos eles. Que os mais utilizados, de acordo com os estudiosos, são o ensino descritivo e o produtivo, sobretudo o segundo, embora o prescritivo ainda tenha sido mais valorizado nas aulas de língua materna, prejudicando a formação do aluno em termos de conhecimento

linguístico que terá à disposição em sua vida, principalmente no que se refere a ter uma competência comunicativa mais ampla, fundamental para viver melhor (p. 40).

Nessa perspectiva, Azevedo (2012) destaca que esta prática pedagógica de valorização da abordagem metalinguística realizada no contexto escolar tem prevalecido no ensino brasileiro, mesmo que pesquisas e avaliações externas revelem as dificuldades dos alunos egressos do processo educacional que, ao final do Ensino Médio, ainda apresentam problemas básicos de leitura, compreensão, oralidade e escrita.

Marcuschi (2008, p. 54) levanta uma questão com relação a este aspecto do processo de ensino e aprendizagem de língua: “Quando se estuda a língua, o que se estuda?”. E a resposta, segundo o autor, é que se pressupõe que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. Nesse sentido, “o centro do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual”. (p. 55).

O autor acrescenta que, utilizando uma posição bem definida para o trabalho com a produção textual na perspectiva sociointerativa, a língua é entendida como “[...]um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância [...]” (p. 61).

Nesse sentido, os usuários precisam desenvolver a competência para utilizar a língua/linguagem em múltiplas situações de interação das quais participa, pressupondo também “que a língua é uma forma de ação, ou seja, um trabalho que se desenvolve colaborativamente entre os indivíduos na sociedade” (AZEVEDO, p. 67).

De acordo com Geraldi (2011, p. 9-10), é primordial que nós, professores de Língua Portuguesa, saibamos quem são os alunos do nosso tempo, seus interesses, seus gostos e suas dificuldades para que as nossas ações pedagógicas sejam inovadoras, criativas e ainda assim bem fundamentadas metodologicamente, viabilizando uma experiência real vivida em sala de aula e construída gradualmente; pois, conforme a autora, considerar a “singularidade dos alunos e de suas produções nos levará a uma ação e um caminho seguros” (p. 9 e 10).

Nessa perspectiva, Gonzáles (2007), indagando sobre currículo, aborda que, ao mesmo tempo em que educadores adquirem novas percepções sobre si mesmos e sobre suas identidades, mudanças importantes acontecem nas identidades dos educandos (p. 20). E assim, por meio de um trabalho mais coletivo, educadores passam a investigar os currículos a partir dos educandos, uma vez que

[...] há novas sensibilidades nas escolas e na docência em relação aos educandos. Não há como ignorá-los. Interrogam-nos sobre o que ensinamos, como ensinamos, sobre a organização escolar e curricular. Muitos docentes adotam pedagogias mais participativas, reconhecem os educandos como sujeitos da ação educativa. À medida que as sensibilidades se voltam para os sujeitos da ação educativa, para nossas identidades e saberes docentes e, sobretudo, para nosso trabalho, e à medida que temos outro olhar sobre os educandos, torna-se obrigatório ter outra visão sobre a prática escolar, os currículos, os tempos e seu ordenamento (p.21).

Nessa direção, o autor nos faz perceber a relevância de vermos os educandos como aprendizes e nós, educadores, como profissionais dos processos de aprendizagem e da apreensão de significados, como também entender os educandos como sujeitos de direitos e de como precisamos avançar nessa direção (p. 35).

Se refletirmos sobre os avanços da sociedade em relação ao reconhecimento do educando como sujeito de direitos, compreendemos que a aprovação da Convenção sobre os Direitos da Infância (ONU / 1959) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) é muito importante para garantir sua formação plena, podendo viver seu tempo humano enquanto criança, adolescente ou jovem.

O entendimento destes direitos fundamentais para a formação plena dos educandos é relevante para que os docentes de língua materna possam correlacioná-los com o objetivo de ensino proposto nos documentos oficiais – desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos – na perspectiva de uma formação cidadã.

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa na dimensão interacional, conforme sugerido na proposta educacional vigente, deve atentar para as relações que o professor constrói, nas suas práticas diárias, dentro e fora da sala de aula com a linguagem, pois estas colaboram para modelar a relação do seu aluno com a linguagem.

Nessa direção, a recomendação da Secretaria da Educação da Bahia a partir dos Organizadores Curriculares Essenciais (OCE) é de que “a proposta de reflexão sobre língua e linguagem deve partir dos próprios contextos sócio interacionais e discursivos do(a) professor(a) e do estudante em direção a uma autonomia crítica em suas novas e diversificadas experiências de letramento diárias” (BAHIA, 2013, p. 102).

Assim sendo, enquanto mediadores entre os alunos e os conhecimentos linguísticos disponíveis, precisamos elaborar planos de ação com base nos nossos próprios estudos; que sejam dinâmicos, construídos a partir das dificuldades encontradas em nossa sala de aula, na prática diária.

A este respeito, Riolfi (2014, p. 15) enfatiza “que o professor perceba, por meio do diagnóstico, as dificuldades de cada aluno e que o cotidiano escolar seja organizado com base na análise da produção do aluno na prática oral, leitura, escrita, reflexão sobre a língua e fruição do texto literário”.

A partir destas reflexões sobre o ensino de LP e nas orientações para a realização das atividades de leitura e escrita, apresentamos, a seguir, as considerações teóricas nas quais nos fundamentamos para propor uma sequência didática utilizada como elemento sistematizador da prática pedagógica para o ensino da produção textual.

2.2 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Esta subseção aborda alguns aspectos relevantes sobre leitura e atividades de produção textual desenvolvidas no contexto da sala de aula de língua materna.

Para a construção do conceito de leitura, recorreremos à proposta de SOARES (1971, p. 825), na qual a palavra “leitura” é apresentada inicialmente na sua forma latina *lectura*, que é a ação de ler, ou seja, refere-se àquilo que se lê. Arte ou hábito de ler. Ler é mais do que juntar letras, formar palavras decifrando o código de uma língua.

Nas aulas de Língua Portuguesa, nós, professores, ainda encontramos alunos que leem com dificuldade, que leem pouco ou só leem no ambiente escolar. É essencial o hábito da leitura na formação de leitores competentes, além do ambiente escolar: em casa ou em espaços de leitura como bibliotecas, livrarias ou em espaços diversos nos quais o texto se apresente.

Sabemos que a escola é um ambiente desafiador, capacitado para proporcionar momentos constantes de leitura como uma atividade habitual e prazerosa, transformadora para os jovens em formação. Silva (2004, p. 25) amplia o sentido da escola para, além de transmissora de conhecimento, lugar de troca, alicerçada em novos valores, nessa direção afirma que:

O espaço da escola teria de ser uma espécie de espaço sagrado em que se pudesse tirar do estudante tudo o que ele tem em potencial e fornecer condições para a troca enriquecedora das diferenças, de forma a funcionarem como células a partir das quais germinasse uma nova sociedade. Fundada em novos valores, que substituíssem o lucro, a concorrência, o poder discriminatório etc. (p.25).

Vale salientar que a instituição escolar se constitui como um ambiente, por excelência, para o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que é nela que ocorre a sistematização do processo de ensino e aprendizagem orientada pelos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desse modo, compreendendo a língua como interação entre os usuários, precisamos desenvolver aulas de leitura na dimensão interacional, observando que concebemos a leitura como um ato contínuo e progressivo que visa à proficiência e à capacidade de ler textos, interagindo com eles.

Segundo Galdi (2011, p. 72), “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita”.

Solé (1998) admite esta concepção de leitura numa perspectiva interativa, na qual o leitor, apoiado nas pistas linguísticas reveladas, constrói o sentido do texto, a partir da interação que estabelece com o autor:

Para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (p. 23).

A autora ainda apresenta alguns princípios referentes à leitura e à compreensão leitora, ao papel que o ensino desempenha em sua aprendizagem e à tarefa do leitor, os quais mencionamos a seguir:

- Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada.
- A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele.
- Do meu ponto de vista, os recursos do ensino devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela. Esses leitores aprenderão lendo, enquanto desfrutarem sua tarefa (p.18).

Vemos, assim, que as ações didáticas para desenvolver a competência leitora de alunos devem considerar a relevância de ler textos diversos de forma compartilhada, pedindo aos alunos que respeitem a leitura dos colegas e ouçam com interesse.

Conforme Riolfi (2014, p. 65), no planejamento destas atividades, “é preciso insistir em uma prática pedagógica de leitura que transcenda o senso comum do discurso sobre leitura na aula de LP, resumido, aqui, em poucas palavras: criação do hábito, instalação do gosto e prática de leitura”.

De acordo com os PCN,

[...] a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69).

Além disso, os PCN apresentam algumas condições favoráveis para formar leitores, não somente em relação aos materiais disponíveis, mas, principalmente, com o uso desses materiais nas práticas de leitura. Dentre essas condições, salientamos as que acreditamos fazerem parte do nosso trabalho docente e da proposta de intervenção:

- ❖ O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- ❖ O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.
- ❖ O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás (BRASIL, 1998, p. 71,72).

Nessa perspectiva, é imprescindível que o professor organize atividades que despertem o gosto pela leitura, pois, segundo Yunes (1995, p. 2), “Ler de forma

prazerosa é também uma descoberta, um longo aprendizado; e sua manifestação precisa ser cultivada e atentamente acompanhada.”. Da interação entre o leitor e o texto é possível conhecer, imaginar, interligar realidade e ficção; inventar outras histórias, escrever seus próprios textos.

Conforme Barthes (2008), o prazer do texto pode ser definido por uma prática, em que lugar e tempo da leitura são “[...] casa, província, refeição próxima, candeeiro, família lá onde é preciso, isto é, ao longe e não longe[...].” (p. 61).

Yunes (1995) considera como uma das linhas na trama de formação do leitor a escrita, afirmando que:

Do ato de ler decorre o ato de se escrever, de escrever a própria história e dos outros, de marcar a própria existência social com traços que podem, no entanto, guardar-se sob a forma das oralidades, tanto quanto ganhar volumes, cores e sinais. A leitura não é mero exercício sobre a escrita dos outros, mas formulação lenta da própria escrita em relatos e ações. Ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar na cadeia significante, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-la com palavras, gestos, traços. Ler é significar e ao mesmo tempo tornar-se significante. A leitura é uma escrita de si mesmo, na relação interativa que dá sentido ao mundo (p. 11).

Cagliari (2011), em “Algumas Questões de Linguística na Alfabetização”,² declara que escrever é uma decorrência do fato de alguém saber ler. Quem sabe ler, sabe escrever e que [...] diante da escrita, o leitor, seja ele aprendiz ou usuário já bem treinado, necessita decifrar aquilo que está escrito.

O autor destaca o que é essencial ensinar e aprender na alfabetização em relação à escrita e, conseqüentemente, à leitura, considerando que decifrar é entender como a escrita funciona. Assim, para desenvolver sua competência leitora, o aluno

² Artigo publicado em formato digital pela UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>. Acesso em 17 de junho de 2022.

precisa saber decodificar como o sistema de escrita funciona, porque todo sistema de escrita tem uma chave de decifração, que é por onde se começa o trabalho de desvendar o que está escrito (CAGLIARI, 2011, p. 75-77).

A escrita, uma forma de representação da linguagem oral, foi criada para registrar histórias antes só conhecidas por meio da oralidade, para transmitir conhecimentos, fazendo com que as gerações passadas e futuras tenham acesso ao legado de antigas e novas culturas; e que estas riquezas não se percam, não caiam no esquecimento.

De acordo com Riolfi (2014, p. 115), “falar e escrever são duas ordens distintas do uso da língua. A escrita não é a fala, escrever não é transcrever” (p. 118). Para a autora, a escrita possui uma característica silenciosa até que se revela no instante em que o outro a toma e ela pode revelar o dito e o não dito”.

Na apresentação do livro de Antunes (2005) intitulado *Lutar com palavras: coesão e coerência*, Marcuschi (2005) afirma que “escrever é uma atividade que exige um movimento para o outro, definindo este outro como seu interlocutor. Ninguém escreve sem um destinatário”.

E segue enfatizando que escrever é “produzir textos que sejam compreensíveis, é oferecer algo para ler”. Este movimento e oferecimento do que se escreve em direção ao outro que lê requer trabalho. O autor ainda considera que “A rigor, todos, com algum esforço, podem produzir bons textos” (MARCUSCHI, 2005, p. 11).

No que se refere ao processo de produção textual escrita é preciso destacar que o texto, muitas vezes, não fica pronto em sua primeira edição porque necessita ser mexido, feito e refeito; revisado, apreciado. Desse modo, percebemos que a atividade de escrever precisa ser uma experiência laboriosa, contudo deve ser prazerosa e significativa. A escrita deve fazer parte da vida do aluno, escrevendo textos não só para ser aprovado em Língua Portuguesa, mas também os textos escritos devem permitir que o aluno se conecte constantemente com o meio em que vive, em direção aos que os leem.

Os PCN apresentam conteúdos referentes à prática de produção de textos escritos. Dentre eles, evidenciamos os que consideramos pertinentes à discussão sobre escrita e produção textual:

- redação de textos, considerando suas condições de produção;
- finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito;
- utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto;
- estabelecimento de tema; levantamento de ideias e dados; planejamento; rascunho; revisão (com intervenção do professor); versão final (BRASIL, 1998, p. 58).

A BNCC constitui-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, estabelece dez competências gerais da educação básica que garantem aos estudantes os direitos de aprendizado e desenvolvimento. Ressaltamos as seguintes:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 7, 9 e 10).

Na área de Linguagens, especificamente no componente curricular de LÍNGUA Portuguesa, o texto está no centro da proposta de interlocução realizada nas práticas cotidianas dos grupos sociais, relacionando os textos a seus contextos de produção, desenvolvendo habilidades para o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em vários meios de comunicação e significados (BRASIL, 2017, p. 67).

Os eixos de integração, considerados na BNCC de LP e consagrados nos documentos curriculares da área, correspondem às práticas de linguagem. No eixo Leitura, as práticas de linguagem são decorrentes da interação ativa leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação (p. 71).

No eixo da Produção de Textos, as práticas de linguagem estão relacionadas com a interação e com a autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos (p. 76) e, no eixo da Oralidade, as práticas de linguagem ocorrem em situação real com ou sem contato face a face (p. 78).

No documento baiano “Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos”, sobre conhecimento linguístico, uso da língua oral e escrita, verifica-se que:

[...] a condução das aulas de leitura/escuta/produção textual deve levar em consideração que o aprendente necessita desenvolver uma autonomia comunicativa. Para isso, é imprescindível que as práticas textuais sejam planejadas no sentido de dar ao estudante a palavra, da mesma forma que o escritor a possui, fazendo com que esse estudante se sinta incentivado a expressar suas ideias (BAHIA, 2013, p. 100).

A leitura, a escuta, a escrita e a fala “são as formas reais que o indivíduo possui para apresentar, em seu discurso, sua história, a qual o individualiza, neste mundo de diversidade” (BAHIA, 2013, p. 100). Em consonância com a BNCC, uma das competências específicas do Componente Curricular de LP, Ensino Fundamental – Anos Finais é:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos e continuar aprendendo (BAHIA, 2021, p. 97).

Importante também é enfatizar outra competência que diz respeito à mobilização de práticas da cultura digital, “diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (BAHIA, 2021, p. 97).

O uso de vídeos, textos e imagens em sites amplia o entendimento dos conhecimentos adquiridos e abre espaço para novos aprendizados além da sala de aula, no ambiente virtual que, diariamente, é alimentado com novas informações.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS E A PRODUÇÃO ESCRITA

Texto quer dizer *Tecido*; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa

textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (BARTHES, 2008, p. 75).

De acordo com Marcuschi (2008, p. 155), o gênero textual “refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes”; aqueles encontrados no dia a dia, dotados de modelos de circulação social, comunicativos, que são definidos dentro das suas funções propostas, seus objetivos nos enunciados e modalidades que se realizam efetivamente com a união de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Em Arcoverde (2007, p. 7), a escrita, como uma prática social, com finalidades sociais, realiza-se dialogicamente, numa situação real entre interlocutores, na qual se “deve escolher o que, como, onde, quando e por que vai produzir um gênero textual”. De acordo com esta autora,

[...] a atividade de escrever um gênero textual (carta, artigo científico, depoimento, tese, memorial, entre outros), para muitas pessoas pode ser uma experiência agradável, mas para outras pode ser muito difícil, conflitante e momento de muita tensão. Produzir um gênero só é possível quando temos razões para escrever, quando sabemos para quem devemos escrever e para onde vai a nossa escrita.

Silva (2015, p. 21) considera que o gênero é um fenômeno de escrita que é determinante e determina as situações comunicacionais. Como as situações de comunicação mudam e os envolvidos também, em suas intenções e motivações de uso, o gênero também se modifica e se adapta a essas mudanças de contextos e de produtores.

Com essa visão, a escrita e a leitura de gêneros textuais não se apresentariam descontextualizados e/ou distantes das práticas de leitura/escrita que os educandos já realizam, principalmente nos ambientes virtuais da *internet*.

Os gêneros textuais estão fundados na recorrência, mas não de maneira rígida e imutável; são de natureza maleável, decorrem de ações que os usuários vivenciam em determinado contexto sócio histórico e cultural.

Portanto, “o ensino da produção textual com base em gêneros disponibiliza as condições pedagógicas que podem levar o aluno a compreender como participar de modo ativo e crítico das ações de uma comunidade” (BRASÍLIA, 2010, p. 77, 78).

A autora considera ainda que tomar um gênero como objeto de estudo requer do professor, além de levar o aluno a compreender os aspectos formais organizadores dos diferentes gêneros textuais, levá-lo a refletir sobre as práticas sociais nas quais os gêneros estão inseridos e os discursos e temas que circulam neles (BRASÍLIA, 2010, p. 79).

Tal empreendimento requer planejamento, elaboração, revisão e refacção haja vista que o trabalho de escrita precisa se destacar como um processo interlocutivo e contextualizado em práticas sociais e culturais, se nos propomos formar alunos autônomos que produzam textos que também circulem fora do ambiente escolar (p. 82).

Bakhtin (1997) denomina gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, salientando, de um modo especial, a heterogeneidade dos gêneros do discurso, sejam orais ou escritos (p. 280). Ele segue demonstrando que cada esfera da atividade e da comunicação humana conhece seus gêneros apropriados a sua característica aos quais correspondem determinados estilos.

Para cada função (seja científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana), de acordo com as circunstâncias próprias para cada uma das esferas da comunicação verbal, é gerado um gênero específico, isto é, um tipo de enunciado, com uma relativa estabilidade temática, composicional e estilística. De igual modo, as mudanças históricas dos estilos da língua são inseparáveis das mudanças ocorridas nos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, p. 284 e 285).

Para Amossy (2020), “o gênero de discurso é um modelo discursivo que compreende um conjunto de regras de funcionamento e de restrições. Os gêneros do

discurso são reconhecidos e valorizados pela instituição, segundo princípios variáveis de modelos endossados e repertoriados que determinam um horizonte de expectativa”.

Segundo esta autora, de igual modo, os gêneros autorizam a boa aceitação de um discurso, orientando a escuta ou a leitura e determinam a distribuição dos papéis a partir dos quais se estabelece um dispositivo de enunciação. A autora traz à lembrança a noção de formação discursiva como conjuntos sócio discursivos que entram em concorrência com outros (AMOSSY, 2020, p. 245-246).

Todavia, optamos por usar a terminologia gêneros textuais, entendendo o texto como material social, histórico, com funções específicas. Inseridos em determinados contextos, os textos admitem o caráter maleável e adaptável às diversas situações comunicativas.

2.3.1 O Gênero argumentativo comentário

Nesta seção procuramos inicialmente definir o gênero comentário tendo em vista que nossa proposta de intervenção pretende desenvolver as habilidades de escrita dos nossos alunos.

Desse modo, procuramos fundamentar-nos nos estudos de Costa (2020, p. 83), nos quais o autor assevera que “o gênero comentário refere-se a um conjunto de notas ou observações esclarecedoras ou críticas, expositivas e/ou argumentativas, sobre quaisquer assuntos. São análises, notas ou ponderações, por escrito ou orais, críticas ou de esclarecimento, geralmente curtas, acerca de um texto, um evento, um *post de blog*, um ato, etc.”.

Para este autor, o argumento trata-se de um raciocínio que conduz à indução ou dedução de algo; também pode ser um recurso oral ou escrito usado para convencer alguém, para alterar a sua opinião ou o seu comportamento. Ou, ainda, uma frase síntese que constitui o assunto, a tese ou a temática de um texto de opinião (COSTA, 2020, p. 39).

Tratamos o gênero comentário como argumentativo por expressar opiniões e críticas que defendem pontos de vista para convencer o ouvinte/leitor. Por conta do advento da Covid-19 que afetou o mundo inteiro, decidimos pela leitura de textos (cordel, depoimentos escritos e em vídeo e charges) que instigassem a produção de comentários escritos sobre o momento que vivíamos e as expectativas de um período pós-Pandemia.

Paveau (2013), referindo-se ao termo *doxa* (herdado por Platão, e frequentemente mobilizado na análise do discurso, especificamente, nos estudos sobre argumentação), designa-o como opiniões aceitas. Atualmente, a *doxa* é compreendida como opinião comum, tratando-se, sobretudo, dos saberes compartilhados (p. 28). Ao referir-se a esta expressão, considera que

O adjetivo *comum* permite construir várias expressões usadas nas ciências da linguagem, destinadas a nomear ou descrever essas anterioridades coletivas, um pouco misteriosas, dos discursos produzidos: *saberes comuns, conhecimentos comuns, terreno comum, senso comum* (p. 34).

Ao tratar de argumentação, Amossy (2020, p. 190) afirma que a maneira pela qual a interação verbal produz tensões e lutas frequentemente veladas entre os parceiros tem relação direta com uma das apostas essenciais do diálogo argumentativo: a troca de pontos de vista, polêmica ou amistosa, que dá a cada interlocutor a possibilidade de influenciar a maneira de pensar do outro e de orientar as modalidades de comportamento, seja em uma discussão entre amigos, seja em uma entrevista ou em um debate político.

Vale salientar que o gênero selecionado para o trabalho docente na intervenção didática aqui proposta é enfatizado por Silva (2015, p. 12-13), pois afirma que entre os gêneros textuais que possibilitam ao aluno e a qualquer usuário da rede social uma prática de escrita constante, rotineira e interativa, está a escrita de comentários.

De igual modo, a autora acrescenta que os suportes e a escrita na *internet* ou em aplicativos determinam algumas modificações do gênero comentário no meio digital,

bem como o produtor desse comentário que, necessariamente, não é experiente num campo do conhecimento. A escrita, especialmente, nas redes sociais, permite a qualquer pessoa tecer comentários sobre qualquer tema (p. 25).

A nossa proposta é desenvolver a produção escrita do gênero argumentativo comentário, realizando atividades didáticas nas quais os alunos possam conhecer, ler, discutir sobre as características do referido gênero, além disso o trabalho docente tem o objetivo de acompanhar a produção escrita inicial do aluno até a produção final, como também no percurso do processo de ensino aprendizagem, salientar que a sua fala e a sua escrita são validadas e valorizadas.

Nesse aspecto valorativo das atividades de escrita, Marcuschi (2008) apresenta alguns aspectos sobre os procedimentos apresentados no modelo das sequências didáticas, que corroboram com a produção escrita do gênero comentário. Desse modo, evidenciamos os seguintes aspectos:

- Considera-se que a produção textual é uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana e os textos são produzidos para alguém com algum objetivo.
- Com isso, o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção dos gêneros deve estar atenta a esse lado da vida diária.
- O aluno conscientiza-se e desenvolve um trabalho mais claro e autorregulado.
- A produção do aluno é valorizada.
- A oralidade e a escrita devem ser tratadas de forma clara e o centro da atenção é o gênero (p. 217, 218).

Assim sendo, evidenciamos a relevância de escolher este gênero, uma vez que o comentário tem um caráter espontâneo e sua importância para a nossa proposta interventiva está em valorizar as respostas diretas de produções escritas decorrentes de situações reais e cotidianas.

Segundo Paveau (2021), o comentário é uma forma textual antiga, desenvolvida na Grécia, desde aproximadamente o século VI a. C, ao mesmo tempo que as técnicas e os suportes de escrita, bem como os gêneros e estilos de discurso. Tem múltiplas funções que evoluem ao longo das tradições textuais e culturais: é o lugar da exegese, da explicação, da interpretação, mas igualmente da sugestão, da proposição ou da conversa (p. 98).

A conversão digital do gênero comentário aumenta ainda mais a variedade de seus usos e produz inovações formais: ao ser elaborado de maneira nativa *on-line*, o comentário transforma-se em diferentes planos, mas assume igualmente formas inéditas (p. 98).

Paveau (2021, p. 98) define o comentário *on-line* como um texto produzido pelos internautas na *web* a partir de um texto primeiro, em espaços próprios para a escrita de *blogs*, *sites* de informação e redes sociais.

Em suas análises pré-digitais, Paveau (2014, p. 101) cita um artigo de Calabrese (2014)³ no qual a autora inicia a análise pela questão do gênero do discurso, adotando um ponto de vista textual e discursivo segundo três critérios, o critério formal, o critério pragmático e o critério tecnológico, tratados de forma independente.

O critério tecnológico é mobilizado na reflexão sobre a noção de gênero, naquilo que faz dele uma prática, mas sem afetar o dito ou o dizer; prevalecendo no comentário, sobretudo, o fazer, ou seja, a prática de leitura e de escrita que decorre da construção de uma comunidade discursiva num lugar institucional, que não impõe coerções temáticas ou formais, mas pragmáticas (p. 102).

O comentário é, de fato, produzido a partir de um tecnodiscurso primeiro, uma postagem de *blog*, um artigo de imprensa, um *post* de rede social, dos quais ele constitui uma ampliação, por diversas razões (p. 105).

³Calabrese Laura, 2014. Paroles de lecteurs: un objet de recherche hybride en sciences du langage. *Studia de linguistic* 4, 2014, p.13-27.

Propondo uma tipologia dos comentários digitais, o autor distingue quatro grandes categorias:

1. **O comentário relacional**, que estabelece uma relação simples, do tipo fático, com o discurso primeiro, seja com o autor, seja com o conteúdo (p. 107).

2. **O comentário conversacional**, que propõe um conteúdo. O comentário discursivo que produz formas discursivas, argumentativas e pragmáticas ordinárias, cujo funcionamento intrínseco não é diferente das formas off-line (p.109).

3. **O comentário deslocado** é produzido nos mensageiros privados das redes sociais, mensageiros eletrônicos ou blogs (p. 110).

4. **O comentário-compartilhamento**, um pseudocomentário, é produzido no momento de um compartilhamento ou por um compartilhamento. Chamado de pseudocomentário porque não é identificado como tal pelos metadados dos sites. Paveau (2014, p. 111-112) afirma também que dizer algo sobre alguma coisa é exatamente o que constitui a função do comentário.

Os estudos trazidos por estes autores referente à definição do gênero comentário argumentativo tornaram-se os fundamentos para a realização do trabalho de produção de textos, haja vista que nosso objetivo era realizar ações didáticas que viabilizassem o ensino da produção escrita de modo que permitissem um aprendizado significativo dos aspectos linguísticos e da expressão de pontos de vista sobre as questões sociais sugeridas no contexto de sala de aula em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Salvador-BA, oportunizando atitudes que favorecessem a formação cidadã.

2.3.2 A argumentação no gênero comentário

Nesta seção resgatamos os estudos de autores que focalizam o processo de argumentação presente no gênero comentário argumentativo.

Dessa forma, destacamos inicialmente a argumentação uma vez que está relacionada, desde os estudos aristotélicos, à construção de raciocínios lógicos de natureza silogística e, após a Segunda Guerra Mundial, com a publicação do *Tratado de Argumentação. A Nova Retórica* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1988) passa a ser influenciada pela Retórica Clássica. Os autores citados retomam elementos da teoria aristotélica sobre o discurso, particularmente da Retórica de Aristóteles, mas insistindo, sobretudo, na dimensão do *logos*, da palavra.

Segundo Amossy (2020), a análise dita retórica ou argumentativa estuda as modalidades múltiplas e complexas da ação da interação linguageira. Ela quer seu lugar nas ciências da comunicação e no seio de uma linguística do discurso, compreendida em seu sentido amplo como um feixe de disciplinas que se propõem a analisar o uso que se faz da linguagem em situações concretas.

Apresenta-se como um ramo da Análise do Discurso (AD), na medida em que deseja esclarecer os funcionamentos discursivos, explorando uma fala situada e, pelo menos, parcialmente sujeita a coerções (AMOSSY, 2020, p. 11).

Silva (2015) assevera que a argumentação, com um caráter mais retórico, considera, quanto ao seu estudo, não apenas aspectos linguísticos em suas relações entre os sujeitos, mas as intenções e os argumentos utilizados.

No artigo de Pinto; Rodrigues; Damele (2017)⁴, o ato de argumentar implica em um auditório aderir a uma determinada tese, devendo estar relacionado, mesmo implicitamente, a fatores psicológicos, culturais, contribuindo para que certo auditório seja persuadido. A argumentação retórica apresenta características específicas, dependendo da prática social a ela associada, partindo dos seguintes preceitos:

⁴ Artigo “Argumentação jurídica e suas estratégias retóricas: uma análise pluridisciplinar de uma decisão judicial, de Rosalice Pinto, Maria das Graças Soares Rodrigues e Giovanni Damele. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329257807_Argumentacao_juridica_e_estrategias_retoricas. Acesso em 19 de junho de 2022.

- Todos os textos ao serem produzidos (em qualquer prática social) devem estar veiculados a determinado gênero textual. Assim, tanto na produção, quanto na interpretação, há a possibilidade de recorrermos, a partir da nossa memória a longo termo, a ‘modelos textuais’ previamente existentes e sócio-historicamente instanciados;
- Como trabalhamos com textos inseridos em práticas sociais, adotamos uma metodologia descendente de análise. Partimos primeiro do contexto sócio-histórico-cultural para a análise da materialidade do texto: escolhas lexicais, tipos de argumentos, marcadores de ponto de vista (p. 97- 99).

Em Bauer & Gaskell (2008), “o argumento forma a espinha dorsal da fala, representa a ideia central ou o princípio no qual a fala está baseada e ainda é uma ferramenta de mudança social, na medida em que pretende persuadir uma audiência em foco”.

Em seguida, fazendo referência a Van Eemeren *et al.*, o termo argumentação se relaciona a uma atividade verbal ou escrita que consiste em uma série de afirmações que objetivam justificar ou refutar determinada opinião e persuadir um público (p. 218).

Ainda de acordo com Amossy (2020), estudar a argumentação no discurso é explorar a maneira pela qual a palavra oral ou escrita age sobre o outro, ora levando-o a tomar uma posição, ora orientando sua visão do real.

É formular a hipótese de que toda fala busca, deliberadamente ou não, ter peso e influência sobre o alocutário, pessoa a quem o locutor dirige um ato de fala numa situação de comunicação oral. A argumentação é parte integrante do discurso e sustém tanto as informações televisivas quanto uma descrição, um relato de viagem, uma conversação familiar (p. 273).

Partindo destes estudos de Amossy (2020, p. 274), compreendemos que “a argumentação no discurso permite estudar a argumentação em língua natural, a partir das práticas languageiras, do discurso que se desenvolve em um espaço-tempo delimitado, o qual respeita valores, regras e normas. Todo discurso é indissociável das

maneiras de ver, de pensar e de sentir que delimitam as possibilidades de uma cultura ou de uma época.”.

Não há discurso sem enunciação (o discurso é o efeito da utilização da linguagem em situação), sem dialogismo (a palavra é sempre, como diz Bakhtin, uma reação à palavra do outro), sem apresentação de si (toda fala constrói uma imagem verbal do locutor), sem o que se poderia chamar “argumentatividade” ou orientação, mais ou menos marcada do enunciado, que convida o outro a compartilhar modos de pensar, de ver, de sentir (AMOSSY, 2020, p. 12).

A autora, referindo-se a Perelman⁵, em outras palavras, assegura que o discurso argumentativo é sempre um espaço de opiniões e de crenças coletivas que o orador tenta resolver, diferindo ou consolidando um ponto de vista. O saber compartilhado e as representações sociais constituem, então, o fundamento de toda argumentação (p. 107).

A noção de dimensão argumentativa estendida ao conjunto do discurso supõe que discursos diferentes podem implementar meios diferentes, podendo empregar meios particulares, de acordo com o que um quadro genérico propõe ou autoriza – como o ritmo, os parênteses, a polifonia, a retomada do discurso do outro, o ponto de vista, as vozes narrativas, etc. (p. 275).

Wachowicz (2012) traz de Adam⁶ a defesa de uma tipologia de sequências textuais como figuras na base dos textos prototípicos da vida social humana: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa e a dialogal.

Conforme a autora, as sequências “são segmentos relativamente fixos que compõem os diferentes e vulneráveis gêneros da nossa sociedade. São tipos que perpassam os diferentes gêneros ou, ainda, podem ser vistas como um desdobramento do elemento composicional do gênero (p. 51-55).

⁵Chaim Perelman, filósofo da Varsóvia, que viveu entre 1912 e 1984, que desenvolveu uma Teoria da Argumentação.

⁶Jean Michel Adam, linguista conhecido por seus trabalhos com linguística textual.

Wachowicz menciona que, para Adam (ano???), argumentar é buscar a adesão “de um auditório/ouvinte a uma tese, cujas vozes e juízos fazem-se pressupostos, constituindo três etapas: a observação de fatos, a construção de inferências sobre eles e a construção de uma nova tese” (p. 92).

Schneuwly & Dolz (2004), ao discutirem a presença de argumentação analisam que

[...] a passagem da discussão oral aos textos argumentativos e a sua comparação podem permitir que se esclareçam os parâmetros que definem as situações de argumentação orais e escritas. Às vezes, o trabalho realizado sobre a argumentação escrita tem um efeito de retorno sobre a argumentação oral (p. 140).

No texto da BNCC (2017, p. 138), existe uma conexão entre fala e escrita, no que se refere a um termo contínuo de práticas e de gêneros, demonstrando que “certas práticas, apesar de orais, são mais profundamente influenciadas pela escrita e que certas práticas, apesar de serem escritas, são mais profundamente influenciadas pela fala” (p. 138).

Esta reflexão é relevante para a compreensão de que o gênero argumentativo comentário insere-se em uma prática que transita tanto na oralidade quanto na escrita, necessitando ser falada e transcrita, caracteristicamente analítica e veraz.

Perelman; Olbrechts-Tyteca (2005) expõem que, “com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”, asseverando que “não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido” (p. 18-19).

A diversidade de textos propostos nesta pesquisa (cordel, depoimentos escritos, charge, depoimentos em vídeo) como motivação para a produção escrita do gênero argumentativo comentário, busca garantir o direito à fala e à escuta atenta e respeitosa de todos os envolvidos: alunos, professora, escola.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei.

Paulo Gama / Toni Garrido / Lazão / Bino Farias

Esta seção aborda os trajetos percorridos para propormos uma intervenção pedagógica que se configura como a tipologia de trabalho final da turma 6 do PROFLETRAS, em virtude da necessidade de afastamento social provocado pela

Pandemia da COVID-19, que culminou com a suspensão das atividades presenciais no âmbito das escolas e da Universidade.

Dessa forma, esclarecemos que não foi possível a aplicação presencial da Sequência Didática como instrumento pedagógico para elaboração da intervenção e como instrumental da coleta de dados para a formação do *corpus*.

Todavia, desenvolvemos uma proposta que se inspirou na pesquisa-ação para construção da atividade interventiva, como também na abordagem qualitativa, desenvolvendo as ações didáticas propostas na SD, as quais podem ser aplicadas por qualquer docente do EF que precise desenvolver atividades de leitura e escrita a partir do gênero argumentativo comentário.

Em Thiollent (1986), “a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas.”. Os professores pesquisadores, orientados pela pesquisa-ação, podem produzir informações e conhecimentos de aplicação real, inclusive pedagogicamente (p.75).

Bodgan; Biklen (1994) afirmam que os investigadores qualitativos objetivam compreender melhor o comportamento, a experiência humana e o processo pelo qual as pessoas constroem significados, descrevendo em que consistem estes mesmos significados, recorrendo à observação empírica “por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (p. 70).

Desse modo, vale salientar que nossa proposta se configura como uma aplicação prática de caráter pedagógico, pautada no levantamento das dificuldades dos alunos para discutirem questões sociais do cotidiano, para construir pontos de vista e argumentar em favor deles, respeitando as opiniões dos outros, bem como para desenvolver atitudes de falar e ouvir nos momentos oportunos, sem gerar conflitos nas aulas.

3.1 TIPOLOGIA E ABORDAGEM DA PROPOSTA INTERVENTIVA

André (1995) traz Kurt Lewin⁷, reconhecido por diversos autores como o criador da pesquisa-ação, enquanto linha de investigação. Estudioso das questões psicossociais, Lewin pretendia, com a pesquisa-ação, “investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos” (p. 27).

Para Lewin (1944, p. 27) os traços essenciais do processo de pesquisa-ação são: “análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; repetição desse ciclo de atividades”.

Nomeada de investigação-ação, essa metodologia é descrita pelos livros de pesquisa da década de 1950 como uma ação seriada e regulada, desenvolvida pelo próprio pesquisador.

O professor toma a decisão de realizar uma mudança na sua prática docente, planejando uma intervenção, coletando dados, fazendo uma análise fundamentada em literatura apropriada e relatando os resultados obtidos (p. 27).

Lewin (1944) participou da corrente norte-americana em sua primeira geração; logo após, esta corrente se diversificou na defesa da investigação colaborativa, do trabalho cooperativo entre pesquisador e grupo pesquisado.

Para Tripp (2005), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]” (p. 445).

⁷Kurt Lewin foi um importante psicólogo, considerado precursor da Psicologia Social e da Psicologia das Organizações.

O autor segue admitindo que a pesquisa-ação deve ser reconhecida como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, “que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (p. 445, 446).

Quadro 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



https://www.researchgate.net/profile/Marcio_Cassandre3/publication/313959981/figure/fig1/AS:465474526945280@1487989183766/Figura-1-Representacao-em-quatro-fases-do-ciclo-basico-da-investigacao-acao.png

O ciclo básico da investigação-ação consiste em planejar, implementar, descrever e avaliar uma mudança para melhorar a sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto no que se refere à prática quanto à própria investigação (p. 446).

Tripp (2005) ainda declara que passou a preferir uma definição mais estrita na qual considera que a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática [...]” (p. 447).

O referido autor assevera ainda, que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica, no que se refere a procedimentos, significância, originalidade, validade etc. (p. 447).

A pesquisa-ação é diferente da pesquisa científica tradicional porque altera o que está sendo pesquisado e limita-se pelo contexto e pela ética da prática (p. 447).

Tripp (2005) considera que “temos de ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo” (p. 449).

Tripp (2005), recorrendo a sua experiência, menciona ter descoberto que o que se faz em pesquisa-ação é o que pode ser chamado de “teorização-ação”, em que o professor recorre à teoria disciplinar tradicional para compreender as situações, planejar melhorias eficazes e explicar resultados (p. 450, 451).

O autor também ressalta que a reflexão deve ocorrer durante todo o ciclo de investigação-ação e não situada como uma fase distinta; e que a pesquisa-ação obtém melhor êxito com cooperação e participação, dependendo de como as pessoas são envolvidas e podem participar melhor do processo.

Tripp (2005) chama a atenção para que a participação seja examinada durante todo o processo do projeto, por razões éticas, garantindo como meta que um projeto de pesquisa-ação:

- 1 – trate de tópicos de interesse mútuo;
- 2 – baseie-se num compromisso compartilhado de realização da pesquisa;
- 3 – permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem;
- 4 – partilhe o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária;
- 5 – produza uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes;
- 6 – estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes (p. 455).

Assim sendo, tomamos a pesquisa ação para realizarmos nossa proposta de intervenção por entendermos que se ajusta aos objetivos de nosso trabalho, de modo que permita um aprendizado significativo dos aspectos linguísticos e da expressão de pontos de vista sobre questões sociais que poderão ser sugeridas e desenvolvidas no contexto de sala de aula em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Além disso, esta

tipologia de investigação pauta-se na ação / reflexão das atividades realizadas pelos participantes (docente e discentes).

Para realizarmos a proposta interventiva aliamos a pesquisa ação à abordagem qualitativa conforme propõem Bodgan; Biklen (1994), para os quais esta abordagem de dados no método da pesquisa-ação consiste em seguir um plano flexível, no qual os investigadores qualitativos iniciam um estudo equipados dos seus conhecimentos e da sua experiência, formulando hipóteses que sejam modificadas e reformuladas à medida que vão avançando.

Vale salientar também que o planeamento se realiza durante toda a investigação e a análise de dados é verificada ao longo deste percurso investigativo; e tanto a análise quanto a elaboração do plano podem ser feitas simultaneamente (p. 83 e 84).

De acordo com os autores, a investigação qualitativa estrutura-se em ter como fonte direta de dados o ambiente natural; ser descritiva, estando os dados recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números; estarem os investigadores qualitativos mais interessados no processo do que nos resultados ou produtos, tenderem a analisar os seus dados de forma indutiva e se interessarem pelo modo como diferentes pessoas dão sentido a suas vidas (p. 47-50).

O termo *dados* refere-se aos materiais em estado bruto, recolhidos do mundo pelos investigadores para serem estudados; são os elementos que formam a base da análise: transcrições de entrevistas, notas de campo, diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. Concomitantemente, são as provas e as pistas (p. 149).

Em André (1995), a pesquisa-ação sempre envolve um plano de ação baseado em objetivos, em um processo de acompanhar e controlar a ação planejada e relatar esse processo, recebendo, muitas vezes, o nome de intervenção (p. 28).

Dessa forma, uma intervenção pedagógica (IP) é uma ação mediada pelo profissional de educação (professor, pedagogo, psicopedagogo) que pretende melhorar a aprendizagem dos alunos. Para tanto, o profissional esforça-se em resolver ou atenuar um problema real, capaz de produzir conhecimento, trazer novidade ao ensino, gerar avanços e avaliar os resultados obtidos.

Trata-se de uma pesquisa de caráter investigativo e participativo, na qual o educador age e medeia as atitudes tomadas pelos alunos envolvidos. Na IP, é preciso um detalhamento das tarefas realizadas ao longo do tempo em que a pesquisa ocorre, sendo necessário o uso de diários de leitura do pesquisador e dos alunos.

Neles, é possível analisar os avanços, verificar o que melhorou e refletir sobre o que não deu certo. Trabalhando com gêneros, é preciso incluir capacidades consideradas privilegiadas no modo de comunicação oral, não estando a escrita totalmente ausente: “... gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções etc.”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 214).

3.2 LUGAR DA INTERVENÇÃO

A proposta de Intervenção Pedagógica foi pensada a partir de uma sala de aula do Colégio Estadual Bento Gonçalves da rede estadual do estado da Bahia, localizado na cidade de Salvador, pertencente ao NTE (Núcleo Territorial de Educação) 26, com sede na supracitada cidade. Este colégio foi criado pela portaria nº 573 publicada no D.O. (Diário Oficial) de 26 de janeiro de 1979 – código 45829.

A referida instituição funciona, atualmente, em três turnos: nos turnos matutino e vespertino, com o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e, no turno noturno, com o Ensino Médio (1º ao 3º ano). Atende a um público de 932 alunos.

São treze salas de aula funcionando no diurno e sete no noturno, uma sala multimídias, sala dos professores, sala da direção, sala da coordenação, secretaria,

quadra poliesportiva aberta, área para acolhimento, fila dos alunos antes da oração, realização da merenda e socialização e estacionamento. Atua com uma equipe de 30 professores, mais 47 funcionários e terceirizados.

3.3 OS PARTICIPANTES

Nossa proposta de IP direciona-se a alunos do 7º ano de um Colégio Estadual da rede pública de Ensino Fundamental. São meninas e meninos que têm entre 12 e 15 anos e estão entrando na adolescência, fase da vida que desafia os estudantes e a comunidade escolar na mediação de conflitos e nas responsabilidades que a vida em sociedade nos traz cotidianamente.

Não são alunos muito agitados, alguns gostam de participar das aulas de Língua Portuguesa e interagir com a professora e com os colegas, lendo textos em voz alta e resolvendo questões no quadro ao ser solicitado.

Os discentes da turma foco da pesquisa mostram respeito com a professora e conseguimos, diariamente, construir um acordo de falar mais baixo e não usarmos palavrões. Moram no próprio bairro ou em bairros próximos ao colégio.

No ano de 2019, estudamos gêneros textuais como HQ, Fotonovela e Depoimento; e os alunos participavam, comentando e expondo suas opiniões. Isto antes da Pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, da suspensão das aulas presenciais em 2020, não sendo possível, portanto, aplicar a Sequência Didática e analisar os resultados obtidos.

Esta professora e pesquisadora de Língua Portuguesa nasceu na cidade de Salvador-BA, moradora do bairro de Fazenda Grande do Retiro, onde também trabalha. É graduada em Letras Vernáculas com Língua Espanhola pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, pós-graduada em Filosofia Contemporânea pela Faculdade São Bento da Bahia, leciona há 19 anos como docente no estado da Bahia e é habilitada para ensinar Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Redação.

3.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO MODELO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para desenvolvermos a Intervenção Pedagógica elaboramos uma sequência didática apoiando-nos em Machado (1997), Schneuwly; Dolz (2004), dentre outros.

Em Machado (1997), “Uma sequência didática (SD) pode ser definida como uma sucessão planejada de atividades progressivas e articuladas entre si, guiadas por um tema, um objetivo geral ou uma produção”. Além deste estudioso, tem autores como Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly pertencentes à escola de Genebra que desenvolvem um trabalho intensivo com SD.

Esse trabalho tem uma posição clara e favorável a uma visão sociointeracionista de ensino e aprendizagem, na qual a construção das capacidades verbais é gerada “como o resultado de um processo complexo no qual o ensino e, mais amplamente, a educação e as representações ligadas à escrita constituem o fundamento mesmo da capacidade psíquica” (p.1).

Para Schneuwly;Dolz (2004, p. 82-83), a Sequência Didática é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores afirmam que, de maneira precisa, a SD tem como finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, o que permite ao aluno escrever ou falar de uma forma mais adequada em uma determinada situação de comunicação.

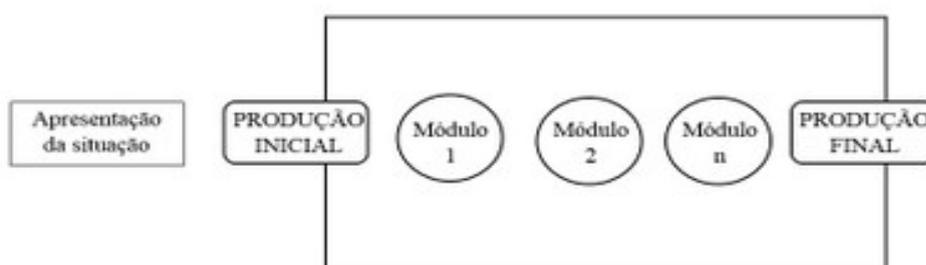
Machado (1997) cita alguns princípios básicos que regem a construção das sequências. Dentre eles, destacamos:

- O domínio da produção não é atingido pelo ensino de procedimentos unitários e globais, mas como um conjunto de aprendizagens específicas a cada gênero. O aluno deve aprender a escrever textos em função das condições de produção particulares.

- Propõe-se uma progressão em espiral e não linear, para todos os níveis escolares, da diversidade discursiva. O que varia, de um nível de ensino para outro, é o gênero em foco (conto, relato de vida, narrativa de enigma etc.) e as dimensões textuais estudadas (uso dos tempos verbais, uso dos organizadores etc.). Assim, entre outras possibilidades, pode-se fazer progredir o ensino, tornando mais complexa a estrutura narrativa ou a caracterização dos personagens.
- Leva-se o aluno a produzir textos em condições de produção bem definidas e explicitadas. Para subsidiá-lo na tarefa, propõe-se a leitura de textos produzidos em situações autênticas similares.
- O método é indutivo: não se trata de transmitir conhecimentos, mas de, através de observações e exercícios concretos, conduzir e orientar os alunos para que tomem consciência do funcionamento linguístico (p 1, 2).

□

Quadro 2 – Esquema da Sequência Didática



DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2004, p. 98).

A estrutura de base representada no esquema acima permite-nos idealizar como daremos conta do trabalho didático com o gênero escolhido, através do modelo da SD; modelo este que nos pareceu o mais adequado, pois, de forma clara, as etapas são distribuídas, cabendo ao professor, junto com os alunos, organizá-las, ampliando os módulos de acordo com a realidade e as necessidades da turma.

Na 1ª fase, apresenta-se a situação, definindo se a modalidade é escrita ou oral e escolhendo o gênero a ser produzido. Segundo Marcuschi (2008) salienta nesta fase é importante apresentar aos alunos exemplares do gênero que será realizado, seja lendo ou ouvindo, no caso do gênero oral (p. 215).

A 2ª fase é a primeira produção e o primeiro contato com o gênero. Os alunos produzem, de forma coletiva ou individual, um esboço geral, como um treinamento do gênero.

A partir da produção inicial, na 3ª fase, passa-se aos módulos que serão tantos quantos forem necessários para que se chegue à versão final do texto. Nesta fase, procura-se resolver os problemas da primeira versão até o domínio do gênero proposto.

Marcuschi (2008) exemplifica como problemas a serem trabalhados no início dos módulos: “1. Como foi a representação da situação de comunicação; 2. Como foi a elaboração dos conteúdos?; 3. Como foi o planejamento do texto?; Como foi a realização do texto?” (p. 215, 216).

Além disso, pode-se verificar se o gênero foi bem elaborado e se existem outras possibilidades. Após o aluno aprender a falar sobre gênero, observando-o sob vários aspectos, ele já deve ter obtido a linguagem própria para falar sobre o que está fazendo (p. 216).

A 4ª e última fase trata da produção final, quando o aluno põe em prática o seu aprendizado ao longo dos módulos, podendo ser avaliada de forma somativa como uma forma de valorizar a produção do aluno, seus avanços e desafios a serem superados.

Enfocamos ainda que Schneuwly; Dolz (2004, p. 234) salientam que “Na sequência didática, o papel do professor é primordial em todos os momentos. Ainda mais que é ele quem pode, pelo menos em parte, definir o sentido que toma a sequência numa turma dada.”.

No relato da elaboração de uma sequência com o gênero debate público, que pertence às formas orais da comunicação, os autores apontam pelo menos três papéis cristalizados essenciais do professor no desenvolvimento do trabalho:

- o de explicar as regras e constatações, por meio das observações e análises das gravações efetuadas, utilizando, parcimoniosamente, a escrita como instrumento;
- o de intervir pontualmente, em momentos escolhidos, para lembrar as normas que é preciso ter em conta para avaliar a produção dos alunos;
- o de dar um sentido às atividades levadas a efeito na sequência, situando-as em relação ao projeto global da classe (SCHNEUWLY; DOLZ (2004, p. 236).

O quadro a seguir apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica a partir do gênero comentário argumentativo pautada nas necessidades e nos interesses percebidos nos alunos da turma escolhida.

Quadro 3 – Sequência Didática a partir do gênero argumentativo comentário

SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
Área de conhecimento: Linguagens		Componente Curricular: Língua Portuguesa	
Ano de escolaridade: 7º Ano	Turma:	Turno: Vespertino	
Número de aulas: 23 aulas de 50 min/aula		Modo de intervenção: Sequência Didática	
<p>Objetivo Geral:</p> <p>Apresentar uma proposta interventiva para o ensino da produção escrita do gênero argumentativo comentário, que permita um aprendizado significativo dos aspectos linguísticos e da expressão de pontos de vista sobre questões sociais, que poderão ser sugeridas e analisadas no contexto de sala de aula em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Salvador-BA, oportunizando atitudes que favoreçam a formação cidadã.</p>			
<p>1º Encontro: Apresentação da situação inicial – Gênero Argumentativo Comentário (4 aulas)</p>			

OBJETIVOS	CONTEÚDO	RECURSOS DIDÁTICOS	
<p>Apresentar a proposta interventiva;</p> <p>Ler o cordel “Quarentena” de Moraes Moreira;</p> <p>Produzir um glossário a partir de palavras pouco conhecidas para melhor compreensão do texto.</p>	<p>Apresentação da Sequência Didática e detalhamento da situação inicial que será desenvolvida na modalidade escrita;</p> <p>Leitura do cordel Quarentena do músico Moraes Moreira sobre o período de quarentena na Pandemia;</p> <p>Listagem em ordem alfabética e pesquisa dos significados das palavras pouco conhecidas para a produção de um glossário.</p>	<p>Caderno, caneta, lápis, borracha;</p> <p>Smartphones, notebooks;</p> <p>Dicionário <i>on-line</i>.</p>	
2º Encontro: Produção inicial (2 aulas)			
OBJETIVO	CONTEÚDO	RECURSOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTO
Produzir um comentário sobre a rotina de estudante durante a pandemia.	Produção escrita inicial.	Caderno, caneta, lápis, borracha; <i>martphones</i> , <i>notebooks</i> .	Primeira produção escrita de comentários individuais sobre sua rotina de estudante durante a pandemia.
MÓDULO I – (3º Encontro): Leitura dos textos: O comentário: conceito e características e Prática docente: 30 depoimentos sobre como a escola foi recebida em casa (6 aulas)			
OBJETIVOS	CONTEÚDO	RECURSOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS

<p>Conhecer o gênero argumentativo e suas características;</p> <p>Ler o texto Prática docente: 30 depoimentos sobre como a escola foi recebida em casa;</p> <p>Analisar o uso das aspas nos depoimentos dos educadores e ampliar o vocabulário, realizando a atividade escrita;</p> <p>Acrescentar palavras pouco conhecidas ao glossário.</p>	<p>Conceito e características do gênero argumentativo e comentário a partir da leitura do texto: O comentário: conceito e características;</p> <p>Leitura de textos com depoimentos de educadores sobre a experiência de dar aulas durante a pandemia como temática para a escrita dos alunos;</p> <p>Uso das aspas nos depoimentos e o estudo do vocabulário;</p> <p>Listagem e pesquisa dos significados das palavras pouco conhecidas para continuar a produção do glossário.</p>	<p>Texto escrito;</p> <p>Site: https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/Acessoem 08.06.2020</p> <p>Caderno, caneta, lápis, borracha, <i>smartphones</i>, <i>notebooks</i>; Dicionário on-line.</p>	<p>Leitura do texto O comentário: conceito e características;</p> <p>Leitura do texto Prática docente: 30 depoimentos sobre como a escola foi recebida em casa;</p> <p>Atividade 1 escrita – Gênero argumentativo comentário (individual);</p> <p>Produção do glossário a partir de palavras pouco conhecidas para maior compreensão do texto.</p>
--	--	--	--

MÓDULO II – (4º Encontro): Leitura de comentários de profissionais de saúde (3 aulas)

OBJETIVO	CONTEÚDO	RECURSO DIDÁTICO	PROCEDIMENTO
<p>Ler o comentário de um profissional de saúde sobre os desafios da pandemia;</p> <p>Acrescentar palavras pouco conhecidas ao glossário.</p>	<p>Leitura de um comentário de um profissional de saúde;</p> <p>Listagem e pesquisa dos significados das palavras pouco conhecidas para a produção do glossário.</p>	<p>Site: https://revistaampla.com.br/desafios-da-pandemia/Acesso Em: 03.02.2021.</p>	<p>Leitura de comentário de um profissional de saúde;</p> <p>Finalização e organização do glossário.</p>

MÓDULO III – (5º Encontro): Produção final (5 aulas)

OBJETIVOS	CONTEÚDO	RECURSOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
-----------	----------	--------------------	---------------

<p>Ler a charge “Ensino à distância” do cartunista Gilmar Fraga;</p> <p>Assistir ao vídeo “As crianças falam sobre a pandemia”;</p> <p>Reescrever os comentários Acrescentar informações.</p>	<p>Leitura do texto: Ensino à distância;</p> <p>Vídeo com depoimentos dos alunos da Escola Estância Betânia, falando sobre a pandemia que estão enfrentando;</p> <p>Reescrita dos comentários da produção inicial, após assistirem ao vídeo.</p>	<p>Texto escrito;</p> <p>Site: https://www.irmandadebetania.org.br/post/2020/07/10/cnfira-o-v%C3%A9deo-com-depoimentos-dos-alunos-da-eeb-falando-sobre-a-pandemia-que-estamos-en.</p> <p>Acesso em 10.11.20. <i>Smartphones, notebooks, caderno, lápis, borracha.</i></p>	<p>Leitura da charge e Atividade 2 – Gênero argumentativo comentário.</p> <p>Exibição do vídeo: “As crianças falam sobre a pandemia” com depoimentos dos alunos da Escola Estância Betânia, falando sobre a pandemia que estamos enfrentando;</p> <p>Atividades 3 – Produção final – Gênero argumentativo comentário.</p>
---	--	---	---

MÓDULO IV - (6º Encontro): Avaliação final (3 aulas)

OBJETIVOS	CONTEÚDO	RECURSOS DIDÁTICOS	PROCEDIMENTOS
<p>Avaliar o projeto e a participação dos alunos em cada encontro;</p> <p>Publicar os comentários e o glossário no Mural da turma no ambiente virtual <i>Google Sala de Aula</i>.</p>	<p>Gênero argumentativo comentário;</p> <p>Comentários reescritos e glossário.</p>	<p>Textos escritos;</p> <p>Caderno, lápis, borracha; <i>Smartphones, notebooks.</i></p>	<p>Avaliação somativa, levando em conta todo o processo: produção inicial, módulos, até a produção final;</p> <p>Publicação e socialização dos comentários reescritos e corrigidos</p> <p>Publicação do glossário produzidos pelos dos alunos do 7º ano Vespertino no Mural da turma.</p>

4 DESENVOLVENDO AS AÇÕES DIDÁTICAS PROPOSTAS NA SD

O ensino é um trabalho de criação e não uma obrigação mecânica que se repete a cada aula que se dá. O gosto, o prazer do trabalho e o exercício crítico permanente são essenciais ao professor, sobretudo se se trata de professor de língua materna, no nosso caso específico, de Língua Portuguesa.

Rosa Virgínia Mattos e Silva

Nessa seção detalhamos cada etapa da proposta contida na Sequência Didática, bem como o desenvolvimento dos encontros (aulas), as atividades e os recursos didáticos que compuseram cada módulo.

No 1º encontro, apresentamos a proposta da situação inicial com o gênero argumentativo comentário que será desenvolvida na modalidade escrita a partir da leitura do cordel “Quarentena” do músico baiano Moraes Moreira, morto por infarto no dia 13 de abril de 2020, no Rio de Janeiro, onde morava.

A leitura do cordel, escrito em 1ª pessoa, permitirá a experiência de compartilhar sentimentos como o medo da pandemia e a fé na vacina; incertezas em um mundo insano, violento, misógino, retrógrado e o desejo de valorizar o ser humano e a liberdade.

Propomos 4 aulas, 2 para a leitura do cordel, estrutura e compreensão do texto e 2 para a listagem em ordem alfabética e pesquisa dos significados das palavras pouco conhecidas, as quais os alunos ainda não dominam, para melhor compreensão do contexto em que estão inseridas, bem como a produção de um glossário. Nessa etapa, o professor poderá realizar discussões acerca dos achados na leitura do texto, como também suscitar a opinião dos alunos sobre o conteúdo do texto e sua relação com as suas vivências cotidianas.

No 2º encontro, os alunos realizam a primeira produção escrita de comentários individuais sobre sua rotina de estudantes durante a Pandemia. Propomos 2 aulas para a primeira produção escrita. Vale salientar que nessa atividade deverá ser solicitada a produção do texto a partir do conhecimento que os alunos demonstrarão sobre o tema e o gênero comentário argumentativo. Após a realização desta tarefa, o professor fará a correção dos textos para detectar alguma dificuldade de escrita, bem como o atendimento ao gênero solicitado. Nesse aspecto, tínhamos selecionado conteúdos sobre sinônimos tendo em vista que produziríamos um glossário, escolhemos também o ensino sobre a indicação das falas a partir do uso de aspas haja vista que é bem comum a inserção das falas de entrevistados, ou de pessoas que apresentam depoimentos em determinadas situações.

No 3º encontro, iniciaremos o Módulo I, para que os alunos possam conhecer o gênero argumentativo comentário e suas características, a partir a leitura dos textos “O comentário: conceito e características” e “Prática docente: 30 depoimentos sobre como

a escola foi recebida em casa”. A realização destas aulas permitirá que os alunos obtenham informações relevantes para conhecimento do gênero, assim como, terão oportunidade de ler textos de depoimentos de educadores sobre a experiência de dar aulas durante a Pandemia e, deste modo iniciar a temática para a produção escrita dos alunos.

De igual modo, devemos realizar a Atividade 1 sobre gênero argumentativo comentário, na qual o aluno deverá identificar com qual depoimento dos educadores mais se identificou e a justificativa de sua escolha. Além disso, deverá escolher sinônimos para algumas palavras, reescrevendo frases, fixando e ampliando o seu vocabulário e entendendo que as aspas são usadas nos depoimentos para indicar as falas dos profissionais de educação.

Para este Módulo propomos seis aulas, assim distribuídas: 2 para leitura dos textos, 2 para realização da Atividade 1 e 2 aulas para a continuação da listagem e pesquisa das palavras para a produção do glossário.

No Módulo II, 4º encontro, faremos a leitura do depoimento de um profissional de saúde sobre desafios da Pandemia. Para desenvolver este módulo propomos 3 aulas, na primeira realizaremos a leitura e reflexão deste depoimento de um profissional que apresenta informações indispensáveis para o tratamento dos acometidos pela Covid-19, na luta pela vida, em meio à exaustão e aos riscos de contaminação e 2 aulas para listagem e organização do glossário, tendo em vista que na área de saúde há muitas palavras desconhecidas pelos alunos.

No Módulo III, 5º encontro, os alunos leem a charge “Ensino à distância” de Gilmar Fraga, premiado dentro e fora do país. O cartunista é também ilustrador de um dos principais veículos do Rio Grande do Sul, com trabalhos paralelos em histórias em quadrinhos, além de ser artista plástico.

A charge ilustra um bairro pobre, periférico, com esgoto a céu aberto e chão de barro, onde o sinal de wi-fi não chega para que o menino possa assistir à aula pelo

celular. A crítica feita expõe quão profunda é a desigualdade social sofrida por alunos que não têm acesso à *internet*, tanto quanto desafiadora é a educação à distância para as famílias carentes e desassistidas.

Em seguida, é realizada a Atividade 2 do gênero argumentativo comentário, respondendo acerca da falta de acesso à *internet* e sobre a educação à distância e a desigualdade social. Depois, ocorre a exibição do vídeo “As crianças falam sobre a pandemia”, no qual alunos da escola Estância Betânia dão depoimentos sobre a pandemia que estamos enfrentando.

Após assistirem ao vídeo, realizam a Atividade 3 do gênero argumentativo comentário, reescrevendo os comentários da produção inicial, acrescentando respostas às questões que as crianças responderam sobre o vídeo. Propomos 5 aulas, 2 para leitura e compreensão da *charge* e a realização da Atividade 2, além de uma aula para assistirmos ao vídeo e comentarmos sobre ele e 2 aulas para produção final dos comentários. Além disso, a correção do professor se faz extremamente relevante porque permitirá a devolução dos textos produzidos pelos alunos e a reescrita dos mesmos.

Finalizando com o Módulo IV, 6º encontro, avaliamos conjuntamente a proposta interventiva, analisando a participação dos alunos em cada encontro, a aprendizagem que conseguiram sobre a produção textual de comentários argumentativos. E concluimos com a publicação no Mural da turma, no ambiente virtual Google Sala de Aula dos comentários reescritos e corrigidos, assim como o glossário dos textos lidos no Mural da turma, no ambiente virtual *Google Sala de Aula*.

Vale salientar que será feita a avaliação somatória que leva em conta todo o processo: a produção inicial, o desenvolvimento dos módulos, as atividades propostas que foram realizadas e a produção final. Para este módulo IV propomos 3 aulas distribuídas da seguinte forma: 2 aulas para avaliação da proposta de intervenção pedagógica com a turma e 1 aula para organização e socialização do material destinado à publicação dos textos do gênero argumentativo comentário e do glossário dos alunos

do 7º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino no Mural da turma e no Google Sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quero ouvir uma canção de amor

Que fale da minha situação

De quem deixou a segurança de seu mundo

Por amor, por amor.

Marcelo Augusto Bonfá/Renato Manfredini

Júnior/Eduardo Dutra Villa-Lobos

Esta pesquisa, de caráter propositivo, busca incentivar alunos de 7º ano do Ensino Fundamental, partindo do estudo do gênero argumentativo comentário, a desenvolverem práticas de leitura e discussões que instiguem suas opiniões, mobilizando-os a produzirem seus próprios comentários.

O uso de depoimentos para a produção de comentários justifica-se pelo entendimento de que, por meio das experiências dos depoimentos, os comentários têm um caráter mais próximo da realidade dos alunos, em um processo de identificação com profissionais que passaram e passam pela Pandemia da Covid-19, como todos estiveram vivenciando.

O estudo dos gêneros textuais, particularmente o gênero argumentativo comentário, mostra a importância da produção textual, em que os alunos possam expressar com clareza suas opiniões, ampliando sua produção escrita, conhecendo sobre o gênero estudado, aplicando os conhecimentos sistematizados. Tais procedimentos fazem com que reflitam sobre o que escrevem, sentindo-se valorizados como agentes nos âmbitos escolar, comunitário e social e, ainda, como cidadãos que podem compreender e opinar sobre temas que são veiculados socialmente.

Nos aportes teóricos, procuramos trazer conceitos e propostas de aplicabilidade da leitura e produção textual, da produção escrita a partir dos gêneros textuais e do gênero argumentativo comentário.

O caráter propositivo da Intervenção Pedagógica, baseada no gênero argumentativo comentário, visa a um projeto colaborativo, em que os participantes produzam comentários, contendo opiniões sobre determinados temas sociais, mas sabendo comentar, apresentar seus pontos de vista, como também ouvindo e respeitando as opiniões dos demais colegas.

O método da pesquisa-ação com abordagem qualitativa de dados utilizadas no presente estudo mostra-se bastante significativa, haja vista que a participação de todos os envolvidos na proposta de intervenção, permite minimizar as dificuldades

encontradas na produção de textos escritos do gênero argumentativo comentário, oportunizando vivência significativa na produção de textos com temas importantes que circulam na sociedade, possibilitando a apresentação de pontos de vista, a partir de situações reais e significativas da vida dos alunos.

A Sequência Didática, como modelo de intervenção pedagógica, visa auxiliar o aluno a conhecer e dominar o gênero argumentativo comentário a partir de um conjunto de atividades organizadas, da produção inicial até a produção final, aprendendo sobre esse gênero e em que contextos sociais podem ser utilizados.

Em virtude da Pandemia enfrentada no ano de 2020, não foi possível aplicar a Intervenção Pedagógica que nos traria dados e análises significativos que gostaríamos de relatar. Todavia, ressaltamos ainda mais a importância da pesquisa com o nosso olhar sempre voltado para a sala de aula como lugar onde, por excelência, ocorre a aprendizagem dos nossos alunos, bem como para o nosso fazer pedagógico.

Esperamos aplicar, assim que for possível, o que planejamos, buscando constantemente melhorar o ensino de Língua Portuguesa, utilizando, de forma adequada, o gênero argumentativo comentário para, além do ambiente escolar, mas também para a vida em sociedade.

Sem dúvida, o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS foi de enorme relevância para a minha formação profissional pelos conhecimentos adquiridos, por aprender com professores qualificados e comprometidos com o programa, pela experiência vivenciada em busca de um sonho realizado, conquistado com esforço, apoio e perseverança. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, o Profletras foi fundamental para que eu pudesse compartilhar com os estudantes e com a comunidade escolar os saberes e fazeres aprendidos no contexto acadêmico.

O PROFLETRAS, Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em rede nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, com a participação de instituições públicas, tem como finalidade capacitar professores para

proporcionar uma crescente qualidade do ensino dos alunos do Ensino Fundamental, focando no desenvolvimento da competência de leitura e escrita dos alunos.

Sinto-me capacitada e muito feliz por ter feito parte da turma 6, de 2019, da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó – FELCS, na cidade de Currais Novos e desejo que este programa valoroso continue habilitando muitos outros colegas professores que tanto almejam ser mestres, aplicando os conhecimentos adquiridos na escola, um espaço fecundo para aprendizados e trocas de experiências.

Sair da cidade de Salvador para o estado do Rio Grande do Norte, cidade de Currais Novos, passando tantas vezes por Natal e Fortaleza, para realizar o Mestrado Profissional em Letras – o PROFLETRAS foi uma aspiração compartilhada com todos e realizada depois de tantas viagens; sempre com o abraço da família.

elianaduartecosta@gmail.com

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Procura da poesia*. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13222.pdf>. Acesso em: 04.09.2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8728/9302fe368990ea9f16f1cd7ff99786b7cd8d.pdf>. Acesso em: 30.12.2020.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima. *Leitura, interpretação e produção textual* (Fasc. 7 - a tessitura do texto). Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em: <http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/leiturainterpretacaoeproducaodetextos/LePTA07J1.pdf>. Acesso em: 30.12.2020.

AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. *Ensino de língua portuguesa: da formação do professor à sala de aula*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, 2012.

BAHIA. Secretaria da Educação. *Cadernos de apoio à aprendizagem: Português*. Unidade 3. Salvador: Secretaria da Educação, versão 11 junho 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/2020/Downloads/unid37anoportugueseef11062021%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/2020/Downloads/unid37anoportugueseef11062021%20(1).pdf). Acesso em 30.06.2022.

BAHIA. Secretaria da Educação. *Organizadores Curriculares Essenciais*. Salvador: Secretaria da Educação, 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Organizadores-Curriculares-Essenciais-COMPLETO.pdf>. Acesso em: 09.03.2021.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos*. Salvador: Secretaria da Educação, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/2020/Downloads/orientacoes-curriculares-ensino-fundamental-de-9-anos%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/2020/Downloads/orientacoes-curriculares-ensino-fundamental-de-9-anos%20(1).pdf). Acesso em: 21.01.2021.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovirch. *Estética da criação verbal*. – 2ª ed. – São Paulo. Martins fontes, 1997. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf>. Acesso em: 30.12.2020.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*; tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Disponível em: <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>. Acesso em: 15.02.2021.

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao. Acesso em: 30.12.2020.

BONFÁ, Marcelo Augusto; Manfredini Júnior, Renato; Villa Lobos, Eduardo Dutra. *O mundo anda tão complicado*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/renato-russo/1331093/> Acesso em: 30.12.2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 26.04.2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 26.04.2020.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*/Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo.-Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção

Explorando o Ensino; v.19). Disponível em:
file:///C:/Users/2020/Downloads/L%C3%ADngua%20Portuguesa%20MEC%20verificar.pdf.
Acesso em: 24.01.2021.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. rev. ampl.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL/ Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro : FGV Editora, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/2020/Downloads/documentocurricularbahia.pdf>. Acesso em: 09.03.2021.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GAMA, Paulo; GARRIDO, Toni; LAZÃO; FARIAS, Bino. *A estrada ao vivo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jfwRNZG5D6E>. Acesso em 29.08.2020.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. Milton José de Almeida [et al.]. - 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%C3%A3o%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%C3%A3o%20Paulo%20%C3%81tica%2C%201999.%20.pdf. Acesso em 17.01.2022.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. *Manual de monografia, dissertação e tese: inclui exercício prático e normas de referências, citações e notas de rodapé*. 2. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Avercamp, 2008.

GONZÁLES, Miguel Arroyo. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em 03.03.2021.

KEMPIS, Tomás de. *Imitação de Cristo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Disponível em: <https://cavcomunidade.files.wordpress.com/2017/10/imitacao-de-cristo-tomas-de-kempis.pdf>.

Acesso em 05.01.2022.

MACHADO, Anna Rachel. *A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades*. Palestra proferida no contexto do Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livros Didáticos de 6ª a 8ª séries. Brasília, Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7649/a-sequencia-didatica-machado-olimpia.pdf>.

. Acesso em: 30.12.2020.

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

MICHAELIS. *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda., 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro>. Acesso em

24.06.2022.

PAVEAU, Marie-Anne. *Os Pré-discursos: sentido, memória, cognição*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PAVEAU, Marie-Anne. *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

PERELMAN, Chain; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Disponível em: <https://archive.org/details/PERELMANChainOLBRECHTSTYTECALucie.TratadoDaArgumentacaoANovaRetorica/page/n17/mode/2up>. Acesso em: 31.01.2021.

PINTO, Rosalice; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. *Argumentação jurídica e suas estratégias retóricas: Uma análise pluridisciplinar de uma decisão judicial*. Disponível: Em

https://www.researchgate.net/publication/329257807_Argumentacao_juridica_e_estrategias_retoricas. Acesso em 19 de junho de 2022.

Artigo "Argumentação jurídica e suas estratégias retóricas: uma análise pluridisciplinar de uma decisão judicial, de Rosalice Pinto, Maria das Graças Soares Rodrigues e Giovanni Damele. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329257807_Argumentacao_juridica_e_estrategias_retoricas. Acesso em 19 de junho de 2022.

RIOLFI, Claudia... [et. al.] *Ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso*. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em 19.10.2020.

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

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, Sadart Vieira da. *A sequência argumentativa e a contra-argumentação no gênero comentário: uma proposta de sequência didática no 9º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Mestrado Profissional em Letras, Natal, RN, 2015.

SOARES, Fernandes. *Novíssimo dicionário da língua portuguesa ilustrado*, vols. 1, 2 e 3. São Paulo: Formar Ltda, 1971.

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

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. Disponível em: https://www.academia.edu/32028417/Metodologia_Da_Pesquisa_Acao_Michel_Thiolent.

Acesso em: 30.12.2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 10.12.2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP]. Caderno de Formação: Formação de Professores: Didática dos conteúdos. In: CAGLIARI, Luiz Carlos. *Algumas questões de linguística na alfabetização*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, p. 72-83, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>. Acesso em 04.09.2020.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

YUNES, Eliana. *Pelo avesso: A Leitura e o Leitor*. Letras, n.44, p. 141-150. Curitiba: Editora da UFPR, 1995. Disponível em: [file:///C:/Users/2020/Downloads/19078-67527-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/2020/Downloads/19078-67527-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 30.12.2020.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Instrumento de pesquisa

Questionário

Questão 1. Dos gêneros estudados nesta unidade, por que você escolheu o comentário?

Questão 2. Sobre quais assuntos você mais gosta de falar?

Questão 3. Quais assuntos você gostaria que fossem discutidos em sala?

Questão 4. De que formas interessantes esses assuntos poderiam ser discutidos em sala?

Questão 5. De que forma você poderia representar um dos assuntos discutidos? Por exemplo: em forma de história, poema, desenhos etc.

Apêndice 2 – Glossário

O presente Glossário, em ordem alfabética, apresenta os verbos no infinitivo; os substantivos e adjetivos no singular. Alguns vocábulos são acompanhados de exemplos, entre aspas, dos textos **Prática docente: 30 depoimentos sobre como a escola foi recebida em casa** e **Depoimento 1: desafios da pandemia**, para contextualizar o significado de cada palavra pesquisada. O significado dos vocábulos foi retirado do Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, em endereço eletrônico; exceto o significado dos termos Coronavírus, Depoimento, Waldorf e Youtuber.

1. **Assessor:** Assistente, auxiliar. “A **assistente** pedagógica considera que a pandemia gerou muitos desafios para os professores.”
2. **Acolhido:** Do verbo acolher: receber. “O desejo é que se sintam **recebidos**.”
3. **Adaptar:** Encaixar ou ajustar uma coisa a outra. “Mas tivemos que nos **ajustar**.”
4. **Adverso:** Que é contrário ou se opõe a. “...mesmo em tempos **contrários**.”
5. **Afeto:** Carinho. “... e relações do **carinho**, do vínculo e do respeito ao ritmo e ao tempo de cada criança.”
6. **Agente:** Que age ou que exerce alguma ação; que produz algum efeito.
7. **Analogia:** Semelhança de propriedades entre coisas ou fatos. “O professor faz uma **semelhança** e diz que não dá pra trocar o pneu com o carro em movimento...”
8. **Ânimo:** Temperamento. “... a mãe entra para acalmar os **temperamentos**.”
9. **Ansiedade:** Sofrimento físico e psíquico; aflição, agonia, angústia, ânsia, nervosismo. “Vejo que os professores na **ânsia** de ocupar o tempo delas...”
10. **Apropriar:** Tomar para si; apoderar(-se), apossar(-se) “Talvez esse não seja um ano de nossos educandos **apossarem-se** de todos os componentes curriculares...”
11. **Ascender:** Fazer movimento para cima; alçar(-se), elevar(-se), subir. “... e sobretudo **elevantar** a esperança de que tudo vai ficar bem.”

12. **Autonomia:** Liberdade moral ou intelectual do indivíduo; independência pessoal; direito de tomar decisões livremente. “... na perspectiva da construção de sua **independência**...”
13. **Bancar:** Manter financeiramente alguém ou algo; financiar. “... e estão sem dinheiro para **financiar** as mensalidades.”
14. **Burocrática:** De burocracia. Administração com excesso de formalidades.
15. **Cenário:** Local onde ocorre a ação de um filme, uma peça, um romance etc.; cena. “Nossos alunos continuam sem voz e invisíveis nos **locais** escolhidos”.
16. **Charge:** Desenho de caráter humorístico que retrata satiricamente determinado fato da atualidade, destacando uma ou mais personagens envolvidas; caricatura, cartum.
17. **Ciberespaço:** Realidade virtual, isto é, ambiente artificial criado pelo computador, com o qual as pessoas podem interagir fisicamente. “Desafios estes que não se limitam apenas a novos formatos de aulas em **realidade virtual**...”
18. **Cismar:** Ato de cismar; inquietação, preocupação; devaneio, divagação. “Com tanta coisa inda **me inquieto**....
19. **Coerente:** Lógico. “... esta decisão parece **lógica**.”
20. **Complexo:** Que encerra muitos elementos ou partes, de difícil compreensão. “Apesar de a quarentena se traduzir em um momento **difícil** para todos...”
21. **Componente:** Que ou aquele que pertence a uma classe ou associação.
22. **Concedido:** Do verbo conceder: Dar, outorgar (um direito). “... estamos negando aos adultos de amanhã um tempo que lhes foi **dado**...”
23. **Conexão:** União. “... como lugar do encontro, da troca, da escuta e da **união**.”
24. **Constatar:** Comprovar. “Em todos os 29 depoimentos, é possível **comprovar** um alto grau de envolvimento.”

25. **Contraproducente:** Que tem resultado contrário ao que se esperava; contraprodutivo. “... pressão e estresse são **contrários** para qualquer processo de aprendizagem”.
26. **Coordenador:** Que ou aquele que coordena, organiza ou relaciona.
27. **Coronavírus:** É uma espécie de vírus da família dos coronavírus que vieram dos morcegos e sofreram mudanças, passando a infectar também os humanos. Eles causam doenças respiratórias leves, como resfriados e gripes, até doenças mais graves (<https://portal.fiocruz.br/pergunta/o-que-e-o-novo-coronavirus>. Acesso em 24.06.2022).
28. **Crítico:** Diz-se do indivíduo que faz apreciação, escrita ou verbal, de obras artísticas, científicas e literárias, além de costumes e comportamento ou qualquer outro fato.
29. **Comodismo:** De comodista: Diz-se de ou pessoa que atende prioritariamente às suas comodidades e que evita responsabilidades.
30. **Contexto:** circunstância(s), situação. “... repensar conteúdos nesta **situação** de distância...”
31. **Convicção:** Certeza obtida por fatos ou razões que não deixam dúvida nem dão lugar a objeção; convencimento, crença. “Todos, no entanto, mantêm a **certeza** de que, no mínimo, sairemos dessa mais fortalecidos.”
32. **Cordel:** Literatura de cordel: a) literatura popular, em geral, apresentada em livretos e brochuras de impressão barata, vendidos em feiras, mercados e bancas de jornais, onde ficam expostos em cordéis; cordel; b) livreto ou outro tipo de material impresso que contém as obras dessa modalidade de literatura.
33. **Cumprimento:** Ato ou efeito de cumprir ou executar alguma coisa; execução. “Apenas a **execução** protocolar das tarefas fabris.”
34. **Demanda:** Ação de solicitar. “... seu trabalho se resume a atendimento de **solicitações** administrativas...”

35. **Depoimento:** Relato da testemunha ou da parte sobre determinado fato, do qual tem conhecimento ou que se relacione com seus interesses (COSTA, 2020). “30 relatos sobre como a escola foi recebida em casa.”
36. **Dislético:** Aquele que tem dislexia: dificuldade de aprender a ler com fluência, apesar da instrução convencional e de inteligência normal. (MICHAELIS, 2015)
37. **Docente:** Relativo ao ensino ou àquele que ensina, professor. “Prática **dos professores**”.
38. **Efêmero:** Que é temporário; passageiro, transitório. “Em meio a um mundo **passageiro**.”
39. **Empatia:** Habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa.
40. **Empírico:** Que se baseia somente na experiência ou observação. “Em vez de fazer observações de forma **experimental**...”
41. **Enredo:** Sucessão de fatos ou de incidentes que constituem o fio condutor de uma obra literária ou de um filme; entrecho, trama, urdidura. “As histórias e contos oferecem às crianças possibilidades para vivenciarem situações com os personagens e conflitos apresentados em sua **trama**.”
42. **Escancarar:** Abrir de par em par; descobrir. “A crise **descobriu** a realidade das famílias...”
43. **Esboçar:** Projetar. “... que já **projetam** o desejo de se tornarem ‘youtubers’...”
44. **Estratégia:** Plano. “... que valoriza o processo de aprendizagem e que centra no esforço em facilitar **planos** de reflexão...”
45. **Estresse:** Estado físico e psicológico provocado por agressões que excitam e perturbam emocionalmente o indivíduo.
46. **Estupro:** Crime que consiste em constranger alguém a manter relações sexuais por meio de violência; forçamento, violação.
47. **Excesso:** O que vai além da medida, dos padrões normais; exagero. “Eu tenho medo do **exagero**.”

48. **Fabril:** Que diz respeito a trabalho realizado em estabelecimento industrial; manufatureiro, manufator.
49. **Gerar:** Desenvolver por meios químicos ou físicos; produzir “...todos somos hoje agentes de mídia com ampla capacidade de **produzir** e compartilhar informações...”
50. **Gestor:** Diz-se do indivíduo que, sem mandato, administra negócios alheios “Os **administradores**, claro, estão com medo de uma crise financeira...”
51. **Glossário:** Lista de palavras obscuras ou pouco usadas que aparecem em ordem alfabética; elucidário; vocabulário.
52. **Higienização:** Utilizar práticas de limpeza, com o objetivo de prevenir ou evitar a propagação de doenças.
53. **Impor:** Pôr em vigor; determinar, estabelecer, fixar. “Para ela, o afastamento social **estabeleceu** desafios à humanidade...”
54. **Insano:** Que ou aquele que não tem pleno controle de seus atos; demente, doido, louco, maluco. “Vivemos num mundo **louco**.”
55. **Instituir:** Pôr em andamento; estabelecer, fundar “...impossível **estabelecer** uma única política de ensino e aprendizagem...”
56. **Interação:** Contato. “... e dos **contatos** na escola...”
57. **Intuir:** Prever ou suspeitar por instinto; antever, pressagiar, pressentir. Muitos ao escolherem essa área já **previam** os riscos...”
58. **Isolamento:** Do verbo isolar; afastamento. “Para ela, o momento de **afastamento** pode ser uma grande oportunidade de ganhar intimidade com o lar...”
59. **Lecionar:** Ministrando lição; ensinar. “... conversei com diferentes educadores sobre a experiência de **ensinar** em meio à pandemia.”
60. **Lida:** Esforço fora do comum; labuta, lide.

61. **Lidar:** Trabalhar incansavelmente “... a dificuldade de muitos colegas em **trabalhar** com a tecnologia.”
62. **Literalmente:** Do adjetivo literal: Ao pé da letra, rigoroso. “Os gestores estão na luta, **rigorosamente**.”
63. **Malabarismo:** Habilidade de pensamento e ação em situação difícil.
64. **Mantenedor:** Que ou aquele que mantém ou sustenta; mantedor.
65. **Mascarar:** Encobrir-se sob falsas aparências. “O uso da tecnologia pode **encobrir** por um tempo esse inevitável encontro familiar...”
66. **Mídia:** Mídia digital: aquela que veicula mensagens através dos canais digitais, como iPod[®], e-mail, website etc.
67. **Migrar:** Mudar. “**Mudar** um conteúdo corporal...”
68. **Milícia:** Grupo de cidadãos armados, não integrantes das Forças Armadas, mas que são organizados e treinados como soldados.
69. **Misoginia:** Antipatia ou aversão mórbida às mulheres.
70. **Mutreta:** Ação que envolve astúcia; ardil, ardileza, sagacidade.
71. **On-line:** Conectado.
72. **Pandemia:** Epidemia (nomação para doenças) que se alastrou.
73. **Pedagógica:** De educação, ensino.
74. **Performance:** Desempenho. “Não estamos em busca de bons **desempenhos**...”
75. **Pique:** Grande entusiasmo; disposição. “...com o compromisso de mantermos os alunos na **disposição** em que estavam...”
76. **Plataforma:** (Informática) Tipo padrão de hardware (unidades físicas, componentes, circuitos integrados, discos e mecanismos) que caracteriza uma série específica de computadores.

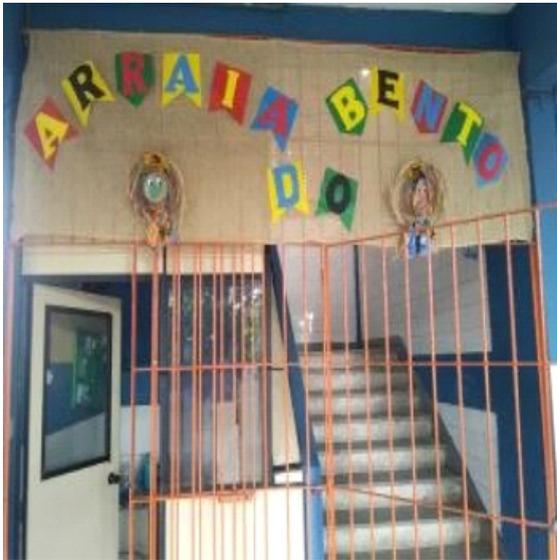
77. **Poesia:** Composição poética, com rimas ou em versos livres, em que o autor expressa seus sentimentos, ideias, impressões etc.
78. **Precário:** Deficiente. “A professora afirma que tudo é muito **deficiente.**”
79. **Prezar:** Estimar muito, desejar, querer. “...com todo o contato humano pelo qual **queremos** muito...”
80. **Privado:** Que não é público ou que não tem caráter público; que pertence a um indivíduo particular. “... mercadoria tem direito ao espaço **particular?** ”
81. **Privilégio:** Oportunidade ou permissão dada a certas pessoas ou coisas com exclusividade .
82. **Protagonismo:** De protagonista: Participante ativo ou de destaque em um acontecimento
83. **Protocolar:** Cheio de formalidade; cerimonioso. “Apenas o cumprimento **formal** das tarefas fabris.”
84. **Prover:** Tomar providências acerca de; dispor, providenciar. “A Unimed **providencia** os recursos de TI e físicos...”
85. **Quarentena:** Período, originariamente de quarenta dias, de detenção ou isolamento, imposto a navios, pessoas ou animais procedentes de portos onde há doenças contagiosas.
86. **Readequação:** Relativo à adequação, ajuste. “... para um **reajuste** do currículo à educação remota.”
87. **Relés:** Grosso, ordinário. “Mas prevalecem os **grosseiros**”
88. **Relevante:** De grande importância e interesse num contexto; importante, pertinente “... o que de fato é **importante** neste momento.”
89. **Remoto:** Que pode ser acessado e operado a distância, por meio de uma linha de comunicações. “... ensino **à distância**”.
90. **Retrocesso:** Retorno à época passada, especialmente na memória.

91. **Sistematização:** Organizar elementos variados num sistema.
92. **Suscitar:** Provocar sentimento de. “Nós, professores, num curto espaço de tempo fomos **provocados** a guardarmos os nossos antigos saberes na gaveta...”
93. **Tendência:** Orientação comum em determinada categoria ou grupo de pessoas; movimento. “é preciso se ajustar aos novos **movimentos** pedagógicas.”
94. **Transitoriedade:** Caráter ou qualidade de transitório; provisoriedade, temporariedade.
95. **Viável:** Que pode ser percorrido; transitável.
96. **Videoconferência:** Teleconferência realizada entre duas ou mais pessoas que, com a utilização de sons e imagens em circuito fechado ou em rede de computadores, possibilita a comunicação, dando a impressão de que todos estão no mesmo recinto.
97. **Viés:** Percurso ou direção oblíqua; linha ou segmento diagonal.
98. **Vínculo:** O que liga afetivamente duas ou mais pessoas; relação, relacionamento. “... aquela da **relação**, do respeito...”
99. **Virtual:** Que representa uma criação feita por programas de computador.
100. **Waldorf:** Em 1919, na Alemanha pós-guerra, o filósofo austríaco Rudolf Steiner foi convidado a dar palestras sobre educação e temas sociais aos funcionários da fábrica Waldorf-Astoria. Estimulados por suas ideias, os funcionários manifestaram o interesse de oferecer aos seus filhos uma educação baseada naqueles princípios. Assim, começou a funcionar num prédio da fábrica a primeira escola Waldorf. Algum tempo depois, houve a transferência para outro lugar, dissociando-se da fábrica. Mas o nome foi conservado. A Pedagogia Waldorf parte de uma visão antropológica, que vê o homem como um conjunto harmônico que abrange três dimensões: físico, anímico e espiritual (https://blog.pitagoras.com.br/pedagogia-waldorf/#Como_surgiu_a_Pedagogia_Waldorf). Acesso em 25.06.2022.

101. **Youtuber:** É um tipo de [celebridade](#) e [cinegrafista](#) da *Internet* que ganhou popularidade no site de compartilhamento de vídeos [YouTube](#) (<https://pt.wikipedia.org/wiki>. Acesso em 24.06.2022).

102. **Zelo:** Dedicção extrema a alguém ou algo; desvelo.

ANEXOS



Colégio Estadual Bento Gonçalves, Salvador-Bahia



Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó – FELCS, Currais Novos-Rio Grande do Norte



Última postagem de Moraes Moreira no Instagram. — Foto: Reprodução / Redes Sociais

Moraes Moreira, fundador dos Novos Baianos, morreu às 6h da manhã, desta segunda (13), no seu apartamento, na zona Sul do Rio de Janeiro, aos 72 anos. O cantor, compositor e violonista iniciou a carreira ainda na adolescência, tocando sanfona em festas juninas em Ituaçu (BA), sua cidade natal. Em sua última postagem em sua página no Instagram, o músico compartilhou um **cordel** de sua autoria sobre a quarentena do coronavírus.

Quarentena

Eu temo o coronavírus
 E **zelo** por minha vida
 Mas tenho medo de tiros
 Também de bala perdida,
 A nossa fé é vacina
 O professor que me ensina
 Será minha própria **lida**
 Assombra-me a pandemia
 Que agora domina o mundo
 Mas tenho uma garantia
 Não sou nenhum vagabundo,
 Porque todo cidadão
 Merece mais atenção

O sentimento é profundo
Eu não queria essa praga
Que não é mais do Egito
Não quero que ela traga
O mal que sempre eu evito,
Os males não são eternos
Pois os recursos modernos
Estão aí, acredito
De quem será esse lucro
Ou mesmo a teoria?
Detesto falar de **estrupe**
Eu gosto é de **poesia**,
Mas creio na consciência
E digo não a todo dia
Eu tenho medo do **excesso**
Que seja em qualquer sentido
Mas também do **retrocesso**
Que por aí escondido,
Às vezes é o que notamos
Passar o que já passamos
Jamais será esquecido
Até aceito a polícia
Mas quando muda de letra
E se transforma em **milícia**
Odeio essa **mutreta**,
Pra combater o que alarma
Só tenho mesmo uma arma
Que é a minha caneta
Com tanta coisa inda **cismo....**
Estão na ordem do dia
Eu digo não ao machismo
Também à **misoginia**,

Tem outros que eu não aceito
É o tal do preconceito
E as sombras da hipocrisia
As coisas já forem postas
Mas prevalecem os **relés**
Queremos sim ter respostas
Sobre as nossas Marielles,
Em meio a um mundo **efêmero**
Não é só questão de gênero
Nem de homens ou mulheres
O que vale é o ser humano
E sua dignidade
Vivemos num mundo **insano**
Queremos mais liberdade,
Pra que tudo isso mude
Certeza, ninguém se ilude
Não tem tempo, nem idade.

<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/04/em-sua-ultima-postagem-no-instagram-moraes-moreira-fez-cordel-sobre-corona-virus.shtml>. Acesso em 16/04/2020.

Produção inicial do gênero argumentativo comentário

Nome da Escola:	Data: ____/____/____
Nome do aluno (a):	Ano/Turma:

PRODUÇÃO INICIAL

1. Após a leitura do cordel “Quarentena” de Moraes Moreira, escreva um comentário sobre como é a sua rotina durante a pandemia. Comente expressando o seu sentimento sobre este momento que estamos passando. Deixe sua mensagem de esperança. Vai passar! Logo estaremos juntos de novo. Saudade de cada um de vocês!!!

O comentário

Conceito e características

Usado tanto na escrita quanto na oralidade, refere-se a um conjunto de notas ou observações, esclarecedoras ou críticas, expositivas e/ou argumentativas, sobre quaisquer assuntos. São análises, notas ou ponderações, por escrito ou orais, críticas ou de esclarecimento, geralmente curtas, acerca de um texto, um evento, um post de blog, um ato etc (COSTA, 2020, p. 82).

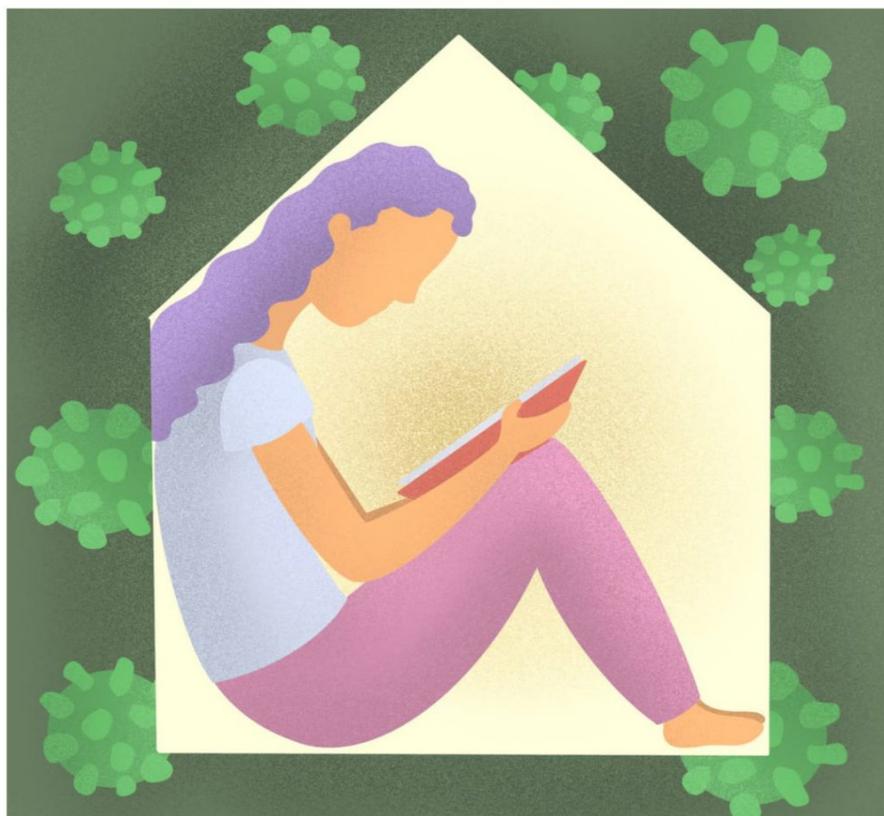
COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. rev. ampl.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

Prática docente: 30 depoimentos sobre como a escola foi recebida em casa



Por LOURDES ATIÉ 8 de maio de 2020

O Brasil é diverso e grande demais. As características variam tanto de uma região para outra, que é simplesmente impossível **instituir** uma única política de ensino e aprendizagem para as escolas que precisaram fechar devido à **pandemia** do novo **coronavírus**.



Coronavírus tira professores da escola e os coloca para ensinar em casa. Crédito: Shutterstock.

O que aconteceu: ainda em março, a maioria das instituições privadas levou a escola para dentro de casa. O ensino **remoto** virou o novo normal. Nas redes públicas, o primeiro momento foi de antecipação das férias. Agora, as escolas também buscam soluções eficientes para o ensino remoto.

Precisou uma pandemia para aprendermos que a escola não é só um prédio. É possível estudar e trabalhar à distância. Mas o desafio é imenso. Excesso de atividades deixa estudantes e professores esgotados, por exemplo. Diretores descobrem que muitos alunos não comem se a escola não abre. E que eles também não têm internet nem computador para estudar à distância.

É como se a história não tivesse ensinado nada para a educação.

O foco não pode estar no ensino. Deve estar na aprendizagem. Nossos alunos continuam sem voz e invisíveis nos **cenários** escolhidos. São os adultos que decidem o que e como deve ser ensinado. Estamos perdendo uma grande oportunidade de inventar uma outra escola – aquela do **vínculo**, do respeito, que valoriza o processo de aprendizagem e que se centra no esforço em facilitar **estratégias** de reflexão e que não tem o foco nos resultados.

Ainda não sabemos ao certo quando as escolas voltarão a funcionar nos seus prédios. Mas espero que, até lá, tenhamos aprendido que pressão e **estresse** são **contraproducentes** para qualquer processo de aprendizagem. Por outro lado, não podemos (e não temos o direito de) abandonar nossos alunos com discursos de que a educação à distância é o mal maior da educação.

Portanto, nenhum estudante deve ser impedido de ter contato com a escola, qualquer que seja a forma escolhida. Nenhum estudante pode ficar para trás. A escola é insubstituível.

É importante destacar também que o mundo exige mais solidariedade e **empatia**. Portanto, é urgente maior articulação entre as escolas privadas e as escolas públicas. Temos que diminuir a desigualdade educativa e, assim, combater as injustiças sociais. É preciso criar uma rede colaborativa entre as escolas. Fora da política partidária e sem o **viés** da caridade. Com o compromisso cidadão. Com certeza, os dois lados aprenderão juntos com a experiência.

O que dizem os que ensinam

Em vez de fazer afirmações de forma **empírica**, conversei com diferentes educadores sobre a experiência de **lecionar** em meio à pandemia. Falamos sobre a experiência dos **coordenadores**, professores, alunos e suas famílias.

Em todos os 30 **depoimentos**, é possível **constatar** um alto grau de envolvimento. Os **gestores** estão na luta, **literalmente**. Trabalhando muito e com muita pressão. Talvez, se as escolas desacelerassem, descobririam com todos juntos o que de fato é **relevante** neste momento.

Renata Gaia, Santos (SP)

Renata Gaia é diretora **pedagógica** de uma rede particular e já tinha recebido treinamento e ciência das ferramentas de que precisaria para uma **readequação** do currículo à educação remota. Ela se voltou a projetar um sistema de avaliação cuidadoso para cada segmento da escola.

“Talvez tenhamos uma geração mais disposta a valorizar os contatos reais e os espaços de integração social, e acreditamos que a escola não pode perder esse momento”, conta Gaia.

Tatiane Ribeiro, São Paulo (SP)

A professora Tatiane Ribeiro diz que os professores da rede pública trabalham “em função de uma emergência”. “Fomos colocados em uma **plataforma** on-line que muitos não conheciam, sem mencionar a dificuldade de muitos colegas em **lidar** com a tecnologia.”

Ela relata que existem alunos super conectados que já **esboçam** o desejo de se tornarem “**youtubers**” e outros que buscam o auxílio da prefeitura para garantir a merenda em casa. “Dessa forma, estamos procurando encontrar o melhor caminho para que o processo de ensino e aprendizagem prossiga em meio à pandemia”, afirma.



Fora das escolas, professores ensinam de casa. Crédito: Pexels.

Karla Bohac, Rio de Janeiro (RJ)

No espaço de educação infantil de uma escola particular do Rio de Janeiro, Karla Bohac pôs em prática estratégias de aprendizagem e relações através do afeto, do vínculo e do respeito ao ritmo e ao tempo de cada criança.

“Não buscamos nos reinventar. Mas tivemos que nos adaptar. A situação emergencial nos faz abraçar a tecnologia como uma ferramenta pedagógica, a qual nos aproxima das crianças e de seus familiares para uma troca fundamental nesse momento”, conta a coordenadora pedagógica.

Maria Teresa Atié, Arraial do Cabo (RJ)

“Tudo foi uma grande surpresa. De repente, a escola fechada e tínhamos que transformar a casa em escola, sem nenhum apoio. Começamos a correr para descobrir como ensinar à distância, sem nunca ter aprendido. Foi tropeço em cima de tropeço”, relata Maria Teresa Atié, professora de uma escola privada em Arraial do Cabo (RJ).

Segundo ela, os professores começaram a trocar bem mais informações. Os gestores, claro, estão com medo de uma crise financeira, já que muitos pais perderam o emprego e estão sem dinheiro para **bancar** as mensalidades. Os alunos não têm disciplina para acompanhar as aulas online e atrasam as lições a serem enviadas. Agora, a dúvida é como serão feitas as avaliações.

Márcia Sebastião, São Paulo (SP)

Realizar as atividades da escola em casa é um grande desafio na educação infantil. Márcia Sebastião está sentindo na pele. Professora da rede pública da capital paulista, ela e seus colegas estão dialogando e tentando construir caminhos com os poucos recursos que possuem.

“É uma situação tensa, pois o meu trabalho diário envolve rodas de conversa, momentos de contar histórias e cantar músicas, atividades de artes, ciências, jogos e brincadeiras presencialmente”.

Márcia Sebastião

Ela ressalta que as crianças não têm acesso a uma boa qualidade de vida e estão distantes da escola. O que dirá ao acesso à internet e às várias **mídias**. A professora afirma que “tudo é muito **precário**”.

A pandemia trouxe o que estava debaixo do tapete. A crise **escancarou** a realidade das famílias, das nossas crianças e das nossas escolas públicas.

Roberta Chreem, Rio de Janeiro (RJ)

Crianças são muito capazes de se adaptar a novas situações. Durante uma pandemia, não seria diferente. “Nosso compromisso, enquanto espaço de educação infantil, é se fazer presente como lugar do encontro, da troca, da escuta e da **conexão**. Somos uma comunidade”, diz a coordenadora pedagógica.

Chreem acredita que a tecnologia nos aproxima por meio das telas, promovendo afeto, vínculos e abraços virtuais. “São tempos difíceis, mas precisamos passar uma mensagem de tranquilidade e contribuir para a saúde emocional de todos”, comenta Chreem. Para ela, o momento de **isolamento** pode ser uma grande oportunidade de ganhar intimidade com o lar, por meio de brincadeiras e momentos agradáveis em família.

“Não estamos em busca de boas **performances**, mas sim de fazer com que essas marcas, deixadas por essa experiência, encontrem lugar no futuro”, enfatiza Roberta Chreem.

Ivani Ribeiro, Jundiaí (SP)

A professora da rede pública decidiu criar um grupo da turma no WhatsApp. O grupo não tem a função de transformar a casa em escola, mas manter o vínculo com as crianças e suas famílias. “O desejo é que se sintam **acolhidos**”, comenta Ribeiro.

Semanalmente, ela sugere propostas com pequenos desafios para serem realizados juntamente com a família. “É a forma que encontrei para manter a saúde mental e, sobretudo, **acender** a esperança de que tudo vai ficar bem.”

André Araújo, Fortaleza (CE)

Professor tanto da rede pública quanto da privada, Araújo relata que o período de **quarentena** gerou dois problemas. O primeiro diz respeito ao emocional e a ansiedade que tomam conta da mente. Um segundo problema é a **sistematização** do trabalho remoto.

“A qualquer momento, somos exigidos a dar conta de tarefas, produção de materiais, envio de aulas e correção”, desabafa. Apesar da quarentena se traduzir em um momento **complexo** para todos, Araújo acredita que servirá de oportunidade para repensar muitas práticas no mundo educacional.



A escola está em casa; excesso de tarefas também é um problema. Crédito: Pexels.

Margarida Rosa, Fortaleza (CE)

A **assessora** pedagógica considera que a pandemia gerou muitos desafios para os professores. Desafios estes que não se limitam apenas a novos formatos de aulas em **ciberespaço**, mas saber lidar emocionalmente com tantas incertezas.

Além disso, os professores devem pensar qual é a forma mais **viável** e possível de aprender neste formato emergencial, com propostas de atividades que, de fato, sejam capazes de mobilizar os estudantes para o desejo de aprender, na perspectiva da construção de sua **autonomia**, mesmo em tempos **adversos**.

Claudia Bahia, Vitória (ES)

Os professores vivem um momento único de aprendizado. Nesse modelo de ensino remoto emergencial, todos estão em constante aprendizagem: a escola, os pais, os alunos, os professores. Juntos, eles ressignificam suas respectivas funções.

“Talvez esse não seja um ano de nossos educandos se **apropriarem** de todos os **componentes** curriculares, mas é fundamental garantirmos a eles um grande aprendizado, no qual o exercício está na constante capacidade de enfrentar o novo, desenvolvendo a autonomia, a empatia, o pensamento **crítico** e a criatividade”, afirma a supervisora educacional.

Bárbara de Lima, Vitória (ES)

“Nós, professores, num curto espaço de tempo, fomos **suscitados** a guardarmos os nossos antigos saberes na gaveta e abriremos nossas janelas **virtuais** em prol de uma

causa maior, que não pode e não deve ser interrompida: o aprendizado dos nossos alunos”, conta a professora Bárbara de Lima.

Ela acredita que é a educação o **agente** maior de transformação das pessoas. E que somente juntos – mesmo separados geograficamente – é possível enfrentar essa triste fase e retornar para o maior e melhor lugar de fala: a escola.

Daiane Ratão, São Paulo (SP)

Mãe de uma menina de 6 anos, que estuda em uma escola **Waldorf**, Daiane Ratão foi avisada em março que os professores entrariam em férias e que a escola reorganizaria o calendário escolar. Para os pais que escolhem este modelo de escola, esta decisão parece **coerente**.

O que não faz sentido para a mãe de Sofia, mesmo em tempos de crise, é substituir a experiência e as relações vivenciadas em sala de aula por algum tipo de experiência pedagógica virtual. “O lar de uma criança de 6 anos pode simbolizar o mundo inteiro, cheio de possibilidades para o seu desenvolvimento”, afirma Ratão.

Maria Angélica Tozarini, São Paulo (SP)

As atividades de Maria Angélica Tozarini (professora do Ensino Fundamental Anos Finais) passaram a ser totalmente **on-line**, em virtude do novo coronavírus. Plataformas digitais foram disponibilizadas aos professores e aos alunos praticamente de uma noite para a outra. Trocas de conhecimento virtual, sem o contato, sem o afeto. Apenas o **cumprimentoprotocolar** das tarefas **fabris**.

“Não está sendo fácil, imagino que para todos os envolvidos: escolas, pais, estudantes”, comenta Tozarini. Ela também comenta a quantidade de tarefa das aulas on-line. “Para o professor, ficaram o excesso de atividades **burocráticas** e o vazio pedagógico, tendo de sorrir para a tela do computador e amargar noites mal dormidas”. Uma exposição pessoal cujas consequências ainda não se sabe.

Valdimir Araújo, São Paulo (SP)

A escola tem sido um laboratório permanente onde os professores estão sempre experimentando. “O momento atual é ainda mais delicado, porque saímos do espaço sólido a que estávamos acostumados, para experimentações dentro do ciberespaço, com o compromisso de mantermos os alunos no **pique** em que estavam, com o fim de garantir o funcionamento da escola e o pagamento das mensalidades”, conta Valdimir Araújo.

O professor reclama da quantidade de tarefas e diz que “estamos negando aos adultos de amanhã um tempo que lhes foi **concedido** para perceber, sonhar, elaborar e projetar o mundo que será muito mais deles do que nosso”.

Heraldo Firmino, São Paulo (SP)

Isolamento social, crianças longe da escola, dos avós e familiares. Pais e mães são sua principal companhia, um choque para ambas as partes. As crianças querem brincar; quem cuida está angustiado, apreensivo e tem que trabalhar.

Para Heraldo Firmino, pai do Arthur,⁷ e da Lia, 5, faltam tempo e condições emocionais para lidar com tudo isso, as crianças reagem e querem atenção e gritam, literalmente. “O uso da tecnologia pode **mascarar** por um tempo esse inevitável encontro familiar, mas a verdade sobre esse sistema social falido de antes da pandemia se apresenta com cores muito mais fortes que o discurso familiar de “amor incondicional” para com nossas crianças”, afirma Firmino.

Fernanda dos Santos, São Paulo (SP)

Fernanda dos Santos diz que a realidade de todos os professores mudou desde o início da quarentena. “De cursos pensados presencialmente, com todo o contato humano pelo qual **prezamos** muito, tivemos que adaptar tudo de modo bastante rápido para uma plataforma e um formato os quais sistematicamente desprezávamos: um ensino EAD”, afirma Santos.

Tudo isso sem muita preparação nem tempo. Videoaula, **videoconferência**, atividades, estudos, usar a agenda Google, ajudar os colegas com mais dificuldade e pensar em como ajudar na rotina de estudos dos alunos. Além de abrir sua intimidade e mudar a rotina de todos que vivem em sua casa, os professores ficam na frente da tela do computador das 07h até as 20h.

São muitos os **malabarismos**, que são ainda mais difíceis se o professor estiver na rede pública. Mas na rede particular também existem desafios. “Numa educação tomada essencialmente como uma mercadoria e o professor praticamente como a mercadoria negociada, este ouve que isso tudo não é mais que seu trabalho, afinal, mercadoria tem direito ao espaço **privado?**”, questiona Santos.

Selma Vilas Boas, Jundiaí (SP)

Selma Vilas Boas está se dedicando aos estudos relacionados à sua função de coordenadora pedagógica. Além disso, ela elaborou um roteiro de estudo para os professores da escola onde atua. Apesar dos incentivos, Vilas Boas diz ter dificuldade em manter a atenção por conta de inúmeras preocupações com a pandemia.

“O contato humano de nossas relações durante as aulas presenciais faz muita falta. Ainda bem que é somente uma fase, vai passar”, diz Vilas Boas.

Flávia Barbosa, Jundiaí (SP)

Flavia Barbosa está aproveitando esse novo cenário de isolamento para se atualizar. “Estabeleci uma meta diária de estudo e tenho refletido sobre a minha rotina de trabalho, repensado minha prática de sala de aula, acompanhado as novidades”, conta Barbosa.

A professora da educação infantil diz que é preciso se ajustar às novas **tendências** pedagógicas. “Creio que, em tempos de pandemia, o desafio é sair do **comodismo**, que a correria do dia a dia nos coloca”, afirma a docente.

Magali Ribeiro, Jundiaí (SP)

A professora Magali Ribeiro está usando o tempo da pandemia para se preparar profissionalmente, mas sem tirar os alunos da cabeça. “Hoje estou distante das crianças e estudar é uma maneira de pensar em cada rostinho. Parece que vejo minhas crianças brincando quando leio os textos e assisto aos vídeos dos pequenos” relata Ribeiro.

Ela diz, ainda, que em breve irá presentear as crianças com as novas propostas de brincadeira e interação que está aprendendo.



A escola está em casa e os professores precisam se adaptar à mudança. Crédito: Shutterstock.

Valéria Trajano, Jundiaí (SP)

Nesses dias de pandemia, Valéria Trajano diz que muitas vezes fica ansiosa por não saber o que irá acontecer, uma vez já feito um planejamento anual. “Isto traz desconforto e logo penso em minhas crianças, pois elas não têm o conforto e a estrutura familiar que precisariam para agora”, diz Trajano.

Rosane Serra, Fortaleza (CE)

Rosane Serra diz se inspirar nos conceitos de Walter Longo em seu livro “O Fim da Idade Média e o Início da Idade Mídia”, que diz: “Cada vez mais conectados, todos somos hoje agentes de mídia com ampla capacidade de **gerar** e compartilhar informações, moldar opiniões e influenciar a sociedade”.

A coordenadora de tecnologia educacional afirma que “reinventar-se é imperativo na era pós-digital e, em época de pandemia, a tecnologia nos torna ainda mais humanos”. Para ela, o afastamento social **impôs** desafios à humanidade e conectar-se com compaixão e com a nossa humanidade está na lista dos cuidados essenciais contra a Covid-19.

Eloisa Lages, São Paulo (SP)

A professora Eloisa Lages diz estar vivendo uma oportunidade única de fortalecer os vínculos com os alunos e com suas famílias, em suas aulas on-line. “Tenho buscado

oportunizar o **protagonismo** do aluno, porque, sobre o uso da tecnologia, aprendo mais com eles do que eles comigo”, conta Lages.

Débora Godoi, Jundiaí (SP)

Débora Godoi é professora da educação infantil e diz estar pensando muito sobre o brincar, sobre sua importância na vida das crianças, sobre como proporcionar novas experiências, principalmente, vendo diariamente os filhos brincarem num espaço tão **privilegiado** pela companhia da natureza.

Godoi conta que, quando pensa na sua profissão, se questiona: “O que eu quero para minha prática quando tudo isso passar? O que eu posso fazer de melhor? Longe das minhas crianças, volto a pensar em tudo o que já vivemos e o tanto que ainda poderemos vivenciar e aprender juntos”.

Thiago Jacob, São Paulo (SP)

Professor da rede pública de ensino, Thiago Jacob diz que é um desafio pensar em formas de escolarizar uma criança à distância sem saber da realidade dela em casa, elaborar ações que serão eficazes e realizar novas formas de avaliação e interação. Essa forma digital de aprendizagem é necessária e precisava ser incluída há muito tempo, mas não substitui a presença dos professores no dia a dia do aluno.

“Antes de qualquer mudança nos meus processos didáticos, creio que preciso pensar em cada um deles e quais serão as alternativas mais certas para garantir o aprendizado sem perder o lado humano/acolhedor/afetivo desse processo”, conta Jacob.



Escola em casa; Professores gravam aulas. Crédito: divulgação.

Mariana Avelino, Jundiaí (SP)

A escola onde Marina Avelino é diretora não tem tecnologia e cadastro de alunos que torne possível contato institucional com todos. Muito menos envio de propostas de atividade, de orientações às famílias ou manutenção de vínculos.

Desta forma, seu trabalho se resume a atendimento de **demandas** administrativas, atendimento às famílias que ligam na escola, articulação entre a coordenadora e os profissionais para atividades de formação e estudo pessoal.

Silvia Freitas, São Paulo (SP)

Assim como grande parte dos professores, Silvia Freitas aprendeu muito rápido sobre tecnologia, programas, plataformas, editoração, edição, conexões, reuniões e aulas remotas. “Aprendi a contar história para o vazio, repensar conteúdos neste **contexto** de distância”, diz Freitas.

A professora não está de férias, muito pelo contrário, está trabalhando mais que o normal. “Me sinto exausta, tensa, preocupadíssima”, desabafa Freitas. O que parece salvar a professora dessa loucura é a literatura: “Quando, no futuro, alguém me perguntar como foi passar por isso, me apropriarei de Chicó ao afirmar que ‘Não sei, só sei que foi assim’”.

Janaina Ponte, Guarulhos (SP)

Cuidar dos sentimentos das crianças foi foco da preocupação da **mantenedora** e coordenadora pedagógica Janaina Ponte, “Quando utilizamos a contação de história como recurso para ajudá-las a ajustar e nomear seus sentimentos diante da situação atual”, afirma Ponte.

As histórias e contos oferecem às crianças possibilidades para vivenciarem situações com os personagens e conflitos apresentados em seu **enredo**.

Raul Figueiredo, São Paulo (SP)

Professor nos cursos de arte, expressão corporal e teatro, Raul Figueiredo se sente um “dislético digital”. “Migrar um conteúdo corporal, presencial, relacional, que promove a integração e a vivência como parte do processo de aprendizagem, transferindo o tempo e o espaço da sala de aula para uma tela de computador ou celular é limitador”, afirma Figueiredo.

Enxaquecas, dores corporais e crises de ansiedade começam a fazer parte deste novo cotidiano “forçado”. O professor faz uma analogia e diz que não dá para trocar o pneu com o carro em movimento, mas é isso que muitas escolas particulares estão exigindo dos professores.

Mas o mundo pede calma, reflexão e recolhimento. “Precisamos cuidar de nós mesmos e dos nossos familiares”, aconselha o professor. Apesar da busca por soluções visando a sobrevivência, o desejo dele é “desacelerem o mundo que eu quero descer”.

Vânia Girão, Fortaleza (CE)

Na casa de Vânia Girão, são duas crianças tendo aulas on-line: Stephane de 17 anos e Marisa de 8 anos. As meninas estão diariamente recebendo atividades. “Vejo que os professores, na ansiedade de ocupar o tempo delas, estão passando mais tarefas do que quando elas tinham aulas presenciais”, afirma Girão.

A mãe acha positivo: “Os alunos ainda não se deram conta da ausência física e das interações na escola, preocupadas nos afazeres escolares”. Stephane e Marisa sempre tiveram autonomia nos estudos e nas obrigações escolares. Quando elas ficam estressadas, a mãe entra para acalmar os ânimos.



LOURDES ATIÉ

Lourdes Atié é socióloga com pós-graduação em Educação pela FLACSO, na Argentina, diretora da empresa Ideias Futuras e membro da comissão editorial da Revista Pedagógica Pátio – Ensino Fundamental e Ensino Médio. E-mail: lourdesatie@terra.com.br

Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/> Acesso em 08/06/2020.

Atividade 1 do gênero argumentativo comentário

Nome da Escola:	Data: ____/____/____
Nome do aluno (a):	Ano/Turma:

ATIVIDADE 1 – GÊNERO ARGUMENTATIVO COMENTÁRIO

1. Com qual dos depoimentos de educadores sobre a experiência de dar aulas durante a pandemia você mais se identificou? Por quê?

2. Pesquise no dicionário o significado da palavra destacada em negrito, escreva um sinônimo para ela e reescreva cada frase abaixo.

a) ...seu trabalho se resume a atendimento de **demandas** administrativas...

b) A crise **escancarou** a realidade das famílias...

c) ...que já **esboçam** o desejo de se tornarem “youtubers”...

d) Muito menos envio de propostas de atividade, de orientações às famílias ou manutenção de **vínculos**.

3. Nos depoimentos de educadores, encontramos as aspas. Para que elas são usadas?

domingo, janeiro 31, 2021



Depoimento 1: desafios da pandemia

julho 22, 2020 Revista Ampla 149 Views 0 Comments

Não está fácil para ninguém. A Covid-19 imprimiu um novo ritmo à vida de todos. Com a dos profissionais de saúde não é diferente. O susto foi grande para a maioria. Muitos, ao escolherem essa área, já **intuíam** os riscos, mas a realidade, na maioria das vezes, se sobrepõe às expectativas. Foi o que aconteceu em relação à essa pandemia. Todos, no entanto, mantêm a **convicção** de que, no mínimo, sairemos dessa mais fortalecidos.

Leia os outros depoimentos

E você, o que acha? Fomos ouvir o grupo de profissionais que trabalha no Centro de Atenção Personalizada à Saúde (APS), da Unimed Paraná. Veja o que eles disseram:

“Escolhi essa profissão porque a minha intenção é ajudar as pessoas a terem mais saúde. Para mim, esse momento que estamos enfrentando não é algo novo. E como a

vida é feita de incertezas, procuramos nos adaptar ao cenário completamente novo da pandemia.

Aqui na APS, como estamos utilizando o recurso de teleconsulta, foi mais tranquilo. Certamente os colegas que trabalham com o atendimento presencial de pacientes moderados a graves de COVID estão sendo muito mais desafiados.

A Unimed **provê** os recursos de TI e físicos para fazermos um excelente atendimento inicial, que é de que a maioria dos pacientes precisará.

Os cuidados gerais de distanciamento social, evitar aglomerações, utilizar álcool em gel, entre outros nos ajuda bastante.

Em relação à família, buscamos manter o isolamento social e, quando nos encontramos, seguimos todas as medidas de distanciamento, **higienização** e todos os cuidados necessários.

Há momentos em que não é fácil, quando temos pacientes, por exemplo, que evoluem de forma mais grave. Isso torna inevitável sentirmos tristeza e aflição pelo que o paciente e a família dele estão passando. Nessas horas, precisamos refletir sobre nossas limitações e a **transitoriedade** da vida.

Acho que a pandemia veio tirar a falsa noção de que somos felizes apenas se tivermos o que desejamos a todo momento. Ela está nos ensinando a valorizar o que temos, agora, e de forma mais presente”.



Luiz Fernando Nicolodi – médico de família

Atividade 2 do gênero argumentativo comentário

Nome da Escola:	Data: ___/___/___
Nome do aluno (a):	Ano/Turma:

ATIVIDADE 2 – GÊNERO ARGUMENTATIVO COMENTÁRIO



Gilmar Fraga: distância. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniaio/noticia/2020/07/gilmar-fraga-distancia-ckcpgpnp006g014741kpfme5.html>. Acesso em: 30 jun. 2022.

1. A **charge** nos traz um problema social presente na nossa realidade. Que problema social seria esse?

2. O que você entende por educação a distância?

3. O que você entende por desigualdade social?

4. O acesso à internet hoje é importante para que possamos ter uma educação com mais qualidade e mais oportunidade? Comente.

(Questões retiradas de Cadernos de apoio à aprendizagem, Trilha 12. Tema: A sociedade em que vivo, p. 2.)

Atividade 3 do gênero argumentativo comentário

Nome da Escola:	Data: ____/____/____
Nome do aluno (a):	Ano/Turma:

ATIVIDADE 3 – PRODUÇÃO FINAL - GÊNERO ARGUMENTATIVO COMENTÁRIO

Confira o vídeo com depoimentos dos alunos da EEB, falando sobre a pandemia que estamos enfrentando!



1. Copie o link e assista ao vídeo: <https://www.irmandadebetania.org.br/post/2020/07/10/confira-o-v%C3%ADdeo-com-depoimentos-dos-alunos-da-eeb-falando-sobre-a-pandemia-que-estamos-en>.

Acesso em 10/11/20.

2. Agora retorne à sua produção inicial e reescreva o seu comentário, acrescentando respostas às questões que as crianças responderam no vídeo: O que te deixa mais triste nessa pandemia? O que te deixa mais feliz nessa pandemia? Quando essa pandemia acabar... A saudade da escola... Um pedido a Deus...
