



**GOVERNO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**



FRANCIANE GOBBI SANTOS

**VANDALISMO E SOCIEDADE:
EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO DE LETRAMENTO COM UMA
TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SINOP
2018**

FRANCIANE GOBBI SANTOS

**VANDALISMO E SOCIEDADE:
EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO DE LETRAMENTO COM UMA
TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Leandra Ines Segnanfredo Santos

SINOP
2018

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

S237v

SANTOS, Franciane Gobbi.

Vandalismo e Sociedade: Experiências de um Projeto de Letramento Com Uma Turma de 9o Ano do Ensino Fundamental / Franciane Gobbi Santos – Sinop, 2018.

115 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Proletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.

Orientador: Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos

1. Projeto de Letramento. 2. Aprendizagem. 3. Sociedade. 4. Artigo de Opinião. I. Franciane Gobbi Santos. II. Vandalismo e Sociedade: Experiências de um Projeto de Letramento Com Uma Turma de 9o Ano do Ensino Fundamental: .

CDU 372.41

FRANCIANE GOBBI SANTOS

**VANDALISMO E SOCIEDADE:
EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO DE LETRAMENTO COM UMA
TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop
(Presidente)

TITULARES

Profa. Dra. Cristiane Schmidt
UNIOESTE

Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

SUPLENTE

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Data da defesa: 14 de dezembro de 2018.

Local da defesa: Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, Bloco L, Sala 13.

Dedico este trabalho a minha família.

MEUS AGRADECIMENTOS

Agradeço acima de tudo a Deus pelas constantes oportunidades de crescimento pessoal e profissional, pela saúde, discernimento e bênçãos diárias.

Agradeço a minha família que constantemente me estimula a seguir sempre em frente, abrindo mão de momentos em companhia uns dos outros.

A minha orientadora, Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, que, com muita sabedoria, de forma paciente e atenciosa, me acompanhou nesta jornada.

Agradeço a todos os profissionais da educação da Escola Estadual Rosa dos Ventos, por me apoiarem, torcerem por mim e tornarem possível minha pesquisa.

Aos queridos alunos do 9º ano B da Escola Estadual Rosa dos Ventos, sujeitos dessa pesquisa, que participaram das atividades realizando-as com dedicação e vontade de aprender.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras PRO-FLETRAS UNEMAT/SINOP.

RESUMO

O processo educacional brasileiro passa por reformulações desde as últimas décadas, a evolução mundial, em especial a tecnológica, pede mudanças e adaptações em todas as áreas da educação, principalmente a leitura e escrita. A chegada das tecnologias digitais fez emergir novos gêneros textuais oriundos dos ambientes virtuais e ainda alguns gêneros se adaptaram a uma nova condição para fazer parte da recente tecnologia digital. Neste contexto, existe a necessidade de formar cidadãos com capacidade de comunicar-se significativamente para que possam interagir em uma pluralidade de situações comunicativas digitais ou não. Em meio a tantas exigências, ora sociais, ora institucionais, o projeto de letramento revelou uma oportunidade de professores e alunos aproximarem-se do trabalho com a linguagem em uso social. Assim, o presente trabalho tinha como escopo a investigação das experiências de um projeto de letramento organizado de forma a realizar um conjunto de atividades que preconizam a leitura e a escrita como práticas sociais. A proposta de intervenção realizou-se em uma escola estadual do Município de Sinop/MT, com uma turma de 9º ano, a situação-problema surgiu de um fato narrado e debatido pelos alunos informalmente em sala de aula com relação ao vandalismo na escola. As ações emergiram de necessidades reais dos alunos, que, por sua vez, objetivavam ampliar as habilidades de escrita a partir de situações reais de uso e discutir a cidadania. A fundamentação teórica seguiu a perspectiva de Projeto de Letramento de Kleiman (2009) e de Oliveira, Tinoco e Santos (2014), bem como os ensinamentos de Marcuschi (2002, 2004, 2008), Bortoni-Ricardo (2008), Rojo (2007, 2009, 2012), Santos e Ramos (2015), Alvarado Prada (2012), Dolz, J; Noverraz, M; Schneuwly, B. (2004), dentre outros. Ainda em consonância com o PCN (1998), essa iniciativa, buscou conciliar estudo e diálogo, uma vez que no projeto de letramento os alunos são também agentes de sua aprendizagem, leitura e produção proporcionando um espaço reflexivo e colaborativo. Desse modo, o objetivo do projeto de letramento era contribuir para a conscientização dos alunos sobre o fenômeno social “vandalismo”, melhorando o desenvolvimento da capacidade de escrita e procurou responder as questões: como um projeto de letramento pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de escrita de alunos de um 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Sinop, MT? De que maneira o fenômeno social “vandalismo” pode ser debatido em sala de aula com os alunos e repercutir no contexto em que estão inseridos? Os resultados da intervenção evidenciam que as atividades das sequências didáticas no desenvolvimento do projeto de letramento proporcionaram um avanço na capacidade de escrita dos alunos, bem como na competência argumentativa, através da interação com as tecnologias digitais da informação e da comunicação, construíram conhecimento em relação ao fenômeno social estudado, desenvolvendo segurança e autonomia, e o mais relevante, por interesse próprio.

Palavras-chave: Projeto de letramento. Aprendizagem. Sociedade.

ABSTRACT

The Brazilian educational process has undergone reformulations since the last decades, the world evolution, especially the technological, calls for changes and adaptations in all areas of education, especially reading and writing. The arrival of digital technologies has given rise to new textual genres from virtual environments and still some genres have adapted to a new condition to be part of the recent digital technology. In this context, there is a need to train citizens with the ability to communicate meaningfully so that they can interact in a plurality of digital communicative situations or not. In the midst of so many demands, both social and sometimes institutional, the literacy project revealed an opportunity for teachers and students to approach working with language in social use. Thus, the present work had as scope the investigation of the experiences of an organized literacy project in order to carry out a set of activities that advocate reading and writing as social practices. The intervention proposal was carried out in a state school in the Municipality of Sinop / MT, with a 9th grade class, the problem situation arose from a fact narrated and debated by the students informally in the classroom regarding vandalism in the school. The actions emerged from the students' real needs, which, in turn, aimed to increase writing skills from real situations of use and to discuss citizenship. The theoretical basis followed the perspective of Kleiman's Letters Project (2009) and Oliveira, Tinoco and Santos (2014), as well as the teachings of Marcuschi (2002, 2004, 2008), Bortoni-Ricardo (2008), Rojo (2007, 2009, 2012), Santos and Ramos (2015), Alvarado Prada (2012), Dolz, J; Noverraz, M; Schneuwly, B. (2004), among others. Still in consonance with the PCN (1998), this initiative sought to reconcile study and dialogue, since in the literacy project students are also agents of their learning, reading and production, providing a reflective and collaborative space. Thus, the objective of the literacy project was to contribute to the students' awareness of the social phenomenon "vandalism", improving the development of writing skills and tried to answer the questions: how can a literacy project contribute to the development of literacy skills writing of 9th grade students from a state school in Sinop/MT? In what way can the social phenomenon "vandalism" be debated in the classroom with the students and have repercussions in the context in which they are inserted? The results of the intervention evidenced that the activities of the didactic sequences in the development of the literacy project provided an advance in the writing capacity of the students, as well as in the argumentative competence, through the interaction with the digital technologies of information and communication, built knowledge in relation social phenomena studied, developing security and autonomy, and the most relevant, for self-interest.

Keywords: Literacy project. Learning. Society.

SUMÁRIO

1 Introdução	10
2 Percorso teórico para o desenvolvimento da capacidade textual e competência argumentativa.....	13
2.1 Formação do docente de Língua Portuguesa na contemporaneidade	13
2.2 Ensino de Língua Portuguesa	15
2.3 Letramento(s)/Multiletramentos	17
2.4 Os gêneros textuais	22
2.4.1 O texto argumentativo	24
2.5 Produção de texto e mídias digitais.....	26
3 Procedimentos Metodológicos	30
3.1 Tipo de pesquisa	30
3.1.1 Pesquisa interventiva	31
3.1.1.1 Projeto de letramento	31
3.1.1.1.1 Sequência didática	34
3.1.2 Pesquisa-formação	35
3.3 Apresentação e análise dos dados	37
4 Projeto de Letramento	39
5 Trajetórias formativas: aprendizagens, reflexões e busca por novos caminhos.....	94
6 Considerações Finais.....	98
Referências	100
Anexo 1	103
Anexo 2	109
Anexo 3.....	111
Anexo 4	113
Anexo 5	114

1 Introdução

O processo educacional brasileiro vem passando por reformulações nas últimas décadas, a evolução mundial, em especial a tecnológica, pede mudanças e adaptações em todas as áreas da educação.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, passou a ser defendida a criação de propostas pedagógicas que assumam eixos temáticos no lugar das disciplinas isoladas e, que articulam o ensino ao conhecimento dos estudantes e às práticas sociais. Para os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 76), tais mudanças ocorreram em diversos aspectos, mas principalmente, nas reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna.

Enquanto objeto de ensino e de aprendizagem, os PCNs apostam em uma diversidade de gêneros textuais. Sendo os gêneros fenômenos associados, de acordo com Marcuschi (2004, p. 15), “já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, assim, pode-se facilmente deduzir que de tempos em tempos surgem muitos novos gêneros textuais.

A partir da chegada das tecnologias digitais emergiram gêneros novos nos ambientes virtuais e ainda alguns gêneros se adaptaram a uma nova condição para fazer parte da recente tecnologia digital. Neste contexto, existe a necessidade de formar cidadãos com capacidade de comunicar-se significativamente para que possam interagir em uma pluralidade de situações comunicativas digitais ou não.

Em meio a tantas exigências, ora sociais, ora institucionais, esta pesquisadora, encontrou no projeto de letramento (PL) uma forma de “trabalhar com a linguagem como prática social” (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p. 33), “uma alternativa de ressignificação do fazer docente e discente” (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p. 20), uma oportunidade de professores e alunos aproximarem-se “mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real” (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p. 20).

Assim, esta proposta tem como escopo investigar as experiências de um projeto de letramento e suas contribuições para o desenvolvimento de capacidades de escrita de alunos de um 9º ano do Ensino Fundamental, bem como observar de que

maneira o fenômeno social “vandalismo” pode ser debatido em sala de aula e repercutir no contexto em que estão inseridos, numa perspectiva de análise da prática desta pesquisadora em todos os passos da pesquisa interventiva.

Este estudo encontra-se em consonância com os PCNs, segundo os quais, “o ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 13). Nessa perspectiva, preparar para a vida sugere a formação de alunos capazes de serem sujeitos de seu próprio discurso, habilitados a atuarem em diversas esferas da sociedade, o que exige ampliar suas práticas de letramento.

O estudo ainda conta com a leitura de textos de Bortoni-Ricardo (2008) para a qual o professor que pesquisa se difere dos demais, uma vez que mantém um compromisso com a reflexão da própria prática, neste contexto organizou a pesquisa-formação que se apoia em Santos e Ramos (2015, p. 236) para quem reflexão sobre a prática docente é “uma ação capaz de (re)construir práticas, mediante a interação comunicativa (quer seja presencial ou virtual), a tomada de decisões, o (re)pensar das ações realizadas e, conseqüentemente, uma possível mudança na realização das mesmas”.

Quanto à abordagem metodológica adotada para este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo interventiva com a análise interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008).

A fundamentação teórica segue a perspectiva de PL de Kleiman (2009) e Oliveira, Tinoco e Santos (2014), gêneros textuais de Marcuschi (2002, 2004, 2008) e os ensinamentos das demais leituras: Bortoni-Ricardo (2008), Rojo (2007, 2009, 2012), Santos e Ramos (2015), Alvarado Prada (2012), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dentre outros.

Desse modo, esse trabalho pode contribuir para as pesquisas de outros professores que busquem possibilidades para ampliar as situações reais de prática da escrita, e ainda reflexão quanto ao fazer docente de professor de LP.

O estudo filia-se à área da Linguística Aplicada mantendo discussões com o GEPLIAS (Grupo de Estudos e Pesquisas de Linguística Aplicada e Sociolinguística) e participando do Projeto MULTFOR (Multiletramentos e Tecnologia: Formação de Práticas Docentes).

Norteadado pelo estudo de PL, este projeto de intervenção visa contribuir para o desenvolvimento da capacidade de escrita e para a conscientização dos alunos de um 9º ano da Escola Estadual Rosa dos Ventos, Sinop/MT a respeito do tema vandalismo, a partir de situações reais de uso da escrita, entremeado com as observações e reflexões do fazer pedagógico da pesquisadora.

A composição organizacional do texto divide-se em cinco capítulos, sendo este o introdutório. No segundo capítulo delinheio o quadro teórico que fundamenta esta pesquisa. No terceiro descrevo o quadro metodológico que norteou este trabalho.

Já no quarto capítulo, apresento como se organizou o projeto de letramento e os módulos das sequências didáticas, com o desenvolvimento e análise de cada uma delas. Discuto as produções realizadas pelos alunos em cada uma das SD, bem como o processo de escrita da carta argumentativa e do artigo de opinião. Ainda nesta seção, faço a avaliação das experiências do projeto de letramento, analisando suas contribuições para o desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos.

Por fim, em “Trajetórias formativas: aprendizagens, reflexões e busca por novos caminhos”, concluo o trabalho com análise do diário reflexivo e das observações e reflexões acerca da formação e do fazer pedagógico desta pesquisadora.

A seguir, o Capítulo II, em que descrevo a fundamentação teórica desta pesquisa.

2 Percurso teórico para o desenvolvimento da capacidade textual e competência argumentativa

Este capítulo descreve o percurso teórico trilhado durante este trabalho, sendo aqui apresentada a formação do docente de Língua Portuguesa na contemporaneidade, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, Letramento(s)/Multiletramentos, os gêneros textuais, o texto argumentativo e ainda produção de texto e mídias digitais. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam este trabalho.

2.1 Formação do docente de Língua Portuguesa na contemporaneidade

A evolução da sociedade, nas últimas décadas, tem sido imensa, a globalização da economia, as inovações científicas e tecnológicas que ocasionam o acelerado acesso à informação e a comunicação, e especialmente no que se relaciona ao conhecimento.

As tecnologias da informação e da comunicação fizeram uma revolução na sociedade nos aspectos de estruturas materiais, institucionais, no conhecimento científico e sua socialização e, conseqüentemente, estas transformações modificam em profundidade a sociedade mundial, obrigando-a mudar a forma de agir e pensar (SANTOS e RAMOS, 2015).

Tal evolução da sociedade implica mudanças significativas na educação. Um novo olhar e novas ações são exigidos aos profissionais docentes e às instituições educativas, mesmo que de forma velada. E ao professor demanda envolver-se nas novas ações, com muito mais participação social (SANTOS e RAMOS, 2015).

Para acompanhar as inovações mundiais, a educação no Brasil, desde a metade da década de 1990, implantou um conjunto de medidas governamentais visando à melhoria do sistema educacional. Entre elas está a publicação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e, em 1999, para o Ensino Médio; o Programa Nacional de Avaliação Permanente do Livro Didático iniciado em 1997; os diversos testes padronizados para avaliar as capacidades de ler, escrever e de usar conhecimentos matemáticos do aluno da escola pública, como o SAEB, e o ENEM; a exigência de diploma universitário para poder continuar atuando na escola

até mesmo nas séries iniciais, obedecendo à Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394, promulgada em 1996 (KLEIMAN, 2006).

Todas estas iniciativas governamentais atreladas as constantes inovações tecnológicas e as novas concepções teóricas afetam a formação do docente, requerendo novas práticas (ANTUNES, 2003), uma vez que “para atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação, as escolas precisam ser dinâmicas e questionadoras. Isso não se cumpre se a docência é exercida de forma rotineira” (ALARCÃO, 2011, p. 59).

O caminho para fugir de uma docência rotineira e mudar a prática pedagógica é a reflexão. De acordo com Alarcão (1996, p. 134) quando se reflete sobre uma ação, tem-se como objeto de reflexão a própria ação e se quer compreende-la. Mas para que haja esta compreensão é preciso analisar esta ação à luz de referentes que lhe dê sentido.

Estes referentes são os saberes que já possuímos, fruto da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo. Desta análise, feita em função da situação e dos referentes conceptuais teóricos resulta geralmente uma reorganização ou um aprofundamento do nosso conhecimento com consequências ao nível da ação. (ALARCÃO, 1996, p. 134) (grifo nosso).

Nessa perspectiva, Alarcão (1996, p. 134) afirma, ainda, ser esta interação a “essência da relação teoria-prática no mundo profissional dos professores” e Wallace (1991 *apud* ALARCÃO 1996, p. 134) estabelece entre o saber documental e o saber experiencial que, através do que chama ciclo reflexivo (prática/reflexão), conduz ao desenvolvimento da competência profissional.

Santos e Ramos (2015, p. 236) salientam que não compreendem “a reflexão como um processo mecânico ou de um exercício criativo de construção de novas ideias”, mas sim consideram “uma ação capaz de (re)construir práticas, mediante a interação comunicativa (quer seja presencial ou virtual), a tomada de decisões, o (re)pensar das ações realizadas e, conseqüentemente, uma possível mudança na realização das mesmas”.

Em seu livro “Aula de português: encontro & interação”, Irandé Antunes (2003), apresenta princípios teóricos e sugere pistas que podem ajudar no que ela chama de “reorientação” da atividade pedagógica de Língua Portuguesa.

Na verdade, o fundamental do que proponho no momento está na *re-orientação* ou *mudança de foco* daquilo que constitui o núcleo do estudo da língua. O que significa dizer que a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos *usos sociais da língua*, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas. (ANTUNES, 2003, p. 108-109).

Embora haja a falta de uma política pública de valorização do trabalho do docente, é papel do professor primar pela sua formação no sentido de se atualizar, conhecer as recentes concepções de língua, inquietar-se, mudar as práticas, abrir horizontes (ANTUNES, 2003).

2.2 Ensino de Língua Portuguesa

Quando se fala no ensino da Língua Portuguesa (LP) se depara com uma gama de aspectos que precisam ser observados: a produção escrita, a produção oral, a gramática, a leitura, a compreensão e análise textual, a adequação da competência comunicativa no convívio social, dentre outros.

Para tanto, durante décadas, tal ensino vem passando por reformulações. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), as mudanças ocorreram no modo de ensinar, na valorização da criatividade para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão, e, a partir da década de 80 do século XX, nas reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna.

Embora a expansão dos meios de comunicação eletrônicos tenha tornado os métodos e conteúdos, que envolvem o ensino em LP, anacrônicos, segundo os PCNs (BRASIL, 1998 p. 18), “pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões de escrita”.

No entanto, o “uso possível aos alunos” não se confunde com o conhecimento da língua já compreendido por eles. Há aspectos da competência comunicativa, das produções discursivas e das atividades verbais que precisam ser dominados.

Neste contexto, é relevante a indagação: o que a escola pode oferecer ao aluno? Esta questão poderia ser feita com mais frequência no que se refere ao ensino da LP.

Questão semelhante a esta foi apresentada no trabalho de Maria de Fátima Carvalho Lopes (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 54), ao que Marcuschi (2008) responde com a seguinte afirmação:

Considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual. Nessa perspectiva, o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos.

Destaca-se, da afirmação de Marcuschi (2008, p. 54), o trabalho desafiador das escolas no ensino dos “usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral”, bem como da abrangência da compreensão, produção e análise textual, que em resumo, de acordo com o autor, abarca as “condições de produção para entender e bem produzir textos”.

Assim, entender e produzir textos, sejam orais ou escritos, é um tipo de comunicação de extrema importância para os usuários da LP e que pode/deve ser compreendido com eficácia pelo aluno de ensino fundamental. Mesmo porque, a produção de um discurso manifesta-se linguisticamente por meio de textos, o produto da oralidade ou escrita que forma um todo significativo é um texto; seja qual for sua extensão, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência é um texto. Resumidamente, se um enunciado pode ser compreendido como unidade significativa global é um texto, se não há esta compreensão é apenas um amontoado aleatório de enunciados.

A esse respeito Marcuschi (2008, p. 51) faz significativa ponderação:

Que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.

Cada escola e cada professor possuem maneiras diferentes de trabalhar texto, dentro de uma mesma escola podem haver trabalhos divergentes sobre este tema.

Porém, respeitando a individualidade de educador, os PCN (BRASIL, 1998, p. 21), ao orientar o trabalho com texto, destacam que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”.

Assim, entendendo o aluno como indivíduo inserido nas práticas sociais do seu meio de convivência e sabendo de sua participação na construção de sentido inerente as práticas discursivas, torna-se necessário o estudo sobre letramento(s) e multiletramentos para alcançar ao escopo deste trabalho.

2.3 Letramento(s)/Multiletramentos

No livro “Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social”, Rojo apresenta a trajetória do letramento no Brasil, bem como a situação educacional do país, e no bojo destas reflexões Rojo (2009, p. 44) afirma que o “alfabetismo é, na verdade, um conceito que disputa espaço com o conceito de letramento(s)”.

Mas, o que vem a ser alfabetismo? Comumente se ouve o termo analfabetismo, deduzindo-se, então, tratar-se do antônimo deste termo tão popular?

Acerca deste tema, Soares (2004 [1995], p. 29) entende por alfabetismo “o estado ou condição daquele que aprende a ler e escrever”. Conceito este tomado como base do termo alfabetização, que é designado pela própria autora como “a ação de *alfabetizar*, de ‘ensinar a ler e escrever’” (SOARES, 2004 [1995], p. 29).

Já Rojo (2009, 97) conceitua alfabetismo como “o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos”, afirma ainda que este conjunto é diferente de pessoa para pessoa, vez que depende da história de práticas sociais de cada um.

Embora Soares (2004 [1995], p. 41) tenha afirmado que “A palavra *letramento* [...] é uma tentativa de tradução da palavra inglesa *literacy*; o neologismo parece desnecessário, já que a palavra vernácula *alfabetismo*, como bem nota Tomaz Tadeu da Silva, tem o mesmo sentido de *literacy*.”, Kleiman (1995, p.15-16, apud ROJO, 2009, p. 97) acreditava que

o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da es-

crita' (KLEIMAN, 1989 a) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

De acordo com Rojo (2009, p.98):

nos textos e pesquisas da década de 1980 no Brasil, *alfabetismo* e *letramento* (assim, no singular) recobriram significados muitos semelhantes e próximos, sendo, por vezes, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos. [...] os vários sentidos da palavra *literacy* em inglês (alfabetização, letramento, alfabetismo) têm um papel nessa aparente sinonímia.

Percebe-se, então, a complexidade e diversidade do conceito de letramento. No entanto, este termo vem sendo utilizado no Brasil desde meados dos anos 80.

Segundo Soares (2004), quase que simultaneamente a invenção do letramento se deu no Brasil, na França e em Portugal. Nos EUA e na Inglaterra “embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia” (2004).

Barton (1994, p. 6 apud SOARES, 2004), que afirma:

foi nos anos de 1980 que *the new field of literacy studies has come into existence*. É ainda significativo que date aproximadamente da mesma época (final dos anos de 1970) a proposta da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever.

Por este contexto histórico é possível ir tecendo fios do conceito de letramento. Se bem que, na verdade, o termo letramento possui muitas definições, de acordo com Terra (2013, p. 31), que ainda geram muitos debates e “firma-se paralelamente a convivência da impossibilidade de consenso em torno de tal conceito”.

Em um artigo adaptado de sua tese de doutorado, Terra (2013, p. 31) afirma que existem dissidências quanto à significação do termo letramento. Em suas observações de pesquisa, percebeu que

Controvérsias sobre a definição de letramento podem ser observadas, por exemplo, a partir de certas posições teóricas de pesquisadores e estudiosos que consideram o letramento como uma questão social e política e, portanto, ideológica (Gee, 2001, 2000, 1990/1996; Graff,

1979/1991; Green, 2001; Kleiman, 1995/2001; Luke, 1996; Marcuschi, 2001; McKay, 1996/2001, 1993; Pahl & Rowsell, 2005; Rojo, 2001b, 2000; Scribner & Cole, 1981; Street, 2003, 2001, 1995, 1984; Soares, 2003, 1998/2002, para citar alguns), enquanto outros, como Hasan (1996) e Halliday (1996), mesmo admitindo a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos envolvidos no letramento, veem esse fenômeno como linguístico.

Apesar de compreender a dificuldade de definir um conceito mais preciso para letramento, uma vez que se trata de um tema que varia histórica e espacialmente (TERRA, 2013, p. 33), optou-se, neste trabalho, por focar em apenas um “lado” deste conceito, ou seja, a significação do termo letramento na visão de alguns estudiosos:

Por outro lado, o letramento pode significar uma prática discursiva que está relacionada ao papel que ocupa a escrita em diferentes comunidades, grupos e classes sociais, quando, no caso, o pesquisador busca caracterizar tais práticas e processos de letramento, a fim de correlacioná-las às capacidades valorizadas e exigidas pela escola e, logo, ao sucesso ou insucesso escolar, como nos mostram os trabalhos de diversos estudiosos, tais como: Heath (1986a, 1986b, 1983); Cook-Gumperz (1991); Rojo (1995/2001, 1998, 1994), dentre outros. (TERRA 2013, p. 33).

Assim, acolhe-se para esta pesquisa a definição de letramento como sendo a “participação nas práticas sociais que, de alguma maneira, envolvem a leitura e a escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 11).

No entanto, tais práticas sociais não necessariamente precisam envolver a leitura e a escrita como o ato específico de ler e escrever, vez que, segundo Kleiman (2009, p. 2), estudos revelam que “o fenômeno da escrita, nos seus aspectos sociais, como um dos fatores de mais impacto nas sociedades modernas. Além disso, enfatizam a abrangência do fenômeno, que ultrapassa os limites da modalidade escrita”.

Neste aspecto, “ultrapassar os limites da modalidade escrita” pressupõe as atividades que envolvem determinados sistemas semióticos, “como o gestual-corporal, ou a oralidade e, assim são consideradas letradas” (KLEIMAN, 2009, p. 2). De acordo com a autora, as atividades de folhear e manusear um livro ou escutar a leitura de um conto infantil por uma criança não alfabetizada é considerada uma atividade letrada.

As atividades letradas podem ser vivenciadas em diversas instituições, na família, na igreja, no comércio e na escola, proporcionando experiências que, apesar de informais e assistemáticas, são enriquecedoras e valiosas ao ensino e aprendizagem da língua (KLEIMAN, 2009, p. 2).

Assim, quando se utiliza a expressão “participação nas práticas sociais” na definição de letramento deste trabalho, compreendem-se estas atividades mencionadas anteriormente, às experiências em espaços em que a escrita circula. Kleiman (2009, p. 3) diferencia ainda o tipo de participação vivenciada pela criança, a qual não necessita de autonomia, basta ser testemunha de atividades/afazeres envoltos em práticas de letramento.

A participação da criança como observadora em variados eventos letrados não exige uma participação autônoma, plena. A criança que, no lar, é testemunha dos afazeres sustentados por práticas letradas do adultos — como anotar recados, fazer contas, ler correspondência — está em processo de letramento, pois está compartilhando, de modo informal, as funções dos textos que circulam nas situações cotidianas de seu grupo social, a natureza dos suportes que viabilizam as práticas letradas e, concomitantemente, está ouvindo as falas que ocorrem para fazer sentido da situação: pessoas lendo os recados, queixando-se das contas, comentando cartas. (KLEIMAN, 2009, p. 3).

Retomando, então, o questionamento inicial deste tópico, Rojo (2009, p. 98) afirma ser valioso insistir numa distinção entre os termos alfabetismo e letramento.

o termo *alfabetismo* tem foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas a leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca descobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Neste contexto, superado o conceito do termo letramento, debruça-se agora sobre a pluralidade deste vocábulo. A afirmação de Kleiman (2009, p. 3), acima, descreve práticas letradas de adultos no contexto familiar. Já na definição de Rojo (2009, p. 98) para alfabetismo, a autora afirma que os saberes escolares relacionados à leitura e escrita são “letramentos escolares e acadêmicos”. Desta forma, “torna-se fundamental reconhecer, entre outros aspectos, que não há apenas **um** ‘letramento’ e sim ‘letramentos’” (TERRA, 2013, p. 32) grifos no original.

Rojo (2009, p. 98) declara que o “divisor de águas” foi a obra de Street em 1984, a partir daí surgem os novos estudos de letramento, que são representados pelas siglas NEL ou NLS¹, sendo divulgada no Brasil em 1995, especialmente por Kleiman.

Ainda, de acordo com Rojo (2009, p. 102), seguindo com os NLS, “as abordagens mais recentes dos letramentos” congruem para a “heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/ linguagem em geral em sociedades letradas”. Segundo Street (apud ROJO 2009, p. 102),

implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando, aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência (ênfase adicionada).

Street (2003) destaca as relações de poder no reconhecimento dos letramentos, ou seja, as mesmas práticas sociais “dominantes” geram os chamados letramentos dominantes ou “institucionalizados” como os chama Hamilton (2002, p. 4 apud ROJO 2009, p. 102), que estão, muitas vezes, “associados às organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, a burocracias” (ROJO, 2009, p. 102), os quais se diferenciam os letramentos locais ou “vernaculares”, que, por sua vez, possuem suas origens nas práticas cotidianas, nas culturas locais, que acabam sendo desvalorizados.

Deste modo, é relevante definir o termo “múltiplos letramentos”, que, para Rojo (2012, p. 13), aponta para a “multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”.

Diferentemente, o termo “multiletramentos” tem relação com os sistemas semióticos que vão além da leitura, da escrita e da fala, incluindo todas essas outras formas semióticas de comunicação. De acordo com Rojo (2012, p. 13), o conceito de multiletramentos

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade

¹ NEL-novos estudos de letramento; NLS-*New Literacy Studies*, Rojo (2009).

semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

A multiplicidade de culturas torna-se evidente na miscigenação de “produções culturais letradas em efetiva circulação social” (ROJO, 2012, p. 13) sendo estas dominantes ou vernaculares. Garcia Canclini (2008 [1989] p. 302-309 apud ROJO, 2012, p. 13) descreve esta multiplicidade como “conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos”.

Já a multiplicidade semiótica, de linguagens ou modos nos textos em veiculação, é muito notável em textos impressos, nas mídias audiovisuais, digitais ou não (ROJO, 2012, p. 18). Para estes autores “as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos”.

Assim, os multiletramentos são exigidos para “o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos”. Rojo (2012, p. 19) explica que “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

Neste cenário, este trabalho envolve-se com multiletramentos abraçando o consequente envolvimento com as novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos), sabendo da característica clara de que trabalhar com multiletramentos denota partir “das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático [...] que ampliem o repertório cultural na direção e outros letramentos” (ROJO, 2012, p. 8), seja estes dominantes ou vernaculares.

2.4 Os gêneros textuais

Os estudos sobre os gêneros textuais existem desde o início do século passado, no entanto, nos últimos anos, tem-se discutido muito sobre sua presença no ensino e aprendizagem de LP.

Não há como falar de tais gêneros sem destacar o enfoque discursivo-interacionista de Bakhtin (1992), que utiliza a terminologia de “gêneros discursivos”. Bakhtin (1992, p. 58) considera o enunciado como o produto da interação social, acreditando no caráter social dos fatos de linguagem, defendendo que cada palavra é definida

como produto de trocas sociais, em um dado contexto que constitui as condições de vida de uma dada comunidade linguística (DIAS *et al*, 2011).

Rojo (2007) lamenta que, mesmo tendo todo um processo histórico de constituição na obra do Círculo Bakhtiniano, o conceito de gênero discursivo tenha sido tomado como referência pela produção acadêmica de Linguística Aplicada, quase que exclusivamente. No entanto em 1929, na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” o Círculo Bakhtiniano revelava:

[...] mais tarde, em conexão com o problema da enunciação e do diálogo, abordaremos também o problema dos *gêneros linguísticos*. A este respeito faremos simplesmente a seguinte observação: cada época e cada grupo social têm seu repertório de *formas de discurso na comunicação sócio ideológica*. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada *forma de discurso social*, corresponde um grupo de *temas* (Bakhtin/Volochínov, 1929, p. 42, ênfase adicionada). (ROJO, 2007, p. 1765)

Para Bakhtin (1992), o gênero se define como “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua, ele ainda considera o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional como elementos básicos que configuram o gênero discursivo.

A teoria bakhtiniana foi uma das primeiras a descrever os gêneros e continua sendo referência a respeito deste tema. A definição de gênero feita por Bakhtin inspirou muitos outros teóricos que o sucederam.

Neste contexto, o presente trabalho abarca a definição de Marcuschi (2002, p. 25), para o qual “os gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 22) preconizaram que “os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura”.

A determinação histórica dos gêneros textuais denota que “não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.” (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Desta maneira, com a chegada das tecnologias digitais em 1980, como a “Use-net e o Bulletin Board Systems” (PALFREY, 2011, p. 11), surgiram os gêneros digitais.

Estes gêneros emergiram nos ambientes virtuais da nova tecnologia digital. Entretanto, estes novos gêneros não são considerados por Marcuschi (2002, p. 20) como “inovações absolutas”, antes eles possuem como âncoras demais gêneros já existentes.

Bakhtin (1992) falava em “transmutação” dos gêneros e na absorção de um gênero por outro, dando origem a novos gêneros. Estes são chamados por Marcuschi (2004) de gêneros emergentes na mídia virtual.

Ainda assim, como os ambientes virtuais são muito inconstantes gerou grande polêmica, afirma Marcuschi (2004, p. 13):

[...] Contudo, sequer se consolidaram, esses gêneros eletrônicos já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. Em certo sentido, pode-se dizer que, na atual sociedade da informação, a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las, mas ainda não sabemos como isso se desenvolverá.

Estas novas formas de comportamento comunicativo frente à Internet revelam a possibilidade de cada ser humano rever as relações de oralidade e escrita da língua. “Assim, esse ‘discurso eletrônico’ constitui um bom momento para se analisar o efeito de novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas tecnologias”. (MARCUSCHI, 2004, p. 14).

2.4.1 O texto argumentativo

Argumentar, de acordo com Michaelis, dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, significa apresentar fatos, provas ou argumentos; tirar as consequências de um princípio ou fato; concluir, deduzir; servir de argumento, prova ou documento; chamar à discussão; provocar controvérsia; alterar, brigar, discutir.

Assim, liga-se a argumentação ao conjunto de ações humanas, que possui a finalidade de promover a adesão do semelhante, levando-o a um determinado comportamento, quiçá a uma aceitação de opinião, através da persuasão e do convencimento.

Embora possa parecer não haver diferença entre convencimento e persuasão, ela existe e remete à antiguidade aristotélica, colocando frente à tarefa de argumentar essas duas formas, que se diferem pela oposição entre a persuasão que acontece através de provas que se apoiam na subjetividade, na emoção, a retórica, e o convencimento que se dá através de raciocínio lógico, provas evidentes, a demonstração (KOCH, 2000).

Desta maneira, quando se busca reforçar o ponto de vista com base em argumentos por comprovação e/ou por citação, desenvolve-se a ação de convencer. Por outro lado, quando se utiliza argumentos de senso comum, com base na experiência pessoal está se desenvolvendo a ação de persuadir pela linguagem.

Perelman (2005, p. 85), no livro “Tratado da Argumentação”, ao falar do ponto de partida para a argumentação, esclarece que, sendo através da persuasão ou do convencimento, é necessário um respeito lógico argumentativo entre “valores” e “fatos” discutidos:

Numa discussão, não podemos subtrair-nos ao valor negando-o pura e simplesmente. Assim como, se contestamos que algo seja um fato, temos de dar as razões dessas alegações (“Não percebo isso”, o que equivale a dizer “percebo outra coisa”), assim também, quando se trata de um valor, podemos desqualificá-lo, subordiná-lo a outros ou interpretá-lo, mas não podemos, em bloco, rejeitar todos os valores: estaríamos, então, no domínio da força, não mais no da discussão.

É relevante destacar da afirmação de Perelman (2005, p. 85), que não observar certos aspectos da argumentação enfraquece totalmente o argumento e acaba por se perder o domínio da discussão, caracterizando, então, o da força. No entanto, há outros atributos para uma asserção ser capaz de levar a uma conclusão, vez que o argumento é uma manifestação linguística, construída por enunciados que se relacionam uns com os outros.

Para a composição do argumento, segundo Passarelli (2012, p. 241) destaca-se a resguarda de dois tipos de erros: os de norma culta e os da argumentação lógica. Neste sentido, Coste (*apud* PASSARELLI, 2012, p. 241) afirma que:

toda atividade comunicativa envolve, além de outros componentes relativos ao domínio da língua, do conhecimento de mundo e do conhecimento enciclopédico, um componente de capacidade textual definido como ‘saberes e habilidades relativos aos discursos e às mensagens

enquanto sequências organizadas de enunciados', nas quais se observam os elementos retóricos e argumentativos dos vários textos.

Cabe registrar que para o ato de argumentar existem duas características básicas: o caráter utilitário e a eficácia. Para Passarelli (2012) compreende-se a eficácia da argumentação à medida que é capaz de provocar a aceitação àquilo que se apresenta como tese, conseguindo que o outro acolha determinada opinião ou ainda que assuma certo comportamento, sendo preciso manter a coerência argumentativa.

A produção textual argumentativa depende de vários fatores para obtenção de sucesso, assim há muitas leituras a serem feitas para complementação deste trabalho, uma vez que com a utilização da comunicação digital faz-se necessário todos estes aspectos mencionados e ainda outros.

2.5 Produção de texto e mídias digitais

No final da década de 80, com o advento da internet, começaram a emergir alguns gêneros textuais digitais. Alguns destes gêneros não eram predominantemente novos, eles sofreram adequações para uma melhor viabilização do seu uso no meio tecnológico, a exemplo disso, o *e-mail* que é um derivado da carta.

Assim, os PCN do Ensino Fundamental, que foram apresentados às escolas no ano de 1998², já continham a importante relação entre as novas tecnologias e a educação. O volume 1-Introdução, dividido em cinco partes, inicia a quinta parte com o título “Tecnologias da comunicação e informação”, que, dentre outras recomendações, traz no seu bojo a relevância das tecnologias da comunicação que “além de serem veículos de informações, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo”. (BRASIL, 1998, p. 135).

O PCN-introdução (BRASIL, 1998, p. 136) ainda declara que a nova tecnologia amplia as formas de comunicação, gerando novas formas de produzir o conhecimento, “transformações na consciência individual, na percepção de mundo, nos valores e nas formas de atuação social”.

O objetivo do PCN de Língua Portuguesa em relação às tecnologias prevê “saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e

² Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1042-1998>> Acesso: 11/10/2017

construir conhecimentos” (1998, p. 8). Mesmo há quase 20 anos depois este objetivo é difícil se cumprir pelos mais diversos motivos.

Desta maneira, a presença das mídias digitais exige algumas mudanças dos processos de ensino de línguas no contexto escolar, uma vez que estão presentes nas práticas comunicativas dos alunos.

Associa-se ao contexto de mudanças do ensino de língua e as contribuições dos textos de ambientes virtuais aos alunos que estão em sala de aula que são nascidos na era digital, são os chamados “nativos digitais”. Para Palfrey (2011, p. 15)

[...] os Nativos Digitais são extremamente criativos. É impossível dizer se são mais ou menos criativos do que as gerações anteriores, mas uma coisa é certa: eles se expressam criativamente de formas muito diferentes daquelas que seus pais usavam quando tinham a mesma idade.

E o que dizer dos professores? A maioria dos professores de alunos nativos digitais é da idade dos pais deles, tornando-se extremamente relevante entender e aceitar esta criatividade inovadora.

Porém, não é tão simples. Aceitar as novas mídias na escola, concordar que há novos gêneros que já são conhecidos, entender que os nativos digitais são criativos é só o primeiro passo, então depois, o que fazer?

Palfrey (2011) narra como a Faculdade de Direito de Harvard, na década de 1990 investiu muito dinheiro para modernizar suas salas de aulas instalando em cada cadeira uma tomada para internet e uma tomada elétrica para *laptops*. No entanto, o corpo docente da faculdade ordenou que retirassem todas as tomadas de acesso à internet, pois para eles não era plausível uma classe cheia de alunos navegando na *web* durante uma aula de ensino socrático sobre regras de direito. Mas, uma década depois não era preciso tomadas para internet nas salas de aula, os alunos podiam ter acesso à internet através da conexão sem fio que cobria todo o *campus* de Harvard. Palfrey (2011, p. 268) completa afirmando:

A Faculdade de Direito de Harvard está longe de estar sozinha. A educação está totalmente confusa sobre o que fazer em relação ao impacto da tecnologia na aprendizagem. [...] Agora que o acesso à internet sem fio cobre muitos campi e áreas urbanas, as escolas estão imaginando se aumentam os sinais de internet ou encontram maneiras de tentar impedir sua entrada nas salas de aula (certamente uma tarefa inútil).

Respondendo à questão acima, há muito que se fazer em relação à comunicação digital e o ensino dos usos da língua. De acordo com Buzato (2006, p.5) este caminho pode ser percorrido através de novas práticas e nova concepção da linguagem.

Assim, se [...] conceber linguagem como sistema/código, meio/tecnologia e uso, veremos que ao levar a escrita para um novo meio (o digital) e/ou ao usá-la em novas práticas (por exemplo, as envolvidas em trabalhos escolares que utilizem computadores e Internet), estaremos diante de novos letramentos os quais, eventualmente, repercutirão também nos letramentos anteriores, sem contudo empurrá-los para um mundo à parte.

Desta maneira, este trabalho entende que a produção de texto e as mídias digitais têm estreita relação com a concepção de letramento digital de Buzato (2006, p. 16).

Letramentos digitais são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

E que para desenvolver esta pesquisa faz-se necessário respeitar, aceitar, compreender as limitações de cada ator social (pesquisadora, alunos, professores, pais, funcionários escolares etc.) envolvidos neste estudo e unidos em uma comunidade de prática³ em que os professores aprendam os letramentos dos alunos e os alunos aprendam os letramentos dos professores e de quem mais estiver engajado na busca de solução para a situação-problema, e que esses letramentos se apoiem e apropriem mutuamente, que surjam laços de solidariedade e formas de colaboração (BUZATO, 2006).

Ao desenvolver o PL, no qual estão envolvidos novos gêneros textuais, mídias digitais e produção de texto, o que se almeja com esta proposta é que todos os participantes tornem-se familiarizados com as linguagens que se farão necessárias para

³ O conceito de Comunidade de Prática é um termo foi cunhado por Jean Lave e Etienne Wenger em seus estudos sobre a teoria da aprendizagem, para se referir ao processo de aprendizagem. Para Wenger (2010), a aprendizagem envolve relações sociais, abrangendo neste contexto, muito mais do que a relação mestre e estudante. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/46691/28744>. Acesso 20/10/2017.

execução das atividades na sua dimensão de uso, aquela que a implica na construção e manutenção das relações sociais.

Na sequência, apresento o Capítulo III no qual descrevo os procedimentos metodológicos e as características da pesquisa mais precisamente.

3 Método e Procedimentos Metodológicos: delineamento do percurso da pesquisa

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que nortearam este trabalho, sendo aqui descritos mais detalhadamente o contexto da pesquisa interventiva, as bases teóricas da pesquisa-formação e o perfil dos alunos participantes. Em seguida, é apresentada a situação-problema que suscitou a experiência com o PL e, conseqüentemente, esta pesquisa.

3.1 Tipo de pesquisa

Quanto à natureza do estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo interventiva com a análise interpretativista, tendo como foco uma situação problema despertada em sala de aula e verificada pela pesquisadora.

Este trabalho se orientou nos fundamentos da pesquisa qualitativa, uma vez que ela “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32), bem como se interessou pelo processo que ocorre em determinado ambiente e buscou “saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

E ainda, de acordo com a autora supracitada (2008, p. 42), “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”.

No que se refere à pesquisa interpretativista, coliga-se ao etnógrafo Frederick Erickson (1990 apud BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41-42) que afirma que a função da pesquisa interpretativa

é descobrir como padrões de organização social e cultural, locais e não locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social. A pesquisa interpretativa não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações.

Assim, segundo o paradigma interpretativista “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significativos vigentes”. (BORTONI-RICARDO 2008, p. 32). Nesses termos, o presente estudo observou uma turma de 9º ano do ensino fundamental na experimentação de um projeto de letramento, por meio de uma ação interventiva.

3.1.1 Pesquisa-ação e dimensão interventiva

A pesquisa intervencionista inscreve-se nos princípios da pesquisa-ação, com vistas a ampliar uma das características deste tipo de pesquisa, que é elencada por David Tripp (2005, p. 447), qual seja intervencionista.

De acordo com Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação

é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para Tripp (2005), o termo pesquisa-ação, devido sua aplicação em amplitude e, conseqüentemente, o aumento de sua popularidade, vem sendo empregado de forma tão ampla e vaga a qualquer tipo de tentativa de melhorar e investigar uma prática. Por estes motivos, o autor prefere uma definição mais estrita, assim define pesquisa-ação como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

Neste aspecto, este trabalho se ocupou, mais intensivamente, com a característica intervencionista da pesquisa-ação, desenvolvendo pesquisa na Escola Estadual Rosa dos Ventos, com turmas de 9º anos do período matutino. As atividades foram aplicadas em 4 (quatro) horas/aulas semanais durante dois bimestres.

Assim, esta pesquisa interventiva se ocupou de um Projeto de Letramento que é detalhado no próximo capítulo.

3.1.1.1 Projeto de letramento

O PCN (1998) afirma que a escola precisa, durante o período do ensino fundamental, conseguir que cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente e de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

No entanto, o que se sabe, através de Rojo (2009, p. 21), que apresenta as pesquisas de Ferraro (*apud* ROJO, 2009) e do censo do IBGE a respeito dos resultados da educação brasileira nas últimas décadas, é que revelam o insucesso escolar e um processo de exclusão social.

A escola que deveria incluir está excluindo. Isto porque ocorrem mudanças em muitos setores, principalmente na ciência, na tecnologia, no entanto, as mudanças nas escolas parecem não chegarem de tão lentas. De acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 19) estas mudanças escolares “requerem um enorme esforço de cada um”, pois é necessário pensar o que se ensina, para quem, por que, para que, que alunos se quer formar, que metas se tem para a escola e para a vida. É verdade que em muitas escolas, públicas ou particulares, ainda perduram a aplicação de exercícios e provas maçantes. Kleiman (2009, p. 4) chama estas práticas de “atividades fundamentadas na perspectiva não social da escrita”.

No entanto, para que a mudança aconteça, Kleiman (2009, p. 4) afirma que “os estudos do Letramento destacam atividades vinculadas às práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente”.

Neste sentido, de acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 13), os PL buscam sanar as dificuldades no ensino de leitura e escrita.

Em razão disso, queremos aqui evidenciar a prática de projetos não como uma novidade didática ou um instrumento de renovação do ensino na língua materna que pretende resolver problemas de exclusão e insucesso escolar na área de linguagem, mas como uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal. Os projetos de letramento assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania.

Dentro desta perspectiva, o estudo do PL proporciona uma nova visão para o trabalho pedagógico da linguagem, uma vez que o projeto de letramento busca atingir

a prática social, na qual a escrita é utilizada de modo que atenda a uma necessidade da vida real do aluno.

Diferentemente, a finalidade escolar da aprendizagem da escrita, muitas vezes, começa e termina em sala de aula e não adentra as diferentes situações da vivência social do aluno.

Assim, Kleiman (2009, p. 4) ensina que “o projeto de letramento se origina de um interesse real na vida dos alunos e sua realização envolve o uso da escrita, isto é, envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade”.

O mesmo entendimento possui Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 33), quando afirmam que “uma ação de linguagem só tem sentido se atender ao interesse do usuário (nesse caso, o aluno) e estiver vinculada a um fato relativo ao mundo social do qual ele faz parte”.

O PL, ao acolher o interesse do aluno, envolvendo seu mundo social, “demonstra compreender que educar é incluir a vida dos alunos, como seres de projeto, num projeto mais amplo – o da escola; é articular o vivido ao conhecimento escolar” (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p. 34).

Kleiman (2009, p. 4) destaca um ponto relevante sobre um movimento pedagógico que os projetos de letramento requerem.

Assim, o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. **Os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o ‘conteúdo’ (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento), nunca o contrário.** (grifos nossos)

Desta forma, depreende-se que nos projetos de letramento o ponto de partida é sempre o interesse do aluno, que vincula a prática social como primícias do movimento pedagógico.

Assim, partindo da compreensão da “situação-problema” buscou-se o conteúdo para suplementar as discussões sobre o assunto, num engajamento no qual as opiniões, tanto de alunos como de professores e funcionários, tiveram o mesmo peso para a solução da ação a que todos se propuseram.

De maneira semelhante, afirma Kleiman (2009, p. 6) que “trata-se de um modelo para que se aprenda a ler e escrever sem pensar nas dificuldades, mas na melhor estratégia de se apropriar do sistema para chegar aonde se propõe chegar com sua ação”.

Portanto, o PL conduziu este trabalho, por todos estes motivos pedagógicos elencados alhures e para tanto, de modo que se aglutinou a outra proposta de ensino da escrita desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que é apresentada a seguir.

3.1.1.1.1 Sequência didática

A presente proposta de intervenção evidenciou o PL para se trabalhar a linguagem na perspectiva da realidade do aluno. Nesse sentido, pensou-se na elaboração e aplicação de Sequência Didática (SD), vez que esta tem contribuído muito para organização das atividades e maior desenvolvimento cognitivo dos gêneros textuais em consonância com as novas tecnologias.

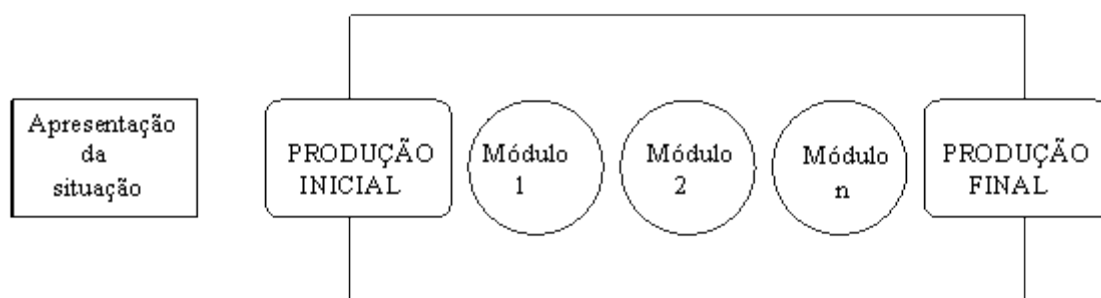
A SD é um procedimento que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98), tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa situação de comunicação”.

Assim, para este estudo, a SD foi acolhida como um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual, tendo como objetivo dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam a vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações de seu convívio social (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

A estrutura de base de uma SD é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, que se caracteriza como etapa na qual serão descritas, de forma detalhada, as tarefas de expressão oral ou escrita que os alunos irão realizar; primeira produção, nesta etapa o professor avaliará as capacidades já adquiridas pelos alunos e ajustará as atividades previstas na sequência às probabilidades e desafios reais de uma turma; os módulos se caracterizam pela formação de um conjunto de diversas atividades ou exercícios, que oportunizarão ao aluno as ferramentas necessárias para que ele supere as dificuldades e assimile importantes conhecimentos a respeito do

gênero estudado; produção final, este é o momento em que o aluno colocará em prática os saberes conquistados e, com o professor, avaliará os progressos alcançados. Como demonstra o esquema abaixo descrito por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98):

Figura 1



Neste contexto, este trabalho estudou o efeito destas novas tecnologias na construção do texto argumentativo.

3.1.2 Pesquisa formação

A pesquisa formação foi abordada neste trabalho na busca da pesquisadora em compreender mais amplamente sua atuação como professora de LP, investigando por que age da forma que age, como e porque faz as escolhas que faz em relação ao seu trabalho pedagógico, como desenvolver uma prática reflexiva que aprimore sua atuação docente.

Para tentar responder tais questões apoiou-se na pesquisa interventiva, ou pesquisa-ação, visto que esta, de acordo com Alvarado Prada (2012, p.36), “induz ao questionamento, à busca, ao papel ativo dos professores participantes à reflexão sobre suas práticas para posteriormente reconstruí-las”.

Nesta busca, a pesquisadora encontrou sustentação também no livro Professor Pesquisador, de Bortoni-Ricardo (2008) mantendo-se aberta para o novo.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é o compromisso de refletir sobre a pró-

pria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Tomando como base Pimenta (2005), Bortoni-Ricardo (2008), Zeichner (2003, 2008), Imbernón (2010, 2011), Alvarado Prada (2012), Buzato (2006) dentre outros, a pesquisa-formação neste estudo aconteceu concomitantemente com a pesquisa interventiva e para o diário reflexivo adaptei o instrumento de registro elaborado por SANTOS (2009).

A construção da pesquisa-formação aconteceu através das leituras teóricas e das anotações em um diário, uma vez que escrever sobre a prática de sala de aula é bem mais que um registro, um relato, é externar as impressões, as crenças, as ideias, as sugestões e até os sentimentos, ou seja:

escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10).

Nesses termos, o presente estudo observou a prática desta pesquisadora em todos os passos da pesquisa interventiva, inclusive nas absorções de novos conceitos, estratégias e leituras, nas tomadas de decisões frente à real situação-problema estudada pelos alunos no projeto de letramento.

3.2 Geração e produção de dados: contexto e participantes

A proposta foi desenvolvida para Escola Estadual Rosa dos Ventos, localizada no Jardim Imperial, a qual atende, em sua maioria, alunos oriundos do bairro em que se localiza e dos bairros Boa Esperança, Daury Riva, Vitória Régia, dentre outros circunvizinhos que fazem parte de uma zona periférica da cidade. Os alunos têm idade entre 13 e 15 anos, estudam no 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesta escola ocorreu que algumas meninas começaram a fazer marcas de batom no espelho e na parede do banheiro, este fato gerou conversas várias salas de aula.

As conversas também fervilhou nas minhas aulas, se fala a respeito do ato ser certo ou errado, se é vandalismo, se “agride” o ambiente escolar. Algumas meninas, ofendidas, afirmavam que muito raramente são meninas que quebram vidros e bancos na escola, e que isto sim é vandalismo e atrapalha o ambiente escolar.

Desta maneira, esta pesquisadora sugeriu fazer uma pesquisa a respeito do assunto no laboratório de informática e dentre as anotações chamou atenção um Projeto de Lei, apresentado a Assembleia Legislativa de Mato Grosso em 29/08/2017, a respeito de atos de vandalismo nas escolas. Tal discussão abriu um caminho de diálogo entre os alunos, pais/responsáveis, funcionários e direção da escola, bem como o repensar a respeito do cuidado com o ambiente comum e ainda o debate de como estas questões poderiam ser abordadas em outras escolas e ambientes.

Assim, ainda em 2017, após a leitura do Projeto de Lei e debates a respeito, os alunos fizeram uma produção de texto, na qual expuseram sua opinião, fizeram propostas de ações para debater as atitudes de “vandalismo” na própria escola (e nas escolas vizinhas) e no bairro, entre elas estão produções de vídeos e textos para conscientização, diálogo (através de textos escritos) com o deputado que propôs o Projeto de Lei, reunião com os pais/responsáveis, dentre outras.

A geração e coleta de dados foi feita a partir dos textos produzidos pelos alunos nas ações propostas acima e ainda em outras produções que se tornaram necessárias no decorrer da busca por solução para situação conflituosa descrita alhures.

3.3 Apresentação dos dados

Nesta etapa da apresentação da coleta dos dados é relevante destacar que nos PL os alunos são também agentes de sua aprendizagem por contribuírem e participarem dinamicamente das ações efetivas na busca de solução para a situação-problema, fato diferente, sobretudo, porque o desenvolvimento das atividades decorre de um interesse numa situação real de seu convívio social, tornando-os, assim, sujeitos de seu próprio conhecimento.

Desta maneira, de acordo com Kleiman (2009), as atividades de leitura e escrita envolvidas nessa perspectiva são variadas e surgem na medida em que as situações as demandam, fato que não permitem serem todas definidas antecipadamente.

Consequentemente, as atividades aqui organizadas sofreram alterações em sua execução por causa da dinamicidade do PL, pois mesmo já sendo estabelecidas

as ações para o desenvolvimento do projeto, democraticamente entre professor e alunos, no decorrer das atividades surgiu a necessidade de outras tarefas para atingir os objetivos propostos, e estas foram implementadas.

Além dos dados gerados pelos alunos, aqui chamados de Fragmentos, trago excertos de meu diário reflexivo, onde descrevi e refleti acerca do percurso trilhado.

O Capítulo IV que segue mostra a trajetória do PL e os módulos das sequências didáticas a análise dos dados com o desenvolvimento, bem como a análise das produções finais de cada uma SD.

A análise dos dados se deu na primeira SD nos textos produzidos por grupo de 3 ou 4 alunos que culminaram em um texto coletivo, uma carta argumentativa. Na segunda SD do artigo de opinião foram selecionados 4 alunos e analisados todos os textos por eles produzidos, verifico principalmente o processo de escrita da carta argumentativa e do artigo de opinião, mas também a maneira como evolui o discurso dos alunos a respeito do fenômeno social “vandalismo”. Neste capítulo ainda é feita uma avaliação das experiências do projeto de letramento, analisando suas contribuições para o desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos.

4 Projeto de Letramento

A “situação-problema” para o desenvolvimento do PL surge de um fato narrado e debatido, informalmente, pelos alunos em sala de aula.

O fato era que algumas meninas da escola começaram a fazer marcas de batom no espelho e a parede do banheiro. As conversas em salas de aula eram a respeito de o ato ser certo ou errado, se é vandalismo, se “agride” o ambiente escolar. Algumas meninas, ofendidas, afirmavam que muito raramente são meninas que quebram vidros e bancos na escola, e que isto sim é vandalismo e atrapalha o ambiente escolar.

As atividades iniciais foram:

1.Organização das “conversas” e das informações sobre o fato através de pesquisas com a participação de toda a turma e da pesquisadora;

2.Leitura de um Projeto de Lei nº 434/2017 apresentado Assembleia Legislativa de Mato Grosso em 29/08/2017 que obriga o aluno da rede estadual de ensino de Mato Grosso a reparar os danos causados por atos de vandalismo;

3.Assistir a um vídeo da escola que sonhamos e a um vídeo sobre escolas que sofrem vandalismo;

4.Debate a respeito da Lei e dos vídeos assistidos com a participação de toda a turma e da pesquisadora;

5.Produção de um texto para expor sua opinião a respeito do tema debatido.

Na produção do texto 44% dos alunos escreveram em seus textos que seria interessante comunicar-se com o deputado que criou o projeto lei para apoiá-lo, sugerir acréscimos, modificar a punição para uma forma mais severa, como mostram os fragmentos que seguem:

Fragmento 1

Figura 2

Eu concordando com o projeto do deputado
 João. Mas neste existe muito vandalismo
 nas paredes, portas maltratadas, janelas
 quebradas, banheiros deturpados, paredes ras-
 gadas e muito vandalismo na escola.
 Temos que assumir a responsabilidade
 onde estudamos e destruímos a escola
 onde vamos estudar para termos um
 futuro melhor podemos mandar uma
 carta para o deputado informando o seu

Fragmento 2

Figura 3

Eu acho que nós deveríamos fazer nossa
 parte e cuidar da nossa escola. Porque
 afinal uma escola boa é uma escola bem
 cuidada.
 e se um dos alunos tomar a iniciativa
 de reparar os danos causados na escola
 pelos alunos outros alunos também seguirão
 o exemplo e também cuidarão da escola mas
 se isso não adiantar também poderíamos
 fazer uma palestra sobre como acabar com o
 vandalismo nas escolas ou até mesmo
 e-mail para o deputado João. que criou
 esta lei para acabar com o vandalismo em

Fragmento 3

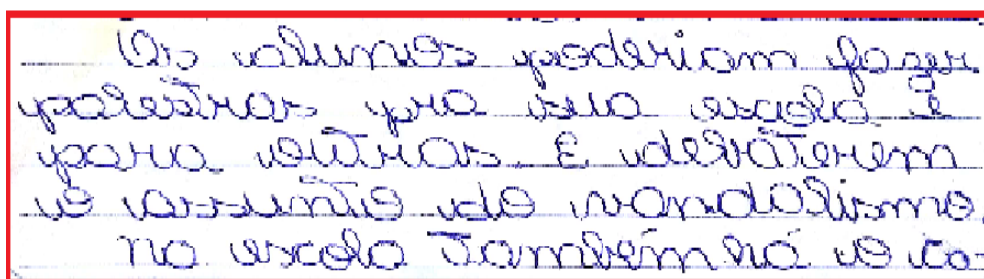
Figura 4

Não minha escola não tem tanto
 vandalismo mas tem, tem correativo, marcas
 de lápis no cantinho dos móveis, vidros
 quebrados e falta de minha não tem mesmamente
 podemos apresentar ao Deputado
 Estadual projetos mais severos tipo quando

Dos participantes da pesquisa, 27,5% sugeriram que palestras seriam a melhor solução para os fatos que geram vandalismo na escola:

Fragmento 4

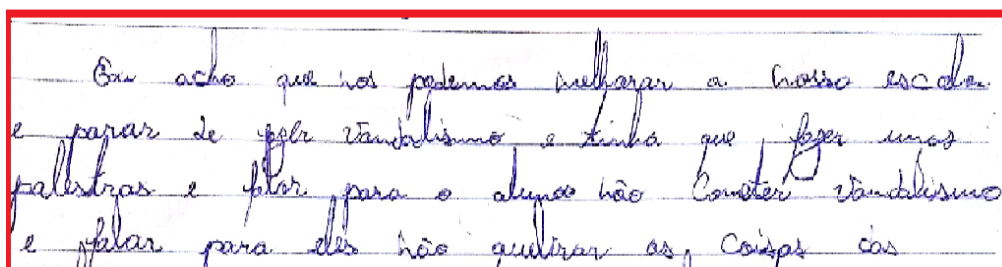
Figura 5



Os voluntários poderiam fazer palestras pra sua escola e para outros. E poderiam ter o assunto do vandalismo, na escola também no co-

Fragmento 5

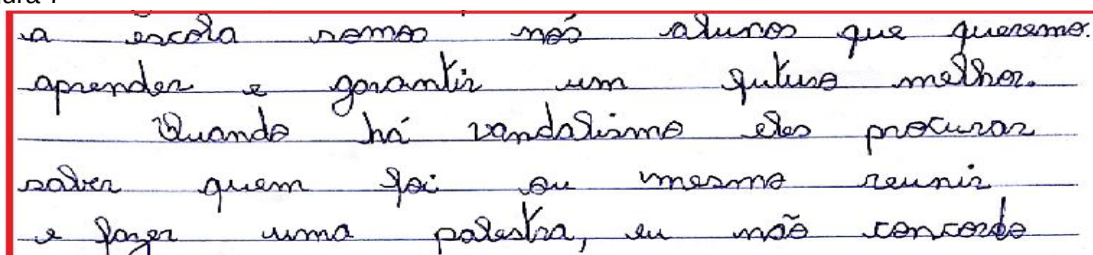
Figura 6



Eu acho que os pedras melhoram a nossa escola e parar de fazer vandalismo e tinha que fazer umas palestras e falar para o aluno não cometer vandalismo e falar para eles não quebrar as coisas das

Fragmento 6

Figura 7



a escola vamos nós alunos que queremos aprender e garantir um futuro melhor. Quando há vandalismo eles procuram saber quem foi ou mesmo reunir e fazer uma palestra, eu não concordo

As demais opiniões variaram entre reunir os alunos para debates a respeito do assunto, fazer uma conscientização (sem sugestão de como seria feita); ainda sugeriram produzir vídeos, mutirão de limpeza, conversa com os pais, dentre outras.

Através da conversa com a turma optou-se a princípio pela produção de uma carta argumentativa para o deputado. Em relação às palestras, reunião para debates para que aconteça uma conscientização, decidiu-se pela produção de um artigo de opinião que possa circular pelos meios digitais (blog das escolas e sites de notícias locais), pelos meios impressos, na própria escola, de sala em sala, e visita as escolas vizinhas para divulgação do texto.

Sequência Didática I – Carta argumentativa

Apresentação: Socialização da sequência didática.

Objetivo: compreender o contexto de produção de carta argumentativa.

Procedimentos metodológicos: apresentação da sequência para a visualização e reflexão a respeito da proposta de trabalho.

Produção Inicial: texto produzido após o debate a respeito do Projeto Lei nº 434/2017, que obriga o aluno da rede estadual de ensino de Mato Grosso a reparar os danos causados por atos de vandalismo, e dos vídeos assistidos.

Objetivos:

- Ler criticamente em diversas situações comunicativas;
- Ler, compreender, interpretar e identificar as características do gênero textual estudado;
- Reconhecer as formas diferentes de tratar uma informação em diferentes textos;
- Interpretar a intencionalidade do autor na leitura de diferentes textos, identificando informações explícitas e implícitas;
- Compreender, com autonomia, as informações principais e secundárias contidas no gênero textual em estudo, construindo significados e estabelecendo relações de causa, efeito e consequência;
- Reconhecer os elementos que caracterizam o gênero textual em estudo e função social;
- Desenvolver técnicas de escrita criativa a partir da prática de exercícios textuais variados;
- Confirmar antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
- Desenvolver recursos para elaborar textos com temas variados.

No primeiro dia de aula, 19/02/2018, uma segunda-feira, trabalhei com um vídeo motivacional e outro vídeo a respeito do trabalho em equipe, foram apresentados com o projetor multimídia e depois partiu-se para discussão a respeito destes materiais audiovisuais.

A conversa partiu para apresentação e socialização da SD, com as imagens dos fragmentos de alguns textos que eles produziram em 2017 para lembrar as escolhas e decisões de atividades que nos propusemos para solução do fato que impulsionou a turma.

No segundo dia de aula fizemos uma inspeção na escola para fotografar objetos e locais que sofreram vandalismo, estas fotos serão utilizadas posteriormente.

Módulo I - Procedimentos Metodológicos:

Aula no laboratório de informática com acesso aos endereços abaixo relacionados.

Texto 1

Prezada Diretora! (<https://www.youtube.com/watch?v=z0170HCeh0Q>)

Texto 2

Excelentíssimo Sr. Presidente José Sarney

(<http://professorawaner.blogspot.com/2010/04/modelo-de-carta-argumentativa-aos.html>)

a) Antecipar informações e ativar conhecimentos prévios sobre o texto:

- 1- O que você entende desse título?
- 2- Quais são suas expectativas em relação a este texto?
- 3- O que será que este texto tratará?
- 4- Como você imagina que seja a estrutura deste texto?
- 5- Você sabe qual gênero textual pertence este texto mesmo antes de lê-lo? Como?

b) Apresentação dos textos e leitura:

Texto 1

Prezada Diretora! (<https://www.youtube.com/watch?v=z0170HCeh0Q>)

Texto 2 - Excelentíssimo Sr. Presidente José Sarney

(<http://professorawaner.blogspot.com/2010/04/modelo-de-carta-argumentativa-aos.html>)

Carta argumentativa;

c) Localizar informações explícitas no texto;

1. Qual é o tema e o assunto do texto?

d) Levantar e checar hipóteses;

2. Suas hipóteses a respeito do texto se confirmaram? Verifique e explique:

e) Inferir e extrapolar o texto;

3. Qual é o fato que desencadeou a produção dos textos estudados? Justifique:

f) Perceber as implicações da escolha do gênero e do suporte;

4. Em sua opinião, por que foi escolhido, em ambos os textos, o gênero carta argumentativa, e ainda por que optaram por tal suporte?

Suporte ou portador é o meio físico ou virtual que serve de base para a materialização de um texto. Atualmente, existem vários tipos de suporte: jornal, revista, outdoor, embalagem, livro, software, blog etc.

Suportes da escrita | Glossário Ceale
www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/suportes-da-escrita

Material: laboratório de informática, computadores, *internet*;

Organização do trabalho: duração de 4 aulas para leitura, debate e atividades;

O início do Módulo I aconteceria no dia 20/20/2018, na terça-feira, no entanto como o laboratório de informática estava com um problema de acesso à internet, por essa razão tive que improvisar uma aula, como demonstra o excerto 1 do meu diário reflexivo.

Excerto 1

Deu um pouco de atropelo. Busquei revistas de História, Geografia, Matemática e Mundo Jovem na biblioteca para os alunos encontrarem textos argumentativos. Ao escolher o texto, o aluno deveria lê-lo na íntegra e depois anotar no caderno o título, encontrar o assunto e elaborar um tema. Conversamos oralmente sobre a diferença entre os três elementos textuais e depois busquei um texto atual no notebook da escola e coloquei no projetor multimídia para fazermos esta atividade juntos.

Narrei no diário reflexivo, exposto no excerto acima, como procedeu-se o improviso neste dia de aula, no entanto este não foi o único dia em que o laboratório me deixou na mão e deste dia em diante sempre que precisei do laboratório, preparei um “plano B”, uma outra aula para aquela atividade sem o laboratório de informática.

Embora este módulo previa 4 aulas, gastamos bem mais; com a atividade improvisada percebi que os alunos apresentaram bastante dificuldade em diferenciar título, assunto e tema.

Nos dias 26 e 27 de fevereiro de 2018, encontrávamos, ainda, sem internet no laboratório de informática, então organizei a aula toda em *pendrive* e fizemos todos juntos com auxílio do projetor multimídia. Não é a mesma coisa, pois as impressões

que se tem trabalhando individualmente um texto são muito diferentes daquelas obtidas quando se faz o trabalho em conjunto com toda sala. Mas mesmo assim, ficou a contento, como retratam as anotações do diário.

Excerto 2

Enfim, o plano B foi bem-sucedido, apenas tenho a sensação de que estamos atrasados, porque não conseguimos ir ao laboratório ainda.

O próximo módulo desta SD trabalhava especificamente a carta argumentativa, assim, pelas afirmações dos alunos em não fazer ideia de carta argumentativa no dia da apresentação da SD e porque não havia ido ainda no laboratório, depois de várias tentativas por muitos dias, resolvi planejar uma aula somente de pesquisa livre, anotações e discussão das características da carta argumentativa. Esta atividade revelou, ao meu ver, uma deficiência no uso do laboratório de informática.

Excerto 3

Observei que a maioria dos alunos entrou em vários sites e fez anotações. Mas percebo a questão de pesquisa e anotação para uma futura produção ainda é difícil para eles. Nós professores não usamos o laboratório com esta função, levamos as atividades prontas os sites determinados para pesquisa e assim quando lançamos as perguntas para pesquisa livre os alunos ficam perdidos e querem anotar tudo sem nem ler as informações.

Apesar das dúvidas dos alunos, esta aula foi muito produtiva e voltamos para sala com muitas anotações, fomos elencando as mais importantes no quadro para fixar o que realmente precisávamos saber sobre este gênero.

Partimos para o módulo II, a carta argumentativa.

Módulo II

Procedimentos Metodológicos:

a) Antecipar informações e ativar conhecimentos prévios sobre o texto:

- O que você entende desse título?
- Quais são suas expectativas observando a estrutura do texto?
- O que será que este texto falará?

- Você sabe qual gênero textual pertence este texto mesmo antes de lê-lo? Como?

Texto 3 - Carta Argumentativa

Com o advento da internet e dos recursos tecnológicos de uma maneira geral, a forma de comunicação entre as pessoas mudou consideravelmente. Antigamente, era muito usual utilizar-se de cartas, telegramas, cartões postais para se comunicar com pessoas que ora encontravam-se distantes.

Atualmente existe *e-mail*, *facebook*, *instagram*, *whatsapp* e tantos outros que possibilitam a comunicação em tempo real. Entretanto, a carta argumentativa ainda continua sendo um veículo de comunicação muito importante e muito requisitado nos concursos e provas de vestibulares.

Para entendermos sobre a sua parte estrutural, é importante lembrarmos que, como o próprio nome diz, nos lembra a questão de exposição de ideias, ou seja, o emissor deve persuadir o interlocutor através do seu ponto de vista sobre determinado assunto. E logo, a linguagem deverá ser clara, coesa e objetiva.

A única diferença é que na carta há uma interlocução explícita, ou seja, ela é destinada a um ou mais destinatários de forma específica. O grau de formalidade dependerá do nível de intimidade estabelecido entre os interlocutores.

Para entendermos melhor esse processo é necessário fazer a distinção entre uma carta destinada ao prefeito de sua cidade requisitando melhorias no setor de pavimentação das ruas, e uma ao presidente de seu bairro, sugerindo melhoria na qualidade do som durante as reuniões.

Neste caso, fica evidente o grau de formalismo. Vejamos agora um exemplo deste gênero textual, que é a carta, em uma crônica de Moacyr Scliar:

(Nome da cidade e data)

(O vocativo, ou seja, a pessoa a quem é endereçada a carta)

PREZADOS SENHORES,

Uns amigos me falaram que os senhores estão para destruir 45 mil pares de tênis falsificados com a marca Nike e que, para esse fim, uma máquina especial já teria até sido adquirida. A razão desta cartinha é um pedido. Um pedido muito urgente.

Antes de mais nada, devo dizer aos senhores que nada tenho contra a destruição de tênis, ou de bonecas Barbie, ou de qualquer coisa que tenha sido pirateada. Afinal, a marca é dos senhores, e quem usa essa marca indevidamente sabe que está correndo um risco. Destruam, portanto. Com a máquina, sem a máquina, destruam. Destruir é um direito dos senhores.

Mas, por favor, reservem um par, um único par desses tênis que serão destruídos para este que vos escreve. Este pedido é motivado por duas razões: em primeiro lugar, sou um grande admirador da marca Nike, mesmo falsificada. Aliás, estive olhando os tênis pirateados e devo confessar que não vi grande diferença deles para os verdadeiros.

Em segundo lugar, e isto é o mais importante, sou pobre, pobre e ignorante. Quem está escrevendo esta carta para mim é um vizinho, homem bondoso. Ele vai inclusive colocá-la no correio, porque eu não tenho dinheiro para o selo. Nem dinheiro para selo, nem para qualquer outra coisa: sou pobre como um rato. Mas a pobreza não impede de sonhar, e eu sempre sonhei com um tênis Nike. Os senhores não têm ideia de como isso será importante para mim. Meus amigos, por exemplo, vão me olhar de outra maneira se eu aparecer de Nike. Eu direi, naturalmente, que foi presente (não quero que pensem que andei roubando), mas sei que a admiração deles não diminuirá: afinal, quem pode receber um Nike de presente pode receber muitas outras coisas. Verão que não sou o coitado que pareço.

Uma última ponderação: a mim não importa que o tênis seja falsificado, que ele leve a marca Nike sem ser Nike. Porque, vejam, tudo em minha vida é assim. Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, chamo-o de casa.

Uso a camiseta de uma universidade americana, com dizeres em inglês, que não entendo, mas nunca estive nem sequer perto da universidade – é uma camiseta que encontrei no lixo. E assim por diante.

Mandem-me, por favor, um tênis. Pode ser tamanho grande, embora eu tenha pé pequeno. Não me desagradaria nada fingir que tenho pé grande. Dá à pessoa uma certa importância. E depois, quanto maior o tênis, mais visível ele é. E, como diz o meu vizinho aqui, visibilidade é tudo na vida.

Atenciosamente – (despedida formal)

(O nome do emissor, isto é, a pessoa que enviou a carta)

(Moacyr Scliar, cronista da Folha de S. Paulo, 14/8/2000). Disponível em <<http://www.brasilecola.com/redacao/carta-argumentativa.htm>>).

1- Localizar informações explícitas no texto. Após a leitura dos textos, propiciar uma discussão a respeito do gênero estudado. A seguir, os alunos, em grupo, deverão responder às questões propostas:

A) Atualmente, com os recursos tecnológicos, a comunicação entre as pessoas tem sofrido mudanças. Cartas, cartões postais telegramas têm sido substituídos por *e-mails*, e redes sociais como *facebook*, *instagram*, *whatsapp*, dentre outros, que possibilitam comunicação em tempo real. Entretanto, a carta argumentativa ainda continua sendo um veículo de comunicação muito importante. A carta argumentativa apresenta em sua composição os elementos do discurso argumentativo. Identifique esses elementos no texto de Moacyr Scliar.

B) Na carta argumentativa, há uma interlocução explícita, ou seja, ela é destinada a um ou mais destinatários de forma específica.

1. A quem se destina a carta lida?

2. O grau de formalidade, na carta argumentativa, dependerá do nível de intimidade estabelecido entre os interlocutores. Nessa carta, a linguagem é formal ou coloquial? Justifique.

Material: *Internet*, projetor multimídia, copiadas impressas do texto;

Organização do trabalho: duração de 4 aulas para leitura, debate e atividades;

Neste Módulo II todos os textos foram entregues aos alunos e mesmo assim fizemos a leitura com suporte do projetor multimídia, foi pedido que cada cópia fosse colada no caderno. Durante as 4 aulas lemos, conversamos sobre os textos, respondemos as questões, tiramos as dúvidas e corrigimos tudo.

Assim, iniciamos o Módulo III, que trata da produção de texto.

Módulo III - Produção Final

De acordo com os estudos realizados, nesta sequência didática, produza uma carta argumentativa para o deputado que criou o Projeto de Lei nº 434/2017 para apoiá-lo, sugerir acréscimos ou mudanças no projeto. É importante a atenção nos elementos do discurso argumentativo, a quem se destina e o grau de formalidade necessário.

Material: cadernos, dicionários, computador, *internet*;

Organização do trabalho: duração de 4 aulas para leitura, debate e atividades;

A produção de carta argumentativa requer uma sequência de passos que devem estar organizados de modo a compor uma estrutura que representa este gênero textual. Esta estrutura demora a ser dominada pelos alunos, porque não é algo que se visualiza diariamente, eles não estão facilmente em contato com a estrutura do texto argumentativo escrito.

Como argumentado no capítulo 2, de acordo com Marcuschi (2008, p. 54) quando estes alunos chegam a escola a capacidade comunicativa está bem desenvolvida, o que a escola deve ensinar são os “usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral”. A carta argumentativa caracteriza-se uma destas “formas não corriqueiras de comunicação escrita”, os alunos pesquisados encontraram resistência na assimilação das estruturas deste gênero.

Antes do início da produção, lemos novamente o texto de Moacyr Scliar do módulo II, sendo lembrados que além dos textos pesquisados na internet, esta carta de Moacyr era um modelo de estrutura argumentativa que poderia ser seguido. Orientei, ainda, que fossem escrevendo e retomando cada parágrafo do texto, e se tivessem dúvidas, tirassem com um colega ou comigo antes de iniciar o próximo parágrafo.

Mesmo assim, os textos ficaram muito distantes de uma carta argumentativa, alguns até eram textos narrativos. Quando iniciei a correção e percebi que as dúvidas se repetiam, parei a correção individual e fui para a lousa para explicações coletivas.

Preciso fazer uma pausa para explicar como foi feita a correção dos textos. Esta correção foi individual, cada aluno com seu texto pronto no seu próprio caderno, sentados lado a lado com a professora, o aluno lia seu texto e já íamos verificando o

que estava de acordo com a proposta, o que precisava ser modificado, qual era a dúvida do aluno em relação ao tema ou estrutura.

Utilizamos, também, a tábua de critérios de correção, segundo Passarelli (2012, p. 261 e 271), que norteiam a correção de artigo de opinião e carta argumentativa. Apresentei-a a turma, assim todos puderam contemplar o que deveria conter os gêneros estudados.

Figura 8

Eixo	Crerios
1. Estrutura e elementos composicionais do gnero carta	1.1 Vocativo como forma lingustica para chamamento ao interlocutor no discurso direto e uso dos pronomes de tratamento de modo a estabelecer maior ou menor distanciamento entre interlocutores.
	1.2 Propósito comunicativo da carta — exposiçāo do assunto que motivou o emitente a entrar em contato com o interlocutor.
	1.3 Fecho: conclusāo com fórmula ou frase de despedida para fechamento do texto, pode ser uma síntese das ideias, uma recomendação ou sugestāo, uma proposta. Local e data: podem estar tanto no início como no fim da carta.
	1.4 Assinatura: todo documento, para ser vālido, deve ser assinado [tanto o nome real do aluno como um nome fictício sāo vālidos, dependendo dos ajustes que o professor atribuir à proposta].
2. Organizaçāo da argumentaçaō	2.1 Abordagem ao tema com fidelidade à proposta, com base em um projeto de dizer com marcas de autoria e em repertório cultural produtivo.
	2.2 Qualidade da tomada de posiçāo do locutor em relaçaō à crueldade do dono do cachorrinho.
	2.3 Construçaō de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posiçāo discursiva do locutor em relaçaō ao ponto de vista defendido.
	2.4 Emprego adequado da linguagem em relaçaō à situaçaō criada e à caracterizaçaō dos interlocutores (registro de acordo com o grau de formalidade exigido pela situaçaō comunicativa).
3. Coesāo textual	3.1 Utilizaçaō de sinônimos, hiperônimos e hipônimos.
	3.2 Utilizaçaō de pronomes e elipses.
	3.3 Emprego de elementos de conexāo sequencial e marcadores conversacionais.
	3.4 Segmentaçaō do texto em parágrafos e uso de pontuaçaō. Obs.: Cartas redigidas com um parágrafo nāo devem receber baixa pontuaçaō, uma vez que o gnero carta de leitor costuma ser exemplificado nas escolas com textos de apenas um parágrafo. Alé m disso, também nos jornais predomina a publicaçaō de cartas com esse mesmo padrāo.
4. Norma culta	4.1 Respeito às convençōes ortogrāficas e à acentuaçaō grāfica.
	4.2 Concordāncia verbal e nominal.
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.
	4.4 Regēncia nominal e verbal e colocaçaō pronominal.

QUADRO 11. Tābua de crerios de correçaō do gnero carta.

Figura 9

Eixo	Crítérios
1. Compreensão da proposta, análise do tema e respeito às características do tipo/gênero solicitado	1.1 Abordagem do tema com fidelidade à proposta, com base em um projeto de dizer com marcas de autoria e em repertório cultural produtivo.
	1.2 Construção textual compatível com estrutura e características do tipo/gênero textual solicitado.
	1.3 Ocorrência de estruturas sintáticas que permitam a visualização clara do objetivo expresso (desenvolvimento/explicitação de ideias apresentadas/conclusão).
	1.4 Escolha de título adequado ao desenvolvimento realizado.
2. Organização da argumentação	2.1 Defesa de um ponto de vista sobre o tema baseada em apropriado processo de seleção, organização e interpretação de informações.
	2.2 Construção de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posição discursiva do locutor em relação ao ponto de vista defendido.
	2.3 Desenvolvimento do tema com criticidade e utilização de referências pertinentes, com presença de articulação das ideias presentes nos textos de apoio.
	2.4 Emprego adequado da linguagem em relação ao grau de formalidade exigido pelo contexto de produção.
3. Coesão textual	3.1 Utilização de sinônimos, hiperônimos e hipônimos.
	3.2 Utilização de pronomes e elipses.
	3.3 Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores conversacionais.
	3.4 Segmentação do texto em parágrafos e uso de pontuação.
4. Norma culta	4.1 Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica.
	4.2 Concordância verbal e nominal.
	4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais.
	4.4 Regência nominal e verbal e colocação pronominal.
5. Realização de proposta de intervenção	5.1 Realização de proposta pertinente ao tema/problema abordado.
	5.2 Desenvolvimento consistente da proposta.
	5.3 Respeito aos direitos e valores humanos, considerando a diversidade sociocultural.
	5.4 Apresentação de proposta original, revelando solidariedade compartilhada, cidadania ativa.

QUADRO 10. Tábua de critérios de correção do gênero artigo de opinião.

Bortoni-Ricardo (2013, p. 149-163) afirma que “segundo os PCNs, o processo de refacção textual consiste na revisão dos escritores competentes fazem na própria produção textual com intuito de verificar se o texto está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto, seguida de modificações para melhorá-lo”. A diferença é que os escritores/meus alunos fizeram a revisão junto com a professora, pois eles liam o texto para mim e na leitura do próprio texto em voz alta percebiam onde estava confuso, ambíguo, redundante, incompleto, dentre outros, na observação da tábua de critérios de correção, juntos discutíamos e eu anotava quais as modificações necessárias para melhorá-lo.

Considerei produtiva a revisão do texto sendo leitura em voz alta para professora de modo individual, mesmo porque a autora enfatiza a importância das interações entre professor e aluno no processo de refacção textual de trabalhos (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 149).

Voltando a primeira versão da carta argumentativa, quando as dúvidas e equívocos se tornaram os mesmos, fui para lousa e perguntei das certezas em relação à carta argumentativa e fui anotando, assim partindo de tudo que estava claro para eles, comecei a explicar o que faltava clareza, mas a aula acabou.

Embora escrever um diário não me fosse uma prática, esta ação do trabalho me ajudou a rever minha atuação por completo e com calma refletir como replanejar para continuar na próxima aula.

Excerto 4

27.03.2018-Terça-feira

Não consegui desenvolver o que era proposto, e ao me perguntar o porquê encontro como resposta imediata a falta de planejamento adequado, falta de antecipação e de levar tudo pronto previamente. No entanto, o planejamento estava estruturado, só não foi seguido, aconteceram indagações inesperadas que levei mais tempo para explicar (talvez me tenha feito fugir da proposta para aquele dia).

Com a proposta replanejada, retornei com mais exemplos sobre a estrutura da carta argumentativa, porque era o que causava a maior dificuldade na hora de escrever. Decidi que fariam grupos com três alunos para a produção de um único texto,

depois faríamos a leitura de todos e fundiríamos em uma só carta argumentativa para enviar ao deputado.

No entanto, a produção textual argumentativa depende de vários fatores para obtenção de sucesso e, como dito antes, estes alunos de 9º ano não tiveram muito contato nestes anos de Ensino Fundamental com este gênero textual. Assim, pela falta da observação de certos aspectos da argumentação, como discutido no capítulo 2, amparada em Perelman (2005), tornaram-se totalmente enfraquecidos os argumentos de alguns textos produzidos pelos alunos e acabaram por se perder o domínio da discussão, caracterizando, então, o domínio da força, ou seja, argumentos que não contemplam o convencimento ou a persuasão é apenas uma determinação, um comando, uma ordem.

Desta maneira, dos textos que foram produzidos, apenas estes três estavam bem adequados a proposta de produção textual:

Fragmento 7

Figura 10

Cidade de Sinop 02.04.2018
C. Vossa Excelência deputado João Nunes

Caro deputado

Venho por meio desta carta apresentar a minha satisfação em conhecer a lei N.º 434/2017, que se refere ao vandalismo nas escolas Estaduais matognasenses para apaisala e sugerir algumas mudanças, se possível.

Antes de mais nada, foi importante estudar a lei criada por V. Ex.ª para esclarecer a discussão sobre vandalismo que estávamos tendo em Nossa escola.

No entanto, na minha opinião a lei deveria sofrer alterações, quanto as punições sendo elas mais severas. Nesse caso as advertências do ciclo escolar devem interferir na punição de acordo com a gravidade do ato.

Sugerimos a V. Ex.ª que promova uma divulgação para conscientizar os alunos a não cometerem o ato de vandalismo. A divulgação deveria acontecer por meio de palestras, folhetos e divulgado na TV aberta, para atingir o público devido.

Por tanto agradeceremos Vossa atenção, e esperamos uma boa aceitação da lei por parte da população.

Fragmento 8

Figura 11

Simpósio 02 de Abril de 2018.
Vossa Excelência deputado Jorgel
Neres

Prezado Deputado,

Venho expor minha opinião a
respeito do Lei 434/2017 sobre
o monodermismo no ensino.

Então de mais, nada quero
dizer que concordamos com
a Lei de Vossa Excelência, pois
na nossa escola também há
casos de monodermismo.

No entanto, espero
que esta Lei possa diminuir
os casos de monodermismo nas
escolas.

* Podemos usar meios de co-
municação para divulgar a
Lei proposta (Televisão, Redes
sociais, palestras, etc...) para
ter uma conscientização dos
alunos.

Desse modo, o ambiente
escolar ficará um lugar apre-
ciável para que os alunos se
sintam acolhidos e tenham po-
der o ensino com prazer.

MAXIMA
CORPUS

Fragmento 9

Figura 12

Sinop, 02 de Abril 2018
Vossa Excelência Deputado Jajãh Neves

Prezado Deputado

Senhor Deputado gostamos muito do seu projeto de Lei 434/2017 gostaríamos de apoiar o projeto e ajuda-lo a crescer da forma que pudermos para que ele possa trazer mais benefícios aos estudantes e a educação do estado de Mato Grosso.

Particularmente, achamos justas as punições que serão impostas aos "vandalos escolares", pois assim como eles tiveram a capacidade de causar dano, devem ter a mesma para repará-lo, sendo assim a verba escolar pode ser investida em outros recursos.

Acreditamos que a lei pode ser apresentada aos alunos por meio de palestras e para as de mais pessoas por meio da mídia (TV, redes sociais, rádio, sites, etc).

Desde já agradecemos a sua atenção.

Atenciosamente a: B

Estas produções já haviam passado pela refacção e no formato apresentado acima foram mostrados no projetor multimídia para que a turma toda pudesse, a partir destes, elaborar a carta da turma para o deputado.

O momento de organização e nova produção de um texto em conjunto começou bem animada, mas se tornou cansativa, pois tínhamos que ler os três textos para resolver como seria cada parágrafo do texto da turma e muitos alunos não concordavam com aquele e partíamos para votação. Depois tínhamos que organizar a concordância de um parágrafo para o outro, pois foi pego um trecho de um texto e um trecho de outro.

Por fim, terminamos a organização com os textos dos grupos em duas aulas e utilizamos mais duas para fazer os ajustes no novo texto da turma. Este é o texto pronto que foi enviado ao gabinete do Deputado.

Fragmento 10

Figura 13

Sinop, 03 de abril de 2018.

Vossa Excelência Deputado Jajah Neves

Prezado Deputado,

Nós, alunos da E.E. Rosa dos Ventos de Sinop-MT, viemos por meio desta carta apresentar-vos a nossa satisfação em conhecer o Projeto de Lei nº 434/2017, que se refere ao vandalismo nas escolas estaduais mato-grossense para apoiá-la e sugerir uma forma de torná-la conhecida no meio escolar.

Particularmente, consideramos justas as punições que estão previstas na lei para os “vândalos escolares”, pois assim como eles tiveram a capacidade de causar dano, devem ter a mesma capacidade para repará-lo.

Caro Deputado, sabendo da possível aprovação da lei e sua entrada em vigor, queremos saber como será a divulgação da mesma? Sugerimos que seja feita uma campanha nas escolas para que se torne conhecida esta lei, que sejam encaminhados aos diretores panfletos e cartazes divulgando-a.

Assim, os coordenadores e professores apresentam a lei aos alunos e os próprios alunos podem organizar palestras, rodas de debates e vídeos para uma conscientização de toda comunidade escolar. Sugerimos ainda que a escola que se destacar na divulgação seja premiada.

Desta maneira, esperamos que o ambiente escolar se torne um lugar mais agradável para que os alunos se sintam acolhidos e venham para a escola com prazer. Desde já agradecemos a vossa atenção, esperando que acolha nossas sugestões para a divulgação.

Atenciosamente,

Alunos do 9º ano B da E.E. Rosa dos Ventos, Sinop-MT

Enviada a carta ao deputado, passamos para a SD 2 – Artigo de Opinião.

Sequência didática 2: Artigo de Opinião

Módulo I

Procedimentos Metodológicos:

1. Apresentação da sequência didática e do artigo de opinião;
 2. Aula no laboratório de informática;
 3. Solicitar pesquisa sobre artigo de opinião, leitura e anotação sobre o que pesquisaram ou que inferem através da pesquisa que pode ser um artigo de opinião;
- Material: Laboratório de informática, computadores, *internet*;
- Organização do trabalho: duração de 4 aulas para leitura, debate e atividades;

As visitas ao laboratório de informática são sempre muito bem-vindas, todos alunos ficam radiantes, no entanto, as pesquisas, como mencionado alhures, ainda são barreiras a ser transportadas.

Esta atividade 3 do procedimento metodológico da SD acima foi novamente desafiadora, os alunos me chamando o tempo todo para saber se poderia ser aquele texto, se aquele estava correto, o que deveriam anotar e haviam aqueles que realmente não conseguiam pesquisar, mesmo com as orientações no caderno.

Para o momento ser mais produtivo, organizei, novamente, grupos com três participantes colocando sempre uma colega com mais habilidade para a pesquisa, assim concluíram as anotações.

Todos conseguiram desenvolver a pesquisa. De volta a sala de aula, pedi que, em grupos, conversassem sobre as anotações e se tinham chegado a uma resposta satisfatória. Depois cada grupo elegeu um representante para compartilhar o resultado da conversa para a turma.

Esta etapa foi mais difícil, a maioria tinha anotações e comentários a fazer no pequeno grupo, no entanto para falar para a turma foi bem mais complicado. A fala não foi espontânea como no pequeno grupo, tiveram que ler o que havia no caderno. Dois grupos não conseguiram se decidir quem iria falar, pois ninguém queria.

Este momento foi muito frustrante. Embora, eu discorresse mais amplamente no capítulo V sobre teoria e prática, a resistência destes alunos em fazer uma exposição oral foi compreendida e melhor aceita por mim através da teoria. Como apresentado no capítulo II, entender e produzir textos, sejam orais e escritos, é um tipo de comunicação de extrema importância para os usuários da LP e que pode/deve ser compreendido com eficácia pelo aluno de ensino fundamental. Então, por que alunos de 9º ano se recusam com tanta veemência na produção da oralidade? Marcuschi (2008, p. 51) faz ponderação que esclarece:

Que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto. (grifo nosso)

No entanto, observo em minha escola, que grande maioria dos professores de LP trabalha apenas o texto escrito sem valorizar a oralidade, inclusive eu trabalhei desta forma por anos.

Mesmo sendo implantado, desde de 1990, medidas governamentais visando à melhoria do sistema educacional, como discutido no capítulo II, muitos de nós professores resistimos as mudanças. Os PCNs, publicados em 1997, já apresentavam práticas de produção de textos orais e escritos, e apesar de todo estudo feito sobre os PCNs até hoje ainda é ensinado, em muitas escolas, apenas o texto escrito. Este fato tem relação com o entendimento que cada um de nós, professores de LP, possui a respeito do que é texto.

Quando nos agarramos a um conceito de texto que só valoriza a produção escrita, este entendimento pode perdurar até que nos apropriemos de uma nova visão de texto e de como trabalha com produção textual em sala de aula.

Por fim, com ajudas e incentivos, concluímos esta etapa oral.

Módulo II

Procedimentos Metodológicos:

1. Atividades apresentadas com projetor multimídia;
2. Leitura de um texto;

O que é artigo de opinião?

Trata-se de um texto de opinião, dissertativo ou expositivo, que forma um corpo distinto na publicação, trazendo a interpretação do autor sobre um fato noticiado ou tema variado (político, cultural, científico etc.). O artigo vem geralmente assinado pelo articulista e não reflete necessariamente a opinião do órgão que o publica, a estrutura composicional desse tipo de texto varia bastante.

Argumentação (Refutação no Desenvolvimento e Conclusão), sempre desenvolve explícita ou implicitamente uma opinião sobre o assunto, com um desfecho conclusivo, a partir da exposição das ideias ou da argumentação/refutação constru-

ídas. Em suma, a partir de uma questão polêmica e num tom/estilo de convencimento, o articulista (jornalista ou pessoa entendida no tema) tem como objetivo apresentar seu ponto de vista sobre o assunto, usando o poder de argumentação, defendendo, exemplificando, justificando ou desqualificando posições.

Organização do texto:

Introdução	Descrição do assunto que gera a polêmica.
Desenvolvimento	Tese do autor (proposta ou posicionamento). Tese contrária (ou atitudes contrárias). Refutação (não aceitação) da tese ou das atitudes contrárias. Argumentos a favor da tese do autor
Conclusão	Fecha o texto e reforça a tese do autor.

Tipos de argumentos

Tipo	Explicação	Exemplos
De autoridade	Reproduz declarações de um especialista, de uma pessoa respeitável (líder, artista, político), de uma instituição considerada autoridade no assunto.	Reproduz declarações de um especialista, de uma pessoa respeitável (líder, artista, político), de uma instituição considerada autoridade no assunto.
Exemplos	Relata um fato ocorrido com o autor ou com outra pessoa, para mostrar que o argumento defendido é válido.	A demissão do senhor Vicente Francisco do Espírito Santo, da Eletrosul, em março de 1992, porque seu chefe pretendia “clarear o ambiente”, foi um caso emblemático de discriminação racial. O funcionário entrou com processo e foi reintegrado ao quadro funcional da empresa três anos depois.
Provas	Comprova seus argumentos com informações incontestáveis: dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios.	Relatório da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação indica que o desmatamento ocorrido no Brasil entre 2000 e 2005 responde por 42% da perda de áreas florestais no mundo. A informação foi publicada no site do Greenpeace, em 26 de novembro de 2009.

Princípios ou crença pessoal	Refere-se a valores éticos ou morais supostamente irrefutáveis.	A vida é sagrada e ninguém tem o direito de retirá-la de outra pessoa. Por isso a pena de morte é inaceitável.
De causa e consequência	Afirma que um fato ocorre em decorrência de outro.	Os abortos feitos de forma clandestina e insegura provocam sérios riscos à saúde da mulher, como a perda do útero, hemorragias e mesmo a morte.

Com suporte do projetor, fizemos uma retomada do conceito, da estrutura e características, ainda tiramos dúvidas a respeito das anotações que os alunos fizeram no laboratório de informática, pois, apesar da argumentação estar ligada ao conjunto de ações humanas e ser utilizada muito constantemente na oralidade, convencer, persuadir usando um texto escrito demanda grande habilidade de escrita.

Por isso mesmo este conteúdo se recomenda para os últimos anos do Ensino Fundamental, pois, como discutido no capítulo 2, o ponto de partida para a argumentação, segundo Perelman (2005, p. 85), ocorre através de um respeito lógico argumentativo entre “valores” e “fatos” discutidos “se contestamos que algo seja um fato, temos de dar as razões dessas alegações (“Não percebo isso”, o que equivale a dizer “percebo outra coisa”)

As atividades que seguem foram impressas para serem feitas em casa. Depois que foram entregues, lemos o artigo de opinião sobre a maioridade penal contido nas atividades e as iniciamos.

Julguei relevante fazer em casa, pois são atividades que ajudam o aluno a aproximar-se e entender melhor a estrutura e os termos utilizados nos artigos de opinião.

ATIVIDADES:

Sou contra a redução da maioridade penal

A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu uma fogueira: a redução da idade penal. Algumas pessoas defendem a ideia de que a partir dos dezesseis anos os jovens que cometem crimes devem cumprir pena em prisão. Acreditam que a violência pode estar aumentando porque as penas que estão previstas em lei, ou a aplicação delas, são muito suaves para os menores de idade.

Mas é necessário pensar nos porquês da violência, já que não há um único tipo de crime.

Vivemos em um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento, que só pode gerar mais violência. Então, medidas mais repressivas nos dão a falsa sensação de que algo está sendo feito, mas o problema só piora. Por isso, temos que fazer as opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que defendemos.

Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer isso não diminuirá a violência. Nosso sistema penal como está não melhora as pessoas. O problema não está só na lei, mas na capacidade para aplicá-la.

Sou contra porque a possibilidade de sobrevivência e transformação destes adolescentes está na correta aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lá estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei. Para fazer bom uso do ECA é necessário dinheiro, competência e vontade.

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal é ineficiente para atacar o problema.

Problemas complexos não serão superados de modo simplório e imediatista. Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, de um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens não precisam ir para a cadeia, precisam sair do caminho que os leva até lá. A decisão agora é nossa: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

Renato Roseno

Atividades

1. Com relação ao gênero e a sua estruturação, responda:

- a)** Qual é o gênero textual?
- b)** Qual é o tipo discursivo?
- c)** Qual é o domínio discursivo desse gênero?
- d)** Qual é a sua finalidade/função sócio-comunicativa/para que serve/objetivo?
- e)** Quais são as principais características?

- f) Qual é o público-alvo desse texto?
2. Qual é o tema e o assunto do texto?
3. Qual o sentido atribuído pelo autor à expressão “... reacendeu uma fogueira...” (primeira linha)?
4. Analise os trechos abaixo e marque **F** para falso e **V** para verdadeiro:
- () Segundo o autor a violência pode estar aumentando porque as penas são muito suaves.
- () O autor defende a ECA e é a favor da redução da maioridade penal.
- () A redução da maioridade penal é eficiente para atacar o problema.
- () O autor atribui a violência ao histórico socioeconômico desigual e violento.
5. Qual é o fato que desencadeou a discussão a respeito da redução da idade penal?
6. Nas frases abaixo, as palavras em destaque, dão ideia de:
- a) “O problema não está só na lei, **mas** na capacidade para aplicá-la...” (linhas 14 e 15) _____
- b) “... **se** queremos construir um país com mais prisões **ou** com mais parques e escolas.” (linha 26) _____ / _____ / _____
- c) “... é necessário pensar nos porquês da violência, **já que** não há um único tipo de crime.” (linhas 5 e 6) _____
- d) “Sou contra **porque** a possibilidade de sobrevivência...” (linha 16) _____
- e) “**Para** fazer bom uso do ECA é necessário...” (linha 19) _____
7. As palavras destacadas nas frases abaixo referem-se a quem/que?
- a) “...Fazer **isso** não diminuirá a violência.” (linha 13) _____
- b) “...mas na capacidade para aplicá-la...” (linhas 14 e 15) _____
- c) “... sair do caminho que **os** leva até lá.” (linha 25) _____
- d) “... **que** valorize a vida em todas as **suas** formas.” (linha 24) _____ / _____
- e) “...ou a aplicação **delas**, são muito suaves...” (linha 5) _____
8. Identifique a tese defendida pelo autor do texto.
9. Quais são os argumentos utilizados pelo autor para sustentar a sua tese?
10. Nos trechos abaixo coloque **O** para opinião e **F** para fato:

- a)() “A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo...” (linha 1)
- b)() “Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais...” (linhas 11 e 12)
- c)() “Lá estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes...” (linha 18)
- d)() “Vivemos em um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento...” (linhas 7 e 8)
- e)() “...reduzir a idade penal é ineficiente para atacar o problema.” (linha 21)
- f)() “...não há um único tipo de crime...” (linha 6)
- g)() “Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. (linha 12 e 13)

11. No seguinte trecho “... correta aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (**ECA**).” (linha 16 e 17), justifique o uso dos parênteses e da caixa alta.

12. No trecho, “Mas é necessário pensar nos **porquês** da violência...” (linha 5 e 6), qual é o significado da palavra em destaque?

13. No trecho “Defendo uma sociedade que cometa **menos** crimes...” (linha 11), se a palavra *crimes* fosse substituída pela palavra *violência* o termo em destaque sofreria alteração? Justifique e se necessário reescreva a frase.

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – ANOS FINAIS / SRE - CURVELO Disponível em: <<http://srecurvelo.educacao.mg.gov.br/>>

Material: Laboratório de informática, computadores, *internet*;

Organização do trabalho: duração de 4 aulas para leitura, debate e atividades;

Embora as discussões em sala sobre o artigo “Sou contra a redução da maioridade penal” e o início das atividades tenham sido produtivas, terminar as atividades em casa foi uma decepção.

Além da maioria não realizar as atividades, 11 alunos perderam a folha. Não atribuo este fato a dificuldade de realização da atividade, pois fizeram em sala sem problema, acredito que foi mesmo falta de responsabilidade. Então, acabei por disponibilizar mais cópias e mais tempo para que terminassem a “tarefa” em sala de aula.

Módulo III:

Procedimentos Metodológicos:

1. Atividades apresentadas com projetor multimídia;
2. Leitura de um texto;

Viver mais e melhor

A tecnologia está aí, cada vez mais presente e mais influente em nossas vidas. Celulares, computadores de mão, *notebooks*, aviões e mais uma infinidade de avanços que surgem a cada dia tornam a nossa existência muito mais prática e confortável.

O problema é que não se pode ter tudo. Temos o celular, e perdemos por causa dele boa parte da nossa privacidade; colocamos nossa vida inteira nos nossos computadores de mão, e enlouquecemos quando eles quebram ou são roubados; andamos para lá e para cá com nossos moderníssimos *notebooks*, e com isso trabalhamos mais do que nunca e abreviamos nossos momentos de lazer [...].

Não há a menor dúvida de que a tecnologia tornou as distâncias mais curtas, assim como nos deu muito mais tempo. Hoje resolvemos todos os problemas de trabalho dentro das nossas casas, sem precisarmos ir ao escritório. Basta ligar o celular, abrir o *notebook* e pronto, tudo resolvido. Mas será que vale a pena transformarmos nossas casas em escritórios? Será que é esse o objetivo de toda essa tecnologia? Para que ganhamos mais tempo? Para gastá-lo com mais trabalho?

A tecnologia nos dá a oportunidade de vivermos mais e melhor. Se soubermos usá-la a nosso favor, ela só contribuirá para a nossa qualidade de vida. O que não podemos é tornarmo-nos escravos dela. Vamos nos dar ao luxo de desligar os celulares nos finais de semana, de engavetarmos *notebooks* e computadores de mão fora do expediente de trabalho [...].

A tecnologia é nossa amiga e parceira. Sabendo usá-la, viveremos muitos anos, o suficiente para ver outros avanços tecnológicos que nem sequer imaginamos e que tornarão a nossa vida cada vez mais longa.

PIMENTEL, Carlos. *Redação descomplicada*. São Paulo: Saraiva, 2008.

Atividades

1. Qual é o tema e o assunto do texto?
2. De acordo com o texto, quais são os pontos positivos e negativos do uso das tecnologias?
3. Identifique a tese defendida pelo autor do texto.

4. Quais são os argumentos utilizados pelo autor para sustentar a sua tese?
5. No trecho “Celulares, computadores de mão, *notebooks*, aviões...” (linha 2), porque a palavra *notebooks* foi escrita em itálico?
6. Nos trechos abaixo porque foram usados os colchetes e as reticências no final?
 - a) “... abreviamos nossos momentos de lazer [...]” (linha 8),
 - b) “... computadores de mão fora do expediente de trabalho [...]” (linha 18),
7. No trecho “Vamos nos **dar ao luxo** de desligar os celulares nos finais de semana...” (linha 17), qual o melhor significado para a expressão em destaque?
8. O que o autor sugere no trecho “Se soubermos usá-la a nosso favor...”?
9. O artigo de opinião apresenta em sua composição os elementos do discurso argumentativo. Identifique esses elementos no texto estudado.
10. Há uma interlocução explícita? De que forma é possível perceber para quem é destinado o artigo de opinião lido. Justifique:
11. Existe formalidade no artigo de opinião? É possível definir o grau de formalidade? Como?

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – ANOS FINAIS / SRE - CURVELO Disponível em: <http://srecurvelo.educacao.mg.gov.br/>

O espaço de circulação e o perfil dos leitores de artigos de opinião definem o **grau de formalidade** que devem manter no uso da linguagem. Geralmente, jornais e revistas esperam que seus articulistas façam uso da modalidade escrita *culta da língua portuguesa*.

ABAUURRE, Maria Luiza M. e Maria Bernadete M. Abaurre. Produção de texto: Interlocução e gêneros. Ed. Moderna. 2012

Material: Projetor multimídia, copiadas de texto impressas, cadernos, dicionários, computador, *internet*;

Organização do trabalho: duração de 4 aulas para leitura, debate e atividades;

Pelo pouco sucesso da outra atividade, o módulo III foi totalmente trabalhado em sala de aula. E apesar desta nova atividade do texto “Viver mais e melhor” ser bem parecida como a outra o texto trata de um assunto diferente, mais próximo da realidade dos alunos, assim houve bastante participação também e neste texto as opiniões foram mais convergentes.

Módulo IV:

Produção Final: De acordo com os estudos feitos nesta sequência didática produza um artigo de opinião para a conscientização dos alunos e da comunidade escolar a respeito da conservação dos ambientes comuns, contra os atos de vandalismo. É importante estar atento ao fato de que este artigo irá circular pelos meios digitais (blog das escolas e sites de notícias locais), pelos meios impressos, na própria escola, de sala em sala, e nas visitas à outras escolas.

Material: cadernos, dicionários, computador, *internet*;

Organização do trabalho: duração de 4 aulas para leitura, debate e atividades;

Com este módulo, iniciamos a produção do artigo de opinião para a conscientização dos alunos e da comunidade escolar a respeito da conservação dos ambientes comuns, contra os atos de vandalismo. Para melhor assessorá-los, levei para a sala 12 dicionários e também fiquei à disposição para sanar dúvidas. Apenas 7 alunos apresentaram o texto para eu olhar e pediram sugestão e o restante da turma mal começou, logo ficou claro que levaríamos mais de 4 aulas para terminar esta produção.

Excerto 5

A impressão que tive é que não estavam motivados, que não sabiam o que escrever ou que não queriam escrever sobre o assunto. Para a próxima aula, penso que terei que dedicar um tempo para um debate, exposições de ideias e talvez apresentar algumas imagens e texto no projetor.

Na aula seguinte realmente tive que falar novamente sobre a estrutura do gênero artigo de opinião; apontei o esquema já discutido e utilizei outros esquemas para que cada aluno escolhesse aquele que se adaptassem melhor. Anotamos no quadro as teses sugeridas pelos alunos e a partir destas anotamos, também, argumentos que eles sugeriram.

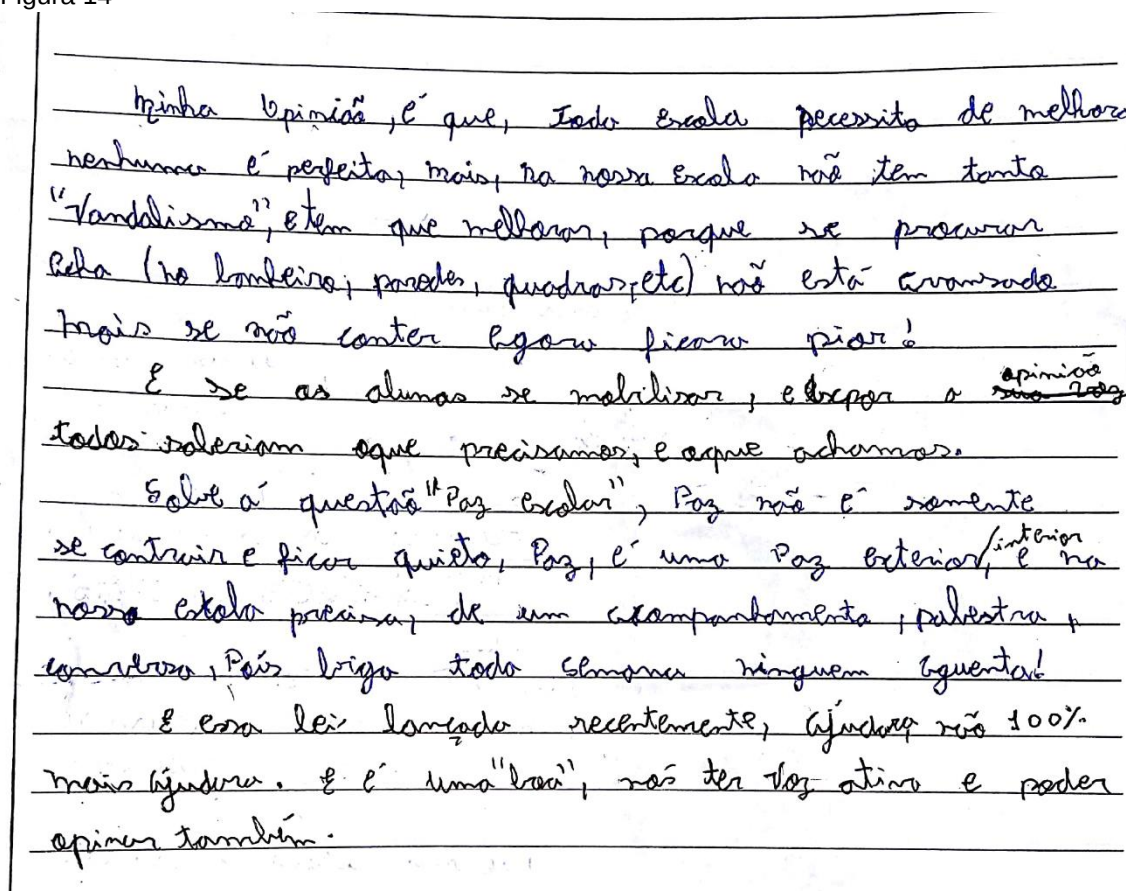
Nesta conversa, expliquei que todos os textos deveriam ser revistos, se preciso reescrevê-los, melhorar a tese e os argumentos. Durante a aula, percebi que vários alunos tiveram uma postura muito prudente, se concentraram, buscaram ajuda, perguntaram aos colegas e a mim, utilizaram também o dicionário.

Assim, tivemos a primeira versão do artigo de opinião entregue com a letra deles, selecionei 4 textos como amostragem, priorizando a estrutura do artigo de opinião que é o objetivo desta SD.

Este texto abaixo é a produção inicial, escrito em 2017, quando surgiu a situação-problema, antes de começarmos a desenvolver as sequências didáticas. Não passou por uma refacção, escreveram em sala de aula e me entregaram.

Fragmento 11-Aluna A

Figura 14



Minha opinião, é que, Toda escola necessita de melhora nenhuma é perfeita, mais, na nossa escola não tem tanta "vandalismo", e tem que melhorar, porque se procurar pela (no banheiro, paredes, quadras, etc) não está avançada. Pois se não estiver agora ficou pior!

E se as alunos se maliciarem, e depois a ^{opinião} ~~uma coisa~~, todos sabem que precisamos, e aque achamos.

Sobre a questão "Paz escolar", Paz não é somente se controlar e ficar quieto, Paz, é uma Paz exterior/^{interior}, e na nossa escola precisa, de um acompanhamento, palestra, conselho, Pais ligar toda semana ninguém aguenta!

E essa lei foi lançada recentemente, ajudas não 100% mais ajuda. e é uma "boa", nós ter voz ativa e poder opinar também.

Figura 15

Este texto foi produzido em 2018 atendendo a proposta de produção de artigo de opinião, esta é a primeira versão. A refacção foi feita junto com a professora, esta pesquisadora, conversamos, tirei as dúvidas, expliquei e fiz as anotações necessárias com base na tábua de correção.

Fragmento 13-Aluna A

Figura 16

O vandalismo no ambiente escolar é um assunto que está muito envolvido no cotidiano de alunos e professores, que até virou-se um Projeto de Lei para punição dos ^{vandalas escolares} já está em vigor.

O Projeto Lei nº 134/2017 apresenta "Opção" para os alunos se conscientizarem antes que seja punido, pois, isto é possível; Este projeto lei propõe alternativa para os vandalismos escolares, eles podem sim mudar de atitudes antes que as medidas da lei sejam aplicadas a eles.

Vandalizar a escola, ou outros lugares públicos, está tirando o direito dos alunos, e da sociedade, de desfrutar também dos benefícios; mas para desfrutar desses direitos também ~~de~~ tem seus deveres!, e o dever do aluno é manter a escola um local agradável, um lugar onde sentimo prazer de se estar, e desfrutar de seu benefício.

O aluno se conscientizando terá benefícios e também toda sociedade, pois, um aluno bom hoje, é um aluno bom amanhã... E, um aluno que não comete atos de vandalismo hoje, será um cidadão que não cometerá esses atos também, pois, estará pensando nele e em toda sociedade.

Este era para ser o texto pronto para digitação, no entanto como pode ser observado há ainda inadequações, algumas até já apontadas, marcadas no fragmento 12, na conversa com a professora para refacção.

Assim, nova refacção foi feita: no laboratório de informática, pedi que os alunos digitassem os textos e utilizassem o dicionário *online* para verificar a acentuação e a ortografia, e o dicionário de sinônimos para eliminar as repetições, procurei lembrar-lhes sempre de que esta produção de texto tinha um destino que era circular pelos meios digitais e impressos.

Os alunos pecam por falta de uma releitura atenta, é visto na primeira linha do fragmento 12 a palavra “ambiente” e depois na primeira linha do fragmento 13 a mesma palavra grafada “almbiente”.

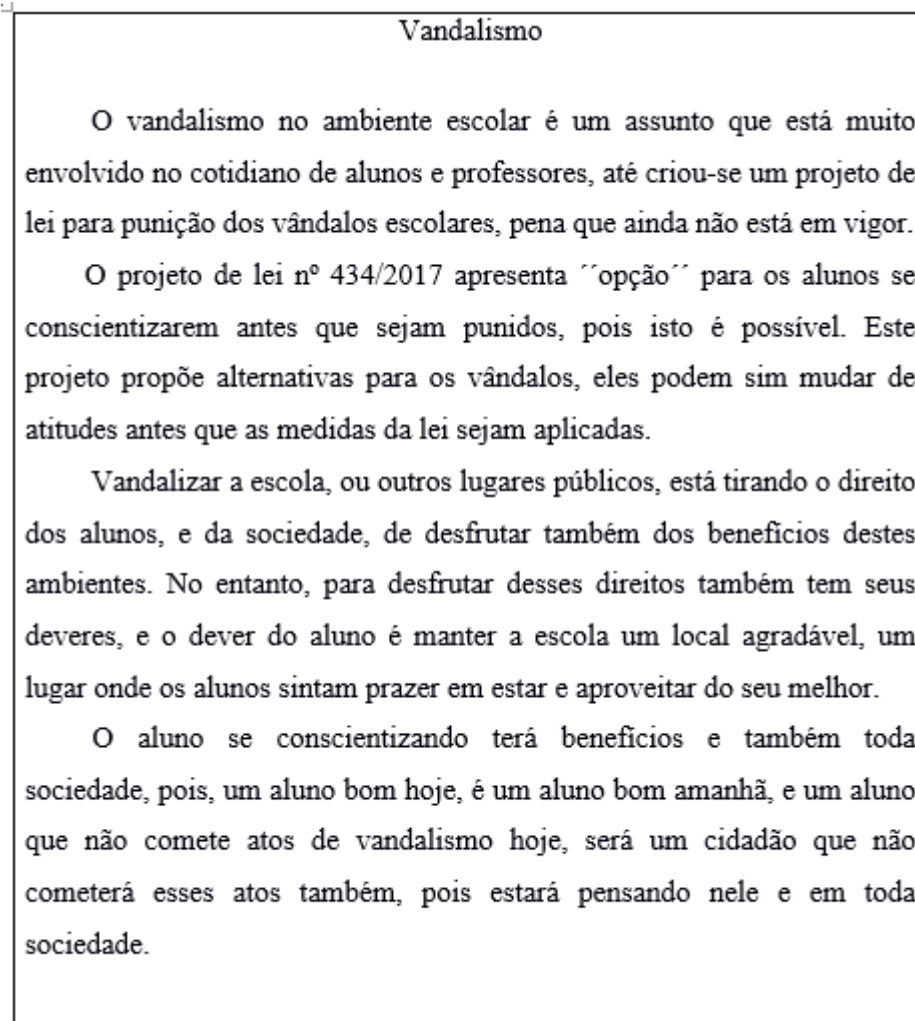
Embora as palavras “concientizarem/concientizando”, que foram circuladas no fragmento 12 para se buscar a ortografia adequada, e a repetição do termo “pois” no último parágrafo, que foi apontada como tal para substituição, tenham continuado sendo escritas da mesma forma na nova versão do texto, na refacção do texto digitado a correção é contínua até que escritor e orientador (no caso aluno e professor) considerem-no pronto.

Assim, quanto a refacção feita no laboratório de informática com a utilização de novos recursos para correção, me apoio nas palavras de Buzato (2006, p. 5) para afirmar que há muito que se fazer em relação à comunicação digital e o ensino dos usos da língua, no entanto este caminho pode ser percorrido através de novas práticas e nova concepção da linguagem, nós professores precisamos nos desprender das antigas práticas, porque se concebemos a

linguagem como sistema/código, meio/tecnologia e uso, veremos que ao levar a escrita para um novo meio (o digital) e/ou ao usá-la em novas práticas (por exemplo, as envolvidas em trabalhos escolares que utilizem computadores e Internet), estaremos diante de novos letramentos os quais, eventualmente, repercutirão também nos letramentos anteriores, sem contudo empurrá-los para um mundo à parte.

Fragmento 14-Aluna A

Figura 17



Esta é a versão final do artigo de opinião do Aluna A. Analisando estas quatro produções da mesma aluna verificamos que o texto do fragmento 11 não desenvolve uma argumentação tampouco possui uma construção textual compatível com estrutura e características do gênero solicitado. É a partir do texto do fragmento 12 que a Aluna A estabelece uma organização da argumentação, defendendo um ponto de vista baseado em informações e o convencimento que acontece por meio de raciocínio lógico, desenvolvendo o tema com criticidade.

A Aluna B escreveu este texto na sequência para a produção inicial, escrito em 2017 quando surgiu a situação-problema, antes de começarmos a desenvolver as sequências didáticas. Não passou por uma refacção, ela o escreveu em sala de aula e me entregou.

Fragmento 15-Aluna B

Figura 18

Eu apoio essa lei, acho justo que os vândalos paguem pelo vandalismo.

Talvez funcione essa lei porque os alunos pensam antes de executar o vandalismo, porque sabem que terão que pagar pelos atos cometidos.

A escola possui muito vandalismo, cartão rasgado, parede pintada, porta quebrada, janela com vidro quebrado.

As escolas deveriam ser mais vigiadas, em relação as atitudes dos alunos. Na realidade, os alunos deveriam ter "bom senso", sabem que a escola é um ambiente para se estudar, e não destruir, bagunçar, quebrar, se todos cooperassem não precisaria nem de proposta de lei.

Esta é a primeira versão do texto produzido pela Aluna B, em 2018, atendendo a proposta de produção de artigo de opinião. A refacção foi feita junto com a professora, da mesma maneira que os outros textos, conversa e anotações com base na tábua de correção. Neste texto, deixei destacado os argumentos e as ideias conclusivas.

Fragmento 16 -Aluna B

Figura 19

Vandalismo no ambiente escolar

O vandalismo cada dia vem crescendo mais e mais no âmbito escolar. Com isso tudo os alunos e a escola se tem a perder verbas que poderiam ser investidas em outras áreas. No geral, são destinadas aos ~~objetos~~ ^{consequências} do ato de vandalismo.

Se todos fossem conscientizados os atos de vandalismo diminuiriam muito, trazendo então muitos benefícios à escola, como a aplicação de verbas extra em atividades de lazer aos alunos.

A lei nº 434/2014 funciona de maneira que impõe minimizar os atos de ~~vandalismo~~ ^{vandalismo} e (traz) algumas consequências aos ~~atores~~ ^{atores}, e lei nada mais é que uma "proteção" à escola, para que a escola não sofra atos de vandalismo. Ou pelo menos que os ~~vandalistas~~ ^{vandalistas} sofram algum tipo de punição.

O ambiente escolar ^{tem que} ~~deve~~ ser

um ambiente agradável, não tem como ser, em um lugar com vidros quebrados e lonas que não do em lugar para sentar, com colúrios valscados. Isso monito, acabo desmotivando os alunos que realmente querem estudar, que realmente almejam um futuro promissa.

A lei obviamente foi criada porque se não tem como resolver de um modo pacífica e sem algum tipo de punição, porque quanto mais punirmos os vândalos pensamos muito antes de fazer novamente.

É importante conscientizar os alunos sobre o vandalismo e suas punições, todos desejamos que o vandalismo entre em extinção de vez, mas para isso acontecer temos que conscientizar os vândalos, e os vândalos não são mais ^{proprios} que os alunos.

reservar
ver de
uma for-
ma mais leve

Faz
Ass. ato,

Figura 20

Vandalismo no ambiente escolar

O vandalismo todo dia vem crescendo mais e mais no ambiente escolar. Com isso tudo os alunos e o escola se vem a perder, coisas que poderiam se utilizadas em outras áreas no escola, não destinadas aos consertos de até de vandalismo.

A lei nº 434/2017 funciona de maneira que possa minimizar os atos de vandalismo e trar algumas consequências aos vândalos, a lei não mais é que uma "proteção" a escola, para que a escola não sofra atos de vandalismo, ou pelo menos que os vândalos, sofram algum tipo de punição.

O ambiente escolar tem que ser um ambiente agradável, não tem como ser, em um lugar com vidros e bancos quebrados sem lugares para sentar com cantinas cheias de lixo. Dessa maneira acaba desmotivando os alunos que viriam

FORONI

mente querem estudar, que realmente almejam um futuro promissor.

A lei obviamente foi criada porque já não tem como resolver de uma maneira pacífica e sem algum tipo de punição, porque quanto mais punimos os vândalos pensamos muito antes de fazer novamente.

Se todos fossem conscientizados os atos de vandalismo diminuiriam muito, trazendo então muitos benefícios e sendo como a aplicação de verbo verbal em atividades de lazer aos alunos.

É importante conscientizar os alunos sobre o vandalismo e suas punições, todos desejamos que o vandalismo entre em extinção de vez, mas para isso acontecer temos que conscientizar os vândalos que nada mais são que os próprios alunos.

Este texto estava pronto para digitação, a Aluna B fez as alterações sugeridas com exceção do segundo parágrafo, terceira linha, fragmento 17, a palavra "trás" que já havia sido circulada na refacção da primeira versão não foi substituída, a repetição da palavra "vandalismo" no último parágrafo.

Nova refacção foi feita no laboratório de informática, a Aluna B digitou o texto e fez as alterações necessárias.

Fragmento 18-Aluna B

Figura 21

Vandalismo no ambiente escolar

O vandalismo cada dia vem crescendo mais e mais no âmbito escolar. Com isso tudo os alunos e a escola só têm a perder, pois as verbas que poderiam ser investidas em outras áreas na escola, são destinadas aos consertos dos atos de vandalismo.

O Projeto de lei nº 434/2017, que trata de punições aos alunos que cometem atos de vandalismo nas escolas estaduais, quando entrar em vigor, deve funcionar de maneira que possa minimizar os atos de vandalismo e trazer algumas consequências aos vândalos.

Este projeto, assim que se tornar lei, será uma “proteção” a escola para que ela não sofra atos de vandalismo, ou pelo menos que os vândalos sofram um tipo de punição mais adequada.

O ambiente escolar tem que ser um ambiente agradável, não tem como ser um lugar com vidros e bancos quebrados, sem lugar para sentar, com carteiras rabiscadas. Dessa maneira, acaba desmotivando os alunos que realmente querem estudar, que almejam um futuro promissor.

A criação deste projeto de lei obviamente se deu porque já não havia como resolver de uma maneira pacífica e sem um tipo de punição apropriada, porque quando existir punição severa, espera-se que os vândalos pensarão muito antes de fazer novamente.

Se todos fossem conscientizados os atos de vandalismo diminuiriam, trazendo então muitos benefícios a escola, como a aplicação da verba escolar que vai para os consertos revertida em atividades de lazer aos alunos.

É importante conscientizar os alunos sobre os atos de vandalismo e suas punições, todos desejamos que tais atos entre em extinção de vez, mas para isso acontecer a conscientização precisa atingir os vândalos, que nada mais são que os próprios alunos.

Esta é a versão final do texto da Aluna B e após análise das quatro produções verifiquei que, assim com a Aluna A, o primeiro texto escrito em 2017, fragmento 15, não desenvolve uma argumentação nem possui construção textual compatível com estrutura e características do gênero solicitado.

Embora contenha ideias que foram desenvolvidas em argumentos nos textos do ano seguinte, a saber: “talvez funcione essa lei, porque os alunos pensão antes de executar o vandalismo, porque sabem que terão que pagar pelos atos acometidos”; “na realidade os alunos deveriam ter “bom senso” saber que a escola é um ambiente

para estudar”, é a partir do texto do fragmento 16 que a Aluna B organiza a argumentação, defende um ponto de vista baseado em informações e o convencimento que se dá através de raciocínio lógico, desenvolvendo o tema com criticidade.

Esta é a produção inicial da Aluna C, escrita em 2017.

Fragmento 19-Aluna C

Figura 22

Eu concordo com o projeto do deputado Estadual. Na minha opinião devemos todos nos conscientizar, devemos respeitar a escola pois existe um vandalismo com carteiras riscadas, paredes riscadas com corante, cometa, canetão, vidros quebrados, cadeiras entre outras coisas.

Eu acho que uma vez por mês os alunos de cada sala deveriam limpar as carteiras pois são eles mesmos que sujam e riscam.

Também acho que isso deveria ter sido inventado há muitos anos atrás.

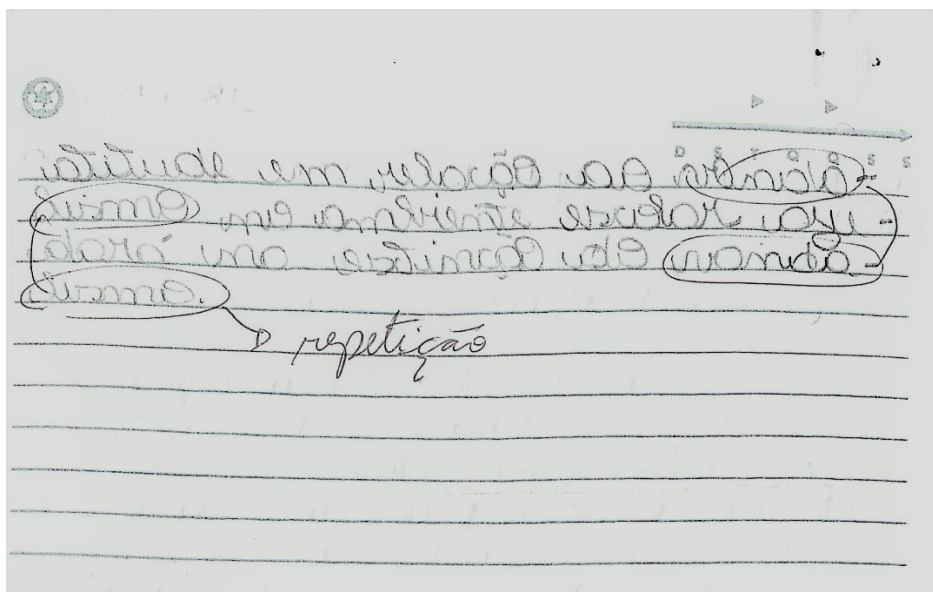
Os alunos poderiam fazer palestras pra sua escola e para outras. E debaterem o assunto de vandalismo. Na escola também há o co-

DSRQSS, / /
so de granheiro com as po-
redes riscadas, a pedra sem
franca e riscadas.

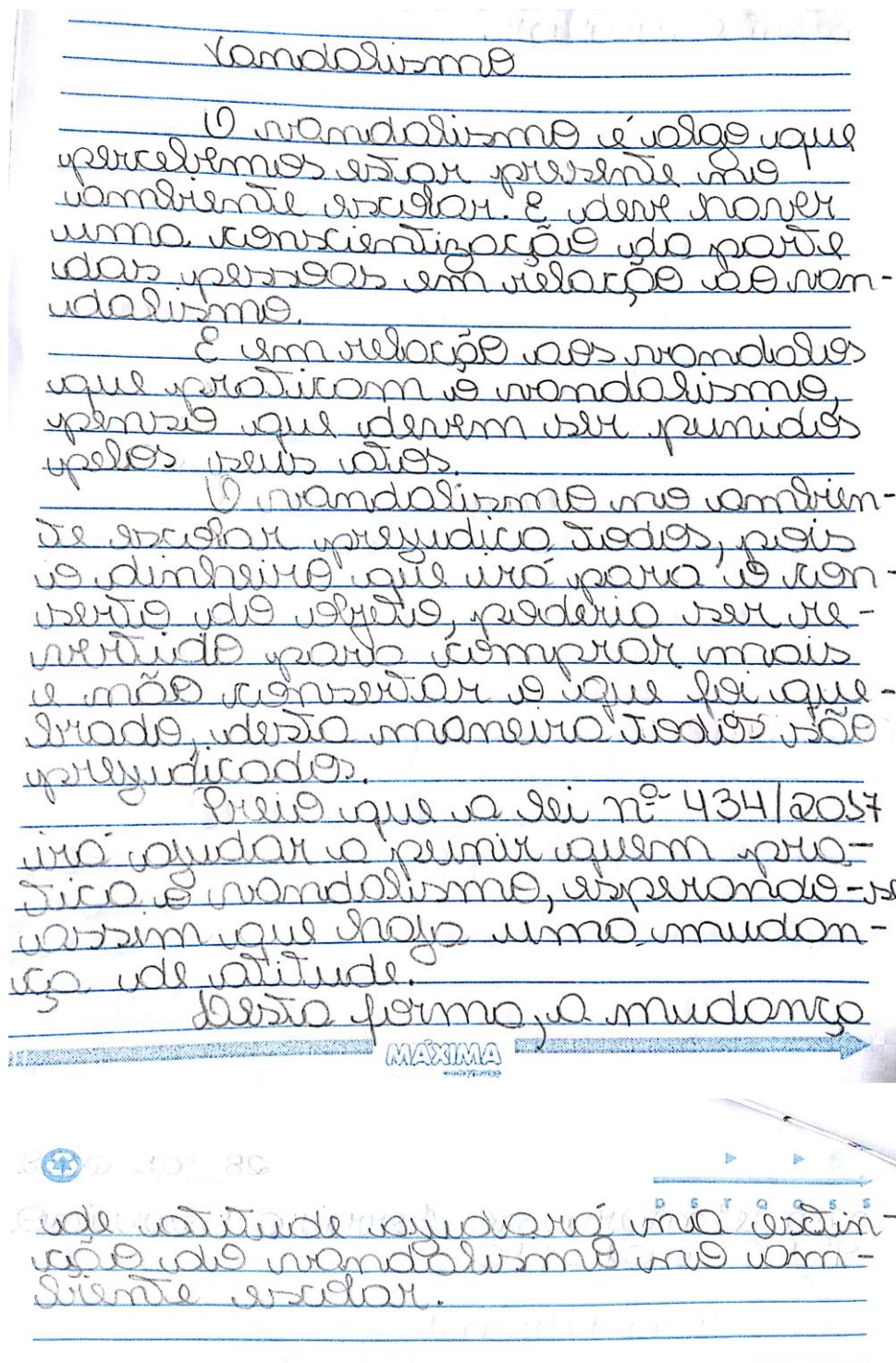
Fragmento 20-Aluna C

Figura 23

[illegible]



A Aluna C, em 2018, produziu esta primeira versão do texto em atenção à proposta de produção de artigo de opinião. A refacção foi feita junto com a professora, da mesma maneira que os outros textos, por meio de conversa e anotações com base na tábua de correção. Neste texto, destaquei algumas repetições e indiquei a junção de alguns parágrafos.



A Aluna C fez última versão de seu texto, que está acima, e estava pronto para digitação, no entanto duas alterações sugeridas ainda permanecem iguais ao que estava no fragmento 20, terceiro parágrafo a repetição “vândalos/vandalismo” e no

quarto parágrafo “revertido para comprar mais (?)” foi acrescentado um ponto de interrogação, pois a oração está obscura. A nova refacção foi feita no laboratório de informática, a Aluna C digitou o texto e fez as alterações necessárias.

Fragmento 22-Aluna C

Figura 25

Vandalismo

O vandalismo é algo que percebemos estar presente no ambiente escolar e deve haver uma conscientização da parte das pessoas em relação ao vandalismo.

Em relação aos alunos que praticam o vandalismo devem ser punidos pelos seus atos para isso foi criado um projeto de lei por deputado estadual, pois todos devem respeitar a escola.

O vandalismo no ambiente escolar prejudica toda escola, uma vez que o dinheiro que irá para o conserto do objeto que foi quebrado, poderia ser revertido para comprar mais objetos ou proporcionar outras benfeitorias para os alunos, da maneira como está alunos quebrando e escola consertando todos são prejudicados.

Acredita-se que o projeto de lei nº 434/2017 irá ajudar a punir quem pratica o vandalismo, os alunos podem fazer sua parte conscientizando os colegas e poderiam até uma vez por mês praticar atos de limpeza na escola.

Desta forma, espera-se que haja uma mudança de atitude por parte dos vândalos que ajudará na extinção do vandalismo no ambiente escolar.

Esta é a versão final do texto da Aluna C e, após análise das quatro produções, verifiquei que o primeiro texto escrito em 2017, fragmento 19, não possui construção textual totalmente compatível com estrutura e características do gênero solicitado, mas inicia uma argumentação e defende um ponto de vista que são aprimorados com o desenvolvimento das atividades da SD estudada em 2018.

Assim, os argumentos presentes no segundo e quarto parágrafos deste texto do fragmento 22 foram amadurecidos da produção inicial, fragmento 19, porém é a partir do texto do fragmento 20 que a Aluna C organiza e interpreta as informações para compor o ponto de vista, apresenta a construção de argumentos relevantes e convincentes.

Esta é a produção inicial da Aluna D, escrita em 2017.

Fragmento 23-Aluna D

Figura 26

Na minha escola não tem tanto vandalismo nos templos, correativo, marcas de latam no banheiro dos meninos, vidros quebrados a porta da minha sala tem marcas de pedras acidentadas na lei do Deputado Estadual permissão mais severas tipo quando alguém for pego pelo professor desenhando ou escrevendo na mesa vai ter que limpar a mesa sem se quebrar o vidro e vai pagar multas colegas comemoraram colocaram que pedras fazer palestras, grupos de alunos para mostrar para outros alunos a realidade de outras escolas para isso eu con- cordo com isso lei mas se acende- ritos essas coisas vai melhorar.

Fragmento 24-Aluna D

Figura 27

Vandalismo nas Escolas

A destruição causada pelo vandalismo nas escolas estaduais é um problema sério. A Lei nº 4.341/2017 que impõe a punição dos autores do vandalismo de acordo com seu ato e o grau de vandalismo, mas não há uma lista, precisa de divulgação nas escolas e outros locais de ambiente.

Com o vandalismo muito comum em algumas escolas se tornam desconhecidas para um bom estudo: ganchos quebrados, ventiladores que não funcionam, chão danificado, etc.

Se houver mais divulgação da lei ou conscientização por parte de alunos, professores e boa manutenção, os problemas que o governo encontra como uma computadora por mês, mas livros na biblioteca, um com livro gratuito de um ventilador entre outras coisas.

Portanto, espero melhoras na conscientização sobre o vandalismo e também a manutenção.

Esta é a versão produzida, em 2018, pela Aluna D, sendo a primeira versão atendendo a proposta de produção de artigo de opinião. Da mesma maneira que os outros textos, a refacção foi feita junto com a professora com uma conversa e anotações com base na tábua de correção. Neste texto, foram circuladas palavras para revisão da ortografia e foi bastante explicado sobre a importância da sustentação dos argumentos.

Fragmento 25-Aluna D

Figura 28

Vandalismo nas Escolas

A destruição causada pelo vandalismo nas escolas brasileiras, segundo o Defensor Público Federal de São Paulo, nº 134/2017, que impede que o autor do vandalismo seja punido de acordo com a lei, o que é grave de vandalismo, mas que não pode ser feito, precisa de divulgação nas escolas e outros tipos de ambientes.

Com o vandalismo em alta, em algumas escolas se tornam desagrado para um bom estudo. vidros e cantinas quebrados, ventiladores danificados por atos de vandalismo.

Se houver mais divulgação da lei em conscientização por parte de alguns poderes do governo, as escolas, as escolas, que o governo manda poderem comprar um computador por mês, mas livros na biblioteca, um ventilador e outras coisas.

Portanto, com conscientização as escolas podem melhorar bastante e a educação no Brasil pode melhorar assim mesmo.

Como as demais alunas analisadas, a Aluna D fez última versão de seu texto para digitação, mas não fez todas as alterações sugeridas, ainda permanecem iguais da maneira que estava no fragmento 24 as palavras “desacradavéis/conceitização”.

Fragmento 26-Aluna D

Figura 29

DIGA NÃO AO VANDALISMO ESCOLAR

A destruição causada pelo vandalismo nas escolas estaduais fez o Deputado Jajah Neves criar o projeto de lei de nº 434/2017 que impõem ao autor do vandalismo escolar a punição de acordo com seu ato e o grau de vandalismo.

Mas só isso não basta? Não, é preciso divulgação nas escolas e outros tipos de ambiente para que mais conscientização por parte de alunos, só assim poderia acontecer uma melhora, pois desta forma as verbas que vem para a escola poderiam ser revertidas em computadores, mais livros para biblioteca, entre outras “coisas” para melhorar a escola.

Com o vandalismo destruindo algumas escolas estas se tornam desagradáveis lugares para um bom estudo, pois um local com vidros e carteiras quebrados, ventiladores danificados, carteiras e paredes rabiscadas, banheiros danificados por atos de vandalismo não dá ânimo ficar.

Portanto, quando a conscientização a respeito da conservação das escolas acontecer poderemos melhorar bastante e a educação pode até avançar no Brasil.

A Aluna D apresentou este texto como versão final após as refacções. Na análise das quatro produções verifiquei que o primeiro texto escrito em 2017, fragmento 23, não possui uma construção textual compatível com estrutura e características do gênero solicitado, nem desenvolve uma argumentação.

É a partir do texto do fragmento 24 que a Aluna D estabelece uma organização da argumentação que possa gerar o convencimento, organiza e interpreta as informações para compor o ponto de vista, desenvolvendo o tema através de raciocínio lógico.

Ao analisar todos estes textos percebi que, como dito anteriormente, a refacção do texto digitado proporciona uma nova visão tornando a correção muito mais ampla e aprofundada até que aluno e professor considerem o texto pronto.

Neste contexto, é notável, ao lermos as produções iniciais e as últimas versões dos textos aqui colacionados, o avanço que ocorreu na capacidade de escrita dos alunos, os textos ganharam corpo, estrutura, argumentação, léxico e tudo isto a partir dos interesses próprios.

É relevante analisar que em todos os casos os textos produzidos em 2018, ou seja, com o início do PL são mais estruturados, organizados e atendem melhor a proposta de produção textual.

Primeiramente, porque os gêneros textuais foram estudados nas sequências didáticas que compõe este PL e, como era esperado, os alunos passaram a produzir tais gêneros com propriedade, colocando em prática o que aprenderam.

Em segunda análise, e o mais importante para este trabalho, é que a partir das pesquisas, leituras e debates em torno do tema que impulsionou este PL e, no decorrer de dois bimestres, a busca dos alunos por respostas para a situação-problema proporcionou um conhecimento muito maior acerca deste assunto debatido.

Desta maneira, tornou-se mais fácil, mais rápido, e ainda se adquiriu e se expandiu a capacidade de falar e escrever a respeito do tema vandalismo na escola, possibilitando ao aluno comunicar sua opinião e fundamentá-la em argumentos relevantes e convincentes, porque eles mesmos se convenceram com as respostas que tiveram na busca pela solução da situação-problema.

Assim, o projeto de letramento viabilizado produziu um grande desenvolvimento na capacidade textual, no desenvolvimento lexical e na competência argumentativa destes alunos de 9º ano do Ensino Fundamental.

O que mudou, também, foi o conceito de vandalismo e a forma de enxergá-lo, de visualizar os atos de vandalismo especialmente na própria escola, vemos nos fragmentos 11 e 22 que as Alunas afirmam “na minha escola não tem tanto vandalismo” e nas próximas versão não aparecem mais esta expressão, pois além das leituras e debates para se produzir o material de conscientização dos colegas foram feitas algumas inspeções na escola em busca de lugares e objetos que sofreram atos de vandalismo para serem fotografados, esta atividade mudou muito a opinião dos alunos.

A respeito deste material, iniciamos, concomitantemente com a produção do artigo de opinião, um trabalho no contraturno, do que chamamos de “divulgação”, uma maneira que poderia atingir de forma mais intensa os colegas das demais turmas da escola para conscientizá-los a respeito da conservação do ambiente escolar.

Para melhor organização do tempo e dos horários de disponibilidade do laboratório de informática, dividimos em grupos e verificamos quais dias eram possíveis a cada um vir no contraturno, pois 4 alunos trabalham no período da tarde e muitos fazem cursos.

Nestas aulas no contraturno, em pequenos grupos, fizemos novamente inspeções na escola para fotos de objetos e locais vandalizados. Os slides foram produzidos com fotos da escola e com trechos de textos dos alunos. Tais slides foram usados para uma palestra que nutriu um diálogo com as outras turmas da escola com vistas a instituir práticas de conscientização.

Cada grupo que chegava na aula de contraturno observava o que o outro já havia feito e continuava, a conclusão dos slides (anexo 1) se deu com todos os alunos no período normal de aula.

As palestras com as turmas foram feitas na biblioteca (anexo 2) os professores foram avisados antecipadamente, fui de sala em sala avisando a hora exata de trazer alunos para a conversa. Todas as turmas do matutino foram chamadas em uma só manhã. Tudo transcorreu de forma tranquila, com exceção de uma turma na qual dois ou três alunos não concordaram muito com a ideia de conservação de ambientes comuns, públicos.

O período vespertino foi tudo organizado da mesma forma, no entanto muitos alunos não concordavam com cuidado e zelo com o ambiente comum, tornou-se mais difícil para os alunos pesquisados que palestravam, porque tais alunos interromperam para questionar se eles nunca tinham desenhado em carteiras ou na parede e ao tentarem explicar que mudaram de opinião a respeito do que haviam feito, foram novamente interrompidos com frases de desaprovação. Assim, os professores destas turmas aproveitaram o ensejo chamando a atenção dos alunos que tumultuavam e intensificaram nossas sugestões de conservação do ambiente escolar.

Portanto, trazer este fenômeno social “vandalismo” através de um projeto de letramento para sala de aula para ser pesquisado, estudado, debatido e depois romper barreiras para encarar os vândalos, colocar o “dedo na ferida” e falar-lhe de conservação, de ambiente comum, de punição para vandalismo escolar tornou-se um processo extremamente importante para o crescimento intelectual destes jovens. Uma vez que abrir-se para o debate, expor sua opinião, escutar, argumentar, ponderar, posicionando criticamente frente as questões levantadas pelos que discordam, demonstrou a segurança e a autonomia de quem construiu conhecimento, e o mais relevante, por interesse próprio!

Posso dizer que além da mudança no discurso dos alunos desta turma de 9º ano, como mencionado nas produções textuais antes da execução do projeto, debater

o fenômeno social vandalismo em sala de aula refletiu na comunidade escolar e em outros espaços, pois as palestras com as turmas da escola geraram debates e conversas nas semanas seguintes com os professores de diferentes áreas. Repercutiu também a divulgação de fotos e textos na página do *Facebook* da escola (anexo 3), as últimas versões dos textos que foram expostas no pátio da escola com direito a pose para foto ao lado da produção (anexo 4) e culminou com a participação dos alunos apresentando seus slides no evento XVI CONAELL - Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários na UNEMAT (anexo 5).

5 Trajetórias formativas: aprendizagens, reflexões e busca por novos caminhos

Amo ser professora de Língua Portuguesa, antes de formar-me no Curso de Letras, no Ensino Médio, fiz magistério e sempre estudei em escola pública. A graduação e especialização foi pela UNEMAT-Tangará da Serra e o Mestrado UNEMAT-Sinop.

Quanto ao mestrado, parecia algo muito distante, não pensava em fazê-lo, primeiramente porque só sabia da modalidade mestrado acadêmico e achava fora da minha realidade, pois como não trabalhava aquelas linhas de pesquisa teria muito a ler para poder acompanhar. E depois como não tenho intenções acadêmicas não via aplicabilidade para mim.

No entanto, quando uma colega de escola ingressou no Profletras me encantei. A colega começou a desenvolver atividades diferentes na escola e eu “colei” nela, queria saber como fazer, como funcionava e por que. Fizemos algumas atividades juntas, ela me mandou textos, indicou leituras e aqui estou eu.

Durante o curso as disciplinas de “Alfabetização e Letramento”, “Leitura do Texto Literário”, “Literatura Infantil e Juvenil”, foram as que mais me seduziram e desvendaram-me os olhos; descobri livros, projetos e métodos que há muito tempo buscava.

Embora tenha elencado estas três disciplinas como destaque, todas foram essenciais em suas peculiaridades; a cada leitura já começava a imaginar como faria em sala de aula, como agiria, quais materiais iria confeccionar.

No entanto, agora, depois de mais de um ano e meio de leituras discussões e produções e até das intervenções – foram 4 intervenções, uma do projeto final, duas da disciplina de “Gramática, Variação e Ensino” e uma da disciplina “Literatura Infantil e Juvenil” –, concebo e aceito a afirmação de Imbernón (2012, p.45) quanto a formação de professores

A formação permanente do professorado teria de facilitar a reflexão prático-teórica sobre a própria prática, mediante a análise da realidade, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre esta; a capacidade do professorado de produzir conhecimento pedagógico mediante a prática educacional, assim como o intercâmbio de experiências entre iguais e com a comunidade, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional, e aumentar a comunicação entre o professorado.

É como pensar que o caminho se faz caminhando, pois, estas leituras todas se não forem entronizadas, aceitas, compreendidas e, parcialmente, praticadas não terão valores para minha formação. O título de mestre é importante, significativo, mas muito maior é a mudança que ele pode fazer em mim e eu na escola onde trabalho.

Mesmo porque, quando decidi observar minha prática em todos os passos desta pesquisa interventiva pretendia descobrir o que dava “errado” em minhas aulas e como melhorar isto. Pretendia descobrir os porquês, o que me leva a fazer certas “coisas”, tomar algumas decisões que depois me parecem equivocadas, e, principalmente, como desenvolver uma prática reflexiva que aprimore minha atuação docente.

Como dito no início, cursei magistério e já comecei a lecionar, isto em 1994, e não parei mais, um ano na coordenação da escola e 3 anos cedida para Secretaria Municipal de Educação, mas realizando projetos nas escolas. Este período todo em sala de aula nos caleja com alguns vícios, hábitos, manias que eu não me isentava, porém só ficaram muito nítidos com os relatos no diário reflexivo. Além de ficar nítido, deixou claro porque aulas tão preparadas viravam um desastre e que precisava ser retomado tal assunto. Vamos observar as anotações:

Excerto 5

Não consegui desenvolver o que era proposto, e ao me perguntar o porquê, encontro como resposta imediata a falta de planejamento adequado, falta de antecipação e de levar tudo pronto previamente. No entanto, o planejamento estava estruturado, só não foi seguido, aconteceram indagações inesperadas que levei mais tempo para explicar (talvez me tenha feito fugir da proposta para aquele dia). Depois analiso com mais calma e vejo que por estar há anos na educação tenho alguns vícios dos quais preciso me libertar, um deles é replanejar no exato momento da execução, muitas vezes, aumentando as atividades (o que algumas vezes “salva a pátria”, mas, em outras, posterga um trabalho, um fechamento) contando que ainda tenho muito tempo para fazer o que precisa ser feito, mas sem perceber que são muitas atividades para serem concluídas.

Esta “mania” de aproveitar questionamento e “criar” uma atividade era visto por mim como atributo importante da profissão e, ao refletir sobre isto, percebi que

se trata de um vício, não virtude e que me é prejudicial, responder as questões imprevistas ou que fogem ao assunto sempre que possível, porém mergulhar nestas questões para arrastar uma atividade oportunista é inadequado e eu não quero não esta atitude em minha prática docente.

Como discutido no capítulo 2 ao falar de pesquisa-ação, Alvarado Prada (2012, p. 36), afirma que esta “induz ao questionamento, à busca, ao papel ativo dos professores participantes à reflexão sobre suas práticas para posteriormente reconstruí-las”. Para reconstruir minha prática preciso refletir sobre ela todos os dias, não será apenas durante neste período da pesquisa interventiva para o mestrado que mudarei estas atitudes que estão comigo nestes longos anos de caminhada na educação. Será preciso um diário reflexivo permanente.

Nesse sentido, pensar em prática reflexiva é pensá-la como análise crítica e discussão das teorias práticas do professor com seus pares, pois, ao expor e examinar suas práticas o professor fica munido de mais hipóteses para perceber suas falhas e aprender um com o outro, (ZEICHNER *apud* SANTOS, 2009, p. 48).

No diário também observei o que me causa frustrações, angústias e vi que é possível planejar para evitar estes sentimentos.

Excerto 6

Laboratório de informática sem internet novamente! Minha aula estava toda organizada para utilizar o laboratório, porém desta vez havia o plano B. Mesmo assim, a frustração é grande, principalmente minha, depois dos alunos que amam aula no laboratório. Depois de uma aula esperando, e a nova técnica do laboratório tentando arrumar, desistimos e resolvi usar o projetor que era o plano B. Perdemos pelo menos meia hora de aula, se tudo estivesse funcionando iríamos às 7h30min para o laboratório. Enfim, o plano B foi bem-sucedido, apenas tenho a sensação de que estamos atrasados.

Neste relato fica claro a angústia por conta dos desajustes no laboratório e relacionado ao tempo também. Existia um plano B e foi bem-sucedido, então não havia motivo para hesitar. Minha observação para este episódio é fazer sempre um plano B

bem elaborado, tanto quanto a primeira opção, desta forma teremos um bom aproveitamento do tempo que dispomos e evita-se os sentimentos que não permitem nosso desempenho real.

Deste modo, verifico que há possibilidades seguras de mudar a minha prática pedagógica, apenas não será, como mencionado alhures, de uma hora para outra e nem somente com a leitura de teorias, o relato através do diário reflexivo é parte essencial para a certeza da necessidade da mudança de pensamento e a tomada de decisão para uma nova postura. Neste aspecto, Nóvoa (*apud* Santos 2009, p. 48) afirma que “tudo se decide no processo de reflexão desencadeado pelo professor acerca de sua própria ação e a mudança e a inovação pedagógica dependem deste pensamento reflexivo.”

Tenho consciência de que o contexto atual evidencia, cada vez mais, a desvalorização da educação pública, tornando-se essencial buscar meios para “atingir” os aprendizes de tal forma que eles queiram tornar produtivo o momento de estudo. Desta maneira, me sinto compromissada com minha formação para torná-la cada vez mais útil aos meus alunos, à escola e a sociedade.

6 Considerações Finais

A realização deste projeto de letramento, os resultados obtidos, todos os trabalhos, experiências e produções vivenciadas neste curso de pós-graduação mudaram consideravelmente minha visão como educadora.

Começo agora as considerações finais deste trabalho revendo o objetivo principal que era contribuir para a conscientização dos alunos do 9º ano de uma escola estadual em Sinop-MT sobre o fenômeno social “vandalismo”, melhorando o desenvolvimento da capacidade de escrita através de um PL, que, apesar das dificuldades já elencadas no capítulo IV, foi cumprido, pois este projeto proporcionou aos alunos uma formação de sujeitos e futuros cidadãos.

Os alunos pesquisados constataram a realidade escolar, identificaram os problemas, pesquisaram e debateram com seus pares. Sobretudo, se posicionarem perante os problemas e atos de vandalismo, inviabilizam a indiferença e a naturalização do vandalismo ou da violência.

Quanto as perguntas de pesquisa, a primeira questionava como um PL pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades de escrita de alunos de um 9º ano do ensino fundamental, para responde-la verifiquei, a partir da análise dos dados, que as pesquisas, as leituras, os debates, a busca por soluções para a situação-problema que impulsionou PL proporcionaram um avanço na capacidade de escrita dos alunos, os textos melhoraram a estrutura, a argumentação, o léxico e tudo isto a partir dos interesses próprios.

O PL contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de escrita porque o tema partiu da vivência dos alunos, assim se motivaram a ler e pesquisar o tema estudado, e como dito anteriormente, tais atividades de estudo produziu um efeito de aprendizagem, uma expansão da capacidade de falar e escrever a respeito do tema vandalismo na escola, possibilitando aos alunos comunicarem sua opinião e fundamentá-la em argumentos relevantes e convincentes.

Além disso, o conceito de vandalismo mudou para estes alunos, e também a forma de enxergar e de identificar os atos de vandalismo, especialmente na própria escola. Fotografar lugares e objetos que sofreram atos de vandalismo na escola e

organizar tais fotos no material para conscientização dos colegas foi a principal atividade para mudar muito a opinião dos alunos a respeito do conceito que possuíam sobre o tema.

Assim, a viabilização deste projeto de letramento produziu um grande desenvolvimento na capacidade textual, no desenvolvimento lexical e na competência argumentativa destes alunos de 9º ano do Ensino Fundamental.

No que se refere a segunda pergunta, esta foi em relação a maneira que o fenômeno social “vandalismo” pode ser debatido em sala de aula com os alunos e repercutir no contexto em que estão inseridos.

Neste sentido, o fenômeno social “vandalismo” foi problematizado pelos os alunos, pesquisado, debatido, dimensionado e projetado em sala de aula, depois tornou-se conversa com os colegas da escola, tornou-se texto para divulgação da opinião na comunidade escolar e uma exposição de trabalho no Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários na UNEMAT.

Desta maneira, para completar a resposta a esta questão é preciso observar o anexo 1, no qual aparecem os slides que nutriram a conversa com os colegas; o anexo 2, que são as fotos das turmas da escola reunida na biblioteca para conversar sobre o vandalismo; o anexo 3, no qual aparecem as imagens divulgadas no *facebook* da escola; o anexo 4, que são as fotos das últimas versões dos textos expostas no pátio da escola.

Por meio da análise de dados, é possível afirmar que um PL contribuiu para o desenvolvimento de capacidade de escrita de alunos no ensino fundamental, bem como possibilitou a discussão do fenômeno social “vandalismo” e a sua repercussão no contexto em que estão inseridos estes alunos.

Portanto, avalio de forma muito produtiva a implementação do PL, considero, ainda, de grande relevância o crescimento que obtivemos em sua realização, tanto eu, enquanto professora/pesquisadora, quanto os alunos. Isto porque, estudar o vandalismo em uma escola pública, romper barreiras e debater sobre conservação, ambiente comum e punição foi uma experiência significativa para todos nós envolvidos neste PL e que pode continuar gerando frutos.

Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 5, p. 123-150.

_____. Formação continuada. **Nova Escola**, 01 de Junho de 2011. Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/conteudo/490/isabel-alarcao-fala-sobre-formacao-do-cente-e-a-escola-reflexiva>> Acesso em 21 jul. 2017

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008. **IX ANPEDSUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, v. 2, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, v. 1, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. **III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidade**. Memorial da América Latina, São Paulo. BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Formação_de_Professores> Acesso em 22 set. 2017

_____. **Letramento e inclusão na era da linguagem digital**. IEL/UNICAMP, Março de 2006. Mimeo.

DIAS *et al.* **Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?** 2011. Disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

IMBERNÓN, F. Formação permanente e carreira docente. **Revista de Ciências Humanas**. v. 13, n. 20, p. 45-50, Junho de 2012.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar letramento?** Não basta ensinar ler e escrever? CEIFEL – UNICAMP, Ministério da Educação, 2005.

_____. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada, UNITAU**. v. 1, n. 1, 2009. p. 1-10. Disponível em: periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica. Acesso em: 05 ago. 2017.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista USP Filosofia e Linguística Portuguesa**. 2006. n. 8. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>. Acesso em: 11 jul. 2017

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002a.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002b.

_____. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

PALFREY, John. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PERELMAN, Chaim. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 2. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

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

_____. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin - Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do SIGET**, p.1761-1776, 2007.

_____. MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: Fazer Pedagógico e Formação Docente**. 2009. 201f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto.

SANTOS, L. I. S.; RAMOS, R. C. G.; Linguagem, conhecimento e formação: teorias e práticas de formação continuada de docentes vivenciadas/desenvolvidas no contexto público de ensino estadual de Sinop/MT. In: SILVA, K. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C. A. (Orgs.). **A Formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, Rio de Janeiro: 2004.

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita**. *DELTA* [online]. 2013, v. 29, n. 1, p. 29-58. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. **Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês**. 2009. 263f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, SP, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Anexo 1 – Slides elaborados pelos alunos pesquisados e utilizados nas conversas com as demais turmas da escola.



Esta imagem é familiar?

Reconhece este local?



COMO ISTO É POSSIVEL?



Sofremos vandalismo dentro e fora da escola.

JANELA DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA
ATINGIDA POR PEDRADA VINDA DE FORA DA
ESCOLA



DENTRO DO LABORATÓRIO IMPROVISOU-SE
UM PAPELÃO PARA UTILIZAÇÃO DO AR
CONDICIONADO.



Está cansado? Quer sentar-se?



Nomes devem estar nas certidões de nascimento e não nas paredes.



Você já fez isso? É certo?



E isso? ...



Isto é uma parede não é uma lousa.



É frustrante iniciar a leitura e encontrar os pedaços da história.



É bom receber um livro assim???
(livros danificados)



Cada vez mais os atos
de vandalismo estão
frequentes nas escolas.

Vamos refletir?

 O gasto para reparar o que
foi danificado poderia ser usado em
benfeitorias para todos os
alunos.

Anexo 2 – Imagens da conversa/palestra dos alunos pesquisados aos colegas da escola





Anexo 3 – Divulgação do projeto no *Facebook* da escola

Publicações públicas



Escola Estadual Rosa dos Ventos

7 min · 🌐

👍 Curtir Página



Nós, alunos do 9º ano B, da Escola Estadual Rosa Dos Ventos começamos a conversar sobre a conservação do ambiente escolar a partir do caso dos beijos de batom no espelho do banheiro feminino, falamos sobre o assunto e nos perguntamos se isso era uma forma de vandalismo. Então conhecemos o Projeto Lei nº 434/2017 criado por um deputado estadual de Mato Grosso, que trata da punição de quem comete o ato de vandalismo nas escolas deste estado. Pesquisamos sobre vandalismo em outras escolas, como cadeiras e janelas quebradas, carteiras riscadas, etc., o que também acontece aqui. E depois escrevemos uma carta para o Deputado falando do assunto e dando sugestões.

Mariana Ferreira Severino



Sinop, 03 de abril de 2018.

Vossa Excelência Deputado Jahaj Neves

Prezado Deputado,

Nós, alunos da E.E. Rosa dos Ventos de Sinop-MT, viemos por meio desta carta apresentar-vos a nossa satisfação em conhecer o Projeto de Lei nº 434/2017, que se refere ao vandalismo nas escolas estaduais mato-grossense para apoiá-la e sugerir uma forma de torná-la conhecida no meio escolar.

Particularmente, consideramos justas as punições que estão previstas na lei para os "vândalos escolares", pois assim como eles tiveram a capacidade de causar dano, devem ter a mesma capacidade para repará-lo.

Caro Deputado, sabendo da possível aprovação da lei e sua entrada em vigor, queremos saber como será a divulgação da mesma? Sugerimos que seja feita uma campanha nas escolas para que se torne conhecida esta lei, que sejam encaminhados aos diretores panfletos e cartazes divulgando-a.

Assim, os coordenadores e professores apresentam a lei aos alunos e os próprios alunos podem organizar palestras, rodas de debates e vídeos para uma conscientização de toda comunidade escolar. Sugerimos ainda que a escola que se destacar na divulgação seja premiada.

Desta maneira, esperamos que o ambiente escolar se torne um lugar mais agradável para que os alunos se sintam acolhidos e venham para a escola com prazer. Desde já agradecemos a vossa atenção, esperando que acolha nossas sugestões para a divulgação.

Atenciosamente,

Alunos do 9º ano B da E.E. Rosa dos Ventos, Sinop-MT



Escola Estadual Rosa dos Ventos



Publicado por Franciane Gobbi Santos [?]

Curtir esta página · 9 min · 🌐

Adicionar uma descrição

📍 Marcar foto

📍 Adicionar lo...

✎ Editar

10

Pessoas alcançadas

2

Envolvi

Impulsionar publicação



Curtir



Comentar



Compartilhar



Escreva um comentário...



Pressione Enter para publicar.

Vandalismo Escolar

O vandalismo escolar foi um tema pouco discutido nesses últimos anos, mas em 2017 um deputado mato-grossense abordou esse assunto. Nesse tempo ele criou um projeto de lei nº 434/2017 que prevê punição às pessoas que praticam atos de vandalismo nas escolas estaduais.

Este projeto de lei vem para ajudar a direção das escolas a tentar tornar o ambiente escolar cada vez mais harmonioso e adequado para os que ali estão.

Quando um vândalo quebra ou danifica algo no ambiente escolar, por mínimo que seja, ele já está prejudicando o patrimônio público, pois a verba que seria aplicada em melhorias para a escola será aplicada para consertar o dano ali causado.

Mas antes de tudo nós priorizamos a conscientização das pessoas que frequentam o ambiente escolar, para que não cometam ato de vandalismo e, se cometerem, que sejam punidas. Quando o projeto de lei entrar em vigor, as punições serão definitivamente aplicadas pelas escolas para que não voltem a cometer vandalismo.

Enquanto o projeto de lei nº 434/2017 não é aprovado existe os regimentos escolares para atender aqueles que cometem atos de vandalismo nas escolas.

Portanto nós sabemos que o vandalismo não será extinto de uma vez, mas podemos ajudar a diminuí-lo pouco a pouco, conscientizando, impondo os direitos e deveres dos cidadãos e aplicando as leis existentes.

Caui Moreira

Escola Estadual Rosa dos Ventos
Publicado por Franciane Gobbi Santos [?]
Curtir esta página · 9 min ·

Adicionar uma descrição

Marcar foto · Adicionar lo... · Editar

10 Pessoas alcançadas · 2 Envolvim... **Impulsionar publicação**

Curtir · Comentar · Compartilhar

Escreva um comentário...
Pressione Enter para publicar.

Anexo 4 - Exposição do artigo de opinião no pátio da escola





Anexo 5 – Apresentação dos slides e palestra em comunicação oral no CONAELL-UNEMAT

