

ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA SME DE FORTALEZA: relatos de pesquisa-ação

Lucineudo Machado Irineu (Organizador)
Érika Rodrigues Moraes Machado Girão
Márcia Linhares Rodrigues
Carmen Stela Vasconcelos Costa Gadelha
Geovana Meire Gomes Franco de Albuquerque
José Alves Ferreira Neto



A presente publicação é fruto de convênio realizado entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará. Abrigadas em um projeto denominado *Letramentos, Tecnologias e Ensino de Língua Portuguesa*, as pesquisas realizadas focalizaram fenômenos da linguagem nos campos dos letramentos, da relação das tecnologias com a linguagem e do ensino de língua materna nas escolas municipais de Fortaleza, no Ceará. Com a iniciativa bem-sucedida e tomando o convênio 02/2020 como fonte de inspiração, a SME de Fortaleza lançou o Observatório da Educação de Fortaleza, programa instituído através das leis 11.199/2021 e 11.207/2021 que objetiva a inserção dos professores da rede municipal de ensino em programas de pós-graduação stricto sensu em Instituições de Ensino Superior brasileiras reconhecidos pela CAPES. Como parte de uma política permanente de valorização e formação docente da SME, o Observatório busca catalogar práticas exitosas que resultem em aprendizagens significativas para os alunos matriculados na rede. Neste contexto, com a publicação deste livro, desejamos que os espaços de divulgação de trabalhos acadêmicos sejam ampliados e que cheguem a toda comunidade escolar, valorizando, assim, a pesquisa, o ensino e a extensão.

Antônia Dalila Saldanha de Freitas
Secretária de Educação de
Educação de Fortaleza

Os textos que integram esta coletânea fazem parte do subprojeto de pesquisa *Ensino e aprendizagem da leitura e escrita*, que teve como objetivo investigar aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita de alunos da rede municipal de ensino de Fortaleza através de pesquisas de pós-graduação protagonizadas por professores efetivos da rede. São, portanto, um convite à reflexão sobre as potencialidades da pesquisa-ação na sala de aula de língua materna.

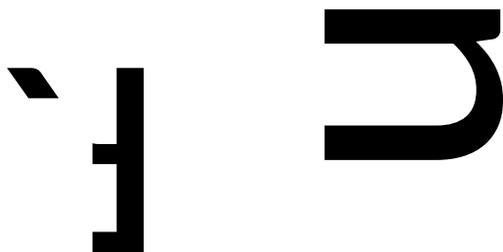
Acesse o conjunto de atividades apresentadas no livro:



**ENSINO DA
LEITURA E DA
ESCRITA NA SME
DE FORTALEZA:
relatos de
pesquisa-ação**

**ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA SME DE FORTALEZA:
relatos de pesquisa-ação**

Lucineudo Machado Irineu (Organizador)
Érika Rodrigues Moraes Machado Girão
Márcia Linhares Rodrigues
Carmen Stela Vasconcelos Costa Gadelha
Geovana Meire Gomes Franco de Albuquerque
José Alves Ferreira Neto



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira

Ana Cristina de Moraes

André Lima Sousa

Antonio Rodrigues Ferreira Junior

Daniele Alves Ferreira

Erasmus Miessa Ruiz

Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira

Jamili Silva Fialho

Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro

Paula Bittencourt Vago

Paula Fabricia Brandao Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

PREFEITO

José Sarto Nogueira Moreira

VICE-PREFEITO

Élcio Batista

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Antônia Dalila Saldanha de Freitas

SECRETÁRIO ADJUNTO

Jefferson de Queiroz Maia

SECRETÁRIO EXECUTIVO

Fernanda Gabriela Castelar Pinheiro Maia

COORDENADORA DA ACADEMIA PROFESSOR DARCY RIBEIRO

Germânia Kelly Ferreira de Medeiros

**ENSINO DA
LEITURA E DA
ESCRITA NA SME
DE FORTALEZA:
relatos de
pesquisa-ação**

Lucineudo Machado Irineu (Organizador)
Érika Rodrigues Moraes Machado Girão
Márcia Linhares Rodrigues
Carmen Stela Vasconcelos Costa Gadelha
Geovana Meire Gomes Franco de Albuquerque
José Alves Ferreira Neto



Ensino da leitura e da escrita na SME: relatos de pesquisa-ação

©2024 Copyright by Autores/Organizadores

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

Coordenação Editorial

Cleudene Aragão

Nayana Pessoa

Capa, projeto gráfico e diagramação

Manoel Mendonça

Revisão de Texto

Eleildo Alves

Bibliotecária: Meirilane Santos de Moraes Bastos CRB-3/785

E59 Ensino da leitura e da escrita na SME de Fortaleza [livro eletrônico]:
relatos de pesquisa-ação/ Lucineudo Machado Irineu (Org.); Érika
Rodrigues Moraes Machado Girão ...[et al.]. - Fortaleza, CE:
Editora da UECE, 2024.
PDF.

ISBN: 978-85-7826-971-5

I. Leitura - Ensino. 2. Escrita - Ensino. 3. Métodos de ensino I.
Rodrigues, Márcia Linhares. II. Gadelha, Carmen Stela Vasconcelos
Coasta. III. Albuquerque, Geovana Meire Gomes Franco de. IV. Ferreira
Neto, José Alves.

CDD:371.3

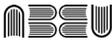
Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula essa jaula vai virar*

*A vida deu os muitos anos da estrutura
Do humano à procura do que Deus não respondeu
Deu a história, a ciência, arquitetura
Deu a arte, deu a cura e a cultura pra quem leu
Depois de tudo até chegar neste momento me negar
Conhecimento é me negar o que é meu*

*Não venha agora fazer furo em meu futuro
Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu
Vocês vão ter que acostumar*

(O Trono do Estudar, por Dani Black)

SUMÁRIO

SOBRE PESQUISAS, JAULAS E SALAS DE AULA

Lucineudo Machado Irineu

7

AUTORIA

Érika Rodrigues Moraes Machado Girão

10

COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA

Márcia Linhares Rodrigues

64

ESCRITA ESPONTÂNEA

Carmen Stela Vasconcelos Costa Gadelha

103

RETEXTUALIZAÇÃO

Geovana Meire Gomes Franco de Albuquerque

166

REFERENCIAÇÃO

José Alves Ferreira Neto

211

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

244

SOBRE PESQUISA-AÇÃO, JAULAS E SALAS DE AULA

Lucineudo Machado Irineu

É embalado pela canção de Dani Black que começo este texto que apresenta a obra *Ensino da leitura e da escrita na SME de Fortaleza: relatos de pesquisa-ação*, produzida por docentes e destinada a docentes. O que nos une nesta empreitada? A compreensão de que a sala de aula é lugar de liberdade e experimentação, algo bem distante da ideia de jaula e prisão que habitou o imaginário social durante anos sobre o que é o espaço escolar.

Os relatos de pesquisa aqui apresentados partem do pressuposto de que a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo participativo” (Thiollent, 2011, p. 16). Este tipo de investigação oferece contribuições significativas para o agir docente, pois faz da sala de aula um laboratório vivo de observação pedagógica com fins à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem através de base em propostas de intervenção apontadas, dialogicamente, por professores e alunos.

Os relatos de pesquisa que tematizam esta obra são produtos do Convênio *Letramentos, tecnologias e ensino de língua portuguesa* celebrado entre a Secretaria

Municipal de Educação e a Universidade Estadual do Ceará. O referido convênio objetivou, de modo geral, desenvolver um conjunto de pesquisas de mestrado e doutorado focalizando fenômenos da linguagem nos campos dos letramentos, da relação das tecnologias com a linguagem e do ensino de língua materna nas escolas municipais de Fortaleza-Ceará, para atender as metas traçadas no âmbito do Plano Municipal de Educação de Fortaleza para o decênio 2015-2025.

De modo específico, os textos que integram esta coletânea fazem parte do sub-projeto de pesquisa *Ensino e aprendizagem da leitura e escrita*, por mim coordenado, que teve como objetivo investigar aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita de alunos da rede municipal de Fortaleza através de pesquisas de pós-graduação protagonizadas por professores efetivos do ensino fundamental I e II sobre os quais discorro a seguir.

A pesquisa de Érika Girão analisou as estratégias de autoria mobilizadas em crônicas produzidas por alunos do nono ano de escola pública municipal. O *corpus* foi constituído por 09 (nove) produções textuais coletadas ao longo da aplicação de um Projeto Didático de Gênero (PDG) voltado para o estudo da crônica. A elaboração do PDG resultou em um material voltado para os docentes que servirá de norte para o trabalho com gêneros narrativos em sala de aula.

Já a investigação de Márcia Rodrigues analisou o desenvolvimento da competência argumentativa de uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, tendo como foco a compreensão da proposta de produção textual, a aplicabilidade de mecanismos linguísticos na construção da argumentação, a defesa de um ponto de vista e a elaboração de solução para um problema em textos produzidos por alunos. Esta pesquisa realizou-se no formato de oficinas com aulas expositivo-dialogadas.

Por sua vez, a pesquisa de Carmen Gadelha partiu do pressuposto de que o trabalho pedagógico com a linguagem na escola deve se realizar enquanto prática social no processo de aprendizagem da escrita pelas crianças na fase inicial de alfabetização e analisou o processo de escrita espontânea de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. O referido estudo confirmou que criar possibilidades significativas para escrever espontaneamente fomenta a construção de crianças autoras já nos primeiros anos de escolarização.

Na sequência, o trabalho de Geovana Albuquerque analisou o percurso textual-discursivo traçado por crianças do ensino fundamental I em atividades de retextualização do gênero fábula para o gênero história em quadrinhos (HQ) e concluiu que a realização de aulas de produção de texto a partir da retextualização possibilita o desenvolvimento de saberes linguísticos e discursivos de forma significativa.

Por fim, a pesquisa de José Neto investigou o processo de aprendizagem de compreensão de textos por alunos de duas turmas de 9º ano do ensino fundamental,

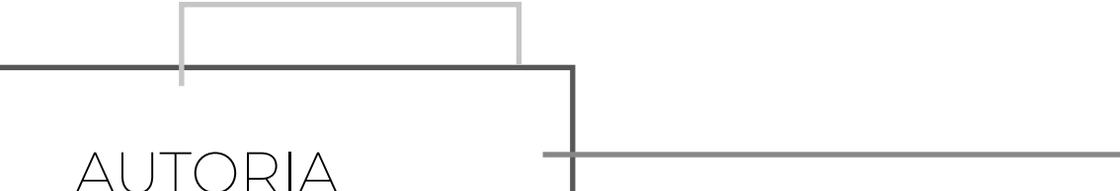
com foco no domínio das estratégias de referenciação, considerando os postulados da Linguística Textual (LT) e dos Estudos Críticos do Discurso (ECD). Os resultados mostraram que o percurso metodológico realizado colaborou para que os discentes compreendessem as características basilares da referenciação, o papel dos processos referenciais na construção dos sentidos e na orientação ideológica dos textos.

Todos estes relatos de pesquisa comprovam que escola e universidade podem e devem cada vez mais caminhar juntas no objetivo de construir uma educação básica de qualidade. Só assim, juntos, seremos capazes de superar os incontáveis desafios que se apresentam, dia após dia, nas salas de aula em que o futuro do país se desenha através dos esforços de professores e alunos. Em nome das autoras e dos autores, desejo que o conjunto de atividades aqui disponibilizados (<https://encurtador.com.br/Ui8cw>) auxilie os docentes nessa missão que tem como base a certeza de que a educação liberta através de projetos como esses.

REFERÊNCIAS

THIOLLENT, M. Estratégia de conhecimento. *In*: THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13-46.





AUTORIA

Érika Rodrigues Moraes Machado Girão

Introdução

Como o aluno se configura como autor do seu texto? Quando pensamos em autoria, no cotidiano de sala de aula, costumamos relacioná-la à originalidade. Se o aluno não copiou do colega ou de alguma outra fonte é por que ele se fez dono de suas ideias.

Muitos estudiosos do tema, como Foucault, Barthes, Bakhtin, lançaram um olhar para a figura do autor nas obras da literatura. Por isso, era comum relacionarmos a entidade autor a grandes escritores. A questão do estilo, traço singular da escrita, foi, por muito tempo, atribuída às artes, uma vez que se configurava como um traço da genialidade criativa de um artista. De acordo com Puzzo (2015), foi só no século XIX, período do Romantismo, que a estilística passou a ser observada nas obras literárias a partir da peculiaridade que aquele autor trazia na forma como se expressava. Essa análise estilística mantém-se até hoje quando buscamos enxergar através das palavras os traços linguísticos únicos de quem produz um texto.

Estudos mais recentes atestam que a autoria pode ser também estudada em textos produzidos no contexto escolar. Possenti (2002) também parte do princípio da originalidade, ou seja, o professor deve buscar nessas produções escritas os indícios, as marcas que indicam que aquele discurso foi construído de forma peculiar. O autor ressalta ainda que não se deve procurar categoricamente a autoria, e sim indícios de que o aluno está, em face à comunidade discursiva da qual pertence, fazendo escolhas que singularizam o seu discurso.

Baptista (2006, p. 46), ao problematizar o tema, alerta para uma falha na construção do aluno como autor: “Quando pensamos na produção e na compreensão de textos escolares, definidos pelo que seria um certo estilo escolar, aventamos a hipótese de que a escola tem trabalhado, muitas vezes, na valorização dos efeitos monofônicos da autoria”. Esses textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem, vão de encontro à ideia de dialogismo que devem carregar. Em contrapartida, nos textos polifônicos várias vozes se revelam em prol da construção de um enunciado.

Diante da emergência dos estudos da autoria em textos de alunos em idade escolar, propomos, neste capítulo, uma reflexão sobre como estamos trabalhando o processo de produção textual em sala de aula e que espaço damos para que nosso aluno se configure como autor no seu projeto de dizer. Para tanto, nosso ponto de partida é encarmos a escrita como um produto socioideológico.

Autoria: breves apontamentos teóricos

Para Volóshinov (2018), todo ato linguístico, ao menos que não seja fisiológico, é um ato ideológico. Isso significa dizer que a elaboração de uma produção textual é muito mais do que um espaço para treinos de habilidades referentes ao uso da gramática, e sim um meio no qual um sujeito transpõe valores sociais e culturais. Em suma: “a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem” (Volóchinov, 2018, p. 224-225).

Compreende-se, a partir do exposto, que produzir um texto vai além da atribuição de uma nota, pois nele são deixadas partes daquele sujeito que o redigiu, do seu universo simbólico. Muitas vezes, quando afirmamos que aquele texto não está bom, acabamos atingindo quem o escreve. É provável que nasçam desse tipo de situação a aversão pela escrita e a crença na incapacidade de desenvolver um bom texto. Muitos alunos acreditam não ter o que dizer pelo fato de terem suas ideias tantas vezes refutadas em prol da forma padrão de produção textual.

Dessa forma, o seu capital cultural, conceito trabalhado por Bourdieu (2008), não é tão valorizado no mercado das trocas linguísticas. O sociólogo francês usava a metáfora do capital cultural para ilustrar como a cultura se tornou uma espécie de

moeda que uma classe dominante tenta sobrepor a uma classe dominada. Dessa maneira, a cultura se transforma em um instrumento de dominação.

Essa relação de poder simbólica, na qual se atualizam as relações de força entre os interlocutores e seus respectivos grupos, pode ser superada de forma a se tornar uma relação de parceria. Para tanto, Antunes direciona o trabalho com a escrita para uma atividade que abra espaço para a autoria de uma maneira tal que os alunos possam se sentir “sujeitos de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer” (Antunes, 2003, p. 61).

Ao tratarem dessa relação de forças entre quem ensina e quem aprende, Ferrarezi e Carvalho (2015) reconhecem que o maior valor simbólico é exercido sobre a forma linguística, o qual acaba atingindo o caráter socioideológico da escrita e a reduz, segundo esses pesquisadores, a um fato meramente linguístico, sem sentido e valor social.

É desse contexto que nasce a expressão “silenciamento pedagógico”, cunhado por Ferrarezi (2014). O autor elenca três práticas silenciadoras realizadas pela escola: a palavra irresponsável; a prática da inutilização da inteligência e a prática do vê não interessa.

Para o pesquisador, o primeiro passo para a ruptura com esse silenciamento seria democratizar o ensino da língua portuguesa, de modo que o padrão que o aluno domina precisa também ser valorizado. Por outro lado, o padrão de prestígio, caso ainda não seja dominado pelo alunado, precisa sê-lo para que, nas palavras de Ferrarezi, “possa servir de ‘arma’ contra o preconceito que lhe será impingido, caso não seja capaz de utilizá-lo”. Dessa maneira, podemos afirmar que tal atitude “Seria o grito da liberdade da inteligência dos alunos e dos professores. Possibilitaria aos alunos entenderem o que, efetivamente, estão fazendo na escola. Traria a comunidade e seus saberes para dentro da escola e levaria a escola para a vida” (Ferrarezi, 2014, p. 58).

O trabalho com a escrita para Ferrarezi (2014) deve contribuir para a formação de um *homo communicans*, aquele que é desenclausurado do silêncio, que é existencialmente dialógico por ser capaz de se comunicar e de ser comunicado.

A escrita trabalhada nessa perspectiva se aproxima do pensamento de Paulo Freire: “Uma coisa, pois, é a unidade entre prática e teoria numa educação orientada no sentido da libertação, outra é a mesma unidade numa forma de educação para a domesticação” (Freire, 2019, p. 23). Sendo assim, o aluno é capaz de se expressar livremente, de ter seu capital simbólico e linguístico levado em conta, podendo exercer seu papel de sujeito histórico, de autor de suas ideias.

A partir desse olhar socioideológico para a escrita, intentamos traçar algumas estratégias direcionadas ao trabalho pedagógico de desenvolvimento da autoria em crônicas narrativas. Para tanto, propomos um Projeto Didático de Gênero (doravante PDG) com atividades que exploram o gênero, sua produção textual e que podem ser adaptadas pelo docente para outros contextos de sala de aula. Ademais, lançamos

mão de duas propostas pedagógicas para o trabalho com a leitura e a escrita. Nesta última, são elencadas algumas tomadas enunciativas que se configuram como tentativas de construção de um sujeito autor.

Autoria: uma sequência didática

Palavras iniciais

Este material é resultado da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em convênio com a Prefeitura Municipal de Fortaleza. Ele está situado no subprojeto 4: Ensino e Aprendizagem de Leitura e Escrita, o qual é orientado pelo professor Dr. Lucineudo Machado Irineu.

Por meio dele, buscamos alternativas para o trabalho com o gênero crônica em sala de aula a partir de um Projeto Didático de Gênero (PDG). Trabalhar com essa ferramenta requer, antes de tudo, um planejamento do professor, o qual deverá pensar previamente em atividades baseadas nas características do gênero selecionado. Assim, o PDG mostra-se um instrumento eficaz na formação do discente e também do docente, uma vez que ambos se configuram como autores e protagonistas em suas práticas. Ao fazer o manejo crítico do conhecimento que precisa ensinar, transpondo-o para uma forma mais didática, o professor acaba refletindo sobre sua própria prática, o que o leva também a ser um pesquisador.

Diferente do que foi proposto na sequência didática por Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho com esse tipo de projeto buscar colocar em um mesmo patamar de importância a leitura e a escrita, o que faz com que a primeira sempre sirva de preparação para a segunda. No tocante à produção textual, há, no PDG, uma preocupação em relacionar a escrita a uma prática social, de forma que ela seja encarada como prática situada e contextualizada. A ideia é fazer o texto circular, de modo a deixar claro o caráter intencional e interativo do ato de escrever.

Assim, este material está voltado para a formação de um leitor crítico e de um produtor de texto consciente das suas escolhas lexicais, de suas marcas de subjetividade e dos efeitos de sentido que pretende utilizar em seus textos e (por que não?) de um professor-pesquisador que busca ampliar e aprimorar seus conhecimentos por meio da pesquisa e da elaboração de material. Acreditamos que os textos selecionados, as atividades e as propostas de redação possam ajudá-lo/la em suas aulas de Língua Portuguesa e, em especial, no preparatório das turmas de nono ano para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Ao final das leituras e atividades propostas, preparamos uma sessão intitulada *Estratégias Pedagógicas* com dicas aplicáveis à sua prática da leitura e da escrita de sala de aula. Nas referências, estarão sugestões de leitura que poderão trazer novas ideias para seu exercício docente.

Enfatizamos que este material se configura como um norte para sua prática. Caberá a você, professora e professor, adaptá-lo à sua realidade ou tê-lo como inspiração para trabalhar outros gêneros. Almejamos que você e seus alunos façam bom proveito do conteúdo disposto neste PDG.

Cordialmente,
Érika Rodrigues Moraes Machado Girão

1 ESQUEMA DIDÁTICO¹

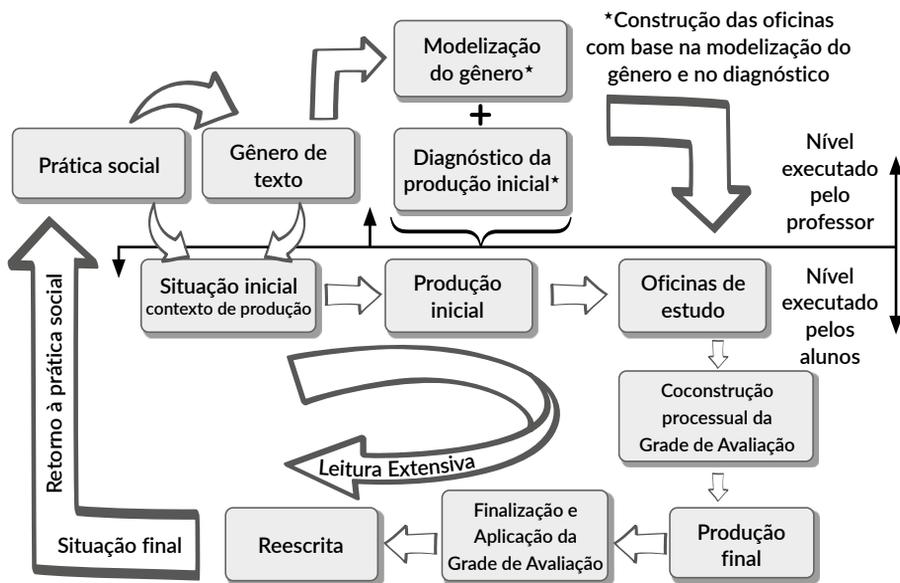
| Aula 1 – Conhecendo a crônica | Duração 2h30min |
|--|---|
| Atividades | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Estudo introdutório do gênero crônica e sua relação com o tempo e a história. • Leitura das crônicas “Chatear e encher” (Paulo Mendes Campos) e “Brincadeira” (Luís Fernando Veríssimo). • Atividade de compreensão textual. • Atividade de produção textual. | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a crônica como um gênero híbrido, que mescla literatura e jornalismo. • Conhecer as principais características do gênero, bem como seu contexto de produção e os principais suportes textuais onde se realiza, por meio da leitura de crônicas previamente selecionadas. • Produzir crônica narrativa considerando as características peculiares ao gênero, a finalidade do texto, os interlocutores e a adequação da linguagem. |
| Aula 2 – Tipos de crônicas | Duração 2h30min |
| Atividades | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Devolutiva das redações corrigidas. • Releitura dos textos. • Roda de leitura. • Resolução das atividades voltadas para o texto. | <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a prática escrita por meio da releitura dos textos. • Desenvolver a habilidade de leitura e interpretação de textos. • Conhecer e identificar as subdivisões do gênero crônica. |

¹ É importante destacar que o esquema didático aqui apresentado pode ser adaptado tanto para a realidade da sua turma como para outros gêneros que queira trabalhar.

| Aula 3 – Crônica × Conto | Duração 2h30min |
|---|--|
| Atividades | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do conto “Passeio noturno” (Rubem Braga). • Leitura da crônica “Pneu furado” (Luís Fernando Veríssimo). • Resolução da atividade de compreensão textual. • Atividade de produção textual. | <ul style="list-style-type: none"> • Comparar o conto e a crônica identificando semelhanças e diferenças e a forma e a função dos gêneros. • Reconhecer os elementos da narrativa presentes em ambos os gêneros. • Ler e analisar um conto e uma crônica de forma comparada. • Revisar o uso dos discurso direto, indireto e direto livre na construção do texto. • Produzir uma crônica narrativa respeitando a estrutura do gênero, sua finalidade comunicativa e levando em consideração o interlocutor. |
| Aula 4 – Crônica x notícia | Duração 2h30min |
| Atividades | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Devolutiva das redações corrigidas. • Refeitura dos textos. • Leitura da notícia “Feirante gasta R\$ 800 por mês para alimentar gatos” e da crônica “Miau” (Moacyr Scliar). • Resolução das atividades de compreensão textual. | <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a prática escrita por meio da refeitura dos textos. • Identificar os elementos literários e estruturais de uma notícia de jornal e de uma crônica. • Ler e analisar a notícia e da crônica de forma comparada. |
| Aula 5 – Crônica x notícia | Duração 2h30min |
| Atividades | Objetivos |
| <ul style="list-style-type: none"> • Produção textual final | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver crônica narrativa coerente com a proposta lançada, respeitando a estrutura do gênero, sua finalidade comunicativa e levando em consideração o interlocutor. |

2 SEQUÊNCIA METODOLÓGICA

Antes de iniciarmos a sequência de atividades propostas, é importante observarmos, por meio do esquema elaborado por Rabello (2014), como funciona um PGD.



Rabello, 2014, p. 53

Esse dispositivo é voltado para o ensino simultâneo de leitura e escrita, atribuindo às duas ações a mesma importância. A abordagem de língua no PGD é pautada pela interação, ou seja, o gênero emerge de uma prática social e retorna a ela.

No diagrama proposto por Rabello, a atividade começa na prática social. A partir dela, o docente irá extrair o gênero que melhor se adequa à sua proposta de ensino. Em seguida, entra em ação o professor-pesquisador, que fará o manejo crítico do conhecimento. Ele irá aprofundar os estudos sobre o gênero selecionado e fazer a transposição didática de forma a transformar os conhecimentos teóricos em objeto de ensino.

No ato da aplicação para os alunos, a *situação inicial* será voltada para a conscientização da turma sobre a prática social e o gênero motivado por ela. Nesse contexto, o professor ou a professora pode fazer uma breve explanação sobre o gênero e, baseados nos conhecimentos prévios e na capacidade genérica do aluno, solicitá-lo que faça sua primeira produção textual. Esta não servirá para nota, pois será apenas uma atividade de sondagem que pode nortear que conteúdos deverão ser revistos e reforçados nas próximas aulas.

A leitura extensiva acompanha todo o PDG. Ela pode ajudar o aluno a criar familiaridade com o gênero. No tocante à construção processual da Grade de Avaliação, esta pode ser acertada entre professor e aluno, de forma que sejam selecionados os critérios que serão avaliados em cada produção textual. Esses critérios podem ser cumulativos, ou seja, aumentam de número a cada nova redação.

Por fim, após a aplicação da produção final, deve-se destinar um tempo para a refeitura e para a devolução do gênero à sua prática social, a qual pode ser por meio da confecção de um livro cujos autores sejam os alunos, um jornal da classe, um *blog* ou um *site* de divulgação para os textos dos educandos.

Enfatizamos que o PDG é uma ferramenta que contribui para a formação não apenas do discente, pois estimula o professor para que este não seja apenas um “reprodutor do livro didático”, mas configure-se como um sujeito ativo na construção do seu saber e autor do seu próprio trabalho.

2.1

Orientações para a Aula 1 – CONHECENDO A CRÔNICA

Duração 2h30min

Primeiro momento – 30 minutos

Para iniciarmos nosso projeto didático, é importante apresentarmos previamente o gênero em estudo, abordando seu objetivo comunicativo, seus principais suportes textuais e a linguagem que mais se adequa a ele. Ademais, deve-se também sondar que conhecimento prévio o aluno traz sobre esse gênero. Assim, em um primeiro momento:

- Pergunte se o aluno já leu alguma crônica.
- Caso responda positivamente à primeira pergunta, indague em que suporte textual ela se encontrava.
- Leia com seus alunos o texto do material intitulado “A origem da crônica” para saber por quais transformações o gênero sofreu até ganhar os contornos atuais.

Segundo momento – 1 hora/ aula

Destinamos este segundo momento à prática da compreensão textual. Antes da leitura propriamente dita do texto:

- Estabeleça com o aluno expectativas do que irá encontrar no texto por meio de inferências feitas a partir dos títulos. Por exemplo:
 1. *Você acha que os títulos “Chatear e encher” e “Brincadeira” encabeçam que tipos de histórias: românticas, tristes, engraçadas?*
 2. *Para você, existe alguma diferença entre chatear ou “encher” uma pessoa?*
- Solicite a leitura silenciosa e individual do texto para consolidar a leitura expressiva.
- Pergunte se os alunos conhecem os autores dos textos lidos.
- Aproveite o gancho para falar um pouco sobre a biografia deles.
- Pergunte se as expectativas traçadas a partir das inferências foram confirmadas.
- Parta para a leitura coletiva e compartilhada com a turma. Caso queira, opte por realizar leitura protocolada, na qual podem ser dadas pausas para discutir vocabulário ou detalhes da narrativa com a turma.
- Peça para que os alunos que, com o auxílio do celular, tentem encontrar na Internet informações que os ajudem a responder à Atividade de Pesquisa. A correção pode ser feita verbalmente.
- Conclua com a resolução das atividades.

São estratégias de antecipação na leitura de um texto: antecipar, inferir e avaliar. O gênero, o autor, o título muitas vezes nos informam o que é possível encontrar naquele texto.

Terceiro momento – 1 hora/aula

O primeiro passo para trabalhar a produção de texto com os alunos é a alimentação temática, a qual ajudará o estudante a construir um repertório pertinente à tarefa. Para esse momento:

- Lance para a turma perguntas do tipo: Durante a pandemia de Covid-19, o que você fez para quebrar a monotonia sem quebrar os protocolos contra o vírus?
- Deixe que os alunos relatem suas experiências.
- Fale sobre a personagem Murilo, da série televisiva *Diário de um confinado*, a qual teve que adaptar toda a sua vida no período de confinamento.

- Realize, na sequência, a exibição do *trailer* da série. ([Link na página 26](#))
- Leia a proposta de redação.
- Estabeleça alguns critérios para a avaliação, como, por exemplo:
 - ✱ Adequação à proposta e à estrutura do gênero.
 - ✱ Adequação da linguagem ao público leitor.
 - ✱ Autoria.
 - ✱ Coerência e coesão.
- Tente, se possível, construir de forma conjunta com os alunos a grade de correção.
- Fale sobre as etapas de produção do texto escrito e o impacto delas no produto final.
- Aplique a atividade de produção textual



—***—



AULA 1

CONHECENDO A CRÔNICA

1.1 A ORIGEM DO NOME CRÔNICA

A origem da palavra crônica pode ser explicada por meio da Mitologia clássica. O deus Cronos, filho de Urano (o Céu) e Gaia (a Terra), destronou o pai e casou com a própria irmã, Reia. Urano e Gaia eram grandes conhecedores do futuro e predisseram que Cronos também seria destronado pelos filhos que gerasse.

Para evitar a perda de seu trono, Cronos passou a devorar todos os filhos que tinha com Reia. Até que esta, grávida mais uma vez, decidiu enganar o pai da criança dando-lhe para comer, no lugar do recém-nascido, uma pedra. O bebê, que recebeu o nome de Zeus, foi escondido em uma caverna em Creta. Quando cresceu, buscou vingança dando a Cronos uma droga que o fez vomitar todos os filhos devorados. E juto aos irmãos, declarou guerra ao pai, o qual acabou sendo expulso do Olimpo. A profecia se cumpriu quando Zeus assumiu o trono.



Cronos é a personificação do tempo. Algumas interpretações desse mito indicam que ela pode ser lida como uma alegoria: a de que o tempo, em sua passagem fatal, engole a tudo e a todos.

Em grego, a palavra *khronikós* significa “tempo”. Na língua portuguesa, encontramos várias palavras com esse radical que não fogem ao seu significado original. Por exemplo, **cronômetro** (instrumento de precisão usado para marcar o tempo), **cronograma** (ferramenta que serve para organizar atividades, especificando o tempo da cada ação). Com a palavra **crônica** não é diferente. Observe a definição retirada do *Dicionário Houaiss on-line*:

Gênero literário que consiste na apreciação pessoal dos fatos da vida cotidiana. [Literatura] Coletânea de fatos históricos, de narrações em ordem cronológica: a “Crônica de D. Fernando”, de Fernão Lopes. Conjunto de notícias que circulam sobre pessoas.

Seção de um jornal em que são comentados os fatos, as notícias do dia: crônica policial. [Estatística] Conjunto de valores que uma variável toma em diferentes épocas sucessivas. Adjetivo de longa duração; que dura muito tempo; permanente. [Medicina] Que dura muito, que permanece por um longo período na vida do paciente: doença crônica.

Etimologia (origem da palavra **crônica**). Feminino de crônico, do grego *khronikós*

Disponível em: <https://www.dicio.com.br/houaiss/>

1.2 A HISTÓRIA DO GÊNERO

A crônica é um gênero textual que existe desde a Idade Média. Nessa época, ela era usada para narrar a vida de pessoas muito importantes na sociedade, como reis, imperadores, generais. Nesse período, encontramos a figura de Fernão Lopes, que, em 1434, foi nomeado Cronista-Mor da Torre do Reino, com a função de escrever crônicas sobre os feitos dos reis de Portugal até o reinado de D. Duarte. Esse tipo de registro era chamado de “*caronyca*”, ou seja, crônica e estava ligado à narrativa de acontecimentos históricos.

Aqui em terras brasileiras, a Carta de Pero Vaz de Caminha, primeiro documento escrito no Brasil, ganhou contornos de uma crônica. Escrita em forma de diário, chegou ao seu destinatário tempos depois, os momentos relatados sobre a descoberta da nova terra já se configuravam como um registro do passado. No documento, o escritor da Armada de Pedro Álvares Cabral trazia as primeiras impressões da terra descobertas e dos seus habitantes. Depois de Caminha, outros cronistas portugueses deram notícias da terra recém-descoberta para os europeus: Pero Lopes de Souza, Pero de Magalhães Gândavo e Gabriel Soares de Souza. Observe um trecho escrito por Gândavo:



Professora, professor, a título de curiosidade, é importante frisar que a Carta ao Rei D. Manuel atualmente está guardada no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Lisboa.



“Esta [língua tupi] é mui branda, a qualquer nação fácil de tomar (...): carece de três letras, convém saber, não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei e desta maneira vivem desordenadamente sem terem além disto conta nem peso, nem medida.” (Cap. X)

Durante muito tempo, a crônica teve uma relação muito próxima com a história. Apenas no século XIX, esse gênero começou a se transformar no que conhecemos hoje: um misto de literatura e jornalismo. Podemos dizer que crônica, no sentido em que conhecemos hoje (texto que aborda fatos cotidianos), nasceu do folhetim francês. O folhetim (do francês *feuilleton*) era o nome dado aos espaços livres no jornal destinado a receber textos para entreter o leitor. Existiam dois tipos de folhetim: o folhetim-romance, conhecido como o ancestral da novela. Eram textos de ficção publicados por capítulo, o que fazia com que muitos leitores assinassem o jornal para conseguir acompanhar a história. Já o folhetim-variedades traziam fatos variados da vida em sociedade e foi dele que a crônica nasceu.

Os folhetins de variedades eram textos longos, dentro dos quais os folhetinistas (pessoas que escreviam folhetins) falavam sobre vários assuntos juntos. Com o tempo, esse folhetim foi se redefinindo e encurtando até se transformar na crônica moderna, a qual se concentra em um único assunto.



ATIVIDADE DE PESQUISA

Faça uma pesquisa, na Internet, sobre o gênero crônica, de forma a responder às seguintes perguntas:

1. Quais as características de uma crônica?
2. Quais são os tipos de crônica?
3. Onde podemos encontrar uma crônica?
4. Pesquise o nome de cinco cronistas brasileiros.
5. Leia uma crônica, anote seu título e seu autor. Em três linhas, escreva suas impressões sobre a crônica lida.



HORA DA LEITURA

Agora que você já conhece a história e as características do gênero estudado, vamos ler duas crônicas. Ao realizar a leitura, preste atenção em alguns detalhes, como a construção das personagens, a modalidade de linguagem que é usada, a situação que é abordada. Assim, você irá internalizar algumas características do gênero em estudo.

CRÔNICA 1 - “Chatear” e “encher”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer na cidade.

— Alô, quer me chamar por favor o Valdemar?

— Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo.

— O Valdemar, por obséquio.

— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não é do número tal?

— É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

— Por favor, o Valdemar já chegou?

— Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

— Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

— Não chateia.

Daí a dez minutos, ligue de novo.

— Escute uma coisa: o Valdemar não deixou pelo menos um recado?

O outro dessa vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

— Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar! Alguém telefonou para mim?

Paulo Mendes Campos, In: *Para gostar de ler* – Crônicas

CRÔNICA 2 – Brincadeira

Começou como uma brincadeira. Telefonou para um conhecido e disse:

— Eu sei de tudo.

Depois de um silêncio, o outro disse:

— Como é que você soube?

— Não interessa. Sei de tudo.

— Me faz um favor. Não espalha.

— Vou pensar.

— Por amor de Deus.

— Está bem. Mas olhe lá, hein?

Descobriu que tinha poder sobre as pessoas.

— Sei de tudo.

— Co-como?

— Sei de tudo.

— Tudo o quê?

— Você sabe.

— Mas é impossível. Como é que você descobriu?

A reação das pessoas variava. Algumas perguntavam em seguida:

— Alguém mais sabe?

— Outras se tornavam agressivas:

— Está bem, você sabe. E daí?

— Daí nada. Só queria que você soubesse que eu sei.

— Se você contar para alguém, eu...

— Depende de você.

— De mim, como?

— Se você andar na linha, eu não conto.

— Certo

Uma vez, parecia ter encontrado um inocente.

— Eu sei de tudo.

— Tudo o quê?

— Você sabe.

— Não sei. O que é que você sabe?

— Não se faça de inocente.

— Mas eu realmente não sei.

— Vem com essa.

— Você não sabe de nada.

— Ah, quer dizer que existe alguma coisa pra saber, mas eu é que não sei o que é?

— Não existe nada.

— Olha que eu vou espalhar...

— Pode espalhar que é mentira.

— Como é que você sabe o que eu vou espalhar?

— Qualquer coisa que você espalhar será mentira.

— Está bem. Vou espalhar.

Mas dali a pouco veio um telefonema.

— Escute. Estive pensando melhor. Não espalha nada sobre aquilo.

— Aquilo o quê?

— Você sabe.

Passou a ser temido e respeitado. Volta e meia alguém se aproximava dele e sussurrava:

— Você contou pra alguém?

— Ainda não.

— Puxa. Obrigado.

Com o tempo, ganhou uma reputação. Era de confiança. Um dia, foi procurado por um amigo com uma oferta de emprego. O salário era enorme.

— Por que eu? – quis saber.

— A posição é de muita responsabilidade – disse o amigo. – Recomendei você.

— Por quê?

— Pela sua discrição.

Subiu na vida. Dele se dizia que sabia tudo sobre todos, mas nunca abria a boca para falar de ninguém. Além de bem-informado, um gentleman. Até que recebeu um telefonema. Uma voz misteriosa que disse:

— Sei de tudo.

— Co-como?

— Sei de tudo.

— Tudo o quê?

— Você sabe.

Resolveu desaparecer. Mudou-se de cidade. Os amigos estranharam o seu desaparecimento repentino. Investigaram. O que ele estaria tramando? Finalmente foi descoberto numa praia distante. Os vizinhos contam que uma noite vieram muitos carros e cercaram a casa. Várias pessoas entraram na casa. Ouviram-se gritos. Os vizinhos contam que a voz que se ouvia era a dele, gritando:

— Era brincadeira! Era brincadeira!

Foi descoberto de manhã, assassinado. O crime nunca foi desvendado. Mas as pessoas que o conheciam não têm dúvidas sobre o motivo.

Sabia demais.

Luís Fernando Veríssimo. Comédias da Vida Privada. Porto Alegre: L&PM, 1995, p.189-91.



COMPREENSÃO TEXTUAL

1. As crônicas lidas possuem características parecidas com as que você pesquisou da Internet? Se sim, cite duas dessas características.
2. Que tipo de público você acha que leria essas crônicas?
3. Que efeito o cronista quis produzir em seus leitores?
4. O enredo de ambas as crônicas gira em torno do trote telefônico. Entretanto as histórias se diferem quanto ao desfecho. Em qual das duas crônicas o final da história não foi favorável para a personagem? Explique o porquê.

- As crônicas, geralmente, apresentam uma linguagem simples e espontânea, muito próxima da nossa linguagem cotidiana. Por isso, é comum encontramos traços de informalidade nos textos desse gênero. Copie da crônica 2 passagens que comprovem o uso da modalidade informal da linguagem.
- Na crônica 2, a personagem que tinha o hábito de passar trote recebeu uma proposta de emprego com excelente salário. Por que ela foi indicada para o cargo?

PRODUÇÃO TEXTUAL

EM PRODUÇÃO

Desde 2020 | min | Comédia

Elenco: **Bruno Mazzeo, Renata Sorrah, Fernanda Torres**

Nacionalidade **Brasil**

Usuários **3,1**
5 notas, 1 crítica

Meus amigos --
★★★★★

ASSISTA AGORA globoplay

AVALIAR: ★★★★★

VOU VER

ESCREVER MINHA CRÍTICA

...

Sinopse & Info

Com o anúncio do isolamento social para conter a pandemia de Covid-19, Murilo (Bruno Mazzeo) se vê obrigado a tocar sua vida dentro de casa. Seus compromissos pessoais e profissionais passam a ser todos remotos: a terapia, a reunião do condomínio, o encontro com os amigos. Entre o home office e a faxina, Murilo precisa lidar com esse novo e estranho cotidiano, no qual muitas relações migram para o espaço virtual e, apesar da distância, parecem se estreitar cada vez mais.

SE LIGA

Professora, professor, o trailer da série está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iHf23ZGT8iU>. Os episódios completos estão na plataforma de *streaming* da Globoplay.

Disponível em: <https://www.adorocinema.com/series/serie-26891/>

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Assim como a personagem Murilo, imagine que você passou por um longo período de confinamento domiciliar, para deter a contaminação da Covid-19. Todo esse tempo sem poder sair de casa fez com que as pessoas adaptassem suas rotinas e suas atividades. Nos períodos de *lockdown*, por exemplo, o contato com amigos e parentes que moram em outra casa passou a ser por meio do celular ou do computador. Os momentos de lazer tiveram que ser reinventados para que pudessem ser desfrutados dentro de casa. Com a prática de atividades físicas não foi diferente. De acordo com

suas vivências e inspirado na rotina de Murilo na pandemia, escreva uma crônica narrativa que traga um olhar descontraído para alguma situação que você vivenciou no período pandêmico para sair da monotonia dos dias. Seja um narrador personagem. Não se prenda a longas descrições. Imagine que o seu texto será publicado em um jornal de grande circulação. O objetivo da sua crônica será divertir o seu leitor e fazê-lo se identificar com alguma situação engraçada cotidiana. Por isso, lembre-se de algum evento cômico e diferente para contar.

ETAPAS DO PROCESSO DE ESCRITA

Antes de produzir a versão definitiva do seu texto, é importante que você siga alguns passos para melhor organizar o que irá escrever.

- 1. PRÉ-ESCRITA** – Comece com uma *brainstorming* (termo inglês para tempestade de ideias). É o momento de deixar a mente te mostrar todas as ideias que ela tem. Você pode anotá-las para depois selecionar as melhores.
- 2. ESCRITA** – Em seguida, você irá para o rascunho do seu texto. Aqui, sua produção já começa a tomar a forma desejada por você. No rascunho, você é livre para fazer modificações, rasurar, rever escolhas lexicais e ideias.
- 3. PÓS-ESCRITA** – Após ter concluído a fase anterior da escrita e ter revisado todo o texto, é hora de criar a versão definitiva que será entregue à professora. Para isso, passe a limpo o rascunho para a folha oficial com bastante atenção.

Orientações para a Aula 2 – TIPOS DE CRÔNICA

Duração 2h30min

Primeiro momento – 1 hora aula

Dedique o primeiro momento da aula para a devolutiva das produções escritas. Você pode anexar aos textos dos alunos pequenos bilhetes orientadores. Dessa forma, o docente deixa de ser um mero mediador e assume o lugar de um interlocutor, uma vez que suas sugestões e apontamentos irão repercutir na construção de sentido empreendida pelos discentes. Assim:

- Disponibilize um tempo para que os alunos leiam e reflitam sobre os bilhetes.
- Reserve espaço também para eventuais dúvidas dos educandos em relação às orientações fornecidas.
- Entregue a folha definitiva da redação para que a versão final do texto seja repassada para ela.

Segundo momento – 1 hora aula

A segunda parte da aula é dedicada a uma roda de leitura. Uma roda de leitura proporciona diferentes formas de interagir com o texto, observar a compreensão daquela história como passível de múltiplas interpretações. Além disso é uma experiência voltada para a prática da oralidade e para a escuta do outro. Na realização desse momento, é importante preparar tanto o ambiente quanto os participantes.

- Organize as cadeiras da sala em círculo.
- Divida os textos das páginas entre os alunos para que sejam lidos em voz alta para a turma.
- Após a leitura de cada texto, pergunte para os estudantes:
 1. Que sequência textual prevalece naquele texto: narrativa, descritiva, argumentativa?
 2. Qual o objetivo comunicativo do autor com aquele texto?
- Finalizada a leitura de todos os textos, questione qual o que mais chamou a atenção do aluno e peça para que ele justifique a escolha.

- Solicite que em duplas os alunos tentem relacionar os textos lidos à subdivisão das crônicas na atividade que vem imediatamente após a proposta de leitura.
- Corrija coletivamente.
- Peça que em casa os alunos leiam a crônica “As canções que ficam” e respondam as atividades.

AULA 2

TIPOS DE CRÔNICA

A crônica não é um texto de fácil definição. Estudos sobre o gênero apontam a existência de 23 subclassificações das crônicas: crônica descritiva, crônica narrativa, crônica descritivo-narrativa, crônica metalinguística, crônica lírica, crônica reflexiva, crônica dissertativa, crônica humorística, crônica teatral, crônica mundana, crônica visual, crônica metafísica, crônica poema-em-prosa, crônica comentário, crônica informação, crônica filosófica, crônica esportiva, crônica policial, crônica política, crônica jornalística, crônica conto, crônica ensaio, crônica poema.

De todas essas subdivisões, apenas algumas ganham mais visibilidade no ambiente escolar: lírica, reflexiva, narrativa, descritiva e dissertativa.

Textos para leitura

Crônica 1 – Apelo

Dalton Trevisan

“Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite pela primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto, e até o canário ficou mudo. Para não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam e eu

ficava só, sem o perdão de sua presença a todas as aflições do dia, como a última luz na varanda.

E comecei a sentir falta das pequenas brigas por causa do tempero na salada o meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? As suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa, calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolhas? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor!”

Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/09/cronica-apelo-dalton-trevisan-com.html>

Crônica 2 – Você é um número

Clarice Lispector

Se você não tomar cuidado vira número até para si mesmo. Porque a partir do instante em que você nasce classificam-no com um número. Sua identidade no Félix Pacheco é um número. O registro civil é um número. Seu título de eleitor é um número. Profissionalmente falando você também é. Para ser motorista tem carteira com número, e chapa de carro. No Imposto de Renda, o contribuinte é identificado com um número. Seu prédio, seu telefone, seu número de apartamento – tudo é número.

Se é dos que abrem crediário, para eles você é um número. Se tem propriedade, também. Se é sócio de um clube tem um número. Se é imortal da Academia Brasileira de Letras tem o número da cadeira. É por isso que vou tomar aulas particulares de Matemática. Preciso saber coisas. Ou aulas de Física. Não estou brincando: vou mesmo tomar aulas de Matemática, preciso saber alguma coisa sobre cálculo integral.

Se você é comerciante, seu alvará de localização o classifica também.

Se é contribuinte de qualquer obra de beneficência também é solicitado por um número. Se faz viagem de passeio ou de turismo ou de negócio também recebe um número. Para tomar um avião, dão-lhe um número. Se possui ações também recebe um, como acionista de uma companhia. É claro que você é um número de recenseamento. Se é católico recebe número de batismo. No registro civil ou religioso você é numerado. Se possui personalidade jurídica tem. E quando morre, no jazigo, tem um número. E a certidão de óbito também.

Nós não somos ninguém? Protesto. Aliás, é inútil o protesto. E vai ver meu protesto também é número. Uma amiga minha contou que no Alto Sertão de Pernambuco uma mulher estava com o filho doente, desidratado, foi ao Posto de Saúde. E recebeu a ficha número 10. Mas dentro do horário previsto pelo médico a criança não pôde ser atendida porque só atenderam até o número 9. A criança morreu por causa de um número. Nós somos culpados.

Se há uma guerra, você é classificado por um número. Numa pulseira com placa metálica, se não me engano. Ou numa corrente de pescoço, metálica.

Nós vamos lutar contra isso. Cada um é um, sem número. O si-mesmo é apenas o si-mesmo.

E Deus não é número.

Vamos ser gente, por favor. Nossa sociedade está nos deixando secos como um número seco, como um osso branco seco exposto ao sol. Meu número íntimo é 9. Só. 8. Só. 7. Só. Sem somá-los nem transformá-los em novecentos e oitenta e sete. Estou me classificando como um número? Não, a intimidade não deixa. Veja, tentei várias vezes na vida não ter número e não escapei. O que faz com que precisemos de muito carinho, de nome próprio, de genuinidade. Vamos amar que amor não tem número. Ou tem?

LISPECTOR, Clarice. Você é um número. In: A descoberta do mundo. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984, p. 572-3.

Crônica 3 – Os Turistas

Rubem Braga

Éramos turistas. Éramos, talvez, um pouco demasiado, turistas. Falávamos alto, apontávamos coisas, ríamos à toa, nosso carro tinha placa diplomática; nós tínhamos sotaque, ignorância e até máquinas fotográficas. Na verdade, havia chilenos a bordo, mas nenhum era dessas praias. Visitamos uma aldeia de pescadores, muito pitoresca e muito suja, como toda autêntica aldeia de pescadores do mundo, com suas redes a secar ao sol e seus barcos descansando na areia. Almoçamos na toca de um barbudo amigo, junto ao mar bravo, perante uma pequena ilha habitada por pinguins; sobre nossas cabeças, as gaivotas grasnavam.

Já conheço bastante essas pequenas praias de veraneio deste setor do Chile, e estimo essas casas alegres, construídas até a metade de pedra e daí para cima de pinho. Elas têm um estilo próprio, ora ligeiramente arrebicado, segundo a fantasia e o gosto do seu dono, ora encantadora de simplicidades, muitas com paredes de vidro voltadas para o mar. Mas todas têm uma coisa em comum: são cercadas e às vezes cobertas de flores, essas pequenas flores silvestres do Chile, com todas as gamas vivas entre o vermelho e o roxo, vibrando de graça entre o mar e o sol. Não há que cuidá-las muito: espriam-se com facilidade e energia, galgam muros e moitas, numa profusão brilhante.

Quando chegamos a Zapallar, percebo por que os veranistas desta praia falam com desdém das outras. Ela é toda voltada para o norte, protegida totalmente dos rigores dos ventos do sul. Nada mais doce que andar por esses caminhos entre

as flores e as árvores imensas a desembocar de repente na praia alegre e limpa. Entardece. Resolvemos aqui, no velho hotel, que talvez seja fechado este verão, as tábuas do assoalho rangem sob nossos pés, mas tudo está encerado e limpíssimo, e o parque imenso é uma floração de glória. O vento traz um perfume de mar e de eucaliptos, e o odor suave das flores; pássaros cruzam os ares ... vamos para o bar. Depois, na mesa de jantar, fazem-me sentar ao lado de uma mulher de seus trinta e poucos anos. É discreta, quase bela, vestida com sobriedade; uma senhora. Conversa com outra, e em silêncio tenho o prazer em ouvir esse diálogo de chilenas, sempre começando por um “oye” e acabando por um “claro”. Pergunto-lhe se já conhecia Zapallar e ela me responde que há três gerações: seu avô foi dos primeiros a construir uma casa aqui. E me fala do lugar com simplicidade. Lembra quando era muito criança e vinha passar o verão aqui.

E então eu compreendo que em sua presença nós devemos ser discretos e disfarçar um pouco nosso ar de turista. Seríamos, talvez, levemente odiosos... ela está em sua casa, ela conhece o nome dos pescadores e a história das casas, é velha amiga do vento, das árvores e do mar. Daí seu ar tranquilo; faz parte da paisagem, vive na alma das coisas, sabe onde se deve mirar o pôr do sol e o nascimento da lua, e há de ter um leve desdém para nossa curiosidade apressada, gulosa, exterior, de turistas. Como somos inúteis, inconsequentes, frívolos, ridículos.

Discreta, com sua voz doce, ela me dá, sem contar quase nada, uma lição sobre Zapallar. E eu sinto o que muitas vezes sinto quando amo um lugar do mundo: vontade não apenas de estar aqui, mas de ser daqui, dono tranquilo de lembranças antigas, sem nenhum deslumbramento de descoberta, mas coma doce, quieta, sensação de estar em casa.

Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/11384/os-turistas>

Crônica 4 – A solidão de seus pais

Ruth Aquino

Testamento vital define os limites para tratar uma doença sem cura, uma demência irreversível. A ideia é não ficar refém de tubos, internações sem fim, dores agudas

Engole... Engole! É só água. Tua boca tá cheia d'água. Engole. Então cospe. Aqui, cospe. Cospe!

Ouvi de dentro de meu apartamento. Logo acima do play. Só poderia ser uma cuidadora de idoso ou uma babá de criança. Fui à varanda. Vi uma senhora numa cadeira de rodas, bem vestida e elegante, com um chapéu para proteger do sol. E a cuidadora uniformizada. Não havia agressão física. A cuidadora apenas dava ordens impacientes.

Pensei no que pode ter sido a vida daquela mulher. Cresceu, estudou, amou, trabalhou, teve filhos, viajou, discutiu, chorou, riu. Como todos nós, uns mais, outros menos. E agora estava ali, à mercê de alguém sem preparo e sem sensibilidade para perceber que ela não fazia de propósito. Simplesmente desaprendera ou não conseguia mais deglutir. Por falta de coordenação central e motora.

Pensei se eu gostaria de estar viva nas condições dessa senhora no playground. Não gostaria. Por autoestima, por amor próprio e para não dar trabalho aos outros. Não parece vida.

Uma saída para abreviar uma existência sem prazer, compreensão e autonomia é o testamento vital. Esse documento já é previsto em vários países, ainda não foi legislado no Brasil. Precisa ser assinado com testemunhas, enquanto estivermos vivos e conscientes. O testamento vital define os limites para tratar uma doença sem cura, uma demência irreversível. A ideia é não ficar refém de tubos, intubações sem fim, dores agudas. Ou até da fria solidão. “Haverá outro modo de salvar-se? Senão o de criar as próprias realidades?”, escreveu Clarice Lispector.

Hoje, grande parte de minha geração tem pais muito idosos. Mais ou menos lúcidos. Mais ou menos dependentes. Com frequência, nas famílias, apenas um filho se responsabiliza de verdade pelo pai ou pela mãe, os outros são figurantes. Essa função nos obriga a tomar atitudes para as quais nunca nos preparamos. Não há curso nem manual. Somos testados em nossa generosidade e compaixão.

A primeira-ministra britânica Theresa May criou em janeiro o Ministério da Solidão para enfrentar “a epidemia oculta da sociedade moderna”: idosos que não têm ninguém ou, pior, que são ignorados por seus filhos. Não recebem visitas, não ganham presentes nem beijinhos. Irritam os filhos por dar trabalho, por ficar doentes, por não escutar direito, por esquecer, por desaprender de conversar ou até de deglutir. Os velhos percebem quando os filhos não desejam mais sua companhia. Uns se envergonham de pedir atenção. Outros protestam, carentes. E muitos desejam, nesse momento, morrer. Não conseguem engolir a solidão.

A psicóloga Ana Fraiman é dura com o egoísmo de filhos e netos convictos de que bastam algumas poucas visitas, rápidas e ocasionais, para ajudar no bem-estar dos mais velhos. Muitas vezes, “os abandonos e as distâncias não ocupam mais que algumas quadras ou quilômetros que podem ser vencidos em poucas horas.” Ana percebe que nasceu uma geração de pais órfãos de filhos vivos. “Pais órfãos que não se negam a prestar ajuda financeira. Pais mais velhos que sustentam os netos nas escolas e pagam viagens de estudo fora do país. Pais que lhes antecipam herança.

Mas que não têm assento à vida familiar dos mais jovens, seus próprios filhos e netos, em razão, talvez, não diretamente de seu desinteresse, nem de sua falta de tempo, mas da crença de que seus pais se bastam”.

Uma providência para quem deseja morrer com dignidade é viver com dignidade. Uma das formas de viver com dignidade é amar quem se dedicou a nós. Demonstrar em pequenos gestos. Você já comprou um ovo de Páscoa para seu pai ou sua mãe neste domingo?

Disponível em: <http://www.fecomba.com.br/noticias/opiniao-o-globo-solidao-de-seus-pais-por-ruth-de-aquino>

Crônica 5 – Aprenda a chamar a polícia

Luís Fernando Veríssimo

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorratamente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro. Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranquilamente.

Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço.

Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa.

Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma:

— Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro de escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:

— Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

— Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível.

Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/07/cronica-aprenda-chamar-policia-luis.html>

Após a leitura dos textos, tente, de acordo com as características relacionadas abaixo, indicar o título da crônica que se encaixe melhor em cada definição.

- **Crônica Reflexiva** – o autor tece comentários pessoais sobre a realidade à sua volta, deixando transparecer suas impressões sobre o tema tratado.

- **Crônica Narrativa** – é construída como uma breve história que segue uma linha de tempo lógica (com começo, meio e fim), com personagens e ações.

- **Crônica Lírica** – a linguagem poética é priorizada. Nela o autor deixa transparecer muita emoção e muito sentimento.

- **Crônica Dissertativa-argumentativa** – o cronista trata de um tema atual, expressando seu ponto de vista por meio de argumentos. É escrita em 1ª ou 3ª pessoa.

- **Crônica Descritiva** – é construída a partir da descrição de objetos, lugares, personagens...



Professora, professor, indicamos, para que você possa conhecer um pouco mais sobre o trabalho dos cronistas brasileiros, o *site* <https://cronicabrasileira.org.br/>. Lá podem ser encontradas mais de dez mil crônicas, algumas em recortes de jornais da época em que foram escritas.



AS CANÇÕES QUE FICAM



Quer seja alegre ou triste, não importa meu estado de espírito, ouço música. Das milhares que ouvi, algumas ficarão para sempre em mim, indelevelmente. E a cada vez que as ouço, soam com o mesmo encantamento de quando as descobri. Muitas trazem um gosto de infância e adolescência.

Fui criado entre os discos de cera da minha avó Maroca e os bolachões de vinil do papai. Nesse tempo, menino não mexia nas coisas de gente grande, quanto mais em vitrola, que era artigo de luxo. Tinha de conformar-me a esperar o fim da semana (dia dos adultos ouvirem música) para que se repetisse o fascínio das canções por que me apaixonava no rádio.

Era apenas um garoto. Lembro-me nitidamente de uma tarde: eu, na mesa da cozinha, fazendo dever de casa, quando da casa do vizinho alevantou-se uma voz esplendorosa rouca entoando uma canção que simplesmente me hipnotizou. Era Ray Charles cantando “I can’t stop loving you”. Desde então, nunca mais parei de ouvi-la.

Assim, ouço “A noite do meu bem”, de Dolores, “Menino passarinho”, do Luis Vieira, e Elis, cantando “Atrás da porta”, do Chico, até me faz acreditar que a beleza só pode nascer da mais imensa dor. E a “Teresa” do Caetano, a “Luiza Luluza”, do Gil, a “Amélia”, do Mario Lago, a “Luiza”, do Tom, todas em minha alma renascidas, auroras do coração.

E assim foram acontecendo as canções em minha vida, canteiros de iluminuras, fontes de alumbramento êxtase. Sou outro homem quando ouço música. Fico mais à vontade no mundo, vejo meu semelhante com mais condescendência e não me sobra tempo para temer a morte.

MONTE, Airton. *A primeira esquina*. Edições Demócrito Rocha: Fortaleza, 2014.

1. De que época são as memórias que a música traz para ao autor?
2. Em que oportunidade o autor escutava as músicas das quais gostava quando criança?
3. No texto, o autor fala sobre o poder transformador da música. Como as canções fazem o autor se sentir?
4. Como é a sua relação com a música? Ela faz parte da sua vida? Desperta memórias em você?
5. No primeiro parágrafo (linha 2) há uma palavra que ficou subentendida em: “Das milhares que ouvi, algumas ficarão para sempre em mim, indelevelmente”. Que palavra é essa?
6. Marque o item que melhor define a crônica lida.
 - () É uma breve história sobre tema cotidiano, com personagens e uma linha do tempo lógica com começo, meio e fim.
 - () No texto, o autor defende seu ponto de vista sobre um assunto de interesse coletivo, utilizando argumentos. O texto é escrito em 3ª pessoa.
 - () O autor tece comentários e reflexões sobre um tema cotidiano.
 - () No texto, encontramos, majoritariamente, a descrição de objetos, pessoas e lugares.

7. Com base no que foi marcado na questão 6, podemos afirmar que a crônica pode ser classificada como:
- () Narrativa
 - () Dissertativa-argumentativa
 - () Reflexiva
 - () Descritiva

2.3

Orientações para a Aula 3 – CONTO × CRÔNICA

Duração 2h30min

Primeiro momento – 30 minutos

A acolhida desta aula pode ser feita de uma forma diferenciada: com música. Ela será o gancho para a correção da tarefa de casa baseada na crônica “As canções que ficam”.

- Receba a turma com a música de sua escolha.
- Fale sobre a letra da música e de sua relação com ela.
Que memórias ela desperta em você?
- Peça para que os alunos citem canções que marcaram suas vidas.
- Leia a crônica “As canções que ficam”.
- Fale brevemente sobre a biografia do autor.
- Corrija de forma conjunta com os alunos as questões da atividade domiciliar.

Usamos para essa atividade a música
“Do lado de cá”
(Chimarruts)

Segundo momento – 1 hora/aula

Para a prática leitora desta aula, é indicado que você:

- Realize um exercício de inferências pelo título do primeiro texto “Passeio noturno” por meio de perguntas, como:
 1. Qual possível história o texto pode trazer?

2. O título “Passeio noturno” nos remete a uma história que tende mais para o drama ou para o suspense? Por quê?

- Realize leitura protocolada com os alunos e faça pausas, quando necessário, para averiguar se as hipóteses se confirmam ou não.
- Da mesma forma com o segundo texto, “Pneu furado”, trabalhe com o levantamento de hipóteses sobre o enredo e realize a leitura protocolada.
- Compare os textos lidos pedindo que os alunos respondam?
 1. O que ambos os textos têm em comum no enredo?
 2. Qual deles busca divertir o leitor por meio de um fato cotidiano?
- Solicite a leitura em voz alta dos quadros que sistematizam as diferenças do conto e da crônica.
- Peça que os alunos respondam individualmente as questões de interpretação textual.

Professor, professora, durante a leitura dos textos, peça para que os alunos observem como os autores trabalham com a manipulação de vozes (discurso direto, indireto e direto livre). Se possível, revise tais conceitos.

Terceiro momento – 1 hora/aula

Para a alimentação temática,

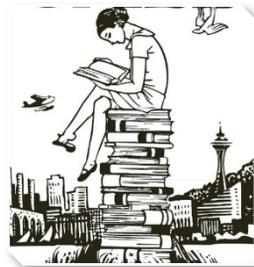
- Inicie com o vídeo “Garotas jogam tênis no telhado da escola”.
- Pergunte aos alunos o que acharam da iniciativa das jovens.
- Siga com a leitura dos textos propostos.
- Converse informalmente com os alunos sondando como buscaram se divertir com os amigos no período pandêmico respeitando os protocolos contra Covid.
- Leia a proposta de redação.
- Estabeleça com os alunos o que poderá ser avaliado nessa produção textual, como por exemplo:
 - ✱ Domínio do gênero.
 - ✱ Organização lógica e produtiva das ideias.
 - ✱ A manipulação das vozes no texto e os recursos linguísticos (pontuação, verbos dicendi) usados para isso.
 - ✱ Reforce a importância das etapas de produção textual.

Professor, professora, o vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aeE9WHliiY>

AULA 3

CRÔNICA × CONTO

A crônica narrativa muito se assemelha ao conto. É importante observarmos algumas características próprias da construção de cada gênero para que possamos identificá-lo com mais segurança. Para isso, leremos um conto de Rubem Fonseca, intitulado “Passeio noturno”, e uma crônica de Luis Fernando Veríssimo: “Pneu furado”.



PASSEIO NOTURNO

Rubem Fonseca

Cheguei em casa carregando a pasta cheia de papéis, relatórios, estudos, pesquisas, contratos. Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa-de-cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, você está com um ar cansado. Os sons da casa: minha filha no quarto dela treinando empostação de voz, a música quadrafônica do quarto do meu filho. Você não vai largar essa mala? Perguntou minha mulher, tira essa roupa, bebe um uisquinho, você precisa aprender a relaxar.

Fui para a biblioteca, o lugar da casa onde gostava de ficar isolado e como sempre não fiz nada. Abri o volume de pesquisas sobre a mesa, não via as letras e números, eu esperava apenas. Você não pára de trabalhar, aposto que os teus sócios não trabalham nem a metade e ganham a mesma coisa, entrou a minha mulher na sala com o copo na mão, já posso mandar servir o jantar?



A copeira servia à francesa, meus filhos tinham crescidos, eu e a minha mulher estávamos gordos. É aquele vinho que você gosta, ela estalou a língua com prazer. Meu filho me pediu dinheiro quando estávamos no cafezinho, minha filha me pediu dinheiro na hora do licor. Minha mulher nada pediu, nós tínhamos conta bancária conjunta.

Vamos dar uma volta de carro?, convidei. Eu sabia que ela não ia, era hora da novela. Não sei que graça você acha em passear de carro todas as noites, também aquele carro custou uma fortuna, tem que ser usado, eu é que cada vez me apego menos aos bens materiais, minha mulher respondeu.

Os carros dos meninos bloqueavam a porta da garagem, impedindo que eu tirasse o meu carro. Tirei o carro dos dois, botei na rua, tirei o meu e botei na rua, coloquei os dois carros novamente na garagem, fechei a porta, essas manobras todas me deixaram levemente irritado, mas ao ver os pára-choques salientes do meu carro, o reforço especial duplo de aço cromado, senti o coração bater apressado de euforia. Enfiei a chave na ignição, era um motor poderoso que gerava a sua força em silêncio, escondido no capô aerodinâmico, Saí, como sempre sem saber para onde ir, tinha que ser uma rua deserta, nesta cidade que tem mais gente do que moscas. Na Avenida Brasil, ali não podia ser, muito movimento. Cheguei numa rua mal iluminada, cheia de árvores escuras, o lugar ideal. Homem ou mulher?, realmente não fazia grande diferença, mas não aparecia ninguém em condições, comecei a ficar tenso, isso sempre acontecia, eu até gostava, o alívio era maior. Então vi a mulher, podia ser ela, ainda que mulher fosse menos emocionante, por ser mail fácil. Ela caminhava apressadamente, carregando um embrulho de papel ordinário, coisas de padaria ou quitanda, estava de saia e blusa, andava depressa, havia árvores na calçada, de vinte em vinte metros, um interessante problema a exigir uma grande dose de perícia. Apaguei as luzes do carro e acelerei. Ela só percebeu que eu ia para cima dela quando ouviu o som das borrachas dos pneus batendo no meio-fio. Pequei a mulher acima dos joelhos, bem no meio das duas pernas, um pouco mais sobre a esquerda, um golpe perfeito, ouvi o barulho do impacto partindo os dois ossões, dei uma guinada rápida para a esquerda, passei como um foguete rente a uma das árvores e deslizei com os pneus cantando, de volta para o asfalto. Motor bom, o meu, ia de zero a cem quilômetros em onze segundos. Ainda deu para ver que o corpo todo desengonçado da mulher havia ido parar, colorido de vermelho, em cima de um muro, desses baixinhos de casa de subúrbio.

Examinei o carro na garagem. Corri orgulhosamente a mão de leve pelos pára-lamas, os pára-choques sem marca. Poucas pessoas, no mundo inteiro, igualavam a minha habilidade no uso daquelas máquinas.

A família estava vendo televisão. Deu a sua voltinha, agora está mais calmo?, perguntou minha mulher, deitada no sofá, olhando fixamente o vídeo. Vou dormir, boa noite para todos, respondi, amanhã vou ter um dia terrível na companhia.

PNEU FURADO

Luís Fernando Veríssimo

O carro estava encostado no meio-fio, com um pneu furado. De pé ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonita. Tão bonita que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo: “Pode deixar”. Ele trocava o pneu.

— Você tem macaco? – Perguntou o homem.

— Não – Respondeu a moça.

— Vamos usar o meu – disse o homem – Você tem estepe?

— Não – disse a moça.

— Vamos usar o meu – Disse o homem.

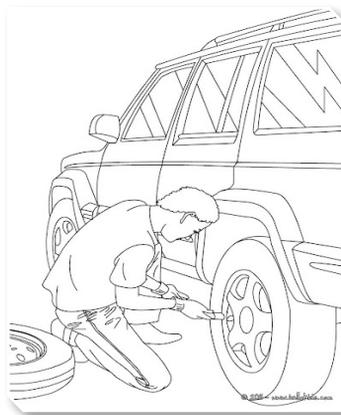
E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça. Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando. Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar. Dali a pouco chegou o dono do carro.

— Puxa, você trocou o pneu do carro pra mim. Muito obrigado.

— É. Eu... eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.

— Coisa estranha.

— É uma compulsão. Sei lá.



VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Pai não entende nada*. L&PM, 1991.

Observe que ambos os textos são narrativas curtas, com poucas personagens. O conto, em sua origem, é mais antigo do que crônica. Ele veio da tradição oral de contar histórias. Você, certamente, já deve ter lido ou escutado algum conto de fadas. O conto nasce de uma história imaginária, que tem como objetivo provocar alguma emoção no leitor. Em resumo: o conto não tem obrigação de representar o cotidiano.

Já a crônica é voltada para os temas do cotidiano, para os assuntos reais e atuais. São aquelas histórias ou situações que podem acontecer com qualquer um de nós no dia a dia, por isso são publicadas em jornais ou revistas, porque buscam registrar o fato presente. Claro que posteriormente podem ser reunidas em livros para que fiquem bem guardadas e registradas. Ademais, a crônica pretende despertar no leitor o riso ou a reflexão.

Para sistematizarmos melhor as diferenças entre crônica e conto, leia os tópicos que seguem:

CRÔNICA

- Número reduzido de personagens, que possuem uma ou duas características.
- Tempo e espaço limitados
- Narrador-observador ou narrador-personagem.
- Linguagem de acordo com o padrão culto, formal ou informal da língua.
- Relata os fatos do cotidiano.
- Texto curto e leve que tem o objetivo de divertir e refletir sobre a vida.
- Geralmente veiculado em jornal e revistas.
- Relata os fatos do cotidiano.

CONTO

- Número reduzido de personagens, que são bem construídos.
- Tempo e espaço limitados
- Narrador-observador ou narrador-personagem.
- Linguagem de acordo com o padrão culto, formal ou informal da língua.
- A narrativa é ficcional, imaginária, apresentando um único conflito.
- Narrativa concentrada e limitada ao essencial.

Disponível em: Disponível em: Jovens Leitores: Maio 2014 (jleitores.blogspot.com)



COMPREENSÃO TEXTUAL

Releia a crônica “Pneu furado” de Luís Fernando Veríssimo e responda às questões.

1. De acordo com suas leituras sobre tipos de crônica, podemos dizer que essa crônica se encaixa em que tipo?
2. Que tipo de narrador encontramos no texto?
3. Que elemento encontrado no texto dá o tom humorístico à crônica?
4. O que levou o homem a pensar que o carro era da moça?
5. Que justificativa o homem deu para explicar por que trocou o pneu do carro de um estranho?
6. No diálogo da crônica, encontramos três vezes além da voz do narrador. Sobre elas, responda:
 - a) De quem são essas três vezes?

 - b) Como é demarcada a mudança do turno de fala no texto?

 - c) Podemos dizer que na organização das vozes no texto foi usado discurso:
() direto
() direto livre
() indireto

Leia com atenção os textos que seguem.



(Imagem 1 – pessoas brincam de Jogo da Velha através de uma porta de vidro)

Vídeo mostra vizinhas jogando tênis em seus telhados em meio a isolamento social

De prédios diferentes, elas batem bola como diversão durante a quarentena



(Imagem 2 – Vizinhas jogam tênis de telhados diferentes)

Amizade nos tempos do coronavírus

Jovens usam tecnologia para manter encontros e diversão enquanto as baladas estão suspensas; namoros acontecem por meio de ligações por vídeo

Os jovens rio-pretenses têm usado a criatividade para curtir os amigos, paquerar e namorar em tempos de isolamento social. Tanto para quem é fã das baladas e para os que já preferiam ficar em casa, os desafios são os mesmos: manter o contato com a turma neste momento que pede cautela e paciência para evitar a circulação do coronavírus. Para especialistas, porém, o isolamento pode ser uma chance para que os mais jovens reconheçam a importância do contato com o mundo real.

Com auxílio de aplicativos para celular, a professora de língua inglesa e literatura Letícia Salviatti, 28, e os amigos criaram brincadeiras e passatempos para as noites solitárias do isolamento, em que cada um está em sua casa. Teve até “Gugu na minha casa”, tradicional quadro da televisão em que os participantes tinham tempo para encontrar objetos e ganhar prêmios.

“Uma pessoa do grupo era o juiz e indicava um objeto da casa. Quem mandasse foto primeiro segurando o objeto ganhava. Eu ri muito e deu até para suar um pouco”, disse.

A criatividade para matar o tempo quando não estão trabalhando com o home office não tem limites. Eles bebem e comem juntos, com fotos e vídeos compartilhados nos aplicativos, e até tentam descobrir que música um dos amigos está tocando na guitarra, além de jogar o famoso “Stop”.

“Estava com a guitarra e mandei um ‘Qual é a música?’ Tocava pequenas partes, uns cinco segundos de músicas que têm toques clássicos para adivinharem. Foi uma brincadeira que deu para passar uns 30 minutos”, contou Rafael Berrocal Justiniano, 31.

O desenvolvedor de software também se juntou às outras atividades do grupo de amigos no WhatsApp. “É por conta do momento, acho difícil fazermos estas coisas pessoalmente. São atividades que só dariam certo online e pelo isolamento”, opinou.

No grupo, são nove amigos que costumam sair aos fins de semana, mas por conta do fechamento dos restaurantes e bares estão se adaptando com novos meios de diversão, com auxílio do aplicativo Houseparty. “A gente estava tentando juntar a galera, fazer algo juntos para passar o tempo, sair um pouco do tédio e se divertir. Testamos vários apps de jogos. Tem um que dá para desenhar e outros tinham que adivinhar, dar dicas sobre uma palavra e outros adivinharem, entre outros”, declarou Letícia.

Festa em casa

O aplicativo da vez para os “quarenteners” – termo que surgiu na última semana e circula na internet para definir as pessoas que estão em isolamento social por conta da covid-19 – é o Houseparty, existente desde 2016, mas que apenas neste ano se popularizou entre os jovens e adultos trancafiados dentro de casa. O aplicativo é gratuito e está disponível para os sistemas iOS e Android.

Por meio de uma videochamada em grupo, a ideia é simples: fazer uma festa virtual com os amigos, em que se pode escolher por jogos como perguntas e respostas, jogos de cartas e desenhos virtuais em duelos de adivinhação. A principal diferença entre o app e os outros de videochamadas é que ele permite até oito usuários em uma sala de bate-papo.

Um boato circulou pelas redes sociais na última semana dizendo que o aplicativo estaria roubando informações dos usuários como senhas e dados de cartão de crédito. A empresa negou o boato em seu perfil no Twitter dizendo que as contas são seguras.

Texto disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/cidades/riopreto/amizade-nos-tempos-do-coronavirus-1.78087>



PROPOSTA DE REDAÇÃO

Manter as amizades em tempos de pandemia é uma tarefa desafiadora. O isolamento social fez com que muitas histórias deixassem de ser vividas entre amigos. Entretanto, a criatividade e a força de vontade fizeram várias pessoas interagirem com as outras e até se divertissem mantendo o distanciamento. Inspirado nas imagens e no texto lidos ou em alguma experiência pessoal, crie uma crônica que conte a história de amigos ou amigas que buscaram formas inusitadas de passar o tempo juntos seguindo os protocolos da covid-19. Você poderá desenvolver seu texto sendo um narrador observador ou um narrador personagem. Imagine que sua crônica será publicada em uma revista voltada para jovens. Possivelmente, ela servirá não apenas para divertir o público-alvo, mas também para mostrar que é possível, mesmo em uma época tão difícil, desfrutar de bons momentos com suas amigas. Antes de desenvolver seu texto, siga as instruções abaixo:

ETAPAS DO PROCESSO DE ESCRITA

Antes de produzir a versão definitiva do seu texto, é importante que você siga alguns passos para melhor organizar o que irá escrever.

- 1. PRÉ-ESCRITA** – Comece com uma *brainstorming* (termo inglês para tempestade de ideias). É o momento de deixar a mente te mostrar todas as ideias que ela tem. Você pode anotá-las para depois selecionar as melhores.

- 2. ESCRITA** – Em seguida, você irá para o rascunho do seu texto. Aqui, sua produção já começa a tomar a forma desejada por você. No rascunho, você é livre para fazer modificações, rasurar, rever escolhas lexicais e ideias.
- 3. PÓS-ESCRITA** – Após ter concluído a fase anterior da escrita e ter revisado todo o texto, é hora de criar a versão definitiva que será entregue à professora. Para isso, passe a limpo o rascunho para a folha oficial com bastante atenção.

2.4

Orientações para a Aula 4 – CRÔNICA × NOTÍCIA

Duração 2h30min

Primeiro momento – 1 hora aula

Retome a aula lembrando a última proposta de redação e os critérios de correção que foram acertados por você e pelos alunos. Em seguida, devolva as redações corrigidas. Dedique um tempo para que os alunos vejam as observações feitas. Solicite a refeitura dos textos com base nas sugestões feitas por você.

Segundo momento – 1 hora e 30 minutos

Para a atividade de leitura dos textos “Feirante gasta R\$800 por mês para alimentar gatos” e “Miau”:

- Comece com um trabalho de inferência, buscando antecipar com os alunos o que será encontrado no texto.
- Solicite a leitura individual e exploratória visando conhecer melhor o texto e fazer a verificação das hipóteses.
- Após a leitura de ambos os textos, selecione voluntários para ajudar na segunda leitura, que será realizada em voz alta.
- Ao concluir a segunda leitura, pergunte aos alunos:

1. O que há de comum entre os textos?
 2. Em qual dos textos há um olhar mais imparcial e em qual há um olhar mais subjetivo sobre o fato abordado?
 3. Qual dos textos busca fazer uma análise crítica de uma situação cotidiana, levando o leitor a uma reflexão, e qual o que busca informar o leitor?
- Demande aos alunos que busquem resolver as atividades propostas sobre o texto.

AULA 4

CRÔNICA × NOTÍCIA

A crônica e a notícia possuem algo em comum: o olhar para o cotidiano. Entretanto, a forma de retratar a realidade que nos cerca difere em cada gênero. A notícia busca a exatidão dos fatos. Ela responde às perguntas: o quê? Quem? Onde? Como? Por quê? Quando? No jornalismo, a linguagem precisa ser objetiva, de forma que o jornalista transmita as informações sem deixar suas impressões no texto. Já a crônica trabalha com um olhar reflexivo e, por vezes, humorístico do que pode acontecer em sociedade. Nela, o cronista tem maior liberdade com a linguagem, podendo expressar sentimentos, emoções, impressões sobre algum tema. Na crônica um acontecimento banal, corriqueiro pode tomar outras dimensões ao ser contemplado pelo olhar crítico e reflexivo de quem a escreve.

Para percebermos as minúcias dos gêneros em estudo, façamos a leitura dos textos que seguem. O primeiro é uma notícia e o segundo uma crônica.



[Texto Anterior](#) | [Índice](#)

Feirante gasta R\$ 800 por mês para alimentar gatos

DA REPORTAGEM LOCAL

Toda noite, a feirante Satiko Motoie Simmio, 56, vai ao parque Tenente Siqueira Campos, o Trianon, na av. Paulista (zona oeste de SP), alimentar os gatos que vivem no local - cerca de 25, diz ela. O ritual dura 15 anos, apesar das críticas dos que acham que atitudes como a dela estimulam o abandono de animais em parques. "Muitos falam que não posso colocar alimento, ameaçam chamar o Centro de Controle de Zoonoses. Aprendi a não me incomodar, não sou eu quem vai matá-los. Agindo assim, sinto-me útil."

A feirante resolveu que iria alimentar animais abandonados quando ainda era criança. "Decidi que, quando começasse a trabalhar, dedicaria os primeiros 15 anos a ajudar pessoas, especialmente crianças, e fiz isso, com doações e trabalho voluntário. Depois, iria ajudar os animais. E é isso que estou fazendo", diz a feirante, que costuma gastar R\$ 800 por mês em ração e remédios.

Na comida dos gatos, ela inclui anticoncepcional e antibióticos, de modo a evitar que eles adoçam e se reproduzam. Devido a esses cuidados, diz que os bichos não representam nenhum problema aos usuários do parque.

Nem todos, porém, possuem a mesma opinião.

"Principalmente para quem tem criança, a presença desses animais é um incômodo", afirma a dentista Ana Maria Dezordi, 59, que no sábado passeava com a família no parque da Aclimação (zona sul). Enquanto seu neto brincava no parquinho, ela reclamava do cheiro da areia. "Com certeza tem gato andando por aqui à noite. Minha neta chegou a ficar doente por brincar em areia contaminada em parques."

A pesquisadora Patrícia Pena, 39, teve um problema parecido. "Minha filha pegou uma dermatite em um parque, a sola do pé descascou toda. O médico disse que era uma contaminação por fezes de gatos", afirma.

Mas a feirante Satiko também tem apoiadores, como a operária Ana Cristina Borba, 37. "Sem dúvida a gente tem que alimentá-los. Não posso ver animal com cara de fome por perto. Morro de dó."

Texto Anterior: [Verde paulistano: Animal sem dono lidera problema em parque](#)

[Índice](#)

TEXTO 2

Miau

★*Toda noite a feirante Satiko Motoie Simmio, 56, vai ao parque Tenente Siqueira Campos, o Trianon, na av. Paulista (zona oeste de SP) alimentar os gatos que vivem no local - cerca de 25, diz ela. A feirante gasta R\$ 800 por mês na alimentação dos gatos. Cotidiano, 4.out.2004*

Menino de rua, sem pai nem mãe, ele era pobre, era feio, era analfabeto. Mas possuía uma habilidade da qual se orgulhava: imitava à perfeição o miado de um gato. Certo, muita gente faz isso, mas no caso dele era arte, arte pura. Tão autêntico era o seu miado que fazia os cachorros da vizinhança latirem, irritados. Daí o seu apelido: Miau. Era como ele mesmo se apresentava; o nome verdadeiro raramente lembrava.

Vida difícil, a dele. Dormia na rua, vestia trapos, muitas vezes passava fome. Arranjar comida era sua preocupação maior, uma preocupação que ressurgia a cada manhã.

Foi então que ouviu falar na senhora que alimentava gatos. Uma senhora muito boa, que proporcionava aos felinos do Trianon generosas rações.

Aquilo lhe deu uma idéia. Naquela mesma noite foi até o parque, escondeu-se atrás de um arbusto. Pouco depois apareceu uma senhora, trazendo um cesto. É ela, pensou, e de imediato começou a miar, um miado inspirado, o melhor miado que já produzira. A senhora deteve-se; olhou em direção ao arbusto, não viu gato algum, mas convencida de que ali deveria estar um felino faminto depositou no solo uma generosa ração. Miau esperou que ela se afastasse e, mais que depressa, atirou-se ao alimento. Era comida para gato, claro, mas muito saborosa.

Desde então ele tem repetido a manobra todas as noites. Não passa mais fome e até engordou um bocado. Mas enfrenta dois problemas.

O primeiro é o dos gatos propriamente ditos, que não estão gostando da concorrência e mais de uma vez se dispuseram a atacá-lo. Deles, porém, Miau não tem medo; além de miar, sabe rosnar e já mostrou, rosnando, que o dono do pedaço agora é ele.

O segundo problema resulta de uma inquietação quanto ao futuro. A senhora é absolutamente fiel aos animais e todas as noites cumpre o ritual de alimentá-los. Mas por quanto tempo fará isso? E o que acontecerá se ela um dia ficar doente ou tiver de viajar? Quem providenciará a ração de comida?

Para esta interrogação o garoto não tem resposta. Já observou, contudo, que o lugar está cheio de camundongos gordinhos e lentos. Com um pouco de treino conseguirá apanhar cinco ou seis deles numa noite. Para quem se chama Miau não deve ser difícil.

O escritor Moacyr Scliar escreve às segundas-feiras, nesta coluna, um texto de ficção baseado em matérias publicadas no jornal.

Professora, professor, é interessante informar aos alunos que Moacyr Scliar foi um escritor e médico nascido em Porto Alegre. Publicava crônicas no jornal *Folha* às segundas-feiras em uma coluna chamada *Cotidiano Imaginário*. Por muitas vezes, buscou inspiração em notícias para escrever suas crônicas: “Descobri que, atrás de muitas notícias, ou nas entrelinhas destas, há muita história esperando para ser contada, história essa que pode ser extremamente reveladora da condição humana”. (Moacyr Scliar). Para ler um pouco mais sobre a relação das crônicas de Scliar com o gênero notícia, acesse:

<https://www1.folha.uol.com.br/folha-100-anos/2021/02/moacyr-scliar-fantasiava-realidade-em-cronicas-inspiradas-em-noticias-da-folha.shtml>



COMPREENSÃO TEXTUAL

1. Cada um desses textos lidos foi produzido em situações diferenciadas. De acordo com a leitura que você fez, preencha o quadro a seguir com informações que caracterizam seus contextos de produção.

| CARACTERÍSTICAS | TEXTO 1 | TEXTO 2 |
|-----------------------|---------|---------|
| Autor | | |
| Suporte textual | | |
| Público-alvo | | |
| Linguagem | | |
| Tema | | |
| Objetivo comunicativo | | |

2. Que fato em comum está presente na notícia e na crônica?
3. Embora encontremos o mesmo assunto em ambos os textos, em qual deles o fato é tratado de maneira mais subjetiva, fazendo com que o leitor se sinta mais próximo das personagens?
4. Na notícia, é informado que Satiko garante que os gatos do parque não causam problemas para humanos. Entretanto, encontramos vozes no texto que se contrapõem à voz de Satiko. Copie essas vozes.
5. Referente à leitura da crônica responda: desde que começou a se alimentar com a comida dos gatos, Miau enfrenta dois problemas. Quais são?
6. Qual o objetivo do cronista ao contar para o leitor a história de Miau?
7. Na crônica, Miau mostra-se preocupado com os gatos que disputam a ração com ele. Que outra preocupação essa personagem tem?

8. Aqui foram elencadas algumas características da notícia da crônica. Após leitura, escreva entre os parênteses C – para a característica da crônica e N – para a característica referente à notícia.
- () Tem como objetivo informar.
 - () Narra cenas cotidianas sob uma ótica subjetiva.
 - () Aborda fatos reais, cotidianos e atuais.
 - () Traz uma abordagem impessoal dos fatos.
 - () É escrita em terceira pessoa.
 - () Pode ser escrita em 1ª ou 3ª pessoa
 - () Pode apresentar um enredo com personagens, tempo e espaço.
 - () No primeiro parágrafo, situa o leitor com as informações mais importantes por meio do *lide*.
 - () Tem como objetivo provocar riso no leitor ou fazê-lo refletir sobre um tema cotidiano.

2.5

Orientações para a Aula 5 – TIPOS DE CRÔNICA

Duração 2h30min

Primeiro momento – 30 minutos

Dedicaremos esta última parte do PDG à aplicação da produção final. Para a alienação temática, sugerimos que você:

- Projete para os alunos, com auxílio de lousa digital ou data show, imagens de pessoas que usaram máscaras engraçadas contra a Covid.
- Pergunte aos alunos o que eles acharam da super proteção praticada por essas pessoas e se eles já presenciaram ou vivenciaram situação parecida.

Para o momento com a apreciação de imagens, utilizamos as fotografias que estão no portal R7, disponíveis no link: <https://noticias.r7.com/hora-7/fotos/pessoas-estao-usando-mascaras-muito-bizarras-contra-o-coronavirus-29032020> bizarras-contra-o-coronavirus-29032020.

- Leia com os alunos o texto motivador e a proposta.
- Reforce a importância do cumprimento das etapas de produção textual.
- Acerte os critérios de correção com os alunos, de forma que possam abranger o que já foi avaliado nas outras produções.

Segundo momento – 2 horas/aula

- Aplique a produção textual.
- À medida que cada aluno for finalizando, o professor pode ler a produção junto ao seu autor e fazer suas observações.²
- Solicite ao aluno que já teve a sua redação comentada que trabalhe na refeitura daquele texto.

AULA 5

PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL

Chegou a hora de colocarmos em prática tudo o que aprendemos sobre a crônica. Antes de lermos a proposta de produção escrita, seguem algumas sugestões para você, jovem cronista, levar em consideração no ato de criação do seu texto.

- Tenha um olhar atento e sensível para acontecimentos cotidianos. O cronista extrai uma história ou reflexão de fatos pequenos do dia a dia, que muitas vezes passam despercebidos por nós.
- Use uma linguagem simples, nada de rebuscamentos. A linguagem da crônica, muitas vezes, lembra uma conversa despreocupada entre cronista e leitor.
- Traga leveza para seu texto. Imagine que ele é um respiro para o leitor de um jornal que se vê rodeado de notícias pesadas.
- Seja breve. Nada de definições longas ou longos períodos. A concisão é uma característica que deixa, inclusive, a crônica mais atraente para um possível leitor mais apressado.

² Na aplicação do nosso PDG essa dinâmica foi possível por estarmos trabalhando com um número reduzido de alunos: nove.

Na aula 3, estudamos que muitos cronistas, como bons observadores do cotidiano, tomam como base para a escrita de suas crônicas notícias veiculadas em jornais. Exemplo disso foi Moacyr Scliar e sua crônica “Miau”. Leia com atenção a manchete abaixo. A partir dela, você encontrará inspiração para desenvolver sua crônica narrativa.

noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/07/09/rio-casal-de-idosos-se-veste-de-astronauta-para-ir-a-praia-e-viraliza.htm

CORONAVÍRUS

f
t
+
🔊



Rio: casal de idosos se veste de astronauta para ir à praia e viraliza

Pauline Almeida
Colaboração para o UOL, no Rio de Janeiro
09/07/2020 21h20

A imagem de um homem vestido de astronauta passeando pela praia de Ipanema, na zona sul do Rio de Janeiro, viralizou na internet, em meio à pandemia do novo [coronavírus](#). A roupa tem até o símbolo da Nasa e foi criada para passeios pela cidade e pela praia.

Tércio e Alicea Lima se vestem de astronautas para sair às ruas do Rio com mais segurança durante a pandemia da covid-19
Imagem: Arquivo pessoal

Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/07/09/rio-casal-de-idosos-se-veste-de-astronauta-para-ir-a-praia-e-viraliza.htm>

Em 2019, eclodiu a pandemia de Covid-19. Com ela, nosso modo de vida foi modificado: passamos a ser hipervigilantes em relação a protocolos de proteção. Usamos máscara em locais abertos e fechados, higienizamos mãos e embalagens de alimentos com álcool como forma de deter a contaminação. Com base no exposto e inspirado pela manchete do Portal UOL e pelo vídeo da série “Diário de um Confinado” (Aula 1), escreva uma crônica narrativa que tenha como personagem alguém que busca seguir os protocolos de segurança contra o Corona de forma exagerada. Imagine que seu texto será publicado em uma revista de circulação nacional, na qual os leitores esperam encontrar crônicas divertidas sobre assuntos diversos. Dessa forma, busque dar um tom humorístico para seu texto. Mais uma vez, não se esqueça de cumprir as etapas de produção do seu texto. Elas são importantes para o produto final da sua escrita.

ETAPAS DO PROCESSO DE ESCRITA

Antes de produzir a versão definitiva do seu texto, é importante que você siga alguns passos para melhor organizar o que irá escrever.

9. **PRÉ-ESCRITA** – Comece com uma *brainstorming* (termo inglês para tempestade de ideias). É o momento de deixar a mente te mostrar todas as ideias que ela tem. Você pode anotá-las para depois selecionar as melhores.
10. **ESCRITA** – Em seguida, você irá para o rascunho do seu texto. Aqui, sua produção já começa a tomar a forma desejada por você. No rascunho, você é livre para fazer modificações, rasurar, rever escolhas lexicais e ideias.
11. **PÓS-ESCRITA** – Após ter concluído a fase anterior da escrita e ter revisado todo o texto, é hora de criar a versão definitiva que será entregue à professora. Para isso, passe a limpo o rascunho para a folha oficial com bastante atenção.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS



ESTRATÉGIAS DE TRABALHO COM A LEITURA

“Ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros. Literatura de ficção é alteridade e, portanto, alivia a solidão. Lemos não apenas porque, na vida real, jamais conheceremos tantas pessoas como através da leitura, mas, também, porque amizades são frágeis, propensas a diminuir em número, a desaparecera sucumbir em decorrência da distância, do tempo, das divergências, dos desafios da vida familiar e amorosa.”

Harold Bloom. *Como e por que ler?* (2001)

Harold Bloom, crítico literário e professor, possui uma percepção do ato de ler como deleite capaz de salvar-nos da solidão. O autor norte-americano ressalta a prática da leitura como um dos grandes prazeres da vida e nos assegura que não há uma forma única de se ler um texto, mas existirá sempre uma razão fundamental para fazê-lo.

A mesma relação estabelecida entre alteridade e leitura trazida por Bloom também é abordada por Cosson (2019), no que se refere à experiência com a leitura em sala de aula, ao afirmar que a leitura é uma forma de “saber da vida por meio da experiência do outro”. Para Cosson, “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra

feita matéria na poesia” são processos que corroboram na formação da linguagem, do escritor e do leitor. O caráter humanizador da literatura que, por meio de palavras, traduz o mundo e proporciona ao leitor uma bagagem de experiências é que a faz merecer um lugar todo especial no ambiente escolar.

Entretanto, apesar de todo encantamento e aprendizado que a leitura pode trazer, ainda é um desafio atrair um público leitor no contexto da educação básica. Podemos destacar como fatores que contribuem para essa dificuldade de fomento à leitura falta de pessoal capacitado para gerir as bibliotecas. Como já comprovado por Cosson, a grande maioria dos professores lotados nesse setor estão esperando aposentadoria ou foram desviados de função por motivos de saúde. Um público discente oriundo de uma cultura predominantemente oral, na qual não há incentivo por parte dos responsáveis ao acesso à literatura. Vale ressaltar que muitos professores não são leitores. Talvez esse último seja o ponto mais polêmico, pois como poderão transmitir para o aluno a ideia de leitura como algo prazeroso?

Para auxiliar no trabalho com prática da leitura em sala de aula, Cosson (2019), propõe um ensino de literatura sistematizado uma sequência básica do letramento. Para colocá-la em ação, é necessário seguir quatro passos: **motivação**, **introdução**, **leitura** e **interpretação**.

A **motivação** é a forma como o professor irá preparar o aluno para “entrar” no texto. Uma possibilidade para trabalhar a motivação seria pedir que o aluno se imagine em determinada situação e instigá-lo, por meio de perguntas, a responder como ele reagiria ou como ele se posicionaria diante de um tema. Este é um excelente momento para que você, professor, professora, possa praticar atividades de oralidade, uma vez que as respostas serão verbalizadas. Dentro da proposta desenvolvida por Cosson (2019), o tempo destinado à motivação não deve exceder uma aula, caso contrário não cumprirá seu papel dentro da sequência.

É chamada de **introdução** a apresentação do autor e da obra. Apesar de uma ação relativamente simples, ela deve ser realizada com cuidado para não se tornar uma longa exposição muito detalhada sobre a vida do escritor em estudo. Cosson (2019) aponta que a biografia é um dos “outros contextos que acompanham o texto”, sendo assim, torna-se relevante levar para a turma informações básicas sobre o autor, as quais se tornam ainda mais interessantes se estiverem relacionadas ao texto lido.

No processo de **leitura**, não caberá ao professor ser um vigilante, mas um auxiliar pronto para tirar as dúvidas do aluno e ajudá-lo a conduzir a leitura da melhor forma, seja mantendo a sala silente, tirando alguma dúvida de vocabulário ou de uma passagem do texto que não tenha ficado clara. O tempo estipulado para aquela leitura deve ser democrático, respeitando os diversos ritmos.

Para falarmos sobre a última etapa, a **interpretação**, partimos do ponto de vista de Cosson, o qual indica que interpretar “parte do entretencimento dos enunciados,

que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2019, p. 64). No processo de interpretação, estão envolvidas as vivências do leitor, sua história de vida e tudo que o cerca, ou seja: “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura”, segundo Cosson. Muitas vezes, as atividades de interpretação culminam na exteriorização da leitura, que pode ser por meio de uma resenha, de um resumo, por exemplo. No caso do nosso PDG, as leituras sugeridas funcionarão como uma espécie de modelo a ser seguido, uma vez que mostram como a estrutura e a linguagem de uma crônica devem ser construídas.

Antunes (2003) complementa as estratégias elencadas por Cosson. Para a autora, o professor deverá promover, entre algumas implicações, uma **leitura interativa**, a qual passe a ser vista como um lugar de interação entre leitor e autor; uma **leitura em duas vias**, a qual sempre será vinculada ao seu contexto de produção; uma **leitura crítica**, que leve o leitor a interpretar os aspectos ideológicos do texto de modo que o aluno perceba que nenhum texto é neutro. Ademais, uma aula voltada para a prática leitora deve ter espaço também para uma **leitura diversificada**, assim como na vida fora dos muros da escola, para que os alunos conheçam diferentes gêneros e seus objetivos comunicativos. É importante, também, uma **leitura por “pura curtição”**, aquela gratuita, guiada pelo prazer estético.

Até aqui direcionamos nosso olhar para a leitura. Em nosso PDG, leitura e escrita são fios que se entrecetam. Diante disso, nosso próximo passo, será lançar estratégias para o trabalho com a escrita.

O professor e pesquisador Coulmas voltou suas pesquisas para eixos que tratam da cultura e da linguagem, em especial letramento, sociologia da linguagem, sistemas de escrita, para citar alguns assuntos sobre o qual se debruça. O autor atesta que “escolas são agências de reprodução cultural com seus próprios códigos linguístico, socialmente construídos e para além do controle do indivíduo” (Coulmas, p. 126, 2014). No tocante ao domínio do código escrito, Antunes (2003) também lembra da importância dos padrões de escrita, mas que há outros aspectos do texto, para além das convenções ortográficas, que também merecem atenção. Segundo a autora, a tradição escolar atribui uma importância exagerada ao domínio da escrita relacionando o “aluno que sabe escrever” a alguém que consegue escrever sem desvios ortográficos e gramaticais. Ferrarezi e Carvalho (2015) nos lembram que os processos de aprendizagem da leitura e da escrita nas sociedades modernas são marcados por um forte caráter socioideológico, os quais “vão desde a ideia de que ler e escrever tornam as pessoas mais inteligentes até as possibilidades reais de ascensão social que o domínio da escrita e da leitura permitem”. (Ferrarezi; Carvalho, 2015, p. 23).

Diante disso, muitos alunos, ao receberem seus textos repletos de marcações, acabam se sentindo intimidados e achando que não sabem escrever. É importante frisar que “saber escrever” não é um dom, e sim uma competência que alguém pode desenvolver se bem orientado. Como dirigir ou andar de bicicleta, por exemplo, que demanda do indivíduo prática. Como colocado por Coulmas, a escrita é um artefato, ou seja, um ato artificial, uma tecnologia que se permite ser aprendida quando bem trabalhada em sala de aula. Nesse contexto, o PDG surge como um grande aliado para a apreensão dessa habilidade, uma vez que é uma ferramenta que, de forma modular, busca sistematizar o ensino de um gênero. A partir de um trabalho de pesquisa e curadoria, o docente poderá fazer uma transposição didática dos conhecimentos teóricos adquiridos e transformá-los em objetos de ensino (Carnin; Almeida, 2012).

Para auxiliar no trabalho com o PDG, trazemos algumas implicações pedagógicas sugeridas por Antunes (2003) para o trabalho com a escrita em sala de aula. A primeira sugere uma **escrita de autoria dos alunos**, na qual o conhecimento e a voz discente também sejam valorizados. Há a necessidade de que aquele aluno se sinta “dono do seu dizer”, que seja visto como um enunciador que deixa em seu texto suas ideologias e sua visão de mundo. Neste ponto, devemos tratar de uma forma um pouco mais detalhada a questão da autoria, assunto que, embora não objetivamente definido, já chamou a atenção de autores como Foucault, Barthes, Bakhtin. Alguns estudiosos sobre o assunto voltaram seus trabalhos para a autoria no ambiente escolar, ajudando-nos a observar como um aluno pode se configurar como autor. Possenti (2002), grosso modo, afirma que a autoria está relacionada com os conceitos de **locutor** (aquele que é responsável pelo que diz) e de **singularidade** (forma peculiar com a qual o locutor elabora o seu enunciado). Para Possenti, um bom texto passa pela questão da subjetividade e da sua inserção em um quadro histórico que o contextualize e lhe atribua sentido. Ao ampliar o conceito de autoria, o autor afirmar que “Pode-se dizer que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: *dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto*” (Possenti, 2002, p. 113-114). No primeiro caso, entramos no terreno da **polifonia**, que consiste na manipulação de vozes dentro de um texto. Nas palavras de Bronckart,

De um modo geral, considera-se que um texto é polifônico, quando nele se fazem ouvir várias vozes distintas podendo se tratar de várias vozes de um mesmo estatuto (diferentes vozes sociais de personagens) ou de combinações de vozes de estatuto diferente (voz do autor, voz de um personagem, voz social, etc). Portanto, podem existir múltiplas formas de combinações polifônicas. (Bronckart, 2012, p.329)

Nas produções escritas dos alunos, a polifonia se manifesta por meio do discurso direto, indireto ou direto livre. A forma como essas vozes são orquestradas dentro de um texto é tida como uma estratégia de autoria.

A tomada de distanciamento em relação ao texto pode ser feita por meio das **modalizações**. Ainda na perspectiva de Bronckart, “as modalizações pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* do seu conteúdo temático” (Bronckart, 2012, p. 330). Tais mecanismo de textualização sinalizam como o receptor daquele texto deve interpretar informações dispostas. As modalizações se dividem em **deônticas**, as quais consistem em uma avaliação feita de algum elemento do conteúdo baseada nos valores e nas regras sociais do sujeito enunciador; **apreciativas**: é uma avaliação feita de forma objetiva sobre algum aspecto do conteúdo; **pragmática**: formulada a partir da responsabilidade enunciativa atribuída a um sujeito enunciador, deixando claras suas razões e intenções ou capacidades de ação.

No trabalho de dissertação que deu origem a esse PDG, foram encontrados ainda outros indícios de autoria nos textos dos alunos de nono ano analisados: o uso dos verbos dicendi; o emprego de frases declarativas e exclamativas; a utilização das aspas enfáticas; a construção da narrativa com verbos em primeira pessoa no singular ou no plural; o uso do diminutivo demarcando ironia.

Voltando às implicações propostas por Antunes (2003), encontramos como indicação da autora uma escrita de textos que têm leitores. Neste ponto, a autora nos lembra da dimensão interacional da linguagem. “Uma visão interacionista da linguagem supõe, desse modo, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas” (Antunes, 2003, p 45). Por serem atos de linguagem, os textos dos alunos devem se dirigir a um público específico, não apenas ao professor de Português. Se possível, tais leitores devem ser diversificados e devem ser especificados na própria proposta de produção textual.

À lista de estratégias pedagógicas para o trabalho com a escrita é proposto também que a escrita seja metodologicamente ajustada, ou seja, caberá ao professor tomar todas as providências necessárias de modo que haja um tempo considerável para que os alunos construam seus textos. Conforme comprovamos nos estudos realizados para a dissertação já mencionada, o tempo é um fator-chave para o produto final daquela escrita. É importante que a produção textual passe por etapas distintas e intercomplementares: *planejamento*, *prática do rascunho*, *revisão*. Os alunos devem estar cientes de que a primeira versão não será a definitiva, pois deverá ser revisitada. Para que esse exercício de “fazer e refazer” aconteça de forma prática, Antunes (2003) sugere que os alunos escrevam menos para que possam revisar os textos mais de uma vez, levando esse hábito para qualquer trabalho de escrita que elaborarem.

Baseados nos critérios apontados para o trabalho com a escrita em sala de aula, propomos um olhar mais qualitativo e menos quantitativo para a avaliação das redações. Para tanto, seguimos a orientação de Ferrarezi e Carvalho (2015): os detalhes secundários, como a ortografia e as regras gramaticais, não devem ser punidos como “pecados capitais”, e sim avaliados de acordo com o estágio de desenvolvimento dos estudantes. Na concepção dos autores, não podemos encarar as produções textuais da mesma maneira, cobrando tudo sempre da mesma forma.

Ainda fundados nos estudos de Ferrarezi e Carvalho (2015), trazemos como sugestão para a avaliação das produções textuais alguns apontamentos: deve-se centrar a avaliação no objetivo da atividade e não em todos os aspectos do texto. O aluno vai aprendendo de forma gradativa e os critérios podem ficar mais rigorosos. O conteúdo deve prevalecer em relação à forma e os acertos em relação aos erros.

Conclusão

Ao desenvolvermos as ações propostas neste trabalho, reafirmamos que leitura e escrita são práticas imbricadas para que o aluno efetive sua posição como autor na elaboração de seus textos. Para o aprimoramento de tais competências e habilidades no estudante, propomos o trabalho com o PDG, que contribui não apenas para a formação do educando, mas também do professor, o qual também se constitui como autor ao realizar um trabalho de pesquisa e curadoria de textos para a criação do seu Projeto Didático de Gênero.

A aplicação do PDG constituiu um avanço em nossa prática pedagógica, uma vez que contribuiu para a sistematização de conteúdos e para o reconhecimento do docente como um sujeito ativo na construção de sua própria formação.

Compreendemos, por meio desta experiência, que o exercício com a escrita do texto constitui uma tarefa desafiadora para o aluno, que deve transpor suas ideias para o papel, e para o professor, muitas vezes único leitor daquele texto, que deve julgá-lo e atribuir-lhe uma nota. Nesse intercâmbio linguístico e cultural, o capital cultural e linguístico do professor acaba por se sobressair por meio das correções, levando o estudante a acreditar que não domina a escrita por receber tantas marcações referentes à forma do texto.

Nessa perspectiva de avaliação, o texto perde seu caráter socioideológico, pleno de sentido e valor social, e passa a ser um ato linguístico vazio. O desprezo por esse valor afasta docentes mais tradicionais da oportunidade de contribuir para a ampliação do capital cultural do aluno, ao respeitar a bagagem simbólica deste e dispor de uma abertura para debatê-lo.

Diante do exposto, buscamos trazer a visão sócio-histórica-ideológica da produção textual no contexto escolar, na qual o educando se configura como autor

ao projetar outros dizeres, operando manobras de aproximação ou distanciamento das informações, utilizando-se das modalizações, da polifonia e das escolhas lexicais para a construção do seu projeto de dizer, deixando evidente sua responsabilidade enunciativa.

Evocamos as palavras de Sartre (2015, p.) no livro *A Náusea* para reafirmarmos que a autoria é algo inerente ao ser humano, uma vez que “um homem é sempre um narrador de histórias, vive rodeado por suas histórias e pelas histórias dos outros, vê tudo o que lhe acontece através delas; e procura viver sua vida como se a narrasse”.

Entretanto, em algum momento, essa capacidade acaba se perdendo, reforçando um silêncio existente entre as massas dominadas. Para quebrar com a tradição desse silenciamento, é importante que haja a criação de práticas ou projetos, como o que envolve a aplicação de um PDG, que primam pela relação intersubjetiva e pela abertura da escola à realidade contextual do alunado. Ademais, para o processo de construção de uma identidade autor no contexto escolar, é indicada a apropriação de bens culturais, como literatura, música, cinema, os quais possuem o discurso como princípio e aproximam os estudantes de outros dizeres. Afinal, nem o domínio da estrutura do gênero, tampouco dos aspectos gramaticais, superam a falta de não ter o que dizer.



Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português**, encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAPTISTA, L. M. T. R. **Manobras e estratégias de autoria**: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola. Sínteses, v. 11, 2006.
- BARTHES, R. **A morte do autor**. 1968. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/barthes-a-morte-do-autor-2.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.
- BLOOM, H. **Como e por que ler?**. Trad. José Roberto. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BOURDIER, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer? 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- CARNIN, A.; ALMEIDA, A. P. Modelo(s) didáticos(s) de gênero: da concepção teórica à transposição didática, na formação continuada de professores. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. (Orgs). Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2019.
- COULMAS, F. **Escrita e sociedade**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FERRAREZI, J. C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FERRAREZI, J. C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos III**: estética: literatura e pintura, música e cinema. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-298.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MONTE, A. **A primeira esquina**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2014.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, 1-20, n.01, p.105-124, jan./ jun. 2002.

PUZZO, M. B. Gênero discursivo, estilo e autoria. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 172-189, dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/105646/106258>. Acesso em: 12 maio 2020.

RABELLO, K. R. **O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero**: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SARTRE, J. P. **A Náusea**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA

Márcia Linhares Rodrigues

Introdução

A produção textual em Língua Portuguesa tornou-se de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, mas escrever requer não apenas um emaranhado de palavras ou frases curtas com pouca articulação, mas também um conteúdo desenvolvido e explicado, como menciona Bakhtin (1997), isto é, o texto precisa ter intenção de dizer algo e apresentar clareza em seu propósito comunicativo para que um outro indivíduo possa entender o que se está dizendo.

Dessa forma, as práticas de letramentos têm sofrido modificações com o uso de novas tecnologias e exigem do leitor a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita. Conforme Abreu e Irineu (2015) mencionam, a escola tem um papel principal no processo de educação e formação de sujeitos cidadãos e precisa possibilitar meios para que a ação de aprender e usar conhecimentos no âmbito social tenha significado.

Nesse sentido, Rojo (2012) fala que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs permitem e facilitam várias possibilidades de trabalho em contexto escolar, por exemplo, o conteúdo pode ser trabalhado por meio de várias mídias, não somente das impressas, como também das outras mais próximas dos alunos, como os vídeos no Youtube e no Tik Tok. Além disso, é uma ótima oportunidade de se trabalhar criticamente a questão dos plágios, e não somente copiar, mas reinventar algo, pois, segundo Abreu (2009), um dos problemas que o professor percebe é o uso

do copiar-colar, afinal, os alunos não sabem o que copiar, e colocam tudo no trabalho. Mas, se pensarmos, há alguns anos, quando nos pediam trabalhos escolares, não os copiávamos das enciclopédias e os entregávamos ao professor? O que mudou de lá para cá? Apenas existe uma praticidade na entrega do trabalho, mas o problema do “Ctrl C+Ctrl V” continua, agora apenas mais visível.

Diante disso, as novas práticas digitais e informacionais estão trazendo à tona dois modelos de prática pedagógica: um é aquele em que o conhecimento é algo a ser transmitido ao aluno, e o outro, aquele em que o conhecimento é entendido como algo a ser construído pelo aluno. Hoje, existem múltiplas verdades, entretanto acreditamos que o aluno é o mais importante nesse processo educacional e, portanto, precisa dizer o que gosta, o que quer e o que podemos fazer para mesclar o interesse dessa faixa etária com o currículo escolar. Diante disso, o nosso papel de professores é tentar filtrar, por exemplo, as chamadas *fake news* e apresentar para nosso aluno formas de pesquisa segura, já que essa demanda, no contexto em que vivemos, cresce a todo momento, tornando-se algo nocivo para o bem-estar social.

Além disso, corroborando Koch (2011), Rodrigues (2014) diz que persuadir é atingir a vontade e o sentimento das pessoas por meio de argumentos razoáveis, buscando alcançar um público particular e levá-lo a aderir não só aos argumentos propostos, como também a um caráter ideológico mais subjetivo. Desse modo, precisamos oferecer momentos de discussão em sala de aula sobre os temas que fomentam a argumentação dos alunos, trazendo sempre o universo deles e ampliando-lhes as visões como uma forma até de confronto próprio, para, assim, eles construir seu repertório argumentativo de forma convincente e satisfatória para seus objetivos.

Competência argumentativa: breves apontamentos teóricos

A sociedade contemporânea encontra-se inserida em um ambiente no qual, para quase toda ação, é necessário usar um recurso computacional. A praticidade da tecnologia é essencial para se resolver quaisquer situações, em uma época em que o tempo é cada vez mais escasso devido às inúmeras atividades realizadas pelo ser humano no dia a dia.

É muito importante percebermos que os aplicativos estão dominando os mais diversos ambientes e, assim, claro, não poderiam deixar de chegar às escolas, afinal, praticamente, mesmo com condições financeiras diferentes, a maioria dos alunos, de alguma forma, têm celular, acessam às redes sociais, compartilham memes e acreditam no que recebem nos grupos espalhados do Whatsapp.

Apesar da grande contribuição da internet e de todo seu aparato, muitas vezes as informações chegam deturpadas ou falsificadas, o que ocasiona discussões desnecessárias e preconceitos instalados.

É nesse contexto diversificado que nossos alunos estão inseridos, e nada mais justo que a escola acompanhar essas mudanças e trazê-las, com olhar crítico, para a sala de aula. Assim, este manual nasceu dessas observações e inquietações vivenciadas em sala de aula, abrindo uma discussão sobre a inserção de temas transversais com o intuito de potencializar a argumentação dos alunos em textos escritos.

O projeto *A competência argumentativa de alunos do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza*, submetido a uma turma de 8º ano do ensino fundamental II, foi desenvolvido durante o mestrado acadêmico, incorporado pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, de março de 2020 a março de 2022.

O convênio surgiu entre SME e UECE, com o objetivo de desenvolver pesquisas junto à rede municipal para contribuir com a qualificação do corpo docente. Por meio dessa parceria, todo esse trabalho resultou, além da dissertação, a produção deste manual didático, o qual servirá para você professor atuante em sala de aula e para a comunidade científica.

Na condição de professora que está na sala de aula há 10 anos e inserida em correções de vestibular, como o Enem, desde a iniciação no magistério, percebemos que as atividades de produção textual, em geral, não são atrativas para boa parte dos alunos e a argumentação, muitas vezes verbal, era “esquecida” pelos alunos na hora de transpor ideias para o papel, o que gerava textos insuficientes de argumentação e propósito. Assim, a expectativa é que este material acrescente, à sua prática didática, professor, novas abordagens para encarar as produções textuais.

Assim, neste manual, primamos pelo uso da dinâmica e dos programas/aplicativos na condução da aula, estimulando esse aluno a opinar sobre o tema abordado e valorizando sua verbalização, bem como impulsionando um discurso diversificado entre as ideias para que os alunos pudessem pensar e argumentar sobre cada informação, defendendo seu ponto de vista sem tornar a discussão algo desrespeitosa, conflituosa e pouco empática.

Logo abaixo, temos um esquema didático que você pode usar tranquilamente em qualquer turma de 8º ou 9º ano, tendo como foco a compreensão da proposta de produção textual, a aplicabilidade de mecanismos linguísticos na construção da argumentação, a defesa de um ponto de vista e a elaboração de solução para um problema em textos produzidos por seus alunos. Sugerimos usar um formato de oficinas com aulas expositivas dialogais para solicitar, embrionariamente, textos dissertativo-argumentativos a eles.

Esquema didático

| ATIVIDADE | OBJETIVO | DURAÇÃO |
|--|--|---------------------|
| Apresentação – (1º encontro) Sondagem Inicial Apresentação do Projeto | Conhecer os alunos. Apresentar o objetivo das oficinas nas aulas de Produção Textual. | 3 horas/aula |
| Oficina 1 – (2º encontro) Dinâmica do Comportamento | Levar o jovem a refletir sobre seu cotidiano e sobre questões diversas. | 3 horas/aula |
| Oficina 2 – (3º encontro) Dinâmica da Venda | Levar o jovem a sentir as emoções e imaginar a vida de um deficiente visual. | 3 horas/aula |
| Oficina 3 – (4º encontro) Deficiência Visual – Produção Textual Inicial (Sondagem) | Aplicar o conhecimento sobre a temática proposta. | 3 horas/aula |
| Oficina 4 – (5º encontro) Dinâmica da Percepção | Trabalhar a percepção de si e do outro. | 3 horas/aula |
| Oficina 5 – (6º encontro) Técnicas de Leitura | Treinar as habilidades de leitura. | 3 horas/aula |
| Oficina 6 – (7º encontro) Games – Produção Textual Intermediária | Aplicar o conhecimento sobre a temática proposta. | 3 horas/aula |
| Oficina 7 – (8º encontro) <i>Fake news</i> | Discutir sobre temas atuais. | 3 horas/aula |
| Oficina 8 – (9º encontro) <i>Fake news – Produção Textual Final</i> | Aplicar o conhecimento sobre a temática proposta. | 3 horas/aula |
| Oficina 9 – (10º encontro) <i>Vídeo Conformidade Social</i> | Refletir sobre a interiorização de regras. | 3 horas/aula |

Fonte: Elaborado pela autora.

A produção textual em Língua Portuguesa tornou-se de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, mas escrever requer não apenas a junção de um emaranhado de palavras ou frases curtas com pouca articulação, e sim, também, a composição de um conteúdo desenvolvido e explicado, como menciona Bakhtin (1997), isto é, o texto precisa ter uma intenção de dizer algo para que um outro entenda o que se está dizendo e apresentar clareza em seu propósito comunicativo.

Mas o que se observa, algumas vezes, no ensino fundamental da escola pública, é que há pouca apropriação da linguagem escrita pelos alunos, e, segundo Rojo (1997), isso é o que leva ao fracasso e, conseqüentemente, à evasão escolar no ensino básico. Nesse cenário, entre alguns problemas de escrita, encontra-se o fato de as correções das produções textuais serem, por vezes, mais focadas na ortografia e gramática, oferecendo as regras separadamente dos textos, partindo de exemplos fora da realidade dos alunos, o que corrobora o dito por Fuza e Menegassi (2007), ao mencionarem que, se as normas fossem aplicadas a partir da produção de texto, talvez o aluno aprendesse melhor as regras e construísse um texto mais coerente e rico de informação.

Segundo Kleiman (2000), há uma concepção escolar que traz a escrita como um conjunto de regras para dominar um código escrito, o que, muitas vezes, condiciona o texto do aluno a ser produzido com normas bem rígidas e bem definidas apenas para o professor ler e atribuir uma nota, o que pode gerar uma insatisfação por parte do discente, que é impedido de escrever da forma como pensa e da forma que gostaria, resumindo-se a ser apenas “um número acima da média”.

Serafini (1992) menciona que uma redação se efetua em duas fases fundamentais: a de produção de ideias e a de conclusão do texto. Ao se pensar em produção de ideias, é percebido, nas discussões em sala de aula, por exemplo, acerca da temática jogos online, que uma parte dos alunos concorda que o excesso dessa prática é ruim, enquanto outra parte discorda disso, e a questão não é o que é certo ou o errado, mas a reflexão que cada um tem sobre a atividade de jogar online, proposta utilizada em uma de nossas oficinas. Aqui, queremos, minimamente, analisar as manifestações de sentido no texto, observando os aspectos sociais, históricos e culturais que são, de alguma forma, expressados pelos alunos nas oficinas.

A concepção tradicional da argumentação menciona que a argumentação está na língua. Nesse sentido, segundo Pinheiro (2015), certas palavras da língua possuem um valor argumentativo capaz de direcionar a interpretação do enunciado. Já Koch (2011), fazendo uma releitura dos conceitos de Ducrot, menciona que os articuladores enunciativos organizam atos de fala distintos, como explicação, concessão, oposição, etc., e isso se torna importante ao perceber-se que alunos do 8º ano conseguem usá-los de forma adequada.

Nascimento (2016) fala da importância de trabalhar as estratégias argumentativas linguísticas e retóricas no artigo de opinião – apesar de a argumentação se encontrar em todos os gêneros discursivos – por serem os mais usuais no cotidiano do aluno e por desenvolverem a ideia de um determinado problema social e apresentarem uma opinião. Corroboramos a perspectiva do autor, pois duas características são primordiais para o artigo de opinião: a própria opinião e a compreensão da atualidade. Assim, mesmo trabalhando em nosso manual o texto dissertativo-argumentativo e não o artigo de opinião, é fundamental identificar o assunto que é abordado no texto e o ponto de vista defendido pelo autor a respeito da temática, percebendo como os argumentos são utilizados para a defesa de uma tese.

É necessário repensar as práticas pedagógicas no que concerne à leitura e à escrita, tomando a argumentação uma ferramenta de saber importante para as práticas sociais dos discentes. Para tanto, sob o viés da transversalidade, é possível realizar atividades que explicitem os saberes trazidos pelos alunos de forma que estes tenham uma melhor aprendizagem da língua portuguesa.

O desenvolvimento de texto dissertativo-argumentativo, para alguns alunos, pode ser gratificante e, para outros, uma tarefa bastante difícil, porque é necessário que haja defesa, argumentação e encaminhamentos sobre determinados assuntos. O aluno, durante todo o seu processo acadêmico, pode não conseguir desenvolver essa competência, o que pode acarretar perdas tanto na sua vida acadêmica quanto nas suas relações sociais. Muitas vezes, esse problema de não organizar e defender uma ideia em um texto argumentativo está ligado a vários aspectos, como pouca leitura e falta de habilidade em organizar as ideias.

Segundo Garcia (2010), houve a inserção de redação nos vestibulares na década de 1970 com o intuito de melhorar a escrita dos alunos. Dessa forma, as escolas começaram a trabalhar exaustivamente tal conteúdo, e o texto argumentativo foi inserido nas aulas de língua portuguesa devido à publicação dos PCNs. Quando se pensa nos gêneros discursivos de sequência argumentativa, como o texto dissertativo-argumentativo, é notório o destaque que hoje ocupam nos mais diversos concursos públicos, como o Enem, e, segundo Fiorin e Savioli (2002, p. 201), a escrita deve ser especial, pois sempre escrevemos para o outro,

[...] salvo em raríssimos casos, ninguém escreve para si mesmo, mas para um interlocutor com a intenção definida de persuadi-lo e de obter sua adesão prática, intelectual ou afetiva e [...] o texto escrito deve ser autônomo possível não só no que diz respeito à clareza e à quantidade de informações, como, principalmente, no que toca aos procedimentos argumentativos.

Por ser a junção do texto dissertativo e do argumentativo, o texto dissertativo-argumentativo exige do escritor uma construção de um texto no qual é possível expor opiniões em relação a determinados temas de modo coerente e lógico, convencendo o leitor, porque, segundo Sena (2011), dissertar é analisar e interpretar conceitos abstratos de uma determinada realidade. Segundo Garcia (2010), o texto dissertativo-argumentativo é estruturado em introdução – parte inicial, em que se encontra a ideia principal; desenvolvimento – parte intermediária, em que se desenvolvem as opiniões e os argumentos em defesa de uma tese; e conclusão – parte final, em que há um desfecho do desenvolvimento do texto.

Os temas transversais, postulados nos PCNs (BRASIL, 1998), caracterizam-se por apresentar as questões sociais da sociedade e favorecem a compreensão da realidade e a participação social e autônoma dos educandos. Segundo Jacomeli (2004), a escola é o lugar onde, ou pelo menos, se deveria praticar os valores éticos que servem para estimular a compreensão solidária do outro, isto é, buscar-se uma melhor harmonia entre as atitudes dos entes sociais. A sala de aula é o espaço em que os discentes e docentes buscam uma maneira mais igualitária de entender o mundo, refletindo sobre as atividades do cotidiano, as posturas tomadas pelos sujeitos, a forma de chegada do conhecimento aos cidadãos e o modo de ressignificação das inquietações dos mais diversos problemas da humanidade.

Ao se falar do ensino de Língua Portuguesa, é preciso inserir na sala de aula temas que, normalmente, não são colocados nos livros didáticos como exemplos e que, quando o são, ocasionalmente, são motivos de censura ou mau entendimento. Entretanto, os temas transversais, segundo Silva Júnior (2019), precisam ser utilizados pelos alunos, pois suas crenças, valores e identidades perpassam por tais temas, o que propicia momentos de diálogo social entre os entes da escola com a mediação do professor. Com isso, estimulamos o senso crítico e a cidadania dos discentes e mudamos a realidade do mundo dentro e fora da sala de aula.

É muito importante trazer à tona temas sobre os quais os alunos desejam falar, expressar-se e argumentar, buscando sempre a libertação do individualismo e a dissolução dos preconceitos e das diferenças. Os jovens na contemporaneidade estão com uma vida de conflitos e agem precocemente em alguns aspectos, além de estarem inseridos em uma cultura influenciada pelos meios de comunicação e terem como fonte de inspiração os *youtubers* e os *digital influencers*. Em contrapartida, os responsáveis por esses jovens precisam trabalhar e terceirizam a criação destes, pois o campo profissional está mais exigente, e praticamente não resta tempo para acolher as necessidades dos filhos. Nesse cenário, a escola tenta tornar esse espaço, mesmo virtual, interessante, e uma forma de torná-lo prazeroso e menos enfadonho é trazer para a educação valores por meio da transdisciplinaridade, que, segundo

Morin (2000), é uma prática que une a transcendência ao englobar filosofia, artes e ciências. Tal tarefa não é fácil, mas os professores podem facilitar a construção de conhecimentos por meio de estratégias metodológicas adequadas.

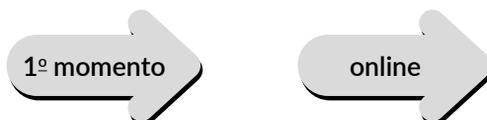
A seguir, você terá 2 opções de programar sua aula: em formato presencial e, caso necessite, em formato on-line.

Competência argumentativa: uma sequência didática

1º Encontro – Sondagem Inicial e Apresentação

**1º Encontro – Sondagem Inicial
e Apresentação**
duração: 3 horas/aula

Quando pretendemos realizar uma sequência de atividades envolvendo produção de texto, é importante conhecermos os alunos minimamente para poder usar as informações na elaboração das dinâmicas. Dessa forma, sugerimos os seguintes passos:



- Solicite, por meio do programa Padlet³, que os alunos se apresentem a partir de gravuras retiradas da internet, fotos tiradas por ele, textos ou letras de música que os representem.
- Peça, depois, que eles escrevam e falem o porquê de escolherem tal imagem. Alguns escreverão no chat e outros falarão na chamada.

Obs.: Não se preocupe, eles saberão enviar as fotos pelo recurso do Google Meet com o esquema de compartilhamento de tela.

Fonte: Elaborado pela autora

No entanto, se sua aula for presencial que é o mais corriqueiro, você seguirá os seguintes passos:



³ O Padlet é uma ferramenta *online* que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia. Funciona como uma folha de papel na qual se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas. O site pode ser acessado em: <https://pt-br.padlet.com/>.

- Distribua no chão cerca de 30 gravuras (previamente selecionadas em casa e recortadas de jornais e revistas) e peça que os alunos escolham uma foto.
- Solicite, depois, que eles falem o porquê de escolherem tal imagem.
- Mesmo que o aluno diga que pegou a que sobrou, peça para ele refletir sobre como ele encaixaria a imagem na vida dele, afinal, precisamos instigá-lo a pensar e se expressar em situações inusitadas.

Fonte: Elaborado pela autora.



2º momento

- Explique o objetivo das oficinas nas aulas de Produção de Texto.
- Use essa atividade para integrar a turma e proporcionar aproximação dos alunos com qualquer disciplina.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tal atividade tem um tempo longo, porque são dois ambientes diferentes em que o professor deve prestar atenção. Além disso, espera-se que todos os alunos possam falar e que, de alguma forma, a experiência de gosto de um seja similar à do colega, o que gerará comentários produtivos.

Entendemos que é uma forma diferente de apresentação e uma forma de já perceber a preferência dos alunos.

Caso surja a dúvida no uso de alguns aplicativos, abaixo estão os links com explicações práticas. No entanto, sugerimos testá-los em casa antes de usar, em sala de aula, quaisquer desses recursos.



Como compartilhar tela no Google Meet:

<https://www.tecmundo.com.br/internet/232003-veja-compartilhar-tela-aba-google-meet.htm>

Como usar o Padlet:

<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml>

2º Encontro – Primeira Oficina – Dinâmica do Comportamento

2º Encontro – 1ª Oficina – Dinâmica do Comportamento duração: 3 horas/aula

Na primeira oficina, sugerimos aplicar a dinâmica retirada do livro **Comportamento Adolescente – 100 Perguntas Sobre os Dilemas** (você pode comprá-lo ou utilizar as perguntas sugeridas em anexo), que tem como objetivo levar o jovem a refletir sobre seu cotidiano, sobre a relação com os pais, colegas e professores, sobre temas de cidadania, cuidados pessoais e até sobre vida profissional.

1º momento

online

- Selecione 20 cartas que você, professor, achar mais interessantes para iniciar uma reflexão em sala de aula.
- Exiba uma carta para os alunos verem e a leia, para que um deles, escolhido por você, faça um comentário.
- Dê um tempo de 2 min e peça para o aluno ler e comentar o que está na carta.
- Aceite o comentário via chat ou canal de áudio.
- Depois discuta, com os demais que estão em sala de aula, o que o aluno trouxe.

Fonte: Elaborado pela autora.

1º momento

presencial

- Selecione 20 cartas que você, professor, achar mais interessante para iniciar uma reflexão em sala de aula.
- Entregue uma carta para cada aluno que estiver na sala de aula.
- Dê um tempo de 2 min e, após isso, peça para os alunos lerem e comentarem o que está na carta.
- Depois discuta, com os demais que estão em sala de aula, o que o aluno trouxe.
- Obs.: É necessário, muitas vezes, fomentar a discussão e acrescentar mais perguntas relacionadas ao que o aluno trouxe como entendimento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, já saberemos quais temas transversais emergirão para a complementação das próximas oficinas e quais proporcionarão mais envolvimento com a turma. Neste dia, possivelmente, só haverá tempo para dinâmica e reflexão sobre os temas abordados nas perguntas.

**VER ANEXOS
A, B**

3º Encontro – Segunda Oficina - Dinâmica da Venda

**3º Encontro – 2ª Oficina – Dinâmica da Venda
duração: 3 horas/aula**

Todas as atividades são iniciadas com alguma dinâmica que tenha ligação com a proposta da oficina, assim, é bem mais atrativa a condução do projeto.

1º momento

online

- Solicite que o aluno pegue uma blusa ou um lenço, que servirá de venda para os olhos.
- Peça que o aluno fixe bem o aparato no rosto e ande em vários cômodos da casa até voltar para o local de sua aula *online*.
- Fomente a discussão sobre o que os alunos sentiram durante a experiência, como medo, raiva, desespero, confiança, etc. A partir da fala deles, inicie a conversa sobre os desafios que os deficientes, em especial o visual, precisam enfrentar.
- Lembre-se de explicar que a deficiência visual não é apenas a cegueira total, mas também a baixa capacidade de enxergar.

Fonte: Elaborado pela autora.

1º momento

presencial

- Peça que os alunos formem duplas.
- Escolha os trajetos na sua escola para que cada dupla possa experimentar a sensação de não controle.

Obs.: Aqui o aluno precisará confiar no seu colega.

- Solicite que eles troquem de posição durante o trajeto: quem conduziu na ida será, então, conduzido na volta.
- Leve pelo menos 10 vendas para facilitar o processo.
- Fomente a discussão sobre o que os alunos sentiram durante a experiência, como medo, raiva, desespero, confiança, etc. A partir da fala deles, inicie a conversa sobre os desafios que os deficientes, em especial o visual, precisam enfrentar.
- Lembre-se de explicar que a deficiência visual não é apenas a cegueira total, mas também a baixa capacidade de enxergar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após os alunos serem convidados a falar o que sentiram, seus discursos culminarão no assunto da primeira redação deles: Deficiência Visual. Como é de se esperar que haja demora com a discussão e reflexão sobre a experiência, sugerimos deixar, para a próxima aula, a produção textual, que será sua primeira impressão da escrita do alunato e servirá de comparação para entender se houve amadurecimento na competência argumentativa na produção textual por parte deles.

SUGESTÃO DE TEXTOS E VÍDEOS

Como fazer uma venda com tecido

<https://pt.wikihow.com/Fazer-uma-Venda-Para-os-Olhos#:~:text=Amarre%20a%20bandana%20na%20cabe%C3%A7a,consiga%20ver%20atrav%C3%A9s%20da%20venda>

4º Encontro – Terceira Oficina - Produção Textual Inicial – Sondagem

4º Encontro – 3ª Oficina – Produção Textual Inicial – Sondagem
duração: 3 horas/aula



- Inicialmente, explique sobre o gênero dissertativo-argumentativo (anexo D).
- Defina o suporte, o propósito comunicacional, o destinatário e o emissor.
- Explique sobre o tema da redação, o estilo e a estrutura textual. (anexo C)
- Para obter o maior número de textos, reúna-os, em um grupo no WhatsApp, se assim você desejar.

Fonte: Elaborado pela autora.

**VER ANEXOS
C, D**

5º Encontro – Quarta Oficina – Dinâmica da Percepção

**5º Encontro – 4ª Oficina – Dinâmica da Percepção
duração: 3 horas/aula**

Na quarta oficina, é interessante iniciarmos com a dinâmica dos desenhos da Gestalt, que abordam as questões de figura e fundo e as percepções que cada pessoa tem destas. Na ocasião, o professor deve discutir a questão da ética mencionando sobre o modo como cada um vê uma realidade diferente de outra pessoa e o quanto é preciso entender os diversos pontos de vista sem julgar, sem ser preconceituoso e sem atingir a dignidade humana.

1º momento

online

- Compartilhe pelo Google Sala de Aula a imagem de figura e fundo em que constam 2 desenhos: a jovem e a senhora (anexo E).
- Instigue os alunos a encontrar as 2 imagens.
- Explique que, se alguém não perceber as 2 imagens imediatamente, não é indício de menor poder cognitivo, apenas de um pouco de dificuldade em enxergá-las rapidamente.
- Discuta sobre ponto de vista, afinal, cada pessoa tem o seu, e é preciso calma e respeito para com o do outro.

Fonte: Elaborado pela autora.

1º momento

presencial

- Distribua a imagem de figura e fundo em que constam 2 imagens: a jovem e a senhora para todos os alunos (anexo E).
- Para isso, peça com antecedência as cópias. Caso seja complicado, solicite um *data show* para exibir as imagens para todos.
- Instigue os alunos a encontrar as 2 imagens.
- Explique que, se alguém não perceber as 2 imagens imediatamente, não é indício de menor poder cognitivo, apenas de um pouco de dificuldade em enxergá-las rapidamente.
- Discuta sobre ponto de vista, afinal, cada pessoa tem o seu, e é preciso calma e respeito para com o do outro.
- Relembre que, apesar de cada sujeito ter sua opinião, a liberdade de expressão tem um limite quando machuca o outro.

Fonte: Elaborado pela autora.

2º momento

online

presencial

- Acrescente uma atividade de interpretação de texto que trabalhe justamente percepções e pontos de vista diferentes (anexo F).
- Imprima para os alunos presentes e compartilhe com os de casa.

Fonte: Elaborado pela autora.

**VER ANEXOS
E, F**

6º Encontro – Quinta Oficina – Técnicas de Leitura

6º Encontro – 5ª Oficina – Técnicas de Leitura
duração: 3 horas/aula

Na quinta oficina, sugerimos trabalhar a técnica de leitura, mas antes seria importante solicitar aos alunos temas para serem trabalhados nas próximas duas redações. Assim, a partir da escolha deles, você usará a temática na próxima Produção Textual Intermediária. Caso não julgue necessário, sugerimos trabalhar a temática *games*.

Depois, propomos uma atividade de estratégia de leitura por meio do texto “1 Terol”.

1º momento

online

- Por meio do aplicativo Mentimeter⁴, solicite aos alunos temáticas diversas sobre o que eles gostariam de trabalhar em uma produção textual.
- Ao concluir, “printe” a tela para guardar as informações.
- Após essa atividade, proponha uma atividade de técnica de leitura por meio do texto “1 Terol” (anexo G).
- Compartilhe a atividade da mesma forma que você vem fazendo com as atividades anteriores.

Fonte: Elaborado pela autora.

1º momento

presencial

- Utilizando a lousa, solicite aos alunos temáticas diversas sobre o que eles gostariam de trabalhar em uma produção textual e anote-as no quadro.
- Ao concluir, tire uma fotografia para guardar as informações.
- Após essa atividade, proponha uma atividade de técnica de leitura por meio do texto “1 Terol” (anexo G).
- Imprima os arquivos para os alunos presentes.
- Para isso, peça com antecedência as cópias. Caso seja complicado, solicite um data show para compartilhar para todos.
- Separe o tempo que julgar necessário para que eles façam a atividade e você possa corrigi-la.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴ O Mentimeter é uma plataforma *online* para criação e compartilhamento de apresentações de slides com interatividade. O serviço, disponível em planos gratuitos e pagos, possibilita que profissionais de diversas áreas, como instrutores e professores, criem apresentações complexas.

Como fazer uma atividade usando o recurso Mentimeter

<https://help.mentimeter.com/pt-BR/articles/375437-como-criar-sua-primeira-apresentacao>

**VER ANEXO
G**

7º Encontro – Sexta Oficina – Produção Textual Intermediária

7º Encontro – 6ª Oficina – Produção Textual Intermediária
duração: 3 horas/aula

Na sexta oficina, chegou o momento de trabalhar o tema escolhido em sua sala de aula – ou a temática dos *games*. Aqui, vamos sugerir uma produção textual voltada para o mundo dos jogos *online*.



- Rememore, de início, o gênero dissertativo-argumentativo (anexo D).
- Defina o suporte, o propósito comunicacional, o destinatário e o emissor.
- Explique sobre o tema da redação, o estilo e a estrutura textual.
- Para obter um maior número de textos, aceite-os via grupo no WhatsApp, se assim desejar.
- Use a proposta do anexo H.

Fonte: Elaborado pela autora.

**VER ANEXOS
D, H**

8º Encontro – Sétima Oficina – *Fake News*

8º Encontro – 7ª Oficina – *Fake News*
duração: 3 horas/aula

Para melhor preparar os alunos para a última produção textual, orientamos trabalhar antes a temática das *fake news*, assim eles terão mais tempo para ler sobre o assunto.

1º momento

online

- Compartilhe pelo Google Sala de Aula o slide sugerido, que se encontra no anexo I.
- Caso queira, atualize as fotos *fake*.
- Peça para os alunos opinarem verbalmente ou digitarem o comentário no *chat*.
- Relembre-os que, na aula seguinte, haverá a última produção textual sobre o tema: jogos *online*.

Fonte: Elaborado pela autora.

1º momento

presencial

- Compartilhe por um *data show* o slide sugerido, que se encontra no anexo I.
- Caso queira, atualize as fotos *fake*.
- Peça para os alunos opinarem verbalmente.
- Relembre-os que, na aula seguinte, haverá a última produção textual sobre o tema: jogos *online*.

Fonte: Elaborado pela autora.

VER ANEXO

I

9º Encontro – Oitava Oficina – Produção Textual Final

9º Encontro – 8ª Oficina – Produção Textual Final
duração: 3 horas/aula

Na oitava oficina, chegou o momento de trabalhar o tema das *Fake news* que está presente na vida dos estudantes de uma forma enfática e que, muitas vezes, traz discursos de ódio e intolerância, prejudicando a formação desses alunos.

1º momento

online

presencial

- Relembre, inicialmente, o gênero dissertativo-argumentativo (use os slides que estão no anexo D).
- Defina o suporte, o propósito comunicacional, o destinatário e o emissor.
- Explique sobre o tema da redação, o estilo e a estrutura textual.
- Para obter um maior número de textos, aceite-os via grupo no WhatsApp, se assim desejar, se for on-line.
- Use a proposta do anexo J.

Fonte: Elaborado pela autora.

**VER ANEXOS
D, J**

10º Encontro – Nona Oficina – Desfecho – *Conformidade Social*

**10º Encontro – 9ª Oficina – Desfecho – *Conformidade Social*
duração: 3 horas/aula**

Chegamos ao fim deste manual e, para concluir esse momento, sugerimos ao docente exibir um vídeo intitulado *Conformidade Social*, que reflete sobre a interiorização de regras e a sua partilha com os outros, pois os sujeitos tendem a agir em conformidade com as expectativas do grupo a que pertencem.

1º momento

online

presencial

- Compartilhe pelo Google Sala de Aula e por um data show o link do vídeo *Conformidade Social*.
- Se não tiver internet com boa conexão, baixe o vídeo em casa e leve o arquivo em um pendrive.
- Obs.: link: <https://www.youtube.com/watch?v=luVeT1NjqbE>

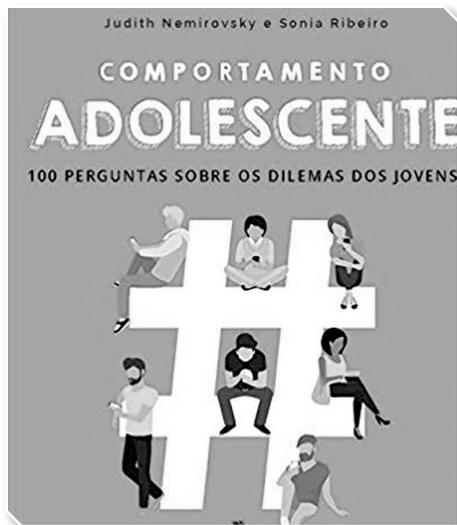
Fonte: Elaborado pela autora.

Como baixar um vídeo do Youtube

<https://tecnoblog.net/responde/como-baixar-videos-do-youtube-no-celular-ou-pc/>

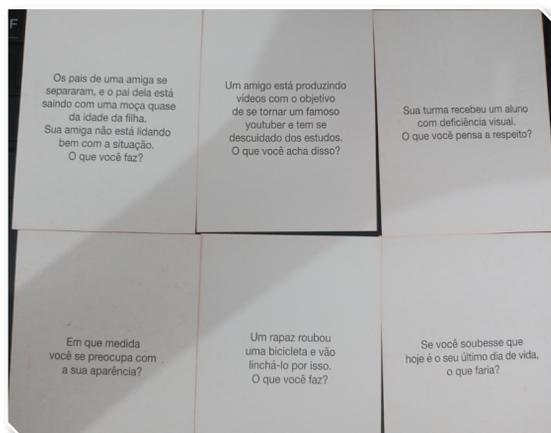
Por fim, seguem anexos importantes para execução da sequência didática:

ANEXO A – COMPORTAMENTO ADOLESCENTE



Elaborado pela autora.

ANEXO B – PERGUNTAS – COMPORTAMENTO ADOLESCENTE



Elaborado pela autora.

ANEXO C- PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL (SONDAGEM)

PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL (SONDAGEM) – DEFICIÊNCIA VISUAL

Leia os textos motivadores abaixo antes de iniciar sua Produção Textual.

TEXTO I

O QUE É DEFICIÊNCIA VISUAL?

A deficiência visual é definida como a perda total ou parcial, congênita¹ ou adquirida, da visão. O nível de acuidade² visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência:

Cegueira – há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita.

Baixa visão ou visão subnormal – há comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos óticos especiais.

Fonte: <https://bvsm.sau.gov.br/13-12-dia-do-cego-4/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

TEXTO II

O Dia Nacional do Braille, sistema de leitura com o tato para cegos, inventado pelo francês Louis Braille, foi comemorado em 8 de abril. Trata-se de um sistema em pontos relevo para o deficiente visual ler textos variados. A disposição desses pontos distingue os caracteres uns dos outros, já que os alfabetos Braille, que são transcrições da escrita impressa, variam de língua para língua.

O Dia Mundial do Braille é comemorado no dia 4 de janeiro. A data foi instituída para chamar a atenção da sociedade sobre a importância de assegurar formas de inclusão de deficientes visuais também na escrita e no acesso a livros.

Os dados oficiais mais recentes sobre a presença de deficientes visuais no Brasil são do Censo de 2010. Segundo o levantamento, cerca de 24% da população tinham algum tipo de deficiência naquele momento, o que correspondia a 46 milhões de brasileiros.

A visual é a modalidade mais comum. Se consideradas pessoas com qualquer tipo de dificuldade, o número de cidadãos com algum grau de problema para enxergar chega a quase 20%.

Se considerados aqueles que não conseguem ver de forma alguma ou que têm grande dificuldade, o índice cai para 3,4%, o equivalente a 6,5 milhões de pessoas. Desse total, 582,6 mil são incapazes de enxergar.

Fonte: <https://iparadigma.org.br/dia-nacional-do-sistema-braille-para-saber-mais-sobre-o-assunto/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

1 Característica do indivíduo desde ou antes do nascimento.

2 Capacidade de percepção sensorial.

TEXTO III



Fonte: <http://www.guiadoeducadorinclusivo.org.br/capitulos/capitulo-7>. Acesso em: 25 fev. 2021.

A partir da leitura dos textos motivadores, imagine que as aulas iniciaram em 2021 e voltaram a ser presenciais. Você está no 8º ano, e acabou de chegar à escola, na sua sala, um aluno novato, com deficiência visual, que, claramente, precisa de ajuda para se adaptar à nova realidade, além de superar alguns obstáculos físicos, como a dificuldade de se locomover, e psicológicos, como o preconceito, possivelmente, originado dos colegas. Diante disso, **produza um texto dissertativo-argumentativo** em que você expresse seu ponto de vista sobre as **consequências da deficiência visual** sofridas por seu colega e apresente argumentos convincentes que embasem sua opinião.

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO D – SLIDE SOBRE O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

 Prefeitura de Fortaleza

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
LÍNGUA PORTUGUESA
8º ANO - TARDE

DINÂMICA DA VENDA



Prefeitura de Fortaleza

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
 ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
 DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
 LÍNGUA PORTUGUESA
 8º ANO - TARDE

**ATIVIDADE DE CLASSE:
 QUAIS AS SENSações VOCÊS TIVERAM?**

Matou cachorro
 Paulo derramou +água no chão
 medo
 pessimo ser cego
 tensão
 péssimo
 agonia + usar outros sentidos+

Prefeitura de Fortaleza

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
 ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
 DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
 LÍNGUA PORTUGUESA
 8º ANO - TARDE

GÊNERO = PARTE CONCRETA

UM TEXTO PODE SER:

- NARRATIVO
- DESCRITIVO
- DISSERTATIVO

Gêneros textuais
 Tipologia textual

TIPOLOGIA = "ESQUELETO"

Prefeitura de Fortaleza

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
 ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
 DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
 LÍNGUA PORTUGUESA
 8º ANO - TARDE

TIPO TEXTUAL NARRATIVO

Possui uma estrutura básica formada por: apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho. Os textos desse tipo se caracterizam pela apresentação das ações de personagens em determinado tempo e espaço.

Exemplos de gêneros textuais: romances, contos, fábulas, novelas e crônicas.

**TIPO TEXTUAL
DESCRITIVO**



Possui textos que relatam ou descrevem acontecimentos, lugares ou seres e possui adjetivos que transmitem as sensações do emissor.

Exemplos de gêneros textuais: **diários, relatos de viagens, folhetos turísticos, cardápios de restaurantes, classificados.**

**TIPO TEXTUAL
DISSERTATIVO**



É usado com o objetivo de abordar um tema utilizando argumentações, ou seja, é um texto caracterizado por defesas de ponto de vista. Sua estrutura é formada por introdução, desenvolvimento e conclusão.

Exemplos de gêneros textuais: **artigos de opinião, os abaixo-assinados, dissertativo-argumentativo.**

TEXTO EDITORIAL:

UM TEXTO JORNALÍSTICO PARA INTRODUIZIR COLUNAS DE UM JORNAL.

RESENHA:

DESCRIÇÃO DE OBRA QUE ANALISA E OPINA SOBRE A PRODUÇÃO EM QUESTÃO.

MANIFESTO:

ARGUMENTO DE CUNHO POLÍTICO VOLTADO À UMA DENÚNCIA PÚBLICA.

**Texto
Dissertativo**

TIPOLOGIA: DISSERTAÇÃO

GÊNEROS:

- ARGUMENTATIVO
- EXPOSITIVO
- RESENHA
- MANIFESTO
- CARTA DE OPINIÃO
- EDITORIAL

ARGUMENTATIVO:

UTILIZA DA ARGUMENTAÇÃO LÓGICA PARA CONFIRMAR UMA TESE.

EXPOSITIVO:

VOLTADO PARA EXPOSIÇÃO DE IDEIAS E TEORIAS.



PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
LÍNGUA PORTUGUESA
8º ANO - TARDE

O QUE É UM TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO?

É um tipo textual que consiste na defesa de uma ideia por meio de argumentos, opinião e explicações fundamentadas.



PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
LÍNGUA PORTUGUESA
8º ANO - TARDE

QUAL O OBJETIVO DE UM TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO?



Convencer o leitor a concordar com a ideia, tese ou ponto de vista defendido. Para tanto, o autor apresentará inicialmente uma tese e irá defendê-la com argumentos favoráveis a ela. Além disso, realizará uma análise subjetiva dos fatos, A FIM DE CORROBORAR (comprovar/confirmar) SUA TESE.



PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
LÍNGUA PORTUGUESA
8º ANO - TARDE

QUAL O SUPORTE (lugar onde encontramos) DE UM TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO?

Jornais
Revistas
Livros
Monografias



QUEM PRODUZ UM TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO?

Jornalistas
Redatores
Escritores
Alunos



QUAIS OS TEMAS DE UM TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO?

São assuntos e fatos
relevantes do
momento que
geralmente suscitam
divergências.



INTRODUÇÃO

Apresentação geral do recorte temático [redes sociais –] uso das redes sociais no Brasil]. Convém apresentar a tese ou ponto de vista ou uma premissa, ou seja, pistas que conduzam o leitor a deduzir qual será a abordagem apresentada na tese.

DESENVOLVIMENTO

É o corpo do texto dissertativo – no qual se apresentam fatos, exemplos, que constituem os argumentos do autor; com o objetivo de que o leitor se convença do ponto de vista.

CONCLUSÃO

No desfecho, é retomada a tese e apresentada uma reflexão final.

QUAL A
ESTRUTURA DE UM
TEXTO
DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO?

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
LÍNGUA PORTUGUESA
8º ANO - TARDE

EXEMPLO

Redes sociais: o uso exige cautela

I Uma característica inerente às sociedades humanas
N é sempre buscar novas maneiras de se comunicar: cartas,
R telegramas e telefonemas são apenas alguns dos vários
O exemplos de meios comunicativos que o homem desenvolveu
D com base nessa percepção. Atualmente, o mais recente
U e talvez o mais fascinante desses meios, são as redes
À virtuais, consagradas pelo uso, que se tornam cada vez
C mais comuns.

O *Orkut, Twitter e Facebook são alguns exemplos das*
D *redes sociais (virtuais) mais acessadas do mundo e,*
S *conseqüentemente, a popularidade das mesmas se tornou tamanha*
E *que não ter uma página nessas redes é praticamente como não*
N *estar integrado ao atual mundo globalizado. Através desse novo*
V *meio os pessoas fazem amizades pelo mundo inteiro,*
L *compartilham idéias e opiniões, organizam movimentos, como*
I *os que derrubaram governos autoritários no mundo árabe e,*
L *liberalmente, se mostram para a sociedade. Nesse momento*
N *é que nos convém cautela e reflexão para saber até que*
T *ponto se expor nas redes sociais representa uma*
O *vantagem.*

Título resume o recorte temático e sinaliza a tese

Tema geral: uso da tecnologia

Recorte temático: uso de redes sociais

Premissa da tese

(1) Exemplos e fatos

Apresentação da tese

Fonte: <https://pofceor1ar0amf6.educ.br/andrtzbecker/wp-content/uploads/sites/47/2016/03/SLIDES-TiposdeRedesSociais03.pdf>

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
LÍNGUA PORTUGUESA
8º ANO - TARDE

D Não saber os limites da nossa exposição nas redes
E virtuais pode nos custar caro e colocar em risco a integridade da
S nossa imagem perante a sociedade. Afinal, a partir do momento
N em que colocamos informações na rede, foge do nosso controle a
V consciência das dimensões de até onde elas podem chegar.
O Sendo assim, apresentar informações pessoais em tais redes
L pode nos tornar um tanto quanto vulneráveis moralmente.

I Percebemos, portanto, que o novo fenômeno das
V redes sociais se revela como uma eficiente e inovadora
E ferramenta de comunicação da sociedade, mas que traz seus
M riscos e revela sua face perversa àquelas que não bem
N distinguem os limites entre as esferas públicas e privadas
T “jogando” na rede informações que podem prejudicar sua
O própria reputação e se tornar objeto para denegrir a imagem de
 outros, o que, sem dúvidas, é um grande problema.

C Dado isso, é essencial que nessa nova era do mundo
O virtual os usuários da rede tenham plena consciência de que
 todas as informações que forem publicadas, sejam públicas, e
 acima de tudo, sem serem para quem a própria imagem,
N nem a do próximo possa ser prejudicada. Isso poderia ser feito
C pelas próprias governações de cada país, e pelas próprias
L comunidades virtuais através das redes sociais, afinal, se essas
U revelaram sua eficiência e sucesso como objeto da
S comunicação, serão, certamente, o melhor meio para alertar os
À usuários a respeito dos riscos de seu uso e os cuidados
O necessários para tal.

Argumento

Desenvolvimento dos argumentos

Argumento

Retomada da tese

Reflexão final/
Proposta de intervenção social

Fonte: <https://pofceor1ar0amf6.educ.br/andrtzbecker/wp-content/uploads/sites/47/2016/03/SLIDES-TiposdeRedesSociais03.pdf>

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO E - FIGURA E FUNDO - TÉCNICA DA GESTALT

PENSE RÁPIDO: QUAL É A PRIMEIRA FIGURA QUE VOCÊ IDENTIFICA NESTA IMAGEM?



Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO F- ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO



ATIVIDADE DE CASA

1. Opiniões refletem a visão de mundo, os ideais, os valores e a história de vida de cada indivíduo. Veja, por exemplo, os dois posicionamentos a seguir, que apresentam ideias divergentes sobre o mesmo tema.

No post: “Por que o trânsito melhora quando se diminui o limite de velocidade das avenidas?”

Reduzir a velocidade máxima durante o pico é uma ótima ideia, mas deveriam deixar o limite antigo à noite, quando o fluxo de carros é menor. Ter que se arrastar por uma via expressa vazia é um sofrimento. (Gustavo)

A maioria dos acidentes acontece durante a noite justamente pela quantidade de carros, que é menor, dando aos motoristas a sensação de pista livre para, claro, acelerar. É nesse período que a velocidade tem que ser mais respeitada. (Mariana)

Superinteressante. São Paulo, ed. 352, 72, out. 2015.

Os dois depoimentos aparecem em uma parte, chamada “Embate: uma polêmica, duas opiniões”, da seção de cartas do leitor da revista Superinteressante. Com base nessas informações, indique qual é:

A. a polêmica discutida pelos 2 comentários analisados:

B. o objetivo dessa parte da seção, com base em seu título e no que se pode perceber dos exemplos:

2. Para os leitores, a redução dos limites de velocidade é, de modo geral, positiva ou negativa? Cite passagens dos depoimentos que comprovem sua resposta.

3. Nos dois textos, os leitores justificam seus posicionamentos com fatos do cotidiano. Complete as frases a seguir, explicando o que cada um usa para fundamentar-se.

- ✱ Gustavo acredita que, à noite, a diminuição da velocidade nas avenidas deveria ser revista, porque

- ✱ Mariana defende que o novo limite de velocidade deve ser obedecido em qualquer horário, principalmente à noite, porque

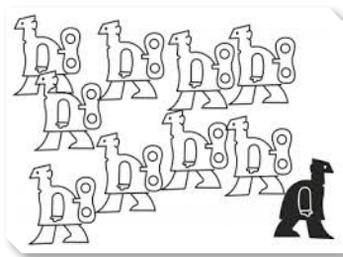
4. Releia o início do depoimento de Gustavo:

**Reduzir a velocidade máxima durante o pico é uma ótima ideia,
mas deveriam deixar o limite antigo à noite.**

- A. A quem se refere a forma verbal destacada, ou seja, quem são as pessoas que “deveriam deixar o limite antigo à noite”?

- B. Que diferença de sentido haveria se Gustavo usasse a locução verbal “devem deixar” em vez de “deveriam deixar”?

(Enem 2013)



O cartum faz uma crítica social. A figura destacada está em oposição às outras e representa a

- A. a opressão das minorias sociais.
- B. carência de recursos tecnológicos.
- C. falta de liberdade de expressão.
- D. defesa da qualificação profissional.
- E. reação ao controle do pensamento coletivo.



Essa imagem ilustra a reação dos celíacos (pessoas sensíveis ao glúten) ao ler rótulos de alimentos sem glúten. Essas reações indicam que, em geral, os rótulos desses produtos

- A. trazem informações explícitas sobre a presença do glúten.
- B. oferecem várias opções de sabor para esses consumidores.
- C. classificam o produto como adequado para o consumidor celíaco.
- D. influenciam o consumo de alimentos especiais para esses consumidores.
- E. variam na forma de apresentação de informações relevantes para esse público.

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO G – TÉCNICAS DE LEITURA – TEXTOS: “1 TEROL” E “FOSES PROTESTAM PORQUE SÓ MOÇA ENTRA DE LANA”

 **PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA**
ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
LÍNGUA PORTUGUESA
8º ANO - TARDE

Leia o texto abaixo. Não foram usadas várias **palavras** em lugar das originais. Fique atento ao que você faz quando se depara com palavras desconhecidas.

1 TEROL

Um menino, com voz tímida e os olhos cheios de admiração, pergunta ao pai, quando este retorna do **candibre**:

- Pai, quanto o senhor **truna** por **lassi**?

O pai, num gesto severo, responde:

- Escuta aqui, meu filho, irto nem a sua mãe sabe. Não amode, ertou cansado!

Mas o filho insiste:

- Mas, pai, por favor, diga, quanto o senhor **truna** por **lassi**?

A reação do pai foi menos severa e respondeu:

- Três **terois** por **lassi**.

- Então, papai, o senhor poderia me explicar um **teroi**?

O pai, cheio de ira e tratando o filho com brutalidade, responde:

- Então essa era a razão de querer saber quanto eu **truno**? Vá dormir e não me amole mais. Não tenho tempo para bobagens!

À era noite quando o pai começou a pensar e sentiu-se culpado. Talvez o filho precisasse **mintir** algo.

Querendo descansar da sua consciência doída, foi até o quarto do menino e, em voz baixa, perguntou:

- Filho, está dormindo?
- Não, papai! - O ganeto respondeu sonoletto e choroso.
- Olha, aqui está o pedonço que me pediu, um **teroi**.

- Muito obrigado, papai! - Disse o filho, levantando-se e retimado mais dois **terois** da calculha que estava sobre a cama.- Agora já completei, papai! Tenho três **terois**. Poderia me **tingir** uma **lassi** do seu **meço**?

 Prefeitura de Fortaleza

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
LÍNGUA PORTUGUESA
8º ANO - TARDE

FOSSES PROTESTAM PORQUE SÓ MOCA ENTRA DE LANA

Homem pode nadar **lana**? Os fosses do Dlse Santo Agostinho, no Leblon, acham que sim. Tanto que está pedindo mais de um ano tal direito, que já foi concedido pela administração da **loce** às mosses. Ontem, cerca de 700 **chofos** do turno da manhã – de ambos os sexos – mataram a una e fizeram manifestação de protesto em frente a **loce**, como forma de pressionar a **sesetupa** a permitir o nade de **lana** pelos fosses do sexo masculino.

A alegação dos fosses é simples: a **lana** é mais prática e permite enfrentar melhor o calor do **Cigo**. Já a **sesetupa** da **loce** argumenta que o regimento interno não prevê o nade de **lana** pelos fosses homens. Ontem, porém, os **chofos** conseguiram dar um grande **nais** para conquistar sua reivindicação. Além de interromper o trânsito na rua José Linhares, eles queimaram duas calças na via pública e cantaram refões de uma **nime** feita por um fosse que enaltece as qualidades da **lana**.

A discussão sobre o nade dessa peça de vestuário pelos homens, na verdade, vem sendo o assunto favorito dos últimos meses na **loce**, a ponto de o **Seseto** e professor do Santo Agostinho, Frei João Perez, ter interrompido há alguns dias a una de religião que ministrava aos fosses para debater com eles o questiono da **lana**. Uma professora chegou a ir de **lana**, um **rofo**, em solidariedade aos **chofos**, segundo eles mesmos contam satisfeitos.

Diante da pressão dos **chofos**, a **sesetupa** da **loce** resolveu reunir o Conselho **Seseto** para debater o assunto. Os 16 membros do Conselho se reunirão nas próximas semanas para discutir sobre as **reves** e **desreves** da **lana**. No **rofo** 15 de outubro a **sesetupa** da **loce** dará seu veredito sobre o assunto.

 Prefeitura de Fortaleza

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
LÍNGUA PORTUGUESA
8º ANO - TARDE

Leia o tecto abaixo. Não foram usadas vótu: **gandopasturas** em lugar das originais. Fique atento ao que você faz quando se depara com palavras desconhecidas.

1. TEROL (1 Real)

Um menino, com voz tímida e os olhos cheios de admiração, pergunta no pai, quando este retorna do **candibro** (**trabalho**):

- Pai, quanto o senhor **trun** (**ganha**) por **lasti** (**hora**)?
- O pai, não me gosto severo, responde:
- Escrita aqui, meu filho, isto nem a sua mãe sabe. Não amole, estou cansado! Mas o filho insiste:
- Mas, pai, por favor, diga; quanto o senhor **trun** (**ganha**) por **lasti** (**hora**)?

A reação do pai foi menos severa e responde:

- Três **terol** (**real**) por **lasti** (**hora**).
- Então, papai, o senhor poderia me **sequitar** (**emprestar**) um **terol** (**real**)?

O pai, cheio de ira e tratando o filho com brutalidade, responde:

- Então essa era a razão de querer saber quanto eu **trun** (**ganho**)? Vá dormir e não me amole mais. Não tenho **merço** (**tempo**) para bobéias!
- Já era noite quando o pai começou a pensar e sentiu-se culpado. Talvez o filho precisasse **miniar** (**pedir**) algo.

Querendo descansar da sua consciência doída, foi até o quarto do menino e, em voz baixa, perguntou:

- Filho, está dormindo?
- Não, papai! - O garoto respondeu sonolento e choroso.
- Olha, aqui está o **pedonco** (**diabrete**) que me pediu, um **terol**.
- Muito obrigado, papai! - Disse o filho, levantando-se e retirando mais dois **terol** (**real**) da caixa que estava sobre a cama - Agora já completei, papai! Tenho três **terol** (**real**). Poderia me **miniar** (**dar/vender**) uma **lasti** (**hora**) do seu **merço** (**tempo**)?

 Prefeitura de Fortaleza

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
LÍNGUA PORTUGUESA
8º ANO - TARDE

FOSSES (alunos) PROTESTAM PORQUE SÓ MOCA ENTRA DE LANA (saia)

Homem pode nadar (**usar**) **lana** (**saia**)? Os fosses (**alunos**) do Dlse Santo Agostinho, no Leblon, acham que sim. Tanto que estão reivindicando há mais de um ano tal direito, que já foi concedido pela administração da **loce** (**escola**) às mosses (**moças**). Ontem, cerca de 700 **chofos** (**alunos**) do turno da manhã – de ambos os sexos – mataram a una e fizeram manifestação de protesto em frente a **loce** (**escola**), como forma de pressionar a **sesetupa** (**diretora**) a permitir o nade (**uso**) de **lana** (**saia**) pelos fosses (**alunos**) do sexo masculino.

A alegação dos fosses (**alunos**) é simples: a **lana** (**saia**) é mais prática e permite enfrentar melhor o calor do **Cigo** (**calor**). Já a **sesetupa** (**diretora**) da **loce** (**escola**) argumenta que o regimento interno não prevê o nade (**uso**) de **lana** (**saia**) pelos fosses (**alunos**) homens. Ontem, porém, os **chofos** (**alunos**) conseguiram dar um grande **nais** (**argumento**) para conquistar sua reivindicação. Além de interromper o trânsito na rua José Linhares, eles queimaram duas calças na via pública e cantaram refões de uma **nime** (**música**) feita por um fosse (**aluno**) que enaltece as qualidades da **lana** (**saia**).

A discussão sobre o nade (**uso**) dessa peça de vestuário pelos homens, na verdade, vem sendo o assunto favorito dos últimos meses na **loce** (**escola**), a ponto de o **Seseto** (**diretor**) e professor do Santo Agostinho, Frei João Perez, ter interrompido há alguns dias a una (**aula**) de religião que ministrava aos fosses (**alunos**) para debater com eles a questão da **lana** (**saia**). Uma professora chegou a ir de **lana** (**saia**), um **rofo** (**dia**), em solidariedade aos **chofos** (**alunos**), segundo eles mesmos contam satisfeitos.

Diante da pressão dos **chofos** (**alunos**), a **sesetupa** (**diretora**) da **loce** (**escola**) resolveu reunir o Conselho **Seseto** (**Conselho**) para debater o assunto. Os 16 membros do Conselho se reunirão nas próximas semanas para discutir sobre as **reves** (**reves**) e **desreves** (**desreves**) da **lana** (**saia**). No **rofo** (**dia**) 15 de outubro a **sesetupa** (**diretora**) da **loce** (**escola**) dará seu veredito sobre o assunto.

Fonte: Elaborado pela autora.



Leia os textos motivadores abaixo antes de iniciar sua Produção Textual.

TEXTO I

Jogos eletrônicos violentos têm efeitos negativos em adolescentes, afirma uma pesquisa feita pela Scientific American Brasil. É alto o percentual de meninos e meninas que preferem “jogos maduros”, leia-se violentos, como os que reproduzem situações de tiroteios, perseguições, bandidos, morte e luta pela sobrevivência. Isso pode, ainda segundo a pesquisa, deformar a mente dos adolescentes e induzi-los à violência.

Fonte: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/redacao_vest_ver2015_tipob.pdf Acesso em 20 mai. de 2021.

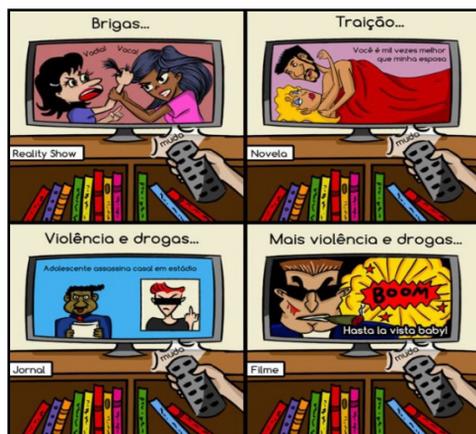
TEXTO II

Tratamento envolve psicoterapia e até remédio para depressão

Com a crescente facilidade de acesso a tecnologias, médicos de alguns dos principais hospitais do País já recebem em seus ambulatórios pacientes com diagnóstico de dependência em plataformas como *videogames*, *internet* ou celulares. Nos 11 anos de existência do Programa de Dependências Tecnológicas do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas, cerca de 400 pacientes já foram atendidos. O tratamento dura quatro meses e meio e inclui sessões de psicoterapia e, em alguns casos, uso de medicação para doenças associadas, como depressão ou transtorno bipolar.

Disponível em: <http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,tratamento-envolve-psicoterapia-e-ate-remedio-paradepressao>. Acesso em 20 mai. de 2021.

TEXTO III





Fonte: <https://interprete.me/orgulho-frustracao-medo-do-desconhecido-conforto-da-ignorancia-no-odio-pelos-games/>
 Acesso em 20-maio-2021.

A partir da leitura dos textos motivadores, imagine que você estava caminhando na rua e viu um *outdoor* com a seguinte mensagem: **Jogos eletrônicos (games) influenciam negativamente o comportamento dos adolescentes.** Você concorda com essa afirmação? Diante dessa pergunta, **produza um texto dissertativo-argumentativo** em que você apresenta argumentos para explicar seu ponto de vista.

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO I – SLIDE SOBRE FAKE NEWS



Prefeitura de Fortaleza

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
LÍNGUA PORTUGUESA
8º ANO - TARDE

globo.com
notícias
esportes
entretenimen



Silvio Santo Morre Após reagir a assalto

Silvio Santos, o popular apresentador de TV, milionário e dono da segunda maior rede de televisão do país, aos seus setenta e sete anos, foi assassinado na noite passada após reagir a um assalto quando saiu de sua casa situada no Jardim Morumbi em São Paulo.

Após o assaltante anunciar o assalto, Silvio Santos acalorou seu carro tentando fugir, consequentemente o assaltante disparou um tiro contra o apresentador, assim atingindo seu pescoço e fugindo logo após.

O apresentador morreu a caminho do hospital. Essa lamentável tragédia foi gravada pelo sistema de segurança de um condomínio de frente a casa do apresentador.

Veja o Vídeo



Argentina dá R\$ 530 mil por informações sobre seqüestro.

Atuna consegue indenização por ser impedida de ficar em aula.

Justiça suspende direito de Britney visitar os filhos.

Bovespa fecha em queda de quase 3% com dados dos EUA.



PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
LÍNGUA PORTUGUESA
8º ANO - TARDE

Como identificar (e não compartilhar) fake news

1) Não leia só o título
Uma estratégia muito utilizada pelos criadores de conteúdo falso na internet é apelar para títulos bombásticos. Ler o texto completo é um passo básico para evitar compartilhar fake news. “Às vezes, um título é provocativo, mas ele não necessariamente está sendo honesto com a própria reportagem”.

2) Verifique o autor
Ver quem escreveu determinado texto é importante para dar credibilidade ao que está sendo veiculado. “Na checagem de fatos, ver o autor é interessante. A notícia foi assinada por alguém que você nunca viu na vida?”.

3) Veja se conhece o site
Não deixe de olhar a página onde está a notícia. Navegar mais no site ajuda a analisar sua credibilidade. “Investigar que página é essa, ir lá no ‘Quem somos’ e saber se dá para ligar para essa redação e falar com um responsável é fundamental”, afirma Cristina. Na mesma linha de pensamento, Tai acredita que procurar pelo expediente do site e tentar achar o básico sobre a hierarquia da empresa são dicas valiosas. “É preciso saber quem é o responsável legal pelas publicações.” Também vale checar o endereço do site.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
LÍNGUA PORTUGUESA
8º ANO - TARDE

Como identificar (e não compartilhar) fake news

4) Observe se o texto contém erros ortográficos
As reportagens jornalísticas prezam pelo bom vocabulário e pelo uso correto das normas gramaticais. Por outro lado, os sites com notícias falsas ou mensagens divulgadas pelo WhatsApp tendem a apresentar uma escrita fora do padrão, com erros de português ou quantidade exagerada de adjetivos. “

5) Olhe a data de publicação
Identifique quando a notícia foi publicada. Muitas vezes, o texto está simplesmente fora de contexto.

6) Saia da bolha da rede social
Para estar bem informado, o leitor deve ler e acompanhar o noticiário não somente nas redes sociais. “Não espere apenas que as notícias cheguem até você porque você pode ter uma imagem muito distorcida do que está acontecendo.”

7) Tome cuidado com o sensacionalismo
As fake news tendem a conter palavras ou frases que despertam emoções ou mexem com as crenças das pessoas, atingindo um maior potencial de divulgação e compartilhamento nas redes sociais. “Se tiver uma manchete, uma foto, um meme ou um vídeo que comova você, ou que fale diretamente com aquilo que acredita, duvide, porque pode ter sido feito para isso”.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
ESCOLA MUNICIPAL WALDEMAR BARROSO
DISTRITO DE EDUCAÇÃO IV
LÍNGUA PORTUGUESA
8º ANO - TARDE

CRIE UM TÍTULO COM UMA NOTÍCIA FALSA E DIGITE NO CHAT

FAKE NEWS 1 - VACINA CAUSA AUTISMO
Esse é um boato antigo, que surgiu em 1998, porém, muitos estudos já o desmentiram ao longo desses anos. Em uma pesquisa recente, com mais de 650 mil crianças, comprovou que a vacina não causa autismo. A vacinação é uma das melhores formas de estar protegido contra diferentes vírus e bactérias, além de manter a sociedade segura, impedindo que doenças se espalhem e causem uma epidemia.

FAKE NEWS 2 - DESODORANTE PODE CAUSAR CÂNCER DE MAMA
Essa notícia começou a se espalhar a partir da associação de que uma grande parte dos cânceres de mama ocorrem próximos a axila, onde é usado o desodorante. Apesar do produto poder causar alergias e infecções nessa região do corpo, estudos já comprovaram que os desodorantes e antitranspirantes não tem nenhuma relação com o aumento das chances de ter câncer de mama.

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO J – PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL

PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL – FAKE NEWS



ATIVIDADE DE CLASSE

PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL – FAKE NEWS

Leia os textos motivadores abaixo antes de iniciar sua Produção Textual.

TEXTO I

Senso crítico é arma para combater ‘fake news’

A educação virtual é uma arma importante para detectar informações falsas no noticiário, e essa “alfabetização” deve contar com esforços de vários setores da sociedade, para evitar que as chamadas *fake news* tumultuem o debate público.

“Tem de vir da grande imprensa, do professor, da família, de todos os lados”, diz a diretora da Agência Lupa, Cristina Tardáguila, que realiza checagem de informações do noticiário brasileiro. “Até porque não há nenhum sinal de que a produção de notícias falsas vai diminuir.” Para ela, o entendimento sobre como o noticiário é produzido deve ser uma prioridade no combate às *fake news*.

A dificuldade de identificar notícias falsas afeta até países com melhores índices de escolaridade. Uma pesquisa da Universidade de Stanford apontou, em julho de 2018, que estudantes americanos tiveram problema para checar a credibilidade das informações divulgadas na internet. Dentre 7.804 alunos dos ensinos fundamental, médio e superior, 40% não conseguiram detectar *fake news*.

Fonte: <https://infograficos.estadao.com.br/focas/politico-em-construcao/materia/senso-critico-e-arma-para-combater-fake-news>. Acesso em 25 fev. de 2021.

TEXTO II

Criar e propagar boatos é crime?

Mestre em direito pela Universidade de Harvard, doutor em direito pela Universidade de São Paulo e ex-integrante do Conselho de Comunicação Social do Congresso Nacional, o advogado Ronaldo Lemos diz que não existe nenhum tipo penal que trate da punição a quem cria boatos no Brasil. “Em outras palavras, não é crime criar boatos”, diz. Ele aponta, entretanto, que a criação e disseminação de boatos ou notícias falsas pode ser enquadrada atualmente como crime contra a honra.

“A criação e disseminação de boatos pode configurar um dos crimes contra a honra, quais sejam, calúnia, injúria ou difamação. Isso dependerá do conteúdo do boato e sempre da avaliação do juiz. Nesse sentido, vale notar que há boatos inofensivos, que podem não se configurar como crimes (por exemplo, espalhar que uma celebridade está namorando uma pessoa, etc.).”

No Código Penal brasileiro, essas implicações legais ligadas a boatos se enquadram nos chamados crimes de honra:

Calúnia: acusar alguém de crime publicamente. Pena: detenção de seis meses a dois anos e multa.

Difamação: desonrar e dizer coisa falsa sobre alguém, ou seja, a imagem da pessoa fica “suja”. Pena: detenção de três meses a um ano e multa.

Injúria: Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, ou seja, xingar. Pena: detenção de um a seis meses e multa.

Os três crimes têm penas semelhantes, mas toda detenção menor que 4 anos é convertida em cesta básica e outros serviços.

Fonte: <https://examedaob.jusbrasil.com.br/noticias/549871342/criar-e-propagar-boatos-e-crime-conheca-5-dicas-1-bonus-para-identificar-uma-noticia-falsa>. Acesso em 25 fev. 2021.

TEXTO III



Fonte: <http://www.nanihumor.com/2016/12/as-pessoas-acreditam-em-sites-de.html> Acesso em 25-fev-2021.

A partir da leitura dos textos motivadores acima, imagine que você está em um grupo de Whatsapp dos seus amigos da escola e que, já faz tempo, um deles envia várias informações que você já percebeu que são inverídicas e, por isso, deixam o resto do grupo incomodado. Até agora, porém, ninguém se manifestou sobre as diversas publicações falsas. Abaixo você verá algumas postagens falsas do seu colega. Diante disso, **produza um texto dissertativo-argumentativo** em que você expresse seu ponto de vista sobre as **consequências negativas das fake news** compartilhadas em redes sociais, como Whatsapp, Facebook e Instagram. Se possível, elenque soluções para evitar a propagação de informações falsas.



Fonte: Elaborado pela autora.

Conclusão

Este caderno se apresenta como sugestão de atividades didáticas planejadas com o intuito de oferecer aos docentes abordagens para serem usadas em sala de aula e, assim, fomentar a curiosidade dos alunos.

Dessa forma, com o pretexto das produções textuais, queremos proporcionar aos estudantes uma autonomia tanto na escrita quanto na fala. Nesse sentido, ao debater temas sugeridos por eles, trazemo-los para mais próximo de disciplinas como produção textual. Isso porque acreditamos que a escola precisa ser um lugar acolhedor, que ensina a criticidade e estimula o poder de argumentação do aluno.

Nessa perspectiva, finalizamos com o desejo de que nossas contribuições auxiliem cada professor a caminhar mais próximo dos seus alunos, ajudando na competência argumentativa deles seja em produção textual, seja em qualquer outra disciplina.

Referências

ABREU, K. F.; IRINEU, L. M. Multiletramentos e ensino de ELE nos caminhos pós Lei 11.161. **Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**, Fortaleza, ano 3, v. 1, n. 4, p. 72-82, jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/geppele/article/view/71617>. Acesso em: 3 mar. 2022.

ABREU, R. A. S. Professores e internet: desafios e conflitos no cotidiano da sala de aula. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 41-56.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2002.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. **A escrita na sala de aula do ensino fundamental**. Maringá: UEM, 2007. Disponível em: <http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/affuza4.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar** – 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

JACOMELI, M. R. M. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

KLEIMAN, A. B. Concepção da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (Org.). **Aulas de português: perspectivas inovadoras**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 67-82.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NASCIMENTO, E. P. O ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística: reflexões teórico-propositivas. **Revista do GELNE**, Natal, v. 17, n. 1/2, p. 159-183, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/viewFile/10186/7186>. Acesso em: 3 mar. 2022.

PINHEIRO, C. C. S. **O emprego de operadores argumentativos em textos escolares**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/72/2016/07/Claudia_da_Costa_e_Silva_Pinheiro_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Mestrado_Profissional_em_Letras_2015_OK.pdf. Acesso em: 3 mar. 2022.

RODRIGUES, L. A. M. **Redação**: Um estudo de caso sobre o gênero no ensino fundamental II. 2014. TCC (Monografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R. Garantindo a todos o direito de aprender: Uma visão socioconstrutivista da aprendizagem de linguagem escrita no ensino básico. **Ideias**, São Paulo, FDE, v. 28, p. 37-58, 1997. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/garantindo_p37-58.pdf. Acesso em: 3 mar. 2022.

SENA, O. **A Engenharia do Texto**: um caminho rumo à prática de boa redação. 4. ed. Manaus: Editora Valer, 2011.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1992.

SILVA JÚNIOR, S. N. Temas transversais, ensino e aprendizagem de língua portuguesa: discutindo a desigualdade social em sala de aula. **Sociodialeto**, v. 9, p. 402-421, 2019.

ESCRITA ESPONTÂNEA

Carmen Stela Vasconcelos Costa Gadelha

Introdução

Quais são os verdadeiros cenários de escrita na escola? E, mais particularmente, como as crianças se relacionam com esse objeto cultural no ambiente escolar? Tomo oportunamente essas reflexões, pois parto do princípio de que o trabalho pedagógico com a linguagem escrita na escola deva se realizar enquanto prática social, num processo dialético, discursivo, no intuito de que, ao aprender a ler e escrever, as crianças possam “[...] dialogar com conhecimentos de diferentes áreas e aprender sobre eles.” (GOULART, 2019, p. 18).

A complexidade da sociedade contemporânea contribui, a passos largos, para que a escrita seja cada vez mais utilizada na realização de tarefas cotidianas, para a comunicação e alcance de objetivos. Sob essa perspectiva, a escola tem fundamental importância como espaço propício à aprendizagem dessa forma de linguagem, sobretudo às crianças de classes mais populares, muitas vezes carentes de meio familiar letrado, para que possam inserir-se nessa cultura nos mais diversos contextos, atendendo às exigências dessa sociedade progressivamente mais grafocêntrica, tendo a escrita para além de um conhecimento técnico-instrumental.

Estudos, pesquisas, teorias, metodologias, “democratização do ensino”...

Apesar disso, a situação do analfabetismo no Brasil que, comumente se apresenta como uma grande preocupação, lamentavelmente, foi aprofundada pela pandemia da Covid-19. Como consequência, em 2022 tínhamos o dobro de crianças de 7 anos de

idade que não sabiam ler e nem escrever, se compararmos esses números aos dados elencados em 2019. Assim, esse quantitativo pulou de 20% para 40%, segundo o estudo “Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência no Brasil⁵” (UNICEF, 2023). De modo semelhante, em crianças com 8 e 9 anos de idade, a taxa mais que dobrou para os dois grupos. Desse modo, para as crianças de 8 anos, passou de 8,5% em 2019 para 20,8% em 2022, enquanto, para o segundo grupo, o índice cresceu de 4,4% para 9,5% em 2022.

Não por acaso, minhas observações em sala de aula no ano de 2022, deram conta de uma problemática inquietante e bastante recorrente: as crianças apresentaram muita resistência em escrever de forma espontânea, quando solicitadas. Destaco que neste estudo, a escrita espontânea é entendida como aquela produzida de forma mais livre, sem obrigação de correções, nas quais as crianças escrevem a partir de seus conhecimentos sem tanta preocupação com convencionalidades, pois estão em processo de compreensão do sistema alfabético. Mesmo assim, esses momentos provocavam muita tensão nas crianças, evidenciando medo, choro, angústia e oposição à escrita.

Respalhada em Colello (2012), não é possível entender essa dificuldade das crianças como rebeldia ou incompetência. De maneira oposta, é preciso compreender que essa criança que escreve carrega consigo uma bagagem cultural e marcas de seu desenvolvimento, que precisam ser levadas em consideração, pois abrangem as diferentes dimensões da escrita - cognitiva, afetiva, sociocultural, pedagógica e linguística. Ademais, todas essas variáveis influenciam, de forma favorável ou não, para a motivação de escrever ou para a qualidade dessa escrita. Como foram seus primeiros contatos com a escrita e como a escola tem ressignificado essas experiências, para que uma grande quantidade de crianças tenha medo de produzir escritas espontaneamente?

Nesse contexto, o foco deste trabalho concentra-se na compreensão de que a aprendizagem da língua escrita é muito mais do que ler e escrever. Em ampliação, ela abrange aspectos que se relacionam com as condições de produção que incluem perguntas como: para quê?/ para quem?/ onde?/ por quê?, levando em conta uma perspectiva vigotskiana de aprendizagem (VIGOTSKI, 2007; 2017), a concepção de escrita interacionista (KOCH; ELIAS, 2022) e a alfabetização como processo discursivo (SMOLKA, 2012).

As ideias aqui discutidas, pretendem chamar a atenção para diferentes aspectos que compõem a produção escrita espontânea das crianças como evento comunicativo, bem como, para a relevância de pensarmos práticas estruturadas e sistematizadas, que promovam esse conhecimento sem deixar de lado o processo de construção

5 Estudo na íntegra por meio do link: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-multidimensional-na-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2022>

com sentido. Para além, “[...] fazer da aprendizagem um exercício significativo (e porque não prazeroso?) capaz de garantir a curiosidade tipicamente humana e o gosto pelo saber” (COLELLO, 2012, p. 33), resgatando o desejo e a alegria das crianças em dizer pela escrita, de autorar, libertando-as para as diversas possibilidades de comunicação.

Escrita espontânea: breves apontamentos teóricos

“O que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras.”

(VIGOTSKI, 2007, p. 145).

Nas situações vivenciadas em sala de aula, as crianças demonstraram resistência em escrever de forma espontânea, não só de escrever palavras, mas também, principalmente, de produzir seus textos⁶, evidenciando angústia, medo, recusa e choro, para citar apenas alguns comportamentos. A maioria conseguia copiar sem maiores dificuldades as escritas feitas pela professora, contudo, elas manifestaram rejeição por produzir suas próprias escritas.

É verdade que a cópia tem sua importância, inclusive enquanto função social, como por exemplo, ao dar auxílio à memória, mas precisamos explorar a escrita além disso. Registrar por meio da escrita caminha de diferentes maneiras entre o pensamento e a linguagem, o que pressupõe o “livre trânsito” (COLELLO, 2012) nas mais diferentes possibilidades de escrever. Nesse sentido, o fomento de tais oportunidades, contribui para uma atitude transformadora do sujeito que escreve, formando-se autor pela interação que desempenha com o leitor. Segundo Colello (*ibidem*, p.88), isso é possível pela capacidade de,

1. Ampliar os canais comunicativos, garantindo o seu direito à palavra e a inserção no universo letrado;
2. Produzir e organizar formas de comunicação de modo autônomo, consciente e intencional, ajustando as manifestações orais e escritas aos seus propósitos, gêneros, interlocutores e contextos;
3. Desenvolver estratégias de interpretação e reconstrução de sentidos;
4. Interagir com comprometimento, assumindo uma postura crítica e transformadora em face da realidade.

Desse modo, convém refletirmos: estamos oportunizando práticas com a escrita nas quais as crianças possam desenvolver essas capacidades para se tornarem autoras? Ou estamos reduzindo essas possibilidades, à medida que não ensinamos

as crianças a *dizer* e sim, a *repetir* pela escritura? (SMOLKA, 2012). Nesse cenário de dificuldades evidenciado anteriormente, o que justifica essa recusa das crianças? Como professores, de que forma podemos ressignificar essas experiências com as escritas espontâneas no âmbito escolar?

De acordo com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE⁷, escrita espontânea é:

[...] toda produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. O espontâneo designa essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar, seja na escola ou em situações cotidianas. (Glossário Ceale)⁸

Em ampliação, as escritas espontâneas são aquelas realizadas pela iniciativa das crianças, mas também, as escritas planejadas pela professora, mas que sejam mais livres, distantes de uma preocupação com a escrita convencional. Logo, a escrita espontânea não se conforma como uma mera vontade da criança, desprovida de uma intenção e/ou intervenção pedagógica. Expandindo o entendimento, essas escritas também podem, ocasionalmente, ter a intervenção do professor, de forma individual ou coletiva. Importante entendermos que essas interferências dizem respeito a bons questionamentos, que podem contribuir à reflexão, ao confronto das ideias das crianças sobre a escrita, levando-as a comparar o que escreveram com os registros dos colegas ou com os modelos convencionais, resultando na ampliação de suas capacidades de escrita. Esses textos produzidos espontaneamente, não têm exigência de atenção aos componentes formais (gramaticais, textuais, ortográficos, etc.), do contrário, esse espontâneo está diretamente ligado à não exigência da observância desses aspectos, pois os aprendizes ainda estão em processo de apropriação do SEA.

É fundamental que essas intervenções pedagógicas tenham em vista crianças escritoras a partir de possibilidades práticas, nas quais possam vivenciar significativamente a aprendizagem da cultura escrita, levando em consideração a produção de textos contextualizados, estabelecendo uma relação estreita com a produção de sentidos. Não obstante, longe de uma intervenção que recaia sobre as escritas infantis apontando erros, este estudo abraça a intenção de compreender esses registros infantis como processo evolutivo, entendendo esse percurso e apresentando novos caminhos. Isso posto, como evidenciado anteriormente (GADELHA, 2023, p. 42),

7 Ceale, criado em 1990, é um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, com o propósito de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da educação e do ensino do português.

8 Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>

temos “a escrita espontânea como estratégia pedagógica que contribui de forma expressiva para ajustarmos nossa ação docente com finalidade ao alfaetramento.”

Com base nas leituras empreendidas e nas análises realizadas no experimento, a escrita espontânea pode ser trabalhada de forma estruturada, sistematizada, como prática constante. Na escola, muitas são as oportunidades de se escrever espontaneamente a partir de contextos significativos. Para Soares (2020, p. 61), essas “Oportunidades de tentar escrever - escrita espontânea ou inventada - devem ser frequentes desde a educação infantil. Ao tentar escrever espontaneamente, como pensa, a criança lança mão de um vasto repertório: ela elabora, reflete, escreve, reelabora, tudo isso de maneira livre, oportunidade que talvez só tenha aqui, na infância, pois possivelmente, em um futuro bem próximo, escrever possa significar enfrentar as cruéis censuras do sistema.

As possibilidades de escrever do jeito que sabe, ou seja, essas constantes tentativas enquanto compreende o sistema, são fundamentais para a apropriação da escrita e para o desenvolvimento da autonomia da criança. Afinal, “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas muito mais o ato que gera a compreensão”. (LURIA, 2017, p. 188). Logo, as crianças precisam ser lançadas a participarem de forma efetiva dos mais variados momentos em que possam refletir e reelaborar suas hipóteses, à medida em que escrevem. A observação desses registros pelo professor, possibilita intervenções pontuais para que esse trajeto seja vivenciado continuamente.

Sobre a relevância da função mediadora do professor a despeito das vivências frente às escritas espontâneas das crianças, faço algumas considerações a seguir.

O processo de aquisição da escrita se dá numa “sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação, segundo Smolka (2012, p.35). Assim, não podemos mais conceber uma aprendizagem com caráter puramente mecânico e que não leva em consideração uma escrita mais crítica, dando significado e razão para que alguém escreva.

De acordo com Colello (2012, p. 83), Vigotski “foi o primeiro a combater o caráter mecânico da pedagogia da língua materna, chamando a atenção dos educadores para a evolução das representações simbólicas na criança e para as dimensões linguística e cultural da escrita.” Paulo Freire, na década de 60, já criticava os modelos alienantes de alfabetização, nos quais se ensinava a escrita como algo artificial, mecânico, destituído de sua função social.

Além de Freire, estudiosos como, Colello (2012), Kleiman (1995), Soares (2006; 2015; 2019; 2020), Smolka (2012), Goulart (2019), entre outros, embasam essa concepção mais ampla de escrita, numa tentativa de desvincular da alfabetização uma abordagem reducionista.

As práticas as quais expomos nossas crianças promovem capacidades para que se tornem escritoras, leitoras? Convido você, professora, professor, a refletirmos sobre esse primeiro questionamento, que segundo a epígrafe anterior, se conforma como grande desafio no ensino da língua escrita. Concordamos?

Distantes de uma prática mecanicista que pretende apenas desenhar letras, desprezando todo o esforço da criança em suas tentativas de compreender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), e sobretudo, que ignoram os contextos vividos pelos aprendizes, defendo o ensino da língua escrita para além de uma técnica (VIGOTSKI, 2007). Corroboro o entendimento de que a aprendizagem da escrita seja, especialmente, apropriar-se da cultura escrita e das práticas letradas para inserir-se no contexto em que vive de maneira crítica. Em complemento, essa aprendizagem na escola deve ser realizada se aproximando de práticas reais vivenciadas na sociedade, considerando aspectos que vão para além da ortografia.

Neste trabalho, protege-se uma escrita com *foco na interação* (KOCH; ELIAS, 2022), que presume que o sentido do texto é o produto dessa interação ativa entre quem escreve e quem lê. Contudo, além desse entendimento sobre a escrita, texto e os sujeitos que interagem, é fundamental refletirmos sobre como acontece a aprendizagem da escrita, pois isso pode ser abordado sob diferentes pontos de vista, como exemplos: a) *perspectiva associacionista*; b) *perspectiva construtivista*; e c) *perspectiva sócio-histórica*.

É para essa terceira abordagem, a *sócio-histórica*, que debruço meu olhar por dar importância ao contexto social, cultural e histórico dos sujeitos para o processo de aprendizagem. Para Vigotski, o elo entre a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita não pode ser separado das práticas culturais, pois, como complementa Gomes (2005, p.11), essa relação age diretamente em nosso modo de pensar, sentir e aprender. Em ampliação, nessa perspectiva, a atividade mental da criança é levada em conta como atividade discursiva, o que nos leva a conceber um ensino que dá relevância ao processo e não somente ao produto da escrita.

Para Colello (2012, p. 31), nosso papel enquanto mediadores nessa construção cognitiva das crianças deve compreender ações como, oportunizar, despertar, fomentar, estimular, e sobretudo, promover ações que facilitem “[...] a elaboração de novas ideias, concepções e hipóteses”. Nesse panorama, a autora sugere frentes de trabalho pedagógico que, para ela, são imprescindíveis no alcance da língua escrita. Vejamos suas ideias apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Frentes de trabalho pedagógico

(continua)

| Frentes de trabalho pedagógico | Possibilidades a serem desenvolvidas |
|--|--|
| Atividades simbólicas | Brincadeiras de casinha, de trânsito; dramatização; desenho; mímica; códigos; mapas; plantas de casas; gráficos, etc. |
| Atividades de conhecimento e fantasia | Pesquisa, vivências de fantasias, histórias, filmes, visitas, passeios, estudos do meio, dinâmicas para troca de informações, etc. (afinal, é preciso ter o que escrever). |
| Atividades técnicas, artísticas, matemáticas e científicas | Pesar, medir, classificar, seriar, agrupar, esquetizar, comparar, elaborar calendários, tabelas, gráficos, etc. |
| Atividades orais | Promover seminários, debates, teatro, contação e reprodução de histórias, reconstituição diálogos, discussão de livros, debates entre posições contrárias, etc. |
| Atividades de leitura | Rodas de história; pseudoleitura (fingir a leitura); leitura individual, em duplas, em grupo; coleção de revistinhas; jogral; jornal falado; leitura em diferentes portadores ou suportes (livros, jornais, embalagens, poesias, etc.). |
| Atividades de produção | Pseudoescrita (fingir que escreve), escrita com escriba (feita por outra pessoa); escrita em diferentes suportes e com variados objetos, composição de um livro, de um jornal, registros de atividades, escritas livres individuais ou coletivas, etc. |
| Atividades com palavras | Escrita do nome; aquisição de outras palavras estáveis, bingo de palavras, jogo da memória, cruzadinha, caça-palavras, listagens, etc. |
| Atividades com textos | Procurar palavras ou frases em um texto, cortar/ordenar os parágrafos de um texto, ampliar/reduzir textos, reescrever ou revisar textos, etc. |

| Frentes de trabalho pedagógico | Possibilidades a serem desenvolvidas |
|---|---|
| Atividades com gêneros | Ler e escrever listas, poemas, convites, contos, biografias, adivinhas, relatos, questionários; escrever de diferentes pontos de vista; escrever de outro jeito ou para outros fins, etc. |
| Atividades com imagens | Contar/escrever histórias por meio de desenhos ou conjunto de figuras, ilustrar um texto, comparar diferentes ilustrações de uma mesma história, fazer legendas, escrever histórias em quadrinhos, etc. |
| Atividades de correção e convencionalidade | Brincadeiras com letras/números, escritas/correções coletivas, autocorreção, reescrita de textos, uso de dicionário, construção de uma gramática, trabalhos de “tradução” de diferentes de tipos de letras (bastão, cursiva), envolvimento em atividades lúdicas para correção, dedução e sistematização de regras, revisão de textos, etc. |
| Atividades de consciência metalinguística | Em dicionários de termos regionais, pesquisar sobre as maneiras diversas de falar, os diferentes dialetos e formas de pronúncia ou sotaque, imitar falas, etc. |
| Atividades de análise e síntese de escrita (relação todo- partes) | Associar e separar letras de uma palavra, recriar palavras, antecipar variedade ou quantidade de letras, brincar de força, escrever palavras com letras ou sílabas sorteadas, etc. |

Fonte: Quadro explicativo elaborado pela autora, adaptado de Colello (2012, p. 31-33)

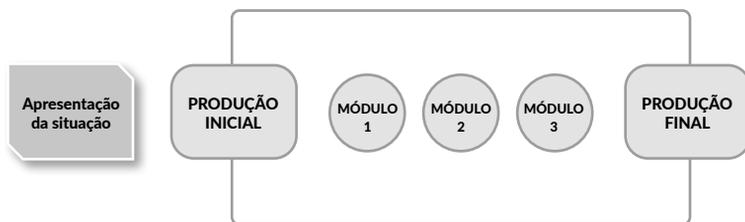
As sugestões apresentadas no quadro anterior, engloba o que Colello compreende como alternativas para um trabalho com a língua de forma reflexiva e ampliada. Ao professor, cabe a tarefa “desafiante” de articular o contexto pedagógico aos interesses individuais e coletivos dos alunos, assim, aumentando as possibilidades de intervenção, sem perder de vista a aprendizagem significativa e considerando o respeito à infância.

Foi o que me propus a fazer. Logo, o que apresento a seguir, caros colegas professores, é minha tentativa, meu esforço em cumprir essa tarefa.

Escrita espontânea: uma sequência didática

Na definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), Sequência Didática (SD) é “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Organizada em módulos, ela se propõe a promover intervenção pedagógica com vistas a melhorar as práticas de linguagem dos alunos. Vejamos essa organização na figura abaixo:

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Com base nos autores supracitados, compreendo que ao oportunizar atividades estruturadas, intencionais e adaptadas às dificuldades específicas encontradas por meio da aproximação com diferentes gêneros textuais, estamos contribuindo para que as crianças se tornem progressivamente mais confiantes nas inúmeras situações de comunicação pela escrita, as quais são (ou deveriam ser) expostas cotidianamente.

O que apresento aqui, é a síntese de ações que foram articuladas levando em conta essa modularidade da SD (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) e as *frentes de trabalho pedagógico* (COLELLO, 2012), a partir dos conhecimentos prévios e das dificuldades observadas após a primeira produção das crianças. Como evidenciado anteriormente,

Convém esclarecer que nossa proposta de SD não tem uma implicação direta com questões genéricas (relacionadas a um gênero discursivo específico), pois nosso principal objetivo é que ela contribua para o desenvolvimento das capacidades de escrever das crianças. Pensando nesse propósito, elas foram levadas a explorar, conhecer e produzir alguns gêneros textuais, sobretudo compreendendo sua intenção comunicativa em um contexto significativo. (GADELHA, 2024, p. 64)

Assim, esta SD não se conforma como um aglomerado de práticas engessadas, muito menos numa fórmula mágica para resolver os problemas do complexo processo de aquisição da escrita. Intento apresentar esta experiência que pode ser replicada ou servir de inspiração em sua adaptação para novos contextos, com o intuito de fomentar o desejo de escrever das crianças. Afinal, antes de qualquer coisa, elas precisam querer dizer pela escrita...

Ressignificando a escrita espontânea: uma proposta de sequência didática com o gênero narrativo para o trabalho com a linguagem escrita numa perspectiva discursiva.

Caro (a) professor (a), esta SD é fruto da minha dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em parceria com a Prefeitura Municipal de Fortaleza. Sob orientação do professor Dr. Lucineudo Machado Irineu, este estudo situa-se no contexto do projeto “Letramentos, tecnologias e ensino da Língua Portuguesa”, mais especificamente no sub-projeto “Ensino e aprendizagem da leitura e escrita”, que tem como objetivo investigar aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita de alunos das escolas públicas do nosso município.

Durante o desenvolvimento da SD, como meio de registro gráfico, criei algumas atividades que chamei de fichas didáticas (FD). Essas fichas são apresentadas aqui como material complementar e podem ser utilizadas ou não, a partir da análise de cada professor. Do mesmo modo, é importante que antes da utilização da SD e do material complementar, você, professor (a), faça uma leitura prévia dos livros, textos, atividades e sugestões, ajustando o que for necessário e adequado para a aplicação em sua turma. Levando em conta a alfabetização numa perspectiva discursiva, ela é um recurso entre os tantos que podemos utilizar em nossa prática diária em prol da alfabetização, e que precisa ser contextualizado de acordo com nossa intenção pedagógica.

Julgo pertinente reiterar que esta proposta de SD não tem relação direta com um gênero discursivo específico, pois nosso principal objetivo foi que ela colaborasse para o desenvolvimento das capacidades de escrita das crianças. Ademais, que as propostas promovessem o desejo das crianças em dizer pela escrita, e que pudessem realizar isso sem medo de não fazê-lo convencionalmente. Do contrário, que pudessem escrever espontaneamente sem o receio de ser corrigido ou constrangido. Logo, mesmo que inicialmente as atividades partam do gênero textual narrativo e de modo semelhante, finalizam com uma proposta de produção narrativa, durante os módulos, as crianças são convidadas a conhecer, explorar e produzir outros gêneros textuais,

a partir de contextos significativos para que possam compreender a intenção comunicativa de cada um.

O quadro a seguir, apresenta, de forma sintetizada, os objetivos, os tipos de atividades a serem trabalhadas em cada etapa da SD. O experimento tem previsão de desenvolvimento em 70h/a, mas que podem ser ajustadas conforme o contexto de cada sala de aula. Em minha experiência, por exemplo, a SD não se deu em dias consecutivos, assim, sofreu pausas e retomadas de acordo com as demandas que foram surgindo no cotidiano da escola.

Temos ainda, as atividades desenvolvidas de forma mais detalhada. Elas compreendem interfaces entre os objetivos propostos e as *frentes de trabalho pedagógico* que primam pela participação ativa das crianças numa dinâmica dialógica. Observem que, ocasionalmente, apresento informações que julgo pertinentes, como sugestões de adaptação ou ampliação das propostas, que estão destacadas em negrito.

Espero que este trabalho seja prazeroso para você e sua turma, professor (a), assim como foi para mim e minhas crianças. Que possam fazer bom proveito dele e que sirva de inspiração para novas propostas em seu fazer pedagógico.

Vejamos a proposta de Sequência Didática e em seguida, o material complementar.
Cordialmente,

Carmen Stela Vasconcelos Costa Gadelha



SEQÜÊNCIA DIDÁTICA – GÊNERO TEXTUAL NARRATIVO

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA

TEMA: LINGUAGEM ESCRITA

OBJETIVO GERAL DE APRENDIZAGEM: VIVENCIAR PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA CONTRIBUINDO À APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA - SEA E AO DESENVOLVIMENTO DE SUAS CAPACIDADES DE ESCRITA.

DURAÇÃO: 70h/a

PÚBLICO-ALVO: CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROFESSORA RESPONSÁVEL: CARMEN STELA VASCONCELOS COSTA GADELHA

| ETAPAS/ OBJETIVOS | FRENTES DE TRABALHO PEDAGÓGICO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS* | AValiação | CH |
|--|--|---|--|------|
| APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL Identificar os conhecimentos prévios das crianças sobre o gênero narrativo; Caracterizar o texto narrativo; Exposição do projeto de comunicação que será realizado na produção final; | ATIVIDADES ORAIS ATIVIDADES DE LEITURA | 1. Atividade de predição: Com as crianças organizadas em rodinha, investigar que falem sobre algum acontecimento interessante que ocorreu em sua vida/este ano/no final de semana etc. Estimular para que todos narrem suas histórias. Após, perguntar ao grupo: <ul style="list-style-type: none">• O que vocês acabaram de nos contar, é uma história?• Quem pode contar/narrar as histórias?• De quantas maneiras podemos contar ou narrar as histórias?• A história que “amigo x” contou aconteceu quando? Onde? Com quem? Por que aconteceu? (tomar como exemplo a fala de alguma criança)• As histórias que vocês contaram são narrativas? Por quê?• Nosso amigo x, desempenhou qual papel ao narrar sua história? Podemos dizer que ele foi o narrador? Por quê?• Então, a partir do que conversamos, podemos dizer o que é uma história/narrativa? Ouvir as crianças e mediar o debate. | Observação da participação e interesse das crianças. | 4h/a |

9 As atividades desenvolvidas compõem um acervo de práticas inéditas ou já testadas em minha experiência profissional, assim como, inspiradas ou adaptadas, a partir da experiências de colegas professores/pesquisadores. Dentre as inspirações, destaco o trabalho de Klein (2019) que deixamos nas referências.

| ETAPAS/ OBJETIVOS | FRENTES DE TRABALHO PEDAGÓGICO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS* | CH |
|--|--------------------------------------|--|---|
| <p>PRODUÇÃO INICIAL</p> <p>Identificar de que maneira crianças conseguem fazer o registro da proposta lançada e identificar as possíveis dificuldades no que se refere às ideias que possuem sobre o SEA, sobre o gênero proposto. (Identificação das dificuldades)</p> | <p>ATIVIDADES DE PRODUÇÃO</p> | <p>★ Sugestão: a professora pode atuar como escriba e ir registrando as respostas das crianças em papel madeira para compor o quadro “O QUE SABEMOS”, para expor em sala de aula.</p> <p>2. Num segundo momento, ler a história “Chapeuzinho Azul”, do livro “Chapeuzinhos coloridos” (José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após a leitura, ouvir as percepções e ideias das crianças sobre a narrativa ouvida. Este momento deve ser o mais espontâneo possível. • Fomentar o debate a partir de questionamentos lançados às crianças mediante suas falas. <p>3. Proposição do projeto comunicativo para a produção final: explicar às crianças que nosso objetivo final é a construção de um livro com histórias escritas por elas, que serão expostas numa noite de autógrafos (evento organizado na escola, o qual contará com a presença de outras turmas de crianças e das famílias)</p> <p>★ Sugestão: essa culminância também pode acontecer na festa ou solenidade dos “doutores do ABC”.</p> | <p>4h/a</p> |
| | | <p>1. Cantar e dançar com as crianças a música “Cair de quê? (Grupo coração palpita). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-4vndshUAjU Utilizar palitoches com emojis para ilustrar a brincadeira. As crianças serão orientadas a imitar a expressão sugerida pelo emoji mostrada pela professora.</p> <p>2. Em um segundo momento, questionar: Vocês sabem o que é um emoji? Onde podemos vê-los? Para que servem? etc. O intuito é que as crianças percebam que existem várias formas de se comunicar.</p> <p>3. Propor um jogo de adivinhações: “Quiz dos super-heróis”</p> <p>Projetar o vídeo na lousa/televisão com a brincadeira. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UlhR7fw3PUc A partir da projeção de emojis, por associação, as crianças tentam descobrir os super-heróis.</p> | <p>Neste momento a avaliação tem caráter de diagnosticar as dificuldades e capacidades de escrita das crianças.</p> |

| ETAPAS/ OBJETIVOS | FRENTES DE TRABALHO PEDAGÓGICO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS* | AVALIAÇÃO | CH |
|--|---|---|--|------|
| <p>MÓDULO 1</p> <p>Análise das produções das crianças; Averiguar seus conhecimentos sobre a estrutura do texto narrativo; Reescrever a primeira produção.</p> | <p>ATIVIDADES DE PRODUÇÃO</p> <p>ATIVIDADES DE CORREÇÃO E CONVENCIONALIDADE</p> | <p>4. Oralmente, listar os super-heróis que apareceram no vídeo. Qual foi o mais fácil de adivinhar? O mais difícil? Qual seu super-herói preferido?</p> <p>5. Solicitar que as crianças registrem da maneira que quiserem/souberem, uma história inventada a partir de suas preferências (super-heróis, monstros, seres encantados etc.) FD nº 01</p> <p>★ Diante das primeiras produções, foram identificadas dificuldades relacionadas ao SEA e à estrutura de um texto narrativo e identificação de seus elementos; interpretação; ausência de pontuação; escrever de forma alfabética; escrever de forma espontânea; segmentação das palavras no texto; identificar sequência de fatos na história; fazer relato oral e escrito;</p> <p>★ Assim, os módulos que se seguem foram pensados com vistas à superação dessas dificuldades pelas crianças. Logo, para outros contextos, as intervenções previstas podem ser complementadas, ajustadas ou substituídas.</p> | | 4h/a |
| | | <p>1. Expor algumas produções das crianças (projetar na lousa para melhor visualização) e indagar delas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A história tem título? Caso não tenha, que título poderia ter? • Quem são as personagens? • Em que local se passa a história? (espaço) • Quando aconteceu? (tempo) • O que aconteceu na história? (enredo/problema surgido) • Como aconteceu? (como termina o enredo) <p>2. Entregar para os alunos, uma planilha estruturada com os elementos da narrativa e pedir que eles reescrevam suas produções iniciais seguindo o roteiro prescrito. FD nº 02.</p> <p>★ Dependendo da quantidade e do contexto da turma, a reescrita pode ser uma atividade bem desafiadora para o professor acompanhar diferentes textos. Assim, outra sugestão seria escolher apenas um dos textos escritos pelas crianças e fazer uma reescrita coletiva, dando ênfase aos elementos apontados.</p> | <p>Observar se as crianças conseguem perceber os elementos ausentes em sua produção inicial para acrescentá-los na reescrita</p> | 4h/a |

| ETAPAS/ OBJETIVOS | FRENTES DE TRABALHO PEDAGÓGICO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS ⁹ | AVALIAÇÃO | CH |
|--|---|--|---|-------------|
| <p>MÓDULO 2</p> <p>Identificar elementos da capa do livro;</p> <p>Escrever palavras e fazer correção coletiva;</p> <p>Descrever características de personagens;</p> <p>Formação do Banco de Palavras.</p> | <p>ATIVIDADES ORAIS</p> <p>ATIVIDADES DE ANÁLISE E SÍNTESE DE ESCRITA (RELAÇÃO TODO-PARTES)</p> <p>ATIVIDADES COM PALAVRAS</p> <p>ATIVIDADE DE CONHECIMENTO</p> | <p>1. Mostrar a capa do livro " O caso do pote quebrado" (Milton Célio/ Mariana Massarani). Pedir que observem e instigar quais elementos compõem essa capa. Que informações estão explícitas. Fazer a leitura do título junto com as crianças. Do mesmo modo, mostrar a contracapa. Que informações temos nela? Questionar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre o que será essa história? • O que deverá acontecer? • Quem são as personagens e como elas são? <p>2. Em folha de atividade, as crianças irão escrever os nomes das personagens, assim como farão uma breve descrição oral para cada uma, observando as imagens. FD nº 03</p> <p>3. Juntamente com as crianças, a professora destaca as palavras que foram mais desafiantes para serem escritas. Escrever na lousa como as crianças escreveram, explorando a estrutura das palavras. Fazer a correção coletiva. Levar as palavras para o "hospital de palavras" FD nº 04</p> <p>4. Fazer fichas com essas palavras e anexá-las em um espaço da sala.</p> <p>★ Essas e outras palavras formarão o Banco de Palavras (recurso para leitura, análise, escrita, comparação, correção, produção, jogos etc)</p> <p>5. Realizar a leitura da história e fazer o relato coletivo levando em conta os elementos de uma narrativa. Questionar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual o mistério desta história? Quem é o narrador? Que solução foi encontrada? • Se você fosse o autor dessa história, como ela terminaria? Escrever um parágrafo com esse final autoral. FD nº 05 <p>★ Aqui, as crianças já podem contar com o auxílio das palavras que escreveram e com o conhecimento sobre as partes que compõem uma narrativa. Essas informações devem servir como suporte e estar disponíveis às crianças no momento de suas escritas.</p> | <p>Espera-se que as crianças consigam identificar os elementos pré-textuais, e que possam produzir escritas a partir da leitura das imagens. Ainda, refletir sobre a escrita.</p> | <p>6h/a</p> |

| ETAPAS/ OBJETIVOS | FRENTES DE TRABALHO PEDAGÓGICO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS* | AVALIAÇÃO | CH |
|--|---|---|---|------|
| <p>MÓDULO 3</p> <p>Despertar interesse e curiosidade;</p> <p>Elaborar hipóteses e Estabelecer expectativas;</p> <p>Planejar e produzir roteiro de perguntas para pesquisa;</p> <p>Explorar Banco de palavras.</p> | <p>ATIVIDADES SIMBÓLICAS</p> <p>ATIVIDADES DE PRODUÇÃO</p> <p>ATIVIDADES DE CONHECIMENTO</p> <p>ATIVIDADES DE ANÁLISE E SÍNTESE DE ESCRITA (RELAÇÃO TODO-PARTES)</p> <p>ATIVIDADES COM PALAVRAS</p> | <p>1. Levantar para a sala o livro "PERIGOSO" (Tim Warnes) dentro de um envelope preto com gravuras de imagens que indiquem perigo/cuidado. Dizer às crianças que recebi esse envelope em casa pelo correio, mas que decidi abrir junto com elas pois estava com medo de abrir sozinha. Gerar expectativa e curiosidade nas crianças. Indagar o que elas imaginam que tem ali. Observem o envelope:</p> <ul style="list-style-type: none"> O que indicam esses símbolos/imagens? Ir puxando o livro aos poucos do envelope para que tentem descobrir. Fazer questionamentos: O que é? Do que será que fala essa história? É jacaré ou crocodilo? etc. Explorar as informações da capa e da contracapa do livro. FD nº 06 Ler a história e confirmar, ou não, as hipóteses das crianças. Bob, a toupeira, achou a "coisa escamosa" perigosa logo de início. Você também acha? Que outras coisas são perigosas para você? Que tal explorarmos os ambientes de nossa escola e identificar alguns "perigos". Levantar material para anotar de forma espontânea o que cada um julga perigoso. Ao retornar à sala de aula, discutir com a turma esses "perigos" encontrados e fazer uma lista comum deles. FD nº 07 <p>★ Nessa atividade, fizemos a lista dos perigos do ambiente escolar devido a aspectos contextuais da turma, mas ela pode ser feita levando em consideração outros ambientes, como: em casa, na rua, na praia etc.</p> <p>2. Mas afinal, "é jacaré ou crocodilo?". Será que além das características físicas, existem outras diferenças ou semelhanças? Como podemos descobrir?</p> <ul style="list-style-type: none"> Junto com as crianças, pensar e produzir um roteiro de pesquisa para fazermos essas descobertas. As crianças escrevem o roteiro no caderno e levam para casa para realizar a pesquisa com ajuda da família. Trazer suas descobertas para socializar com a turma no dia seguinte. | <p>A atividade será considerada satisfatória se as crianças levantarem hipóteses acerca dos questionamentos; que participem da construção coletiva do roteiro e consigam refletir sobre as palavras destacadas.</p> | 6h/a |

| ETAPAS/ OBJETIVOS | FRENTES DE TRABALHO PEDAGÓGICO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS* | AVALIAÇÃO | CH |
|--|---|--|--|-------------|
| <p>MÓDULO 4</p> <p>Planejar e produzir portadores de texto com intenção comunicativa</p> <p>- Gêneros textuais;</p> <p>Explorar Banco de palavras;</p> <p>Segmentação de palavras na frase.</p> | <p>ATIVIDADES ORAIS</p> <p>ATIVIDADES COM GÊNEROS</p> <p>ATIVIDADES DE PRODUÇÃO</p> <p>ATIVIDADES COM PALAVRAS</p> <p>ATIVIDADE DE CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA</p> <p>ATIVIDADE DE CORREÇÃO E CONVENCIONALIDADE</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o glossário com as palavras do texto e explorá-las. (letra inicial/final, quantidade de letras/sílabas etc). FD nº 08 ★ Após explorar as palavras, anexá-las ao "Banco de palavras". <p>3. Na história, Bob, a toupeira, adorava etiquetar. Explorar as etiquetas que Bob colocava nas coisas que ia encontrando pela floresta. Ir passeando pelas páginas do livro identificando essas etiquetas deixadas por Bob. Pedir ajuda das crianças para leitura das palavras nas etiquetas.</p> <p>4. Brincar de ditado pintado: As crianças escutam a palavra ditada pela professora e pintam a etiqueta que contém sua hipótese de palavra. FD nº 09</p> <p>5. Brincar de jogo da forca com as palavras no Banco de palavras.</p> <p>1. Fazer a memória da história "Perigoso". Reapresentar o livro permitindo que as crianças relembrem as personagens e os fatos do texto. Socializar as pesquisas trazidas de casa e fazer um levantamento do que descobriram. Questionar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como podemos registrar as descobertas? Ouvir as ideias das crianças e registrar o que descobrimos. Sugerir uma apresentação dessas descobertas para as turmas do infantil V e questionar: • Como podemos fazer isso? De que forma podemos convidá-los? Que tal fazermos um convite para as crianças? Como pode ser esse convite, oral ou escrito? Qual a diferença? Qual deles é mais seguro para que as crianças não esqueçam do evento? Que informações precisamos colocar no convite? • Produção coletiva do convite para exposição das descobertas sobre a pesquisa realizada. • Produzir material para apresentação das descobertas da pesquisa. Que materiais podem dar suporte à nossa fala? Como podemos nos organizar para apresentação? De acordo com as ideias das crianças, organizar grupos e materiais para a apresentação. • Identificar as palavras que desconhecem e utilizar o dicionário para conhecer o significado delas. Destacar também as mais desafiadoras de escrever. Explorar a escrita delas e anexá-las ao Banco de palavras. • Realizar a reescrita das palavras: hospital de palavras FD nº 10 | <p>Espera-se que as crianças identifiquem semelhanças e diferenças entre os animais; Que elaborem ideias sobre formas de registro; Que reconheçam informações importantes na construção do convite; Que produzam texto observando a segmentação.</p> | <p>6h/a</p> |

| ETAPAS/ OBJETIVOS | FRENTES DE TRABALHO PEDAGÓGICO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS* | AVALIAÇÃO | CH |
|--|--|--|---|-------------|
| <p>MÓDULO 5</p> <p>Produzir textos;</p> <p>Construir e ler gráficos;</p> <p>Fazer leitura de palavras de forma global ou por decodificação;</p> <p>Escrever observando os sinais de pontuação e a segmentação das palavras.</p> | <p>ATIVIDADES SIMBÓLICAS</p> <p>ATIVIDADES ORAIS</p> <p>ATIVIDADES MATEMÁTICAS</p> <p>ATIVIDADES DE PRODUÇÃO</p> | <p>1. Cantar e dançar com as crianças a música “Brincadeira de criança” (Alexandre Sousa). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yuQWYDNutnA Instigar as crianças a verbalizar qual o seu brinquedo preferido. Produzir um pequeno texto sobre esse brinquedo seguindo um roteiro fornecido pela professora: FD nº 11</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual meu brinquedo preferido? • Por que ele é meu brinquedo favorito? • Quem me deu esse brinquedo? • Com quem eu tenho o hábito de brincar? <p>2. Fazer um levantamento dos brinquedos citados pelas crianças e construir um gráfico das preferências da turma com os brinquedos mais votados.</p> <p>3. Anexar os nomes dos brinquedos ao banco de palavras. Escolher algumas palavras do banco e explorar a segmentação silábica. Falar as palavras levantando um dedinho para cada vez que abrir a boquinha. Escrever as palavras e pintar uma boquinha para cada sílaba. FD nº 12</p> <p>4. Ditado estourado: Dentro de balões, estarão outras palavras do Banco de palavras. Um por vez, os balões serão estourados pelas crianças que vão fazer a leitura global ou por decodificação da palavra encontrada.</p> <p>5. Diante das palavras estouradas, a professora escolhe algumas e dita frases formuladas com elas para que as crianças as escrevam de forma espontânea. FD nº 13</p> <p>★ Com tampinhas de refrigerante, as crianças vão confirmar suas hipóteses da quantidade de palavras na frase. Para cada palavra separar uma tampinha, e assim pode confirmar se a quantidade de tampinhas selecionadas combinam com a quantidade de palavras que escreveu na frase. Atentar para os espaços entre as palavras na frase.</p> <p>★ Sugestão: no lugar de tampinhas, pode ser utilizado outros materiais não-estruturados, como sementes (colhidas pelas crianças no parque), palitos de picolé, lápis de cor, bolinhas de papel ou de massinha de modelar etc.</p> | <p>Espera-se que as crianças escrevam guiando-se pelo roteiro;</p> <p>Que escrevam prestando atenção nos sinais de pontuação;</p> <p>Que respeitem a segmentação das palavras no texto.</p> | <p>6h/a</p> |

| ETAPAS/ OBJETIVOS | FRENTES DE TRABALHO PEDAGÓGICO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS* | AVALIÇÃO | CH |
|--|---|---|---|------|
| <p>MÓDULO 6</p> <p>Identificar informações explícitas na capa do livro e elementos da narrativa;</p> <p>Realizar leitura globalmente ou por decodificação;</p> <p>Produzir bilhete;</p> <p>Formar palavras com alfabeto móvel</p> | <p>ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ATIVIDADES COM TEXTO</p> <p>ATIVIDADES SIMBÓLICAS</p> <p>ATIVIDADES DE PRODUÇÃO</p> <p>ATIVIDADES COM GÊNEROS</p> <p>ATIVIDADES DE ANÁLISE E SÍNTESE DE ESCRITA (RELAÇÃO TODO-PARTES)</p> | <p>1. Mostrar o livro "A primavera da lagarta" (Ruth Rocha). Destacar a capa do mesmo e instigar as crianças a observar e identificar os elementos explícitos nesta capa: personagens; autora; ilustradora; editora;</p> <p>★ Sugestão: podemos trazer o livro dentro de caixa surpresa toda enfeitada com flores e bichinhos de jardim. As crianças adoram adivinhar o que tem dentro da caixa. Neste momento, podemos aguçar a curiosidade delas, cantando a música "A caixa" (Brincando de papel), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C-n3AGUzqe28</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar: será que pela capa conseguimos identificar o local e o tempo em que ocorre a história ou o que acontece e como termina a história? Em que local do livro podemos ter mais informações sobre a história antes de ler o livro? Vamos ver o que nos diz a contracapa? Ler com as crianças as informações da contracapa. E agora, que outras informações temos? • Lançar questionamentos: Que lugar será esse em que se passa a história? Quem será a personagem principal? Que nome você daria a ela? O que é primavera? O que aconteceu na primavera? Ouvir as ideias e percepções das crianças. FD nº 14 <p>2. Realizar a leitura do livro "A primavera da lagarta" para as crianças. Confirmar as hipóteses das crianças e ouvir suas conclusões.</p> <p>3. Apresentar glossário da história: explorar as palavras/análise linguística e semiótica das palavras. FD nº 15</p> <p>4. Colocar numa lata surpresa, fichas com partes significativas da história.</p> <p>★ Sugestão: nas fichas, colocamos a imagem atrelada à parte escrita (texto curto) para ajudar na identificação dos momentos da narrativa. Não precisamos colocar muitas fichas, mas apenas algumas que possam marcar as macroposições de um texto narrativo (começo/meio/fim)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passar a lata pelas crianças na rodinha e pedir que tirem essas fichas. | <p>Espera-se que as crianças localizem informações no texto e elementos das narrativas;</p> <p>Que leiam palavras canônicas;</p> <p>Que identifiquem elementos na construção do gênero bilhete;</p> <p>Que consigam construir palavras com letras móveis.</p> | óh/a |

| ETAPAS/ OBJETIVOS | FRENTES DE TRABALHO PEDAGÓGICO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS* | AVALIAÇÃO | CH |
|----------------------|--------------------------------------|---|-----------|----|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ★ Sugestão: podemos utilizar uma música na caixa de som ou cantada por todos. Quando a música parar, a criança que estiver com a caixa tira uma ficha. ★ Sugestão de música para cantar: “Passa a caixa, passa a caixa, passa a caixa devagar. Se você ficar com a caixa, uma ficha vai tirar...” • Fazer a leitura do texto escrito e identificar a que parte da história faz pertence (do começo, meio ou fim). • Coletivamente, montar esses textos na ordem correta dos fatos da história. • Fazer a leitura compartilhada do texto que montaram com a turma. <p>5. Apresentar o vídeo “As borboletas” (poema de Vinicius de Moraes, adaptado por Moriane Anjos), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=33DNasWO71Q</p> <p>6. Após perguntar: como a borboleta se forma? Observar as fases de transformação da lagarta em borboleta descritas ao final do livro “A primavera da lagarta”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propor a construção desse ciclo. Que materiais precisamos? ★ Sugestão: em nossa turma, utilizamos massinha de modelar para a produção do ciclo da borboleta. Contudo, outros materiais também podem ser utilizados, como: argila, areia molhada, papel ou material de sucata, entre outros. • Ler/interpretar imagens e produzir texto escrito espontâneo de forma coletiva ou individual. As crianças, após vivência concreta, fazem a leitura da imagem e a descrevem oralmente, e em seguida, por meio da escrita. FD nº 16 <p>7. Brincar de formar palavras usando os nomes das personagens da história</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir as crianças em grupos. Colocar as palavras grudadas na lousa e as letras móveis nas mesas dos grupos. | | |

| ETAPAS/ OBJETIVOS | FRENTES DE TRABALHO PEDAGÓGICO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS* | AVALIAÇÃO | CH |
|--|--|---|--|-------------|
| <p>MÓDULO 7</p> <p>Realizar leitura (observar os protocolos de leitura);</p> <p>Reconhecer sons semelhantes em sílabas finais;</p> <p>Escrever palavras;</p> <p>Realizar pesquisa;</p> <p>Produzir texto.</p> | <p>ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ATIVIDADE DE PRODUÇÃO</p> <p>ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ao sinal da professora, um representante de cada grupo vai até a lousa, pega uma palavra e volta à equipe para que juntos, formem a palavra com o alfabeto móvel. • A brincadeira termina quando todos do grupo tiverem ido à lousa e formado quatro palavras. <p>8. Com as palavras formadas, realizar a escrita das mesmas e pensar em outras palavras que iniciem com o mesmo som (aliteração). FD nº 17</p> <p>1. Apresentar o livro "Era uma vez um gato xadrez" (Bia Vilella) e ler para as crianças.</p> <p>★ Sugestão: antes de ler a história, como forma de sensibilização, podemos cantar a música "gato xadrez" (Elvira Drummond), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yT6U5AvQmJQ</p> <p>2. Apresentar o texto escrito/projetado na lousa. Fazer a leitura apontada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar a segmentação, número de palavras na frase, número de linhas; destacar as palavras que rimam e pintá-las da mesma cor; chamar as crianças para identificar essas informações na lousa; • Em folha, fazer a leitura do texto: enumerar as linhas do texto, identificar os parágrafos e completar com as palavras que faltam. FD nº 18 <p>3. Propor uma brincadeira com rimas. Iniciar a brincadeira cantando: "Hoje eu vou comer, comer uma farinha." As crianças devem entrar na brincadeira, substituindo a palavra em destaque por outra palavra que rime. Ex: Hoje eu vou comer, comer uma <u>bananinha</u>.</p> <p>★ Sugestão: A professora marca o ritmo da música com colheres ou um tambor. Podemos mudar a letra da música...Hoje eu vou brincar, brincar com meu pão. Hoje eu vou brincar, brincar com meu pão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever essas palavras na lousa, destacando os pedaços finais. | <p>Espera-se que as crianças possam acompanhar a leitura do texto; Que consigam identificar sons finais semelhantes e produzir rimas; Que consigam produzir um texto a partir de suas descobertas.</p> | <p>6h/a</p> |

| ETAPAS/ OBJETIVOS | FRENTES DE TRABALHO PEDAGÓGICO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS* | AVALIAÇÃO | CH |
|----------------------|--------------------------------------|---|-----------|----|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ★ Sugestão: para essa escrita, podemos chamar as crianças à lousa. <u>Elas adoram escrever na lousa. Podemos pedir que escrevam as palavras exploradas, ou que, identifiquem e circulem os pedaços das palavras que rimam</u> ● Jogo de rimas: as crianças serão levadas a identificar a cor do gato a uma palavra que rime com aquela cor. ex: para a ficha com um gato amarelo, as crianças terão que achar uma ficha com uma palavra que rima com amarelo (MARTELO/ CABELO etc); ● Atividade caça-cores. As crianças procuram as cores e depois fazem o registro da cor pintando e escrevendo a palavra. FD nº 19. <p>4. Dispor as crianças em grupos e disponibilizar <i>Tangram</i> para que elas manipulem livremente. Lançar desafios. Sugerir que elas formem o animal da história (gato) utilizando as peças do jogo.</p> <p>5. A professora apresenta imagens de outros animais formados com <i>Tangram</i> e pede que cada criança escolha um que gostaria de montar. Depois, estudar esses animais e seus habitats.</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Sugestão: podemos utilizar o computador para realizar as pesquisas (caso haja recurso na escola)/trazer pesquisas prévias (vídeos sobre os animais e suas características) ou enviar a pesquisa para ser realizada em casa com ajuda da família. ★ Sugestão de vídeo sobre animais e suas características encontrado no youtube, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r-CqOG_v82Kw <p>6. Convidar as crianças a escreverem sobre o que aprenderam a respeito dos animais. Cada criança faz o registro escrito espontâneo do animal que estudou/escolheu. FD nº 20</p> | | |

| ETAPAS/ OBJETIVOS | FRENTES DE TRABALHO PEDAGÓGICO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS* | AVALIAÇÃO | CH |
|---|--|--|--|-------------|
| <p>MÓDULO 8</p> <p>Brincar com trava-língua;</p> <p>Identificar sons iniciais semelhantes;</p> <p>Ler texto;</p> | <p>ATIVIDADES ORAIS</p> <p>ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ATIVIDADES COM TEXTO</p> <p>ATIVIDADES DE PRODUÇÃO</p> <p>ATIVIDADES DE CORREÇÃO E CONVENCIONALIDADE</p> | <p>1. Ler o livro "A fábrica de brinquedos" (Ana Santiago).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após a leitura fazer questionamentos sobre a narrativa: onde se passa a história? Quem é o personagem principal? Que ideia ele teve? • Sugerir, assim como na história, a construção de brinquedos com materiais descartados/recicláveis. • Confeccionar junto com as crianças, um bilhete pedindo às famílias material de sucata. O que precisamos escrever? Que informações são necessárias? Produção textual coletiva (professora como escriba) <p>2. Apresentar vídeo com alguns trava-línguas. Brincar de falar rápido sem travar a língua. Sugestões: https://www.youtube.com/watch?v=vyB74Y-5-WVE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar o livro "Trava-línguas" (Gian Calvi). Deixar que as crianças manuseiem o livro e relatem o que vão vendo. • Em uma caixa bem bonita e divertida, que aguce o interesse das crianças, trazer vários trava-línguas. Passar essa caixa pelas crianças e sugerir que cada um escolha um texto. Leitura individual. Após, leitura em voz alta para todo o grupo. Dar suporte às crianças que irão precisar. <p>★ Sugestão: colocar textos que as crianças já exploraram anteriormente durante a brincadeira. Ilustrar esse texto com pistas sobre o trava-língua que ajudem a criança a fazer uma leitura global/por memória/por associação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expor na lousa, alguns trava-línguas "O rato roeu a roupa do rei de Roma", "três pratos de tigres para três tigres tristes" "Lá de trás de minha casa tem um pé de umbu brotando. Umbu verde, umbu maduro, umbu seco, umbu secando" • Destacar as palavras que começam com o mesmo som. • Escolher algumas palavras dos trava-línguas para compor o Banco de palavras. • Fazer a leitura e o trabalho de segmentação das palavras. FD nº 21 ★ Sugestão: podemos utilizar material concreto para realizar essa atividade antes de partir para o registro na folha. (ex: tampinhas, peças de jogos de encaixe, massinha etc) | <p>Espera-se que as crianças possam identificar aliterações;</p> <p>Que possam identificar palavras já trabalhadas;</p> <p>Que consigam identificar as partes principais de uma narrativa.</p> | <p>óh/a</p> |

| ETAPAS/ OBJETIVOS | FRENTES DE TRABALHO PEDAGÓGICO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS* | AVALIAÇÃO | CH |
|--|--|--|--|------|
| <p>MÓDULO 9</p> <p>Realizar pesquisa;</p> <p>Produzir escritas em variados portadores de texto;</p> <p>Elaborar hipóteses, estabelecer expectativas e expressar suas preferências.</p> <p>Ampliar seus conhecimentos sobre as macroposições de uma narrativa.</p> | <p>ATIVIDADES DE CONHECIMENTO E FANTASIA</p> <p>ATIVIDADES DE PRODUÇÃO</p> <p>ATIVIDADES SIMBÓLICAS</p> <p>ATIVIDADES TÉCNICAS E MATEMÁTICAS</p> | <p>1. Utilizando os materiais de sucata trazidos de casa, as crianças confeccionarão os brinquedos. A professora pode oferecer sugestões e modos de fazer. Podemos realizar uma pesquisa na internet ou trazer sugestões impressas previamente.</p> <p>2. Com seu brinquedo montado, cada criança pode dar-lhe um nome e pensar em um poder mágico para ele. Após, compilar as informações e construir um texto.</p> <p>3. Representação da situação na folha. FD nº 22</p> <p>Após a construção, é hora de montar a lojinha:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual o nome da loja? • Organizar os espaços; • Etiquetar os brinquedos; • Colocar os preços etc. • A professora imprime e distribui dinheiro em papel (se possível) ou as crianças podem confeccionar seu próprio dinheiro, para que se possa efetivar as compras e vendas dos brinquedos; • Elegger os vendedores e compradores; • Confeccionar nota fiscal para entregar aos clientes, panfletos para propaganda, cartazes de promoção etc. (montar os grupos para essa construção) <p>★ Sugestão: podemos, após essa primeira vivência, convidar outras turminhas para visitarem nossa loja. Criar estratégias para atrair os clientes. Quais?</p> <p>★ Sugestão: outra forma, seria apenas a exposição dos brinquedos confeccionados. Assim, em substituição à loja de brinquedos, teríamos uma apreciação das artes. As crianças fariam a legenda de seu produto e poderiam fazer a apresentação oral aos visitantes (familiares ou outras turmas de crianças) sobre as características, modos de produção e elementos utilizados.</p> | <p>Espera-se que as crianças possam produzir escritas e escrever em diferentes suportes;</p> <p>Ser capaz de interpretar papéis da vida cotidiana;</p> <p>Que possa elaborar, classificar, medir, agrupar, esquematizar, comparar, utilizando a escrita para atividades sociais.</p> | 6h/a |

| ETAPAS/ OBJETIVOS | FRENTES DE TRABALHO PEDAGÓGICO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS* | AVALIAÇÃO | CH |
|---|---|---|--|------|
| MÓDULO 10 Ampliar seus conhecimentos sobre as narrativas; Produzir listas; Produzir textos; Ler palavras | ATIVIDADES ORAIS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ATIVIDADES COM PALAVRAS ATIVIDADES COM LEITURA | 4. Propor a leitura do texto "A rã e o touro". Realizar a leitura silenciosa e depois a leitura coletiva. Chamar a atenção das crianças para a estrutura da narrativa com base nas macroposições (Introdução, desenvolvimento e conclusão). <ul style="list-style-type: none"> • Destacar que a introdução compreende o primeiro parágrafo/ o desenvolvimento, a apresentação dos fatos acontece em mais de um parágrafo / e a conclusão também acontece em um parágrafo) • Demarcar, junto com as crianças, o tempo, o espaço, os personagens e as demais macroposições. • Entregar um quadro com a estrutura da narrativa para que as crianças escrevam as informações encontradas. A professora projeta na lousa o mesmo quadro e o texto para auxiliar a turma nessa identificação e escrita. • Fazer a correção individual com as crianças. ★ O texto e o quadro com a estrutura para o texto narrativo, estarão no material complementar deste produto. | Espera-se que as crianças tenham compreendido a estrutura de um texto narrativo; Que tenham ampliado suas capacidades linguísticas/ discursivas para produzir seus textos. | 6h/a |
| | | 1. As crianças serão convidadas a assistir a história "O lobo mau se deu bem" (Suppa), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=juv-94NNvQVE . Após, as crianças e a professora conversam sobre a história, destacando os elementos da narrativa. <ul style="list-style-type: none"> • Com base no enredo e nos elementos destacados, compor um texto coletivo, refletindo com as crianças sobre os elementos que compõem uma narrativa. FD nº 23 • Realizar questionamentos sobre os textos, fomentando o desejo das crianças em refletir sobre a produção, refazendo ou ampliando-a. 2. Apresentar o livro "Lista fabulosas" (Eva Furnari). <ul style="list-style-type: none"> • Explorar os elementos da capa e fomentar o debate sobre as primeiras impressões das crianças acerca do livro. Realizar a leitura do livro. | | |

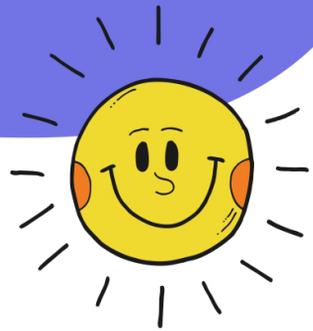
| ETAPAS/ OBJETIVOS | FRENTES DE TRABALHO PEDAGÓGICO | ATIVIDADES DESENVOLVIDAS ⁹ | AVALIAÇÃO | CH |
|---|---|---|---|-------------------------------|
| <p>PRODUÇÃO FINAL¹⁰</p> <p>Sintetizar as aprendizagens construídas ao longo da SD.</p> | <p>ATIVIDADES SIMBÓLICAS</p> <p>ATIVIDADES DE CONHECIMENTO E FANTASIA</p> <p>ATIVIDADES DE PRODUÇÃO</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Quem já fez uma lista? Pra quê? Que listas podemos fazer que são tão curiosas como as que vimos no livro? Ouvir as falas das crianças. Pedir que, junto com a família, pensem numa lista bem divertida para fazer, e socializar com os colegas posteriormente. <p>3. Retomar a história "O lobo mau se deu bem".</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer memória das personagens que aparecem na história. Listá-las oralmente e depois graficamente de forma espontânea. Observar as cenas projetadas na lousa e registrar o que está acontecendo em cada uma delas. (utilizar cenas da história) FD nº 24 • Perguntar às crianças as palavras mais desafiadoras e fazer a reescrita delas no "hospital de palavras". FD nº 25 • Fazer análise das palavras. (sílabas inicial/final/quantidade de sílabas) e adicioná-las ao Banco de palavras. <p>4. Brincar de cruzadinha com algumas palavras do banco de palavras. FD nº 26</p> | <p>Espera-se que as crianças tenham ampliado suas capacidades linguísticas/discursivas para produzir seus textos de forma alfabética com autonomia e segurança.</p> | <p>4h/a</p> |
| <p>1. Trazer para sala de aula caixas mágicas¹¹. Cada caixa contendo sugestões para os seguintes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personagem principal; • Personagem secundário; • Cenário. • As crianças irão escolher uma sugestão de cada caixa para compor sua narrativa. FD nº 27 <p>★ Sugestão: as sugestões podem ser expostas anteriormente na lousa, por exemplo, para que as crianças entrem em contato previamente com as características e informações desses elementos, assim, gerando mais familiaridade e repertório para suas escritas.</p> | | | <p>CH total 70h/a</p> | <p>Fonte: Gadelha (2023).</p> |

¹⁰ Embora seja a última produção da SD, a professora poderá desenvolver posteriormente, outras atividades com o intuito de rever pontos que foram pouco assimilados pelas crianças em torno das habilidades da linguagem escrita.

¹¹ Essa atividade é uma adaptação da atividade Fábrica de contos, disponível no livro Práticas Pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade, de Luciana Piccoli e Patrícia Camini.



A seguir, o material complementar:



SEQUÊNCIA DIDÁTICA GÊNERO TEXTUAL NARRATIVO

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA

TEMA: LINGUAGEM ESCRITA

OBJETIVO GERAL DE APRENDIZAGEM: VIVENCIAR PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA CONTRIBUINDO À APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA - SEA E AO DESENVOLVIMENTO DE SUAS CAPACIDADES DE ESCRITA.

DURAÇÃO: 70h/a

PÚBLICO-ALVO: CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROFESSORA RESPONSÁVEL: CARMEN STELA VASCONCELOS COSTA GADELHA

MATERIAL COMPLEMENTAR



carmenstela07@gmail.com

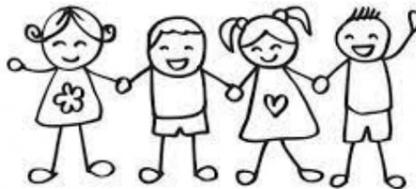


FICHAS DIDÁTICAS



NOME: _____

PROFESSORA: _____ **TURMA:** _____



QUERIDA CRIANÇA

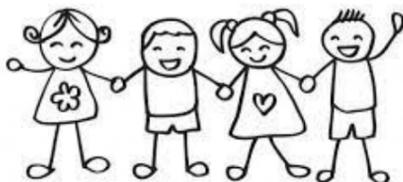
ESTE MATERIAL FOI PRODUZIDO COM MUITO CARINHO PARA TE AJUDAR A ESCREVER COM CONFIANÇA. POR ISSO, NÃO TENHA MEDO! VOU TE AJUDAR E ORIENTAR NAS ATIVIDADES SEMPRE QUE VOCÊ PRECISAR.

VAMOS NOS DIVERTIR E APRENDER JUNTINHOS!

COM CARINHO,



PROFESSOR (A)



FICHA DIDÁTICA Nº 01



NOME: _____

PRODUÇÃO INICIAL

A large rectangular frame with a double-line border. On the left side, there is a smiley face with two dots for eyes and a curved line for a mouth. On the right side, there is a heart shape. The interior of the frame is blank for drawing.A series of seven horizontal lines spaced evenly down the page, intended for writing.

FICHA DIDÁTICA Nº 02



NOME: _____



REESCRITA DA PRODUÇÃO INICIAL

| 0 | QUESTÕES NORTEADORAS | REGISTRO ESCRITO | REGISTRO POR DESENHOS |
|---|---|------------------|-----------------------|
| 1 | QUAL O TÍTULO DA HISTÓRIA? _____ _____ | | |
| 2 | QUAIS OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA? _____ _____ _____ | | |
| 3 | EM QUE LOCAL SE PASSA A HISTÓRIA? (ESPAÇO) _____ _____ _____ | | |
| 4 | QUANDO ACONTECEU O FATO/ HISTÓRIA? (TEMPO) _____ _____ _____ | | |
| 5 | O QUE ACONTECEU NA HISTÓRIA? SURTIU ALGUM PROBLEMA? _____ _____ _____ | | |
| 6 | COMO TERMINA A HISTÓRIA? _____ _____ _____ | | |
| 7 | QUAL A MORAL/ ENSINAMENTO DA HISTÓRIA? _____ _____ _____ | | |



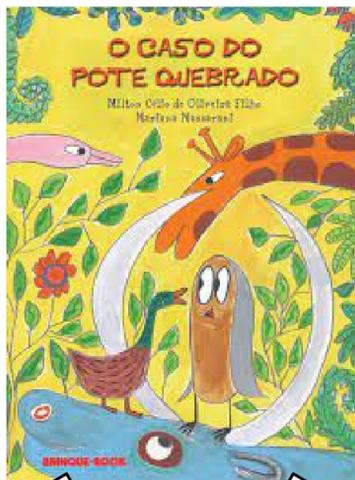


NOME: _____



ESCRITA DE PALAVRAS
LIVRO : O CASO DO POTE QUEBRADO
MILTON CÉLIO DE OLIVEIRA
MARIANA MASSARANI

01. OBSERVE A CAPA E A CONTRACAPA DO LIVRO. QUE ANIMAIS VOCÊ ENCONTRA? REGISTRE OS NOMBES DELES COMO SOUBER.



CAPA

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |



CONTRACAPA

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |



FICHA DIDÁTICA Nº 04

NOME: _____

REESCRITA DE PALAVRAS

LIVRO : O CASO DO POTE QUEBRADO

MILTON CÉLIO DE OLIVEIRA

MARIANA MASSARANI



HOSPITAL DAS PALAVRAS



UTI DE PALAVRAS ☹️

PALAVRAS CURADAS 😊

| UTI DE PALAVRAS ☹️ | PALAVRAS CURADAS 😊 |
|--------------------|--------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |



FICHA DIDÁTICA Nº 05



NOME: _____



PRODUÇÃO TEXTUAL - FINAL AUTORA

LIVRO : O CASO DO POTE QUEBRADO

MILTON CÉLIO DE OLIVEIRA
MARIANA MASSARANI



**01. SE VOCÊ FOSSE O AUTOR DA HISTÓRIA, COMO ELA
TERMINARIA? REGISTRE SUA IDEIA!**



carmenstela07@gmail.com



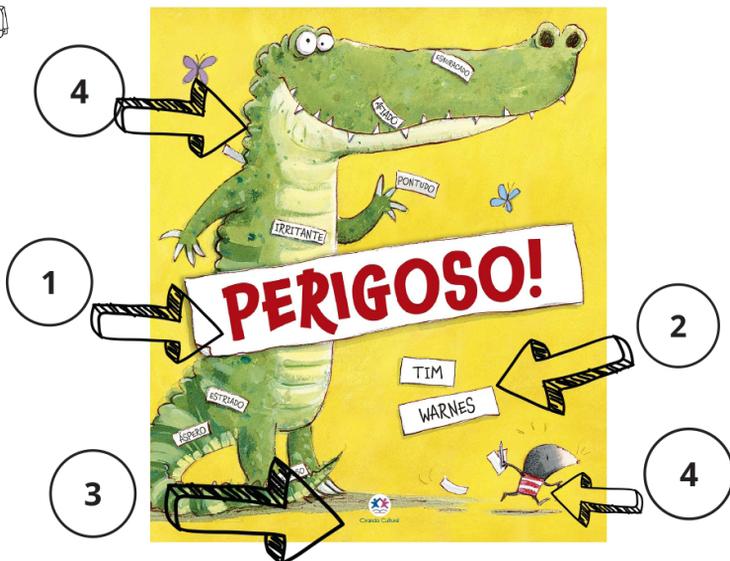
NOME: _____



EXPLORANDO A CAPA DO LIVRO

LIVRO : PERIGOSO

TIM WARNES



01. OBSERVE AS INFORMAÇÕES DA CAPA DO LIVRO E REGISTRE O QUE SE PEDE:

1 O TÍTULO DA HISTÓRIA: _____

2 O AUTOR DA HISTÓRIA: _____

3 A EDITORA DO LIVRO: _____

4 PERSONAGENS QUE APARECEM NA CAPA: _____

• QUE OUTROS ELEMENTOS VOCÊ PODE VER NA CAPA?



NOME: _____



ESCRITA DE PALAVRAS - LISTA COLETIVA

LIVRO : PERIGOSO

TIM WARNES



LISTA DE COISAS PERIGOSAS





FICHA DIDÁTICA Nº 08



NOME: _____



GLOSSÁRIO
LIVRO : PERIGOSO
TIM WARNES



TOUPEIRA



SAPO



PENA



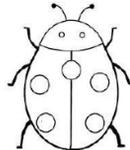
MOSCA



LATA



LAGARTA



JOANINHA



GRAMA



CROCODILO



COGUMELO



Material complementar



FICHA DIDÁTICA Nº 09



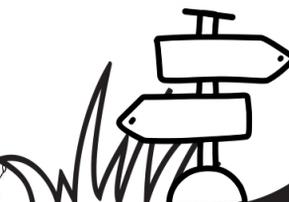
NOME: _____



DITADO PINTADO
LIVRO : PERIGOSO
TIM WARNES



01. ESCUTE A PALAVRA QUE VOU DITAR E PINTA A ETIQUETA EM QUE ELA ESTÁ!



FICHA DIDÁTICA Nº 10

NOME: _____



REESCRITA DE PALAVRAS

LIVRO : PERIGOSO
TIM WARNES



HOSPITAL DAS PALAVRAS



UTI DE PALAVRAS



PALAVRAS CURADAS



| UTI DE PALAVRAS  | PALAVRAS CURADAS  |
|---|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |



FICHA DIDÁTICA Nº 11

NOME: _____

PRODUÇÃO TEXTUAL - INDIVIDUAL

MÚSICA: BRINCADEIRA DE CRIANÇA

ALEXANDRE SOUSA



**QUAL MEU BRINQUEDO PREFERIDO?
QUEM ME DEU ESSE BRINQUEDO?
POR QUE ELE É MEU BRINQUEDO PREFERIDO?
COM QUEM EU TENHO O HÁBITO DE BRINCAR?**



**REGISTRO
POR DESENHOS**



FICHA DIDÁTICA Nº 12



NOME: _____



ESCRITA DE PALAVRAS
CONSCIÊNCIA DE SÍLABAS



Blank rectangular box for writing.



Blank rectangular box for writing.



Blank rectangular box for writing.



Blank rectangular box for writing.



Blank rectangular box for writing.



Blank rectangular box for writing.



Blank rectangular box for writing.





NOME: _____



DITADO DE FRASES - ESCRITA ESPONTÂNEA

BRINCADEIRA: DITADO ESTOURADO



01. ESCUTE A FRASE QUE EU VOU DITAR E REGISTRE-A COMO SOUBER. ATENÇÃO AOS SINAIS DE PONTUAÇÃO AO FINAL DE CADA FRASE! DEPOIS, PINTE UMA TAMPINHA PARA CADA PALAVRA DA FRASE.

1



2



3



4



5





NOME: _____



ANÁLISE DA CAPA
LIVRO: A PRIMAVERA DA LAGARTA
RUTH ROCHA



01. IDENTIFIQUE AS INFORMAÇÕES DA CAPA

QUEM É O AUTOR?

QUAL O TÍTULO?

QUEM ILUSTROU?

O QUE MAIS
VOCÊ CONSEGUE
VER NA CAPA?



QUAL EDITORA?



FICHA DIDÁTICA Nº 15



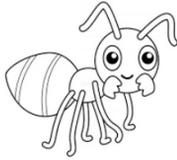
NOME: _____



GLOSSÁRIO
LIVRO : A PRIMAVERA DA LAGARTA
RUTH ROCHA



BORBOLETA



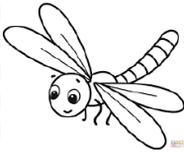
FORMIGA



GAFANHOTO



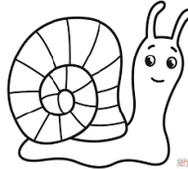
CAMALEÃO



LIBÉLULA



ARANHA



CARACOL



LAGARTIXA



CASULO



FOLHA





NOME: _____



PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA
LIVRO: A PRIMAVERA DA LAGARTA

RUTH ROCHA

O CICLO DE VIDA DA BORBOLETA



Material complementar



FICHA DIDÁTICA Nº 17

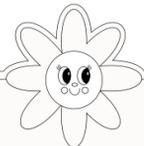
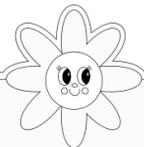
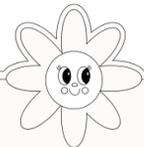
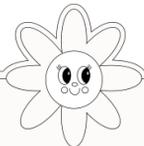


NOME: _____

ESCRITA ESPONTÂNEA DE PALAVRAS
BANCO DE PALAVRAS
ALITERAÇÃO



01. REGISTRE AS PALAVRAS QUE VOCÊ FORMOU E DEPOIS ESCREVA
MAIS DUAS PALAVRAS QUE COMECEM COM O MESMO SOM.





NOME: _____

LEITURA E ESCRITA

LIVRO: ERA UMA VEZ UM GATO XADREZ

BIA VILELLA



ERA UMA VEZ UM GATO XADREZ



01. LEIA O TEXTO E COMPLETE COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO:

ERA UMA VEZ UM GATO XADREZ

CAIU DA JANELA E FOI SÓ UMA _____

ERA UM VEZ UM GATO AZUL

LEVOU UM SUSTO E FUGIU PRO _____

ERA UMA VEZ UM GATO VERMELHO

**ENTROU NO BANHEIRO
E FEZ CARETA NO _____**

ERA UMA VEZ UM GATO AMARELO

ESQUECEU DE COMER E FICOU _____

02. AGORA É SUA VEZ DE PRODUZIR RIMAS:



ERA UMA VEZ UM GATO _____

BRINCOU MUITO E FICOU _____





NOME: _____



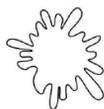
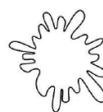
LEITURA E ESCRITA DE PALAVRAS

LIVRO: ERA UMA VEZ UM GATO XADREZ
BIA VILELLA



ÇAÇA-CORES

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| V | E | R | M | E | L | H | O | Q | X |
| E | B | O | P | C | A | R | A | P | R |
| R | O | P | A | B | R | A | N | C | O |
| D | I | R | Y | B | A | Z | U | L | S |
| E | T | E | T | B | N | I | O | M | A |
| W | D | T | H | M | J | B | V | X | M |
| E | Y | O | A | M | A | R | R | O | M |
| Ç | A | M | A | R | E | L | O | H | S |





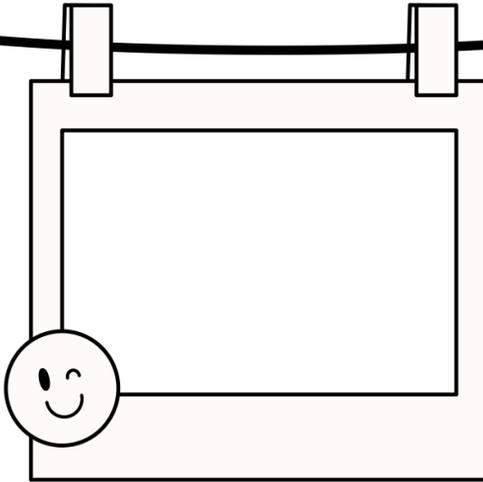
NOME: _____



PRODUÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL
LIVRO: ERA UMA VEZ UM GATO XADREZ
BIA VILELLA



**MEU ANIMAL É?
O QUE DESCUBRI SOBRE ELE?**







NOME: _____

LEITURA E ESCRITA - SEGMENTAÇÃO

LIVRO: TRAVA-LÍNGUAS

GIAN CALVI



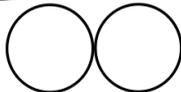
01. DESEMBARALHE AS LETRAS E FORME O NOME DE ACORDO COM A FIGURA. DEPOIS SEPRE A PALAVRA EM PEDAÇOS MENORES - SÍLABAS



A R O T



P R U O A



E R I



QUAL É O TRAVA-LÍNGUAS?





P R O A T



G I T E R



T I R S T E



QUAL É O TRAVA-LÍNGUAS?





FICHA DIDÁTICA Nº 22

NOME: _____



PRODUÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL
LIVRO: A FÁBRICA DE BRINQUEDOS
ANA SANTIAGO



Three Polaroid-style photo frames hanging from a string with clothespins. The first frame has a heart on the left and is labeled "MEU BRINQUEDO". The second frame has a heart on the right and is labeled "O NOME DELE". The third frame has a thumbs-up icon in the bottom right corner and is labeled "A MAGIA DELE".

JUNTANDO AS INFORMAÇÕES

A large rectangular box for writing, containing four horizontal lines. A heart is on the left side and a smiling face is on the top right corner.



FICHA DIDÁTICA Nº 23



NOME: _____

PRODUÇÃO TEXTUAL INDIVIDUAL

LIVRO: E O LOBO MAU SE DEU BEM

SUPPA



Handwriting practice area with a large heart on the left and right sides, and a series of horizontal lines for writing.





NOME: _____



PRODUÇÃO TEXTUAL - LISTA DE PALAVRAS

LIVRO: E O LOBO MAU SE DEU BEM

SUPPA



01. LISTE ALGUNS PERSONAGENS QUE VOCÊ OBSERVOU NA HISTÓRIA.

| | |
|-------|-------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

02. OBSERVE AS CENAS E REGISTRE O QUE ESTÁ ACONTECENDO.











FICHA DIDÁTICA Nº 25



NOME: _____

REESCRITA DE PALAVRAS

LIVRO : E O LOBO MAU SE DEU BEM
SUPPA



HOSPITAL DAS PALAVRAS



| UTI DE PALAVRAS ☹️ | PALAVRAS CURADAS 😊 |
|--------------------|--------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

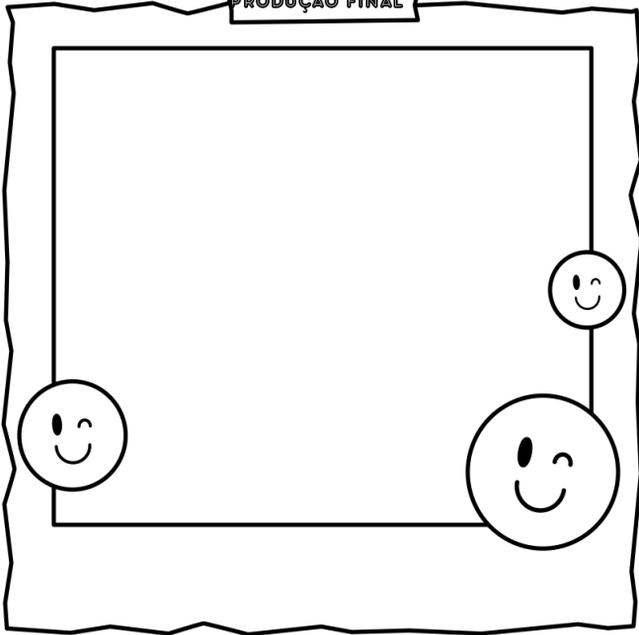


FICHA DIDÁTICA Nº 27

NOME: _____



PRODUÇÃO FINAL





QUADRO PARA TEXTO NARRATIVO MACROPOSICÕES



AUTOR: _____



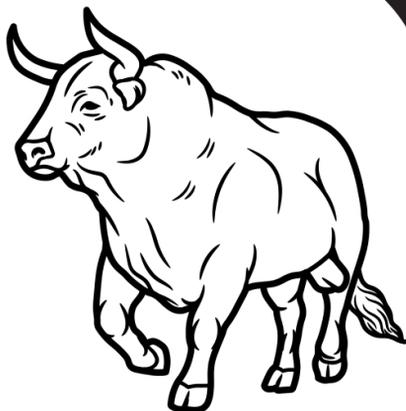
TÍTULO

INTRODUÇÃO

DESENVOLVIMENTO

CONCLUSÃO





A RÃ E O TOURO

UM GRANDE TOURO PASSEAVA PELA MARGEM DE UM RIO.

UMA RÃ QUE ESTAVA POR LÁ, FICOU COM MUITA INVEJA DO TAMANHO E DA FORÇA DO TOURO.

ENTÃO, ELA COMEÇOU A INCHAR, FAZENDO UM ENORME ESFORÇO PARA FICAR TÃO GRANDE COMO O TOURO. PERGUNTOU A SUAS COMPANHEIRAS DE RIACHO SE ESTAVA DO TAMANHO DO TOURO. ELAS RESPONDERAM QUE NÃO.

A RÃ TORNOU A INCHAR E INCHAR. AINDA ASSIM, NÃO ALCANÇOU O TAMANHO DO TOURO.

PELA TERCEIRA VEZ VOLTOU A INCHAR E FEZ ISSO COM TANTO FORÇA QUE ACABOU EXPLODINDO, POR CULPA DE TANTA INVEJA.



Conclusão

Enquanto professores (as) alfabetizadores (as) sabemos dos desafios e dilemas enfrentados diante dos processos de alfabetização e letramento, e das demandas que emergem em nosso cotidiano. Mesmo assim, se você chegou até aqui, é porque assim como eu, acredita que não podemos ficar inertes ao quadro de analfabetismo escolar. Ao contrário, essa conjuntura nos instiga constantemente na busca por melhores práticas com vistas à alfabetização infantil. Mesmo que as circunstâncias sejam desfavoráveis, nós continuamos fomentando o desejo de aprender e ensinar.

Em meio a tantos embaraços no âmbito escolar, o quadro inicial de resistência em escrever espontaneamente apresentado por tantas crianças em 2022, evidenciou um cenário no qual o potencial criativo e autoral lhes foi negado. Por vezes, a escrita é entendida e condicionada à mera cópia de um modelo padronizado, distante de uma aprendizagem por meio da construção de um sujeito-autor, que se liga intimamente aos mecanismos do “não dizer” através da escrita. (Colello, 2012).

A dissertação que deu origem a este material buscou analisar *como se dá o processo de escrita espontânea de crianças do 1º ano do ensino fundamental*, o que de maneira específica, nos levou a *investigar os impactos de uma sequência didática orientada na produção escrita espontânea dessas crianças em processo de aprendizagem do SEA*. Nessa investida, aplicou-se a Sequência Didática – SD (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) ora apresentada, composta por módulos em torno do gênero textual narrativo (ADAM, 2008), tendo em vista os pressupostos da alfabetização discursiva (Smolka, 2012; Goulart, 2013; 2019) e considerando uma grande diversidade de experiências com a língua escrita (Colello, 2021).

A análise empreendida a partir do desenvolvimento da SD deu conta de evidenciar alguns impactos na produção escrita espontânea das crianças, como: *a) apropriação do SEA; b) conhecimento sobre o gênero; e c) realização da proposta sem resistência*. Logo, de maneira sucinta, os dados atestam que as atividades sistematizadas empreendidas contribuíram para a ampliação das compreensões sobre o sistema de escrita pelas crianças, assim como de suas capacidades de escrita.

O experimento revelou que alguns recursos mostraram bastante influência nessa apropriação, a saber: *ambiente rico em aparatos textuais, a exploração de palavras estáveis e o uso do alfabeto móvel*. As atividades sistematizadas e orientadas que compõem a SD também promoveram conhecimentos sobre os gêneros textuais, evidenciando que crianças no ciclo de alfabetização podem aprender a estruturar ideias para compor um texto, basta que tenham oportunidade.

Definitivamente, o maior impacto observado diz respeito à realização das propostas sem resistência. Foi possível ver crianças escrevendo espontaneamente sem

medo, mesmo ainda não dominando o princípio alfabético, e utilizando sua escrita com mais confiança, ainda que de forma não-convencional. Por meio das escritas espontâneas foi possível ouvir as vozes das crianças, seus conhecimentos prévios, e é esse o lugar que almejamos para elas. Compreendo que esse comportamento é base para a construção de um sujeito-autor, que por sua vez, lhe confere tantas outras aprendizagens e conquistas na escola e na vida.

Por fim, colega professor (a), entendo que esse material mostrou-se um bom recurso que evidenciou resultados importantes, todavia, o mais importante é nossa atitude frente a ele. Acredito que devem sobressair práticas mais abrangentes e significativas em busca de novos espaços e oportunidades de desenvolvimento da linguagem considerando os conhecimentos e interesses infantis. Deixo aqui meu convite para seguirmos tentando compreender as escritas espontâneas levando em conta os diversos sentidos subjacentes.



Referências

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. *In*: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 84 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

GOULART, C. M. A.; GARCIA, I. H. M.; CORAIS, M. C. **Alfabetização e discurso**: dilemas e caminhos metodológicos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIN, I. L. **A produção de textos narrativos no 2º ano do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo - RS, 2019.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*. VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechim: Edelbra, 2012.

SMOLKA, A. L. B.. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), 1990. **Escrita espontânea**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/escrita-espontanea>. Acesso em: 10 out. 2022.

UNICEF. **Pobreza multidimensional na infância diminui, mas analfabetismo aumenta no Brasil**. 10 out. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/pobreza-multidimensional-na-infancia-diminui-mas-analfabetismo-aumenta-no-brasil>. Acesso em: 20 dez. 2023.

VIGOTSKY, L. S. (1896-1934). **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo; Revisão técnica de José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKY, L. S. (1896-1934). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: COLE, Michael [*et al.*]; tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

WARNES, T. **Perigoso!** Ilustração de Tim Warnes. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2014.

RETEXTUALIZAÇÃO

Geovana Meire Gomes Franco de Albuquerque

Introdução

Iniciamos nossas palavras refletindo sobre a ação de escrever um texto. Independentemente do gênero discursivo, seja de gêneros discursivos mais comuns, presentes no nosso cotidiano, como a produção de um bilhete ou de uma mensagem, entre outros que fazem parte dessa esfera de comunicações pessoais, a gêneros discursivos mais complexos, como a escrita de um relato de experiência ou um artigo, entre tantos outros que permeiam outras esferas de comunicação, requer que tenhamos sempre que saber *para que* estamos escrevendo, *para quem* estamos escrevendo, *como escrever* o que queremos dizer e saber sobre o *que* escrever. Em outras palavras, é essencial termos clareza sobre o nosso objetivo ao escrever, a quem se destina o nosso texto, a forma de expressar nossas ideias e o conteúdo a ser abordado.

Saber *para que* e *para quem* estamos escrevendo, nos propicia a refletir desde o início da nossa escrita sobre o propósito e o destinatário do texto, logo, revelam a natureza dinâmica desse ato criativo, que sempre implica em uma finalidade e em um outro a quem se destina o meu texto. Isto significa entender a escrita como uma ação de interação em que o meu dizer é pensado e regulado em função do outro, durante todo o processo de produção do meu texto, desde o planejamento. Nas palavras de Antunes (2022, p. 45), “uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas.”

De tal modo, o *como* escrever e o *que* escrever, que também são pensados em função do outro, nos levam a refletir sobre a importância do conhecimento sobre a

língua escrita e sobre a relevância do conteúdo a ser expresso. O primeiro nos remete às questões notacionais, gramaticais e de ortografia. No entanto, tais saberes não dão conta de todo o processo de escrita do texto. Eles se tornam insuficientes se faltarem as ideias, o ter o que dizer, o que escrever. Conforme Antunes (2022, p. 45) destaca “ter o que dizer é uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do não ter o que dizer.”

Com relação às questões acima mencionadas, destacamos as palavras de Leal e Melo (2007, p. 13), que nos dizem que “para escrever, precisamos saber sobre a escrita e sobre o que escrevemos. Tanto uma dimensão quanto outra dependem do nosso ingresso no mundo da escrita, que é muito mais do que aprender a notar palavras no papel”. Em outras palavras, o contato com a escrita nos permite, além de refletir como as letras se juntam e formam as palavras, a também compreender como as palavras são organizadas em fios que se entrelaçam na tessitura dos textos. Compartilhando do mesmo pensamento, Geraldi (2009, p. 227) nos diz que “as palavras são recursos expressivos disponíveis na língua, mas são as operações com esses recursos que produzem o sentido efetivo do discurso”.

De tal modo, a partir das histórias ouvidas ou lidas e do convívio que mantemos com a escrita, construímos conhecimentos, acumulamos saberes, que vão se reconstruindo e vão se modificando a cada nova experiência vivenciada, tornando-se uma bagagem de saberes que serão buscados na nossa memória para a compreensão de novas leituras e para a relação que vamos desenvolvendo com a escrita dos nossos próprios textos. Conseguimos, assim, romper as barreiras que nos impedem de ousar nas tentativas das nossas escritas.

No entanto, sabemos que, apesar de vivermos em uma sociedade altamente letrada, com textos escritos por toda parte, o contato com a escrita não acontece de forma igual para todos. Pesquisas como as de Farias e Mello (2005), Góes e Smolka (1995), Smolka (2008), Smolka e Góes (1995, *apud* Colello, 2021, p. 30) comprovaram que “crianças, sobretudo aquelas de meio urbano, interagem desde muito cedo com e no ambiente letrado, o que resulta não só em diferentes graus de aprendizagem como também na valoração da escrita e na disponibilidade para aprender”.

Outra reflexão que podemos destacar com relação a *como* escrever e *o que* escrever, é a relevância do conhecimento e da compreensão dos diversos gêneros discursivos, uma vez que toda ação de comunicação se concretiza por meio deles. Conforme Bakhtin (2011, p. 262), “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros dos discursos”. Daí a importância de um trabalho em sala de aula com diversos gêneros discursivos proporcionando que as crianças ampliem seus conhecimentos e possam expressar esses saberes em seus próprios textos, pois de acordo com o mesmo autor,

“quanto melhor dominamos os gêneros mais livremente os empregamos” (Bakhtin, 2011, p. 285).

Diante dessas reflexões que enfatizam a escrita como uma prática dialógica, como uma situação de interação, é notável a relevância do trabalho com o texto na sala de aula, envolvendo as crianças em atividades de leitura e de escrita que tenham sentido e significado, possibilitando que elas possam vivenciar comportamentos de leitores e escritores. Sobre isso, Smolka (2012), nos chama atenção que mesmo as crianças que ainda não sabem ler e escrever de forma convencional, podem e devem ocupar esses espaços de leitores e escritores na escola.

Ao assumirmos essas concepções, rompemos com as ideias que permearam por algum tempo o ensino da produção de texto na escola, que, conforme Marcuschi e Dionísio, (2007, p. 16) destacaram, “os manuais de ensino e mesmo os estudos da língua não davam muita atenção aos usos linguísticos reais e se ocupavam mais dos aspectos formais, tais como as regras e as normas da língua, acentuando um uso metalinguístico da língua”. Assim também, oportunizamos às nossas crianças a interagirem desde cedo com um ambiente letrado, concebendo a escrita como uma prática de interação, favorecendo a construção e ampliação de novos saberes. De tal modo, estaremos contribuindo para diminuir o abismo existente entre as desigualdades sociais no que se refere ao domínio da língua escrita.

Além do que, passamos a refletir e reconhecemos, conforme indicado por Soares (2021, p. 254, grifos da autora), que “a substituição no contexto escolar, dos já antigos termos “composição” e “redação” pela expressão *produção de texto*, não significou apenas uma mudança terminológica, mas uma mudança de concepção da aprendizagem da escrita de texto.” Segundo a autora, aprende-se a produzir textos em situações de interação de forma semelhante ao que ocorre em contextos reais fora da escola, tendo sempre em vista para quem e para que se escreve e tendo o que escrever e para que escrever. Assim, a língua se revela como algo vivo, dinâmico, impregnado por significados culturais e sociais.

Nessa conjuntura, evidencia-se a importância de trazer para a sala de aula práticas de atividades com gêneros discursivos diversos, veiculadas à leitura e produção de texto em que as crianças possam refletir com e sobre a língua, para que desenvolvam competências que contribuam para a sua formação enquanto leitores e produtores de textos eficientes, que saibam usar as palavras para interagir e agir com o outro na sociedade em que vivem. De outro modo, replicaremos práticas reprodutivas, dando um tratamento inadequado ao texto, usando-o apenas como um objeto de ensino.

Sob esse olhar, o enfoque deste estudo foi abordar a retextualização como um recurso didático que contribui para a prática de produção de texto escrito de crianças em fase de alfabetamento. Por retextualização, entendemos como Marcuschi (2010),

que consiste na transformação de um texto em outro texto. Essa transformação pode acontecer de uma modalidade da língua para outra (oral para a escrita, oral para oral, escrita para oral e escrita para escrita), tanto entre textos do mesmo gênero discursivo quanto de gêneros distintos.

Neste sentido, esperamos contribuir com você, professora ou professor alfabetizador ou de outros anos do Ensino Fundamental, oferecendo mais uma estratégia para o trabalho com a produção de textos escritos em sala de aula, que envolva e encante as crianças a descortinar saberes sobre a língua e sobre a linguagem a partir de situações práticas de leitura, compreensão de textos, conhecimentos dos gêneros e produção de textos, contribuindo significativamente para a sua formação enquanto leitoras e escritoras. Conforme ressaltado por Dell'Isola (2007, p. 10), "esse processo [referindo-se a retextualização] envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem."

Assim, nossa intenção com essa pesquisa foi propor uma estratégia para o trabalho com a prática de produção de textos escritos na sala de aula a partir da retextualização. Para tanto, apresentamos a partir do nosso referencial teórico e de uma experiência em uma pesquisa anterior, as etapas que consideramos essenciais para o trabalho com a retextualização de gêneros escritos para servir como orientação para o trabalho com diferentes gêneros discursivos escolhidos para a atividade de retextualizar. Ademais, será relatado uma experiência de uma sequência didática direcionada (SD) desenvolvida para a minha pesquisa de mestrado, a partir da retextualização da escrita para a escrita, envolvendo a transformação de uma fábula em história em quadrinhos.

Retextualização: breves apontamentos teóricos

Para Marcuschi (2010), a atividade de retextualização é fato comum na vida diária de um falante e não ocorre apenas em exercícios escolares ou acadêmicos. São rotinas usuais, mas não mecânicas, que envolvem operações complexas que interferem tanto no código como no sentido. Em várias situações de produção linguística habituais do nosso dia a dia, estamos a transformar um texto em outro texto, como exemplo, quando queremos dizer para alguém o que foi dito por outro alguém. Nessas ações de linguagem não percebemos a complexidade dessa atividade.

O autor apresenta alguns exemplos de eventos linguísticos que envolvem atividades de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos:

- (1) a secretária que anota informações orais do(a) chefe e com elas redige uma carta;
- (2) o(a) secretário(a) de uma reunião de condomínio (ou qualquer outra) encarregado(a) de elaborar a

ata de uma reunião, passando para a escrita um resumo que foi dito; (3) uma pessoa contando à outra o que acabou de ler no jornal ou na revista; (4) uma pessoa contando à outra o que acabou de ouvir na TV ou no rádio; (5) uma pessoa contando à outra o filme que viu no dia anterior ou último capítulo da novela ou as fofocas da vizinhança; (6) o (a) aluno que faz anotações escritas sobre a exposição do professor; (8) o juiz ou o delegado que dita para o escrevente a forma final do depoimento e assim por diante (Marcuschi, 2010, p. 49).

Ocorre que, nessas transformações de um texto para outro texto, existe um aspecto que muitas vezes é ignorado, mas de imensa importância para que a retextualização seja bem-sucedida, pois, de acordo com Marcuschi (2010, p. 47, grifos do autor), “para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer”. Desse modo, só a partir da compreensão do primeiro texto – seja escrito, seja falado – será possível transpormos as ideias e o conteúdo para o texto que será retextualizado.

Além da compreensão, aspecto essencial na atividade de retextualização, Benfica (2012, p. 29) nos diz que essa atividade exigirá do produtor o domínio de um conjunto de habilidades que incluem desde o conhecimento do gênero mais adequado à situação comunicativa às escolhas linguísticas e discursivas implicadas na produção do gênero em questão. Nesse sentido, entendemos que o novo texto, seja oral, seja escrito, deverá ser produzido numa perspectiva sociointeracionista da linguagem, em que os modos de dizer, falar ou escrever serão pensados e realizados para atender aos propósitos da comunicação, sem, contudo, perder a essência da mensagem do texto que está sendo retextualizado.

Na prática dessas atividades, estamos realizando ação de linguagens, ora através da fala, ora através da escrita, utilizando estratégias para relacionar os processos existentes entre textos e discursos, para que o novo texto produzido atenda não só aos aspectos linguísticos, mas também aos aspectos discursivos. Seria “uma nova textualização”, como nos afirma Silva (2012, p. 38, grifo nosso), “um processo de transformação de um texto-base em outro texto, mantendo *a base informacional do primeiro*,” considerando forma, função e contextos sociais em que esse novo texto, pertencente a um gênero específico, se concretiza na vida em sociedade.

Nesse processo de transformação, Marcuschi (2010, p. 53-54), analisando a retextualização da fala para a escrita, aponta quatro variáveis fundamentais: “o propósito ou objetivo da retextualização; a relação entre o produtor do texto original e

o transformador; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; os processos de formulação típicos de cada modalidade”. Ao apresentar essas variáveis, o autor sugere que, no processo de retextualização, nada é feito de forma inconsciente. Todas as ações de alteração do texto- base para o texto retextualizado são realizadas com o objetivo de atender aos propósitos da produção textual, e esses processos também dependem dos sujeitos nele envolvidos.

Em sua pesquisa, que é referência sobre a temática do nosso estudo, Marcuschi (2010) discute sobre a relação entre fala e escrita e afirma que temos quatro possibilidades de retextualização: fala para a escrita; fala para a fala; escrita para a fala; escrita para a escrita. Além de introduzir e analisar a retextualização da fala para a escrita, mostrando os aspectos envolvidos nessa ação, o autor suscita novas possibilidades de estudos, que até então não tinham sido investigados sobre a retextualização.

Marcuschi (2010) nos diz que na passagem de um gênero textual para outro, é preciso considerar as características específicas de cada gênero, e, na transformação de um texto escrito para outro texto escrito, devem-se observar outros aspectos que não estão presentes nas estratégias de um texto falado para um texto escrito. É com a intenção de refletir e analisar sobre as operações que se referem aos aspectos que correspondem às práticas de produção de texto a partir de atividades de retextualização de um texto escrito para outro texto escrito, mais especificamente de um gênero para outro gênero, que se dedicou a nossa pesquisa.

Tratando-se da retextualização escrita-escrita, ressaltamos o trabalho de Dell'Isola (2007), que dedicou os seus estudos à retextualização de gêneros escritos, com foco no processo de retextualização para o trabalho com textos no ensino de língua portuguesa. A autora define a retextualização como “o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que evidencia o funcionamento social da linguagem” (Dell'Isola, 2007, p. 10).

Assim como Marcuschi (2010), a autora afirma que, na passagem de um texto para o outro, é tomada uma série de decisões no processo de escrita, sempre em função do propósito comunicativo, atendendo à estrutura organizacional de cada gênero. Ela também defende que a compreensão do texto base é de inevitável importância para que se possa transformar um texto em outro texto. Em suas palavras, a compreensão é uma “atividade onipresente nesse processo” (Dell'Isola, 2007, p. 36).

Dessa forma, entendemos o envolvimento do retextualizador como um agente ativo no processo de produção que irá precisar elaborar estratégias a partir do conhecimento que já possui, a partir de conhecimentos que precisará adquirir, seja com relação à textualidade, seja aos gêneros que serão envolvidos no processo, ativando dessa forma uma série de operações e escolhas para a produção do seu texto, que variam de acordo com a situação de comunicação. Como descrito por Dikson (2018),

partindo dos estudos de Marcuschi (2010), no processo de retextualização, estão envolvidos aspectos de cognição, de compreensão, bem como aspectos linguístico-textuais e discursivos, para elaboração do novo texto.

Dell'Isola (2007) nos diz que a atividade de retextualização, na transformação de um gênero em outro gênero, é um desafio bastante produtivo para a escrita de gêneros textuais e implica a relação de algumas tarefas: leitura; compreensão de texto; observação das características de textualização do texto lido; identificação dos gêneros com base na leitura e compreensão; a retextualização – produção de um texto a partir de outro; conferência/verificação das condições de produção e do conteúdo do texto lido no texto retextualizado; identificação – características do gênero produto da retextualização; reescrita – escrita da versão final atendendo às condições de produção.

A autora nos explica que essas tarefas são realizadas em duas etapas. A *primeira etapa* envolve a leitura do texto que servirá de base para a retextualização, compreensão e identificação dos gêneros. A partir da leitura dos textos, os alunos observam aspectos que caracterizam os gêneros pertencentes a esse texto e o seu processo de textualização. Nas palavras da autora, é um momento em que os alunos “são motivados a verificar os elementos coesivos, aspectos relativos à informatividade, à situacionalidade, à intertextualidade, à progressão textual, dentre outros importantes”, a partir da leitura (Dell'Isola, 2007, p. 45). A atividade de compreensão pode ser realizada oralmente para verificar o nível de entendimento do conteúdo do texto, e a última atividade da primeira etapa seria a identificação do gênero, realizada também a partir de observações na leitura e no contato com o gênero (*Idem*).

A *segunda etapa*, segundo a autora, consiste no desafio de transformação de um texto em outro texto, momento da produção escrita. Porém antes da retextualização, os alunos são levados a conhecer e refletir sobre o gênero em que o novo texto será realizado. Essas reflexões são realizadas a partir de leitura de textos que pertencem a esse gênero. Depois da escrita, deve-se verificar se foram atendidas as condições de produção, momento para observar se o conteúdo do primeiro texto foi mantido, ainda que em parte, no segundo texto e, em seguida, identificar as características do gênero produto da retextualização. Em seguida, a autora sugere a reescrita – escrita da versão final atendendo às condições de produção.

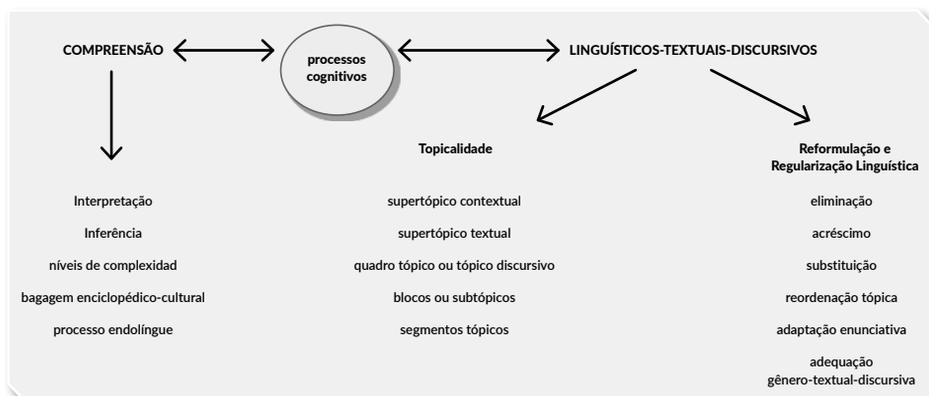
Dell'Isola (2007) afirma que existem três variáveis a serem consideradas no processo de retextualização: o objetivo da atividade, a relação tipológica entre o gênero do texto lido e o gênero do texto produzido e os processos de formulação típicos de cada um desses gêneros. Isso nos faz pensar que, tal como acontece na retextualização da fala para a escrita, todo processo acontece de forma consciente. Para a produção do novo texto, é preciso ler, compreender, se apropriar das características e da função dos gêneros envolvidos na atividade, bem como realizar a retextualização

com um novo propósito comunicativo, considerando, assim, como a autora nos diz, as condições de produção, recepção e circulação dos textos.

Quanto ao propósito da atividade, a autora destaca que essa situação é previamente determinada pelo professor, que apresenta o texto-base e propõe a finalidade da retextualização. Em relação à segunda variável, a autora enfatiza que é preciso que se tenha cuidado com relação ao conteúdo do texto-base. Como o texto não será refeito pelo autor do original é preciso que seja respeitado o conteúdo do original, podendo, é claro, ser feita modificações atendendo a estrutura do gênero em que o novo texto está sendo produzido. Referindo-se à última variável, Dell’Isola (2007), ressalta a necessidade de considerar as estratégias de produção específicas de cada modalidade.

As operações envolvidas no processo da retextualização da escrita para a escrita também podem ser observadas em Dikson (2018). Este autor, reconfigura o quadro teórico-metodológico apresentado por Marcuschi (2010, p. 69) sobre os “Aspectos envolvidos na retextualização da fala para a escrita”. Dikson (2018) discute e reformula esse quadro, a partir de um outro quadro teórico de características acadêmico investigativas para abordar os aspectos e as operações cognitivas envolvidos na retextualização, mais especificamente em atividades escolares, na transformação de um texto da escrita para a escrita. Essas operações são apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Aspectos envolvidos nos processos de retextualização escrita-escrita



Fonte: Dikson, 2018, p. 510

Segundo Dikson (2018), os aspectos envolvidos no processo de retextualização escrita-escrita envolvem a *compreensão*, os *processos cognitivos* e os *aspectos lingüísticos-textuais-discursivos*. No aspecto da *compreensão*, outras ações serão envolvidas:

interpretação, inferência, análise de níveis de complexidade, acesso à bagagem enciclopédico-cultural e processo endolíngue. Todas essas ações estão interligadas, sem que se possa delimitar o início ou o fim de cada uma. O autor assume, assim como Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007), que a compreensão é fator importantíssimo quando se fala em retextualização. Não compreender o texto base afetaria a escrita final, tanto nos aspectos da topicalidade, quanto nas reformulações e regularizações linguísticas.

Por sua vez, com relação aos aspectos linguístico-textual-discursivos, o autor destaca a importância da topicalidade. De acordo com Dikson (2018, p. 515), a topicalidade “seria um dos aspectos centrais, se não o central – dentro dos processos de retextualização escrita-escrita,” pois ela se relaciona exatamente sobre o que se fala. Em outras palavras, a partir da leitura do texto-base, o leitor vai analisando e identificando os assuntos do texto, construindo uma progressão tópica, num processo de interação com o texto, de tal forma que vai organizando essas estruturas para transportá-las ao texto que será retextualizado. Compreender a estrutura tópica do texto original é fundamental para garantir a coerência das reformulações e da regularização linguística na produção do texto retextualizado (Dikson, 2018).

As operações de reformulação e regularização linguística, Dikson afirma estarem mais diretamente relacionadas “à realização prática e ativa da produção textual, da escritura, dos movimentos de re-produzir o texto-fim, a partir do texto-base” (Dikson, 2018, p. 523). Na escrita do texto, o retextualizador terá que respeitar ao máximo os discursos tópicos do texto-base, alguns termos linguísticos poderão ser substituídos, outros eliminados, e novos podem surgir, as sequências tópicas podem ser reordenadas, fazendo mudanças e adequando as características do gênero que irá produzir.

Considerando as ações envolvidas no processo de retextualização, independentes das modalidades envolvidas, inferimos, a partir do que foi dito, que o próprio ato de retextualizar sempre envolve atividades de produção de texto, processos de leitura, conhecimentos dos aspectos linguísticos e dos gêneros discursivos, a partir da interação dos envolvidos na atividade com os textos que serão trabalhados, num movimento de observação, descobertas e aprendizagens, tornando-se, assim, em sala de aula, como afirma Rodrigues (2019), uma atividade que possibilita o ensino da língua de forma significativa.

Para Dell'Isola (2007, p. 41), “a prática da escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo a fidelidade às informações de base é uma atividade bastante produtiva”. Pelo que já foi dito, podemos inferir que, para o aluno realizar essa atividade, ele precisará ler, compreender o que foi lido, identificar características dos gêneros, realizar a própria atividade de retextualização – escrevendo o seu texto trazendo as

ideias e o conteúdo do texto lido, além de, durante e após a escrita, verificar se está atendendo ao seu propósito comunicativo, reescrevendo seu texto.

Concordamos que essa atividade é realmente um desafio que provoca descobertas e reflexões sobre a língua e sobre o modo de dizer aquilo que queremos expressar. É uma estratégia de trabalho com o texto em que se evidencia a língua como algo dinâmico, presente nas situações de interação. A partir dessa estratégia, a criança realiza a produção do seu novo texto com um novo propósito comunicativo, considerando, assim, como a autora nos diz, as condições de produção, recepção e circulação dos textos. Além disso, ao retextualizar, as crianças vivenciam de forma significativa o processo envolvido na produção de um texto, que abrange “desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita” (Antunes, 2022, p. 54).

Nesse sentido, desenvolvemos o nosso estudo sobre a retextualização da escrita para a escrita, na transformação do gênero fábula para histórias em quadrinhos, defendendo, como Dell’Isola (2007, p. 12), “[...] a necessidade de se refletir sobre a situação de produção de texto como parte integrante do gênero e sobre as esferas de atividades em que os gêneros se constituem e atuam”. As atividades que fizeram parte da obtenção dos dados da nossa pesquisa foram pensadas a partir do que se compreendeu necessário, dentro do processo de retextualização – para que as crianças consigam avançar em seus processos de escrita, desenvolvendo habilidades para produzirem seus textos, com a intenção de resgatar nos pequenos a ousadia na prática da escrita.

Retextualização: uma sequência didática

Apresento adiante um exemplo de uma SD resultado da minha pesquisa de mestrado¹² apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Pos-La) da Universidade Estadual do Ceará em convênio com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, situado no subprojeto Leitura e Escrita, que aborda a retextualização na forma da escrita para escrita, na transformação de um gênero discursivo para outro - fábula para história em quadrinhos, o qual teve a orientação do Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu.

Antes de apresentar a SD, ressaltamos que nossa SD teve como base o modelo de atividades proposto por Dell’Isola (2007), que foi aplicado com alunos do 7^a e 8^a série do Ensino Fundamental, do 1^o ano do Ensino Médio e do Ensino Superior, em que, debruçando-se sobre a retextualização de gêneros escritos, ela nos apresenta as etapas que ocorrem no percurso dessa atividade, conforme descrito anteriormente.

¹² Intitulada Retextualização de textos escritos por crianças de uma escola pública de Fortaleza: considerações analíticas sobre alfaletramento no ensino fundamental.

Além disso, a SD desta pesquisa foi planejada a partir de uma experiência anterior em que pesquisei sobre a mesma temática em um trabalho realizado durante um curso de especialização em Alfabetização e Multiletramentos¹³.

Relembrando as etapas propostas por Dell'Isola (2007), no *primeiro momento*, ao trabalhar com o texto de partida, que servirá de base para a escrita do texto que será retextualizado, a autora sugere realizar atividades de leitura, compreensão textual e reconhecimento do gênero a partir das atividades de leitura. Seguindo a sequência, para um *segundo momento*, ela sugere realizar leituras diversas de textos do mesmo gênero sugerido para a retextualização, identificação das características desse gênero e sua função, para, em seguida, realizar a escrita do texto retextualizado.

Logo *após a escrita do texto*, a autora propõe: conferir se o texto escrito atende às condições de produção com o objetivo de averiguar a manutenção, ainda que em parte, do conteúdo do texto que servirá de base para a retextualização; verificar no texto escrito características do gênero em que o texto está sendo produzido; e reescrever, verificando o atendimento às condições de produção – a versão final do texto – e aos propósitos de comunicação.

Etapas semelhantes a que Dell'Isola (2007) realizou em sua pesquisa, foram realizadas na primeira pesquisa que realizei sobre essa temática, no curso de especialização em Alfabetização e Multiletramentos, e na atividade piloto realizada para esta pesquisa, que foram pensadas e planejadas a partir da fala de Marcuschi (2010, p. 47, grifos do autor), que já citamos anteriormente, em que o autor diz que “para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer”.

A partir desse excerto, elaboramos uma SD para a pesquisa mencionada anteriormente, proporcionando momentos de leitura e compreensão do texto-base, de reconhecimento das características desse gênero, e, em seguida, momentos de leituras de textos do gênero em que as crianças produziram o texto retextualizado – texto-fim, realizando atividades para o reconhecimento das características desse gênero, e, por fim, a atividade de retextualização.

Além das atividades de leitura, incluímos nessa SD algumas atividades lúdicas como estratégias para as práticas de compreensão de texto e conhecimentos dos gêneros discursivos, tanto para o texto-base quanto para o texto-fim. Dell'Isola (2007), nos diz que essas atividades podem ser realizadas oralmente a partir dos textos lidos. Entretanto, considerando que ela foi organizada para crianças de turmas de segundo ano, que estão em fase de alfaletamento e no processo de desenvolvimento da sua

13 Do ponto de vista da pesquisa, a investigação sobre esse tema começou na realização do meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) do curso de especialização em Alfabetização e Multiletramentos, realizado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). A partir desse trabalho, foi produzido um artigo intitulado “O emprego da retextualização para as práticas de letramento”, que foi publicado na revista *Ensino em Perspectivas*.

formação enquanto leitores e escritores, consideramos importante essas atividades para auxiliar no desenvolvimento das suas habilidades de leitura e escrita.

A partir desse contexto, observamos a viabilidade de organizarmos a SD para esta pesquisa, com base em Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007), além da experiência já vivida com esse recurso na prática de leitura e de produção de texto, com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Contudo, compreendendo que cada gênero tem suas especificidades e considerando que as pesquisas anteriormente citadas não exploraram os gêneros abordados nesta pesquisa, bem como levando em conta o nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em que será aplicada a nossa pesquisa, novas atividades foram acrescentadas à sequência, como estratégia para proporcionar a compreensão dos textos e o conhecimento dos gêneros envolvidos na atividade de retextualizar, para a realização da atividade de retextualização.

Diante da situação mencionada anteriormente, gostaríamos de chamar a sua atenção. É fundamental considerar que como estamos trabalhando com gêneros discursivos, consideramos a dinâmica da língua. Logo, a depender dos gêneros que serão propostos para a atividade de retextualizar e dos participantes envolvidos, além das atividades essenciais como leitura de textos do gênero do texto-base e do texto-fim, compreensão do texto-base e conhecimento do gênero em que a retextualização será realizada, outras atividades poderão ser acrescentadas à sequência.

A nossa SD foi desenvolvida tendo como ponto de partida a leitura de fábulas, o conhecimento dos gêneros fábula e HQ e o diálogo entre esses textos, para uma produção textual escrita realizada no gênero HQ a partir do gênero fábula, envolvendo a prática de retextualização. Quanto à seleção dos gêneros escolhidos para a nossa pesquisa, consideramos que tanto as fábulas quanto as HQs são gêneros que pertencem ao agrupamento de categorias narrativas, além de serem gêneros preferenciais, como afirmado por Soares (2021, p. 212), para atividades de leitura no ciclo de alfabetização e letramento.

As fábulas proporcionam momentos de prazer e despertam o imaginário, além de suscitarem reflexões sobre a vida. Da mesma forma, as HQs, com suas narrativas que combinam elementos verbais e não-verbais, ou mesmo apenas elementos não-verbais, encantam as crianças, estimulam a imaginação e divertem. Além do que, os textos escolhidos para as atividades de leitura apresentam um nível de complexidade dentro das possibilidades de compreensão para as crianças que estão em processo de alfabetização e letramento.

Soares (2021), referindo-se a esse tipo de escolha nos diz que não se trata de selecionar textos fáceis para a leitura e compreensão, mas textos que proponham desafios e possibilidades de desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação, a partir de estratégias de leitura, em que as crianças vão realizando

descobertas e ampliando seus conhecimentos. Entretanto, a autora ressalta que “os desafios devem estar dentro das possibilidades das crianças a quem a leitura vai ser proposta, e adequados ao desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação” (SOARES, 2021, p. 224).

Isso tem relevância para a nossa pesquisa, pois, como mencionamos em outras partes do texto, a compreensão do texto-base, que, na nossa proposta de atividade, é uma fábula, é fundamental no processo de retextualização. Conforme abordado por Dikson (2018), ele enfatiza o nível de complexidade como uma operação dos aspectos cognitivos relacionados à compreensão e destaca a importância da escolha do gênero do texto-base. Nas palavras do autor, “a devida seleção de um gênero textual adequado à turma, aos alunos e à conjuntura social em que estão inseridos é uma ação docente de extrema valia para uma re-produção do texto-base significativa” (Dikson, 2018, p. 514).

O gênero HQ, por sua vez, foi escolhido após observações realizadas com alunos do segundo ano, durante uma atividade piloto para a pesquisa. Em uma amostra literária na escola, pude perceber o fascínio e o interesse das crianças por esse tipo de literatura. Ao propormos a retextualização de fábulas para HQs, as crianças demonstraram uma empolgação e um encantamento surpreendentes ao terem a oportunidade de criar suas próprias HQs. Essa mesma reação foi observada na turma em que a pesquisa foi realizada, cujas crianças se aventuraram na produção de suas próprias HQs.

Ademais, destaco que esses dois gêneros discursivos estão inseridos no campo artístico-literário para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais – 1º e 2º anos, com foco em situações de leitura, fruição e produção de textos, com a sugestão de serem trabalhados de forma autônoma e compartilhada, conforme a BNCC (Brasil, 2018). Essa perspectiva indica que eles estão dentro da abordagem das práticas de leitura, análise linguística e produção textual com turmas do segundo ano do ensino fundamental, que é o contexto em que nossa pesquisa foi realizada.

Logo abaixo, apresentamos a SD, que foi planejada, desenvolvendo, de início, atividades que favorecessem o conhecimento do gênero fábula. Em seguida, realizamos atividades de compreensão do texto-base, que é a fábula “O Ratinho da Cidade e o Ratinho do Campo”. Logo depois, partimos para atividades que permitiram o conhecimento do gênero-fim, no nosso caso, uma HQ. Então, passamos à etapa de retextualização e, por fim, à etapa de revisão e reescrita. Após todos esses momentos, chegamos à etapa da culminância.

Enfatizamos que trabalhar a prática de produção de textos escritos a partir da retextualização permite que as crianças se envolvam de forma ativa nesse processo, mobilizando ações (cognitivas, linguísticas e discursivas) em torno do texto, promovendo a formação do escritor. Assim, reiteramos, conforme mencionado por Dell’Isola

(2007), que se trata de um excelente recurso para o trabalho com a produção de textos escritos em ambiente escolar.

Nosso desejo é que você, professora e professor, ao conhecer esse recurso como uma possibilidade para o trabalho com a produção textual, se encante e inspire seus alunos a fazer, tal como disse o poeta Manoel de Barros, “peraltagens com as palavras.” Esperamos que vocês explorem o conteúdo da SD e do texto, e continuem a tecer novos fios a este texto e a esta SD, num infundável movimento que constitui a nossa formação enquanto professor – *aprender e ensinar, ensinar e aprender*.

Cordialmente,

Geovana Meire Gomes Franco de Albuquerque

Quadro 2 – Produção de texto a partir da retextualização

(continua)

| DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES | OBJETIVOS | AÇÕES | DURAÇÃO |
|--|--|--|----------|
| Dialogando com textos do mesmo gênero do texto-base. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o texto. ▪ Conhecer o gênero fábula. | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura. • Atividade de compreensão. • Organização das ideias do texto. | 5h |
| Montando a história- Descobrimo o intruso. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar partes intrusas no texto. ▪ Organizar as ideias do texto. ▪ Produzir um cartaz com a fábula. | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e compreensão do texto. • Organização das ideias do texto. • Produção de cartaz das fábulas. | 1h20 min |
| Identificando falas no texto. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar falas dos personagens e narrador. ▪ Compreender o texto. | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e compreensão. • Marcação das falas no texto. | 2h |

| DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES | OBJETIVOS | AÇÕES | DURAÇÃO |
|-------------------------------|--|---|---------|
| Leitores de fábulas. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparar-se para apresentação de leitura. ▪ Realizar a leitura da fábula para a própria turma e para outras turmas da escola. | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação leitura teatralizada realizada pelas professoras. • Preparação para apresentação. • Apresentação dos grupos. | 2h |
| Descobertas sobre as fábulas. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar as aprendizagens sobre o gênero fábula ao longo da sequência. | <ul style="list-style-type: none"> • Discussões sobre gênero fábula. • Registro escrito das descobertas sobre gênero fábula. • Montagem painel “Descobertas sobre fábulas” | 1h |

Quadro 2 – Produção de texto a partir das atividades de retextualização

(continuação)

| DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES | OBJETIVOS | AÇÕES | DURAÇÃO |
|--|--|---|---------|
| Realizando descobertas sobre o texto-base com a leitura. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender as ideias do texto. ▪ Conhecer o gênero fábula. | <ul style="list-style-type: none"> • Rememoração dos acontecimentos. • Leitura. • Observação de características das fábulas. | 1h |
| Ilustrando partes da história. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender as ideias do texto. | <ul style="list-style-type: none"> • Desenho para ilustrar partes da fábula. | 40min |

| DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES | OBJETIVOS | AÇÕES | DURAÇÃO |
|---|---|---|---------|
| Produzindo o cenário. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produzir o cenário para o reconto oral. | <ul style="list-style-type: none"> • Produção de cenário e personagens. | 2h30min |
| Identificando falas na fábula – O Ratinho da Cidade e o Ratinho do Campo. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar falas narrador e personagens. | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura. • Marcação das falas no texto. | 40min |
| Conhecendo palavras do texto. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliar o vocabulário. | <ul style="list-style-type: none"> • Associação palavra/imagem. | 40min |
| Identificando Fábulas intrusas. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o texto-base. | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura. • Identificação e marcação das partes intrusas no texto. | 1h |
| Recontando oralmente. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o texto-base. ▪ Realizar contação de história diante da turma. | <ul style="list-style-type: none"> • Reconto oral. | 2h40min |
| Dialogando com textos do mesmo gênero do texto-fim. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o texto. ▪ Conhecer o gênero HQ. | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura. • Compreensão • Organização das ideias do texto. • Conhecendo elementos da HQ | 5h |

Quadro 2 – Produção de texto a partir das atividades de retextualização

(continuação)

| DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES | OBJETIVOS | AÇÕES | DURAÇÃO |
|--|--|---|---------|
| Criando os personagens. | <ul style="list-style-type: none">▪ Criar personagens para a HQ. | <ul style="list-style-type: none">• Leitura texto informativo.• Criação dos personagens. | 1h30min |
| Pesquisando e aprendendo. | <ul style="list-style-type: none">▪ Conhecer o processo de produção de uma HQ. | <ul style="list-style-type: none">• Exibição de vídeos com quadrinistas conversando sobre HQ e sobre a produção desse gênero. | 1h |
| Conhecendo elementos da HQ. | <ul style="list-style-type: none">▪ Conhecer elementos de uma HQ.▪ Perceber a harmonia entre texto verbal e as imagens.▪ Reconhecer o tipo de balão adequado para cada situação. | <ul style="list-style-type: none">• Dinâmica e onomatopeia.• Desafio dos balões.• Produção de textos escritos em tirinhas sem fala. | 2h30min |
| Conhecendo etapas da produção de uma HQ. | <ul style="list-style-type: none">▪ Conhecer as etapas de produção de uma HQ. | <ul style="list-style-type: none">• Apresentação de cartaz com as etapas de produção de uma HQ, relacionando-as com o contexto de produção que as crianças estão desenvolvendo. | 30min |
| Planejando o roteiro. | <ul style="list-style-type: none">▪ Planejar o roteiro para a produção da HQ. | <ul style="list-style-type: none">• Produção do roteiro. | 1h |

| DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES | OBJETIVOS | AÇÕES | DURAÇÃO |
|---|---|---|---------|
| Produzindo o texto a partir de outro (Retextualização). | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar a atividade de retextualização. | <ul style="list-style-type: none"> • Produção da HQ. | 8h |
| Lendo e reescrevendo com o olhar do outro. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar a atividade de revisão e reescrita do texto. | <ul style="list-style-type: none"> • Verificação das condições de produção e das características do gênero HQ. • Reescrita. | 2h |

Quadro 2 – Produção de texto a partir das atividades de retextualização

(conclusão)

| DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES | OBJETIVOS | AÇÕES | DURAÇÃO |
|--------------------------|---|---|---------|
| Culminância. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar o trabalho realizado para os familiares e para a escola onde a pesquisa foi realizada. ▪ Entregar o material produzido para a biblioteca da escola. | <ul style="list-style-type: none"> • Encontro festivo. • Exposição e apresentação do material produzido. • Entrega do material para a biblioteca | 2h |

Fonte: Elaborado pela autora.

Relatando a experiência

Antes de iniciarmos essa sequência de atividades, apresentamos para as crianças a proposta e as etapas de cada tarefa que elas iriam realizar, os gêneros que seriam explorados, como essas etapas aconteceriam e as condições de produção, recepção e circulação do texto que seria produzido por elas, que teria como objetivo compor o acervo da biblioteca da nossa escola, que ganhou um espaço este ano e está sendo organizada.

1ª atividade – Dialogando com textos do mesmo gênero do texto-base

Duração: 5 horas

Essa atividade foi realizada em cinco etapas. Em cada fase, foi feita a leitura de uma fábula diferente. Foram momentos em que as crianças se encantaram com essas histórias, além de observarem as características e a forma como as ideias se organizam nesses textos. Dell'Isola (2007, p. 84) nos diz que, “quando o aluno é levado a retextualizar um gênero para o outro, ele é levado a pensar sobre a linguagem dos gêneros de partida e o retextualizado”. Daí, a importância desse primeiro momento em que foi dada às crianças a possibilidade de descortinar saberes sobre o gênero do texto-base da nossa atividade de retextualização – a fábula.

A cada fábula lida, foi produzido um cartaz, tendo a professora como escriba, em que eram registradas as observações da turma sobre o texto. Nesse momento, as crianças eram instigadas a observarem: a estrutura fixa desse tipo de texto (situação inicial, conflito, tentativa de resolução do conflito, situação final e moral), as características dos personagens, o ambiente da história e o tempo e espaço dos fatos.

E, assim, a cada dia, as crianças faziam descobertas que se tornavam registros escritos para comparações com os textos anteriores (a partir do segundo), com o objetivo de desenvolver a aprendizagem sobre esse gênero. Soares (2021, p. 236, grifo nosso) nos diz que, “sem a necessidade de explicitar a estrutura convencional de narrativas, o que seria prematuro em um 2º ano, as interrupções e as perguntas em momentos pré-determinados (durante a leitura) vão orientando as crianças a perceber essa estrutura e a prever o que vai acontecer em seguida”.

| | |
|-------------------------|--|
| Primeiro momento | As crianças receberam o livro de fábulas que faz parte do material do segundo ano – Coleção Caminhos da leitura. Foi dado a elas um tempo para apreciação do livro para que elas conhecessem o material. Em seguida, expliquei que iríamos explorar e conhecer mais sobre as fábulas através da leitura desse livro. |
| Segundo momento | Convidei as crianças a formarem uma roda de leitura, sentadas no chão, formando um círculo. Iniciamos uma jornada de descobertas sobre o gênero fábula, começando com a leitura da biografia dos autores das fábulas encontradas no livro das crianças – Esopo e La Fontaine. Em seguida, estimulei as crianças a pensarmos um nome para esse momento, e a Criança 12 sugeriu “Roda de leitura com fábulas”. Todas as crianças concordaram com esse nome. E, a partir de então, essas vivências ficaram conhecidas como “Roda de leitura com fábulas”. |

| | |
|-------------------------------|--|
| <p>Segundo momento</p> | <p>Depois disso, apresentei a fábula que seria lida – O galo e a raposa. Motivei as crianças a formularem hipóteses a partir da leitura do título e da imagem que ilustrava a fábula. Após as crianças expressarem as suas primeiras ideias sobre o texto, comecei a leitura com algumas pausas para relembrar e verificar as hipóteses. Após a leitura, recapitulamos oralmente a história completa, e, nesse momento, foi feito o registro escrito em uma folha de papel que estava fixada na lousa.</p> |
| <p>Próximas etapas</p> | <p>Com os mesmos objetivos, realizamos mais quatro etapas, cada uma com duração de uma hora, com a contação de novas fábulas. No segundo encontro da Roda de leitura com fábulas, lemos a fábula “O velho e os filhos”. O Terceiro encontro foi dedicado à leitura da fábula “O burro e o cachorrinho”. No quarto encontro, encantamo-nos com a fábula “A raposa que ficou sem rabo”. E, para encerrar essa etapa, realizamos a contação da fábula “A rosa e a borboleta”.</p> <p>É importante ressaltar que, em todos esses instantes, além das observações do próprio texto, as crianças sempre traziam experiências do cotidiano, associando-as às reflexões presentes na fábula. Sobre essa situação, repetimos as palavras de Solé (2012, p. 23), que nos diz que, para ler “[...] precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem” e que, nesse processo, vamos verificando se as previsões feitas foram aceitas ou rejeitadas. Assim, nesse envolvimento, vamos construindo sentido e compreensão dos textos que lemos/ouvimos.</p> <p>O encanto das crianças foi tanto com relação ao gênero fábula, que elas pediram para que fossem lidos todos os textos do livro, que possui nove fábulas. Já tínhamos realizado a leitura de seis fábulas, então faltavam três: “O gato e a raposa”, “A coruja e a águia” e “A doninha gulosa”. Por conta do tempo destinado à pesquisa, propus realizar a leitura, mas de uma forma diferente do processo que fizéramos com as fábulas já lidas. Durante as nossas atividades, realizamos a leitura dessas fábulas como um momento de acolhida para as nossas atividades.</p> |

2ª atividade – Montando a história – Descobrimo o intruso

Duração: 1 hora e 20 minutos

| | |
|-------------------------|--|
| Primeiro momento | <p>Começamos este momento com a leitura da fábula “O gato e a raposa”. Aproveitei essa ocasião de forma intencional e, antes de começar a leitura, cantei uma cantiga que outra turma do segundo ano produziu, trabalhando a temática da retextualização, com a proposta de transformar essa fábula em cantiga. Enquanto eu cantava, uma das alunas que já tinha lido a história disse que era igual à fábula, percebendo que a cantiga tratava do mesmo tema da fábula. Aproveitei para explicar mais uma vez o propósito da nossa atividade, que era transformar uma fábula em uma HQ, e disse que, ao lermos as HQs produzidas por elas, deveríamos ter a mesma sensação que elas tiveram ao ouvir a cantiga – perceber a história da fábula na HQ.</p> |
| Segundo momento | <p>Para essa atividade, a sala foi organizada de forma que as mesas fossem preparadas com a identificação de cada fábula e ocupadas por cinco grupos para quatro crianças. Isso foi feito com uma placa no centro contendo a imagem que ilustrava a fábula, de acordo com o livro que estava sendo usado para leitura nas etapas anteriores. Quando as crianças chegavam à sala, elas escolhiam onde sentar. Em cima de cada mesa, havia um envelope grande contendo partes das fábulas relacionadas ao título, ao nome do autor e aos parágrafos, além de uma folha de papel madeira e uma cola.</p> <p>As atenções dessa atividade se voltam para a compreensão das fábulas lidas anteriormente. Cada grupo teria que montar a sua fábula seguindo a ordem dos acontecimentos da história. Dentro do envelope que estava sobre a mesa, além das partes da fábula do grupo, havia uma parte intrusa, ou seja, que não pertencia a essa história. O grupo teria que descobrir qual era esse trecho e entregá-lo para o grupo correspondente a essa fábula. As crianças se empolgaram na descoberta da parte intrusa.</p> |

Segundo momento

Os grupos tiveram formação diversificada, pois que formados por crianças leitoras e não leitoras (no sentido convencional). Três dos grupos conseguiram fazer o trabalho sozinhos, enquanto os outros dois precisaram da ajuda da professora. Foi um momento em que, além de trabalhar a compreensão do texto, elas também tiveram que se organizar para trabalhar em grupos. Os cartazes produzidos foram utilizados na atividade do dia seguinte.

3ª atividade – Identificando falas no texto**Duração: 2 horas****Primeiro momento**

Essa etapa foi dedicada a descobertas sobre as falas no texto. O objetivo era que as crianças identificassem, na fábula, a fala do narrador e dos personagens, bem como marcassem-nas em seu texto, pois elas iriam fazer uma apresentação de leitura de fábulas para outras turmas da escola. A leitura seria feita em grupos, cada criança do grupo representaria um personagem da história.

Começamos com a fábula “A raposa que ficou sem rabo”. Aproveitando o cartaz que as crianças tinham feito na atividade anterior, eu realizava a leitura e lançava perguntas, para elas, do tipo “De quem é essa fala?”. E cada criança marcava a resposta no seu texto, registrando de quem era a fala, se do narrador, se do personagem. Essa atividade possibilitou às crianças observarem os sinais de pontuação que antecedem e indicam a fala dos personagens: travessão e dois pontos, indicando e introduzindo a fala do personagem, respectivamente.

Segundo momento

Convidei o grupo de crianças que escolheu realizar a leitura da fábula “A raposa que ficou sem rabo” a se apresentar para a turma, realizando a leitura. Esse foi um momento de preparação para a leitura que eles iriam realizar para as outras turmas da escola. Nesse momento, eu orientava as crianças do grupo sobre a importância de prestar atenção durante a leitura para saber a sua vez de ler e evitar interrupções durante a leitura. As outras crianças da turma apreciavam esse momento como ouvintes, atentos à leitura do grupo e às orientações. Foi um momento de prática de oralidade, envolvendo situações de fala e escuta.

Próximas etapas

Realizamos também a identificação das falas dos personagens e do narrador nas fábulas “O velho e os filhos”, “O galo e a raposa”, “A rosa e a borboleta” e “O burro e o cachorrinho”, seguindo a mesma proposta de atividade. Durante essas atividades, pude observar que algumas crianças já conseguiam fazer a atividade de forma autônoma. Um grupo de crianças que escolheu ler a fábula “O gato e a raposa”, cuja divisão das falas não tínhamos feito previamente, se organizou em grupo e conseguiu fazer a divisão delas por conta própria.

4ª atividade – Leitores de fábulas

Duração: 2 horas

Primeiro momento

Após a identificação das falas do narrador e dos personagens, feita na atividade anterior, as crianças se agruparam de acordo com as fábulas que escolheram para realizar a leitura. A sala foi organizada em cinco grupos, correspondendo às fábulas escolhidas pelas crianças para a apresentação: *O Galo e a Raposa*, *O Gato e a Raposa*, *A Rosa e a Borboleta*, *A Raposa que ficou sem rabo* e *o Burro e o Cachorrinho*. Cada grupo de mesa foi identificado com uma plaquinha indicando a fábula. Para iniciar esse momento, eu, professora/pesquisadora, juntamente com a cuidadora que acompanha uma criança da turma e a professora da biblioteca, realizamos uma leitura teatralizada da fábula “A Coruja e a Águia”. Cada uma de nós assumiu o papel dos personagens e do narrador.

Antes de iniciarmos a leitura, convidei as crianças para entrarem no mundo da imaginação. Cantamos uma cantiga para tornar esse momento ainda mais mágico. Logo depois, fiz um chamamento para que todos ficassem bem atentos: “Respeitável audiência, chegou o momento de parar para ouvir a história”. E então demos início à leitura teatralizada da fábula. O objetivo era que as crianças observassem atentamente a nossa apresentação, como um momento de apreciação da leitura, mas também como um modelo, uma construção de aprendizado para a apresentação que elas realizariam como leitores de fábulas. Ao finalizar a história, verificamos a compreensão da fábula.

| | |
|--------------------------------|---|
| <p>Segundo momento</p> | <p>Retomei com as crianças o fato de que elas tinham sido convidadas para ler as histórias das fábulas para outras turmas. Dessa forma, elas se tornariam leitoras de fábulas. Expliquei que as crianças que seriam ouvintes das histórias precisavam entender a leitura, por isso era importante que elas realizassem uma boa leitura. Acrescentei ainda que todo leitor, mesmo os mais experientes, se prepara para momentos como esse. Imediatamente após isso, as crianças começaram a se preparar para a apresentação da leitura. Sugeri que fizessem uma leitura silenciosa, identificando palavras com as quais tinham dificuldade e conversassem com os integrantes do seu grupo ou comigo para ajudarmos. Em seguida, sugeri que lessem e relesem suas partes, para depois realizar uma leitura em grupo – cada um lia sua parte e esperaria o outro para prosseguir a leitura. Esse foi um momento de preparação. Enquanto as crianças realizavam essa atividade, eu circulava entre os grupos, ouvindo a leitura e auxiliando no que fosse necessário.</p> |
| <p>Terceiro momento</p> | <p>Apresentação da leitura “teatralizada”. Cada criança recebeu um crachá que continha o título “leitores de fábulas” e a imagem da fábula que escolheu. Cada uma delas interpretou um dos personagens da história e o narrador. Antes de iniciarem a leitura, eu apresentava a turma da mesma forma que introduzi a leitura feita por nós, professoras: “Respeitável audiência, chegou o momento de parar para ouvir a história”. Logo após a minha fala, uma das crianças dando sequência, dizia o título da história. Antes do prosseguimento com a leitura, eu orientava à turma ouvinte que imaginasse como seria essa história. Em seguida, as crianças continuavam com a leitura, e, no final, fazíamos as verificações do que fora imaginado.</p> <p>Para dar início a esse momento encantador, o primeiro grupo se apresentou para a própria turma, lendo a fábula “A Raposa que ficou sem rabo”. No momento da apresentação, a criança que representava o narrador utilizava uma cartola, e as que teatralizavam os personagens, se desejassem, utilizavam máscaras ou outros adereços para identificar os personagens.</p> |
| <p>Próximas etapas</p> | <p>A apresentação dos demais grupos aconteceu em dias alternados, até que todos tivessem se apresentado.</p> |

5ª atividade – Descobertas sobre as fábulas

Duração: 1 hora

| | |
|-------------------------|---|
| Primeiro momento | Iniciamos as nossas atividades com a leitura da fábula “A Doninha gulosa”, levando em consideração os momentos de predição antes da leitura, a partir do título e da ilustração da fábula mencionada. Durante a leitura, íamos verificando as hipóteses iniciais imaginadas pelas crianças e criando outras a partir de cada parte lida. No final da leitura, observamos o ensinamento transmitido por essa fábula. As crianças, como em todos os momentos de leitura, sempre participavam com entusiasmo, trazendo os seus conhecimentos, ao mesmo tempo que reconstruíram e construíram novos saberes. |
| Segundo momento | Em seguida, para a realização da atividade, propus uma brincadeira às crianças para que elas formassem pares. Elas receberam de forma aleatória uma imagem ou uma palavra escrita (que nomeava as imagens) que correspondia aos animais que apareceram nas fábulas que tínhamos lido nas atividades anteriores. Após a entrega do material, pedi que elas se levantassem e procurassem os seus pares associando a palavra à imagem que tinham recebido. Em seguida, quando todos já tinham se encontrado e formado os pares, montamos um cartaz de personagens das fábulas. Cada par de crianças fixava a imagem e a palavra que nomeava essa imagem no cartaz. |
| Terceiro momento | Após a produção do painel, informei às crianças que faríamos uma atividade bem especial. Relembrei sobre a pesquisa e sobre as atividades que já tínhamos realizado, mostrando o material que construímos. Nesse momento, a criança 3 comentou: “A gente trabalhou muito essas coisas”. Então, respondi: “Isso mesmo, já realizamos muitas atividades. E, agora eu gostaria que vocês compartilhassem o que aprenderam sobre as fábulas.” No mesmo instante, as crianças começaram a expressar oralmente o que elas já sabiam sobre esse gênero. Expliquei a elas que poderiam trocar ideias com a sua dupla acerca das descobertas que realizaram sobre as fábulas e que, em seguida, as registrassem por escrito, em um cartão de papel, que seria fixado em um painel com o título: “Descobertas sobre o gênero fábula”. |

Quarto momento

Essa foi a etapa de montagem do painel. Cada dupla se direcionava à folha de papel já afixada na parede da sala, com o título “Descobertas sobre o gênero fábula”, para fixar o seu cartão. Antes, cada criança compartilhava, por meio da leitura, as suas descobertas sobre o gênero fábula, com a turma.

Citamos aqui, algumas respostas das crianças para essa atividade: na fábula tem moral, tem título, os animais falam como os humanos, tem narrador e personagem, tem sempre uma lição, tem animais, o narrador conta uma história, tem personagem principal e secundário.

6ª atividade – Realizando descobertas sobre o texto-base com a leitura**Duração: 1 hora****Primeiro momento**

Nessa etapa, foi realizada a leitura da fábula lida anteriormente, na primeira atividade da nossa pesquisa – O Ratinho da Cidade e o Ratinho do Campo. Começamos lembrando os acontecimentos da fábula de forma oral. As falas das crianças foram registradas em um cartaz organizado para esse momento, tendo a professora como escriba.

Segundo momento

Sentamos em uma grande roda, e todas as crianças foram convidadas a entrarem no mundo da imaginação. Para isso, cantamos uma música já conhecida da turma, trazendo encantamento para a atividade de leitura. Logo após, iniciei a leitura do texto, instigando as crianças a participarem da atividade de forma ativa, fazendo inferências antes e durante a leitura, oportunizando que elas interagissem com o texto, possibilitando a compreensão deste, pois, nas palavras de Cosson (2021, p. 27), “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem entre um e outro”.

Terceiro momento

Retomamos as fábulas lidas anteriormente, incluindo a fábula “O Ratinho do Campo e o Ratinho da Cidade”, a partir dos cartazes produzidos para cada uma delas através das falas das crianças e fomos verificando as características comuns a esses textos. Esse trabalho de descoberta, segundo Dell’Isola (2007, p. 49, “é fundamental, pois, a partir dele, surgem, em sala, questões relevantes que culminam na instabilidade dos gêneros”. E, assim, as crianças foram ampliando seus saberes sobre esse gênero.

7ª atividade – Ilustrando partes da história

Duração: 40 minutos

Primeiro momento

Nesta etapa, as crianças foram organizadas em grupos (cinco grupos de quatro crianças). Cada grupo recebeu um cartão no qual estavam escritas as partes do texto (parágrafos), assim como uma folha de papel para registrar com desenho a ideia de cada trecho, lápis de cor, lápis de escrever e borracha. A orientação para a atividade era que cada grupo criasse ilustrações para a parte da fábula que eles receberam. Durante a realização da atividade, eu circulava pela sala, passando por cada grupo, orientando mais de perto a atividade, se necessário, eu realizava a leitura do parágrafo. Com os desenhos das crianças, eu montei um cartaz relacionando as partes do texto com as ilustrações correspondentes a cada trecho, que foi utilizado na atividade seguinte.

8ª atividade – Produzindo o cenário

Duração: 2 horas e 30 minutos

Primeiro momento

Iniciamos esta etapa revendo a atividade anterior, em que as crianças relembrou os acontecimentos da fábula “O Ratinho da cidade e Ratinho do Campo”. Nesse momento, relembrou os personagens e os ambientes da fábula, que seriam produzidos por eles na atividade de hoje.

Segundo momento

Com vistas a preparar o material para o reconto oral, as crianças foram divididas em grupos (quatro grupos com cinco crianças). Utilizando sucata, tintas, massinha de modelar, EVA, TNT e palitos, as crianças foram desafiadas a produzirem os personagens e os ambientes da história: o campo e a cidade. Criatividade talvez seja a palavra que mais definiu essas poucas horas em que as crianças puderam imaginar, cortar, pintar, dar formas às massinhas de modelar e criar do jeitinho que elas queriam, os ambientes da história.

**9ª atividade – Identificando falas na fábula *O Ratinho da Cidade e o Ratinho do Campo*
Duração: 40 minutos**

Primeiro momento

Com o cartaz da atividade anterior, em que as crianças criaram ilustrações para a história, foi realizada a leitura da fábula e a apreciação dos desenhos produzidos por elas. A cada trecho lido, era feita a identificação das falas do narrador e dos personagens, o que contribuiria para a compreensão do texto e para a apresentação do reconto oral. Ao identificar de quem eram as falas do texto, as crianças marcavam-nas na sua história. Nessa leitura, também observamos os sentidos dos pontos de exclamação que aparecem na fala dos personagens, que expressavam emoções diferentes.

Segundo momento

Após as crianças realizarem as marcações em seus textos, identificando as falas do narrador e dos personagens, realizamos uma leitura coletiva em que a professora/pesquisadora assumiu o papel de narrador, as meninas desempenharam o papel do Ratinho da Cidade e os meninos do Ratinho do Campo.

10ª atividade – Conhecendo palavras do texto

Duração: 40 minutos

| | |
|-------------------------|--|
| Primeiro momento | <p>Essa atividade foi planejada com o objetivo de familiarizar as crianças com palavras relacionadas aos alimentos que elas não conheciam, mas que surgiram na história. Durante as nossas leituras, surgiram algumas perguntas, como: “O que é toucinho?”, “O que é tâmara?”. De acordo com Soares (2021, p. 237), “sobretudo no ciclo de alfabetização e letramento, é fundamental o desenvolvimento do vocabulário das crianças, que estão em uma etapa de constituição e ampliação de seu repertório léxico”. A autora também destaca que as atividades de leitura e interpretação de texto oferecem oportunidades para o desenvolvimento do vocabulário.</p> <p>Para essa atividade, as crianças foram organizadas em duplas, e cada dupla recebeu um saquinho contendo imagens e sílabas correspondentes aos nomes dessas figuras, cola e folha de papel. O objetivo era observar a imagem e montar a palavra que a nomeia, colando em um cartão a imagem e o seu respectivo nome.</p> |
| Segundo momento | <p>Após as crianças formarem as palavras e montarem seus cartões, organizamos um cartaz com esses cartões, intitulado “Alimentos da fábula”, no qual especificamos as comidas que aparecem tanto no campo quanto na cidade.</p> |

11ª atividade – Fábulas intrusas

Duração: 1 hora

| | |
|-------------------------|--|
| Primeiro momento | <p>As crianças receberam um texto produzido especialmente para essa atividade, com o título “O Ratinho da Cidade e o Ratinho do Campo”. Nesse texto, algumas partes foram retiradas da fábula original e substituídas por trechos de outras fábulas já conhecidas pela turma. A intenção da atividade era que a leitura fosse realizada pela professora/pesquisadora, num texto ampliado que estava fixado na lousa, de modo que, de forma coletiva, as crianças pudessem identificar essas partes intrusas de outras fábulas na história “O Ratinho da Cidade e o Ratinho do Campo” e as fossem marcando em seu próprio texto. Porém, quando as crianças receberam a atividade, muitas já começaram a lê-la e a encontrar os pedacinhos intrusos no texto. A partir da fala de uma das crianças, que disse “Tem alguma coisa intrusa aqui!”, surgiu o nome dessa atividade. Cada descoberta causou risos nas crianças. Todos se empolgaram com a atividade.</p> |
|-------------------------|--|

Segundo momento

Realizei a leitura motivando as crianças que não conseguiram fazer sozinhas a ficarem atentas à leitura para que elas identificassem as partes intrusas. Logo após, elas marcavam essas partes em seus textos. Mais uma vez, as descobertas geravam risos nas crianças. Todas participaram com entusiasmo e atenção.

Após as crianças realizarem as marcações em seus textos, apresentei as partes da fábula do “Ratinho da Cidade e do Ratinho do Campo” (que tinham sido trocadas por trechos das outras fábulas), escritas em pedaços de papel. Fixei-as de forma desordenada na lousa. De forma coletiva, a partir da leitura, as crianças identificaram o local adequado de cada parte no texto.

12ª atividade – Reconto oral
Duração: 2 horas e 40 minutos

Momento único

Essa etapa foi dedicada à realização do reconto oral da fábula pelas crianças. O ambiente da sala foi organizado com o espaço para as crianças realizarem o reconto usando o cenário e os personagens que o grupo de que elas participaram na atividade anterior ajudou a construir. No momento da contação, cada criança usava um avental de contador de história e se posicionava de frente para a turma. As outras crianças da turma foram os ouvintes, apreciando a apresentação dos amigos. Foi um trabalho com a oralidade, envolvendo momentos de fala e escuta.

13ª atividade – Dialogando com textos do mesmo gênero do texto-fim
Duração: 5 horas

Primeiro momento

Apresentei para as crianças um suporte de livros, que nomeamos de “gibiteca”. Dentro desse suporte havia algumas HQs. Quando eu mostrei a HQ da turma da Mônica, a Criança 3 chamou-a de “revistinha”, e a Criança 8 de “gibi”. A Criança 15 disse que já conhecia a turminha da Mônica através de filmes. Duas crianças disseram que tinham visto esses tipos de histórias falando sobre Deus. Além do suporte, apresentei uma caixa com HQs mais curtas e tirinhas de forma impressa. Nesse momento, lancei uma pergunta para as crianças: “O que vocês já sabem sobre HQ?” Algumas responderam:

| | |
|--------------------------------|--|
| <p>Primeiro momento</p> | <p>Criança 8 – Tem quadrinhos que mostram a imagem. Criança 16 – Não conheço. Criança 2 – Foi criada para ser lida. Criança 11 – Foi feita pra nós aprendermos a ler. Criança 13 – Sabe o que eu lembro quando a senhora fala história em quadrinhos, quadrinho. Criança 1 – Os quadrinhos têm formato de um quadrado. Criança 5 – HQ também tem retângulo. Criança 11 – Tem cores engraçadas. Criança 5 – Tem falas dentro de algo redondo. Criança 5 – As falas são dentro dos balões. Criança 13 – Na capa é tudo normal e dentro está tudo em quadrinhos.</p> <p>Ao que respondi: Já ouvi o que vocês sabem, agora, da mesma forma que aprendemos sobre as fábulas vamos aprender sobre HQ, através da leitura de HQ.</p> |
| <p>Segundo momento</p> | <p>Convidei as crianças para um momento de leitura de HQ. Elas escolheram a história ou tirinha que desejavam ler e se deleitaram com o encanto de cada narrativa e se divertiram. Liam sozinhas ou em duplas. Às vezes escolhiam representar os personagens e dividiam as falas, de forma que cada uma fazia a fala do personagem escolhido.</p> <p>Momentos como esses, foram realizados nos dias seguintes. Logo que chegavam à sala de aula, as crianças escolhiam as histórias e realizavam suas leituras.</p> |
| <p>Terceiro momento</p> | <p>Este foi dedicado para a leitura de uma HQ projetada virtualmente, uma história da turma da Mônica – “Água boa para beber”, disponível no site oficial da turma da Mônica. Expliquei para as crianças que as revistinhas ou gibis são encontradas em bancas, internet, ou às vezes, que também são vendidas por pessoas que querem repassar revistinhas usadas para outras pessoas. Então, nas nossas atividades, vamos ter momentos em que vocês vão realizar leituras como fizeram no momento anterior, lendo as revistinhas, e, em outros, a leitura será feita de forma virtual, utilizando o retroprojetor. A leitura no retroprojetor foi realizada pela professora/pesquisadora, interagindo com as crianças, num movimento de descobertas, fazendo observações para aprendermos mais sobre esse tipo de história.</p> |

| | |
|-------------------------|--|
| Terceiro momento | <p>Antes de começar a leitura, convidei as crianças para observarem os elementos que aparecem na capa da história, como o título, a expressão facial dos personagens e as cores, para fazê-las imaginar e levantar hipóteses sobre a narrativa. A leitura foi realizada com pausas para verificarmos as hipóteses levantadas anteriormente. Além disso, as crianças eram provocadas a observarem o enredo temático da história, característica da estrutura de uma HQ, como os tipos de balões (usados na construção de sentido das falas), os quadrinhos, as falas, as representações das onomatopeias, a pontuação e os outros elementos que apareciam na HQ que estava sendo lida, conhecendo características desse novo gênero.</p> |
| Próximas etapas | <p>Momentos de leitura com esse mesmo objetivo foram realizados em mais quatro etapas. As HQs escolhidas para as atividades de leitura eram todas da turma da Mônica, duas apresentadas de forma virtual e duas nos livros de língua portuguesa das crianças, na ordem que apresentamos a seguir: “Franjinha em Ganhar ou Perder”, do livro Coleção Caminhos e Vivência; “A turma em Com ele, não adianta!”, do livro PNLD; “A turma da Mônica em Alimentos saudáveis” e “Chico Bento em hora do recreio”, disponível no site oficial da turma da Mônica. Durante os momentos de leituras, as crianças participavam com empolgação, fazendo previsões sobre a história que seria lida, a partir da apresentação da capa da revistinha. Nesse momento, elas traziam seus conhecimentos de mundo e construíam interpretações sobre o sentido de algumas palavras, imagens e sobre o texto.</p> |

14ª atividade – Criando os personagens

Duração: 1 hora e 30 minutos

| | |
|-------------------------|--|
| Primeiro momento | <p>Para esta atividade, começamos lendo um texto informativo¹⁴ que descrevia alguns personagens da turma da Mônica – Cascão, Cebolinha, Magali e Mônica –, apresentando as suas características, para que as crianças conhecessem cada um deles. Conhecer os personagens serve como base para que as crianças estabeleçam relações para interpretação das cenas em que eles aparecem nos quadrinhos. Depois da leitura, conversei com as crianças sobre os personagens principais que elas iriam criar para HQ. Em seguida, convidei-as a pensarem nas características de cada um – o Ratinho do Campo e o Ratinho da Cidade –, pois na HQ, eles precisam identificá-los.</p> |
| Segundo momento | <p>De forma coletiva, elas foram trazendo as ideias sobre cada personagem a partir do comportamento destes na fábula. Criaram características físicas e psicológicas dos ratinhos. Essas características foram anotadas em uma folha de papel que estava fixada na lousa, tendo a professora como escriba.</p> <p>Após esse momento seguimos para a criação dos personagens das HQs das crianças.</p> |
| Terceiro momento | <p>Expliquei às crianças que esse era um momento especial para todos os quadrinistas – criar o seu personagem. Cada criança recebeu um material – folha, lápis de cor, lápis de escrever e borracha – e criou os seus personagens, apresentando detalhes distintos para distinguir o Ratinho da Cidade do Ratinho do Campo. Além de desenharem, eles escreveram as características dos personagens no espaço destinado para essa parte da atividade. Enquanto as crianças realizavam a tarefa, eu dava voltas pela sala, observando atentamente esse momento e ajudando as crianças que necessitassem de apoio.</p> |

¹⁴ Cartaz que faz parte do livro *Caminhos e Vivências - material das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental da Prefeitura de Fortaleza*.

| | |
|-----------------------|---|
| Quarto momento | <p>Neste momento, as atenções se voltaram para pensar nos personagens que elas criaram, revelando sentimentos diferentes. Cada criança recebeu uma folha com espaços para representar o seu personagem, demonstrando sentimentos de felicidade, tristeza, medo e calma. Essas emoções foram escolhidas em conjunto com as crianças, com base nas ações desempenhadas pelos ratinhos na fábula. Durante as leituras de HQ, as crianças perceberam que os personagens apresentam expressão facial diferenciada de acordo com os seus sentimentos. Essas atividades, tanto de leitura, quanto de criação dos personagens, permitiram às crianças adquirir conhecimentos sobre o gênero HQ.</p> |
|-----------------------|---|

15ª atividade – Pesquisando e aprendendo

Duração: 1 hora

| | |
|-------------------------|---|
| Primeiro momento | <p>As atividades desta etapa consistiram na apresentação de vídeos em que as crianças conheceram um pouco sobre o autor das revistinhas que eles estavam lendo, Maurício de Sousa, além de conhecerem o processo de produção de uma HQ, para ampliarem a compreensão dos aspectos que são considerados na escrita desse tipo de história.</p> |
| Segundo momento | <p>Pedi às crianças que, em duplas, fossem pensando sobre o que elas aprenderam a respeito de HQ e escrevessem em um cartão de papel para produção de um cartaz, com o título: O que tem na HQ? Depois que cada dupla realizou a atividade, fixamos o cartão no cartaz.</p> <p>Trazemos aqui algumas respostas das crianças para essa atividade: na HQ tem personagens, balão, título, narrador, falas, quadrinhos, imagens e retângulos.</p> |

16ª atividade – Conhecendo elementos da HQ

Duração: 2 horas e 30 minutos

Primeiro momento

Este momento foi destinado para uma dinâmica, explorando as onomatopeias – *Que som é esse?* A turma estava organizada em forma de círculo. O objetivo da atividade era formar plaquinhas associando a imagem à representação do som. No centro de uma mesa preparada para essa atividade estavam as plaquinhas (cartão de papel preso em um palito) com uma imagem, e na lousa foram fixadas as imagens representativas de cada som. Cada criança, na sua vez, se aproximava da mesa, escolhia sua plaquinha e procurava na lousa a imagem que se relaciona àquele som (onomatopeia). A brincadeira terminou após a participação de todos.

Antes de iniciarmos a brincadeira, perguntei às crianças o que elas já tinham aprendido sobre histórias em quadrinhos a partir das nossas leituras, retomando a atividade anterior. Algumas responderam:

Criança 15 – Eu conhecia os balões, mas não conhecia os quadrinhos (referindo-se ao formato do quadrinho – quadrado, retângulo, às vezes até sem linha demarcatória).

Criança 15 – Formato dos balões.

Criança 15 – As páginas são numeradas.

Criança 12 – O título é de acordo com a história. Tipo a história da água que a gente leu. O nome água era feito com gotas de água.

Criança 9 – No final da história tem o nome FIM.

Criança 8 – Tem desenhos.

Criança 12 – Tem falas.

Criança 11 – No filme eles se mexem (se movimentam), na HQ eles não se mexem, mas aparecem de outra maneira.

Criança 11 – Eles falam tipo a gente.

Primeiro momento

Depois continuei apresentando a proposta da atividade do dia, dizendo que naquele dia aprenderíamos sobre as onomatopeias, palavras que representam na escrita o som que pronunciamos. Muitos quadrinistas as utilizam em suas HQs, e elas – as crianças – também poderiam fazer uso dessa estratégia na HQ que iriam produzir. Iniciei mostrando para as crianças um sapinho de madeira que emitia o som do coaxar ao lhe passarmos a mão sobre. Então eu perguntei: “que som é esse?”. Todos responderam: “do sapo”. E depois cada criança foi montar a sua plaquinha e apresentá-la para a turma, e todos expressaram com a voz o som.

Segundo momento

Nesse momento, aproveitei a fala da criança 11, que disse: “Tia, eles falam como a gente”. E disse: “Sim. É um diálogo, eles estão conversando”. Ao explicar os balões, desafiei as crianças a refletirem sobre a história que iriam criar e fiz perguntas do tipo: “Já imaginaram como os ratinhos falam quando a pessoa abre a porta da despensa? Qual seria o balão mais adequado?”. E, em outros balões, eu ia trazendo outros personagens das fábulas, imaginando que tipo de balão seria adequado para determinada fala.

Para encerrar essa etapa, neste momento, as crianças formaram duplas, para um novo desafio – ler uma tirinha, observando o formato dos balões e expressando o sentimento dos personagens. Conversei com as crianças explicando que estava pensando em uma atividade diferente, mas o interesse delas pela leitura de HQ me fez repensar essa opção. Eu observava o encanto delas ao lerem em duplas, representando os personagens da história. Apresentei um cartaz com diferentes tipos de balões e expliquei que cada formato trazia uma informação específica.

Terceiro momento

Expliquei que, para essa atividade, nós iríamos usar tirinhas que tinham os mesmos elementos da fábula. Em seguida, fiz a leitura de algumas tirinhas que haviam sido impressas em um tamanho visível a todos, expressando os sentimentos dos personagens conforme a informação do balão. Enquanto eu realizava a leitura, mostrei para as crianças a ordem da leitura de uma HQ – da direita para a esquerda, de cima para baixo –, o tipo de balão adequado à compreensão da história. Após isso, orientei sobre a atividade – elas iriam formar duplas, escolher uma tirinha, fazer a leitura com sua dupla expressando os sentimentos do personagem e depois apresentar-se para a turma. Enquanto as duplas estavam trabalhando, eu circulava, ouvindo a leitura e auxiliando as crianças. Depois cada dupla se apresentou para a turma.

Ao final da atividade, desafiei as crianças a refletirem sobre a história que iriam criar: quando os ratinhos forem fugir, como será que eles vão se comunicar? Qual balão seria o mais adequado? E se os dois ratinhos estiverem falando ao mesmo tempo? Se eles gritarem? E todos respondiam, apontando o balão apropriado. Por último, perguntei: "Já estão preparados para se tornarem quadrinistas?"

Quarto momento

As crianças receberam umas tirinhas impressas que não continham a fala dos personagens. O desafio dessa atividade era observar os acontecimentos da narrativa e produzir textos verbais, representando a fala destes, utilizando os balões adequados a cada modo de fala. Essa atividade foi realizada em duplas para que as crianças refletissem entre pares. Foi uma excelente atividade de compreensão, em que, a partir da leitura das imagens, as crianças pensaram na linguagem verbal.

17ª atividade – Etapas de produção de uma HQ**Duração: 1 hora e 30 minutos****Primeiro momento**

A atividade dessa etapa consistiu em pensarmos sobre as etapas de produção de uma HQ, que as crianças já tinham visto nos vídeos da etapa anterior. Fixei um cartaz na lousa mostrando as etapas do processo de produção de uma HQ. Neste momento, fomos revendo os caminhos já percorridos nesse processo: *a ideia* – que foi proposta pela professora – de transformar a fábula “O Ratinho da Cidade e do Campo” em uma HQ; *o texto narrativo* – que seria a história da fábula; e a *criação dos personagens* – que era uma atividade já realizada por eles, em que cada criança imaginou e criou o seu personagem.

Em seguida, fomos ver as etapas que ainda estavam faltando: *roteiro* – organizar o texto; *leiautes* – pensar como será apresentado cada cena na HQ; *execução do desenho, das letras e dos balões* – entender a inexistência de uma regra para dizer o que deve ser feito antes ou depois; e a *arte final* – finalizar o desenho já esboçado. Os quadrinistas usam lápis e borrachas, vão desenhando, apagando e, só depois, finalizam a arte, que consiste na *coloração* – definir cores, a última etapa.

Segundo momento

A atividade dessa etapa consistiu em organizar o roteiro. Fomos pensando em cada ação da fábula, e, nesse momento, eu instigava as crianças a pensarem sobre como elas representariam essas cenas na sua história. Cada criança recebeu o material para organizarmos o roteiro por escrito. Essa atividade foi realizada de forma coletiva, tendo a professora como escriba. A Criança 9 pediu para contar a história, e a partir da sua leitura fomos revendo cada acontecimento e escrevendo o nosso roteiro. Eu registrava os apontamentos no quadro, e as crianças os registravam por escrito no seu material.

Quando pensamos na primeira ação, “O Ratinho do Campo convidou seu amigo para ir na casa dele que ficava no meio da floresta”, a Criança 12, perguntou: “Tia, quem fez uma ratinha, vai colocar ‘A ratinha do campo convidou sua amiga...?’”. Eu respondi que sim, cada um pensa nos seus personagens. E assim fomos pensando em cada ação.

Segundo momento

Nessa atividade as crianças refletiram como o Ratinho da Cidade deveria dizer ao amigo que ele não gostou da comida. Muitos responderam que ele poderia dizer: “eca”. A criança 3, porém, disse que não era muito educado responder dessa forma. Nesse instante, ela contou uma situação da sua vida em que ela, estando na casa da amiga, preferiu comer o que não gostava para não a desagradar.

Seguimos refletindo sobre todas as ações e organizando os acontecimentos. Em seguida, vimos as últimas etapas que seriam realizadas no momento da produção da HQ, nossa próxima atividade.

18ª atividade – Retextualização: produzindo um texto a partir de outro

Duração: 8 horas

Primeiro momento

Nesta etapa, a nossa sala se transformou em um estúdio de criação de HQ, e as crianças tornaram-se verdadeiros quadrinistas. Expliquei a elas que estávamos chegando à etapa final da pesquisa. Revemos mais uma vez as etapas de produção de uma HQ e o roteiro produzido. Retomamos as condições de produção do texto que elas estavam produzindo, lembrando *para que* e *para quem* seria produzido o texto.

Segundo momento

As crianças receberam uma pasta com o material para a produção da HQ – folhas, lápis, borracha e caneta, para cobrir os desenhos, e lápis de cor, para vivenciarem as últimas etapas da produção de uma HQ – execução do desenho, das letras e dos balões; arte final e coloração. Dentro da pasta, estavam as atividades realizadas por elas anteriormente: criação dos personagens, sentimentos dos personagens e roteiro que serviriam como um material de apoio para a sua escrita.

Diferentemente da primeira atividade realizada no início da pesquisa, organizamos as folhas para a produção desta última atividade com diferentes formatos de quadrinhos, pois percebemos que essa característica da HQ foi bem compreendida pelas crianças. Entretanto, não limitamos a quantidade de folhas e quadrinhos. Além das folhas que estavam na pasta que a criança recebeu, organizamos sobre a mesa mais folhas para que a criança pudesse escolher e pegar a que precisava para a sua escrita.

| | |
|-------------------------|---|
| Segundo momento | Foi um momento de revelar o que as crianças aprenderam sobre o gênero HQ e o que retiveram da compreensão do texto-base. Enquanto as crianças realizavam as produções, eu circulava pela sala observando atentamente a atividade. Observei que as crianças refletiam no momento da escrita ao pensar cada ideia que elas queriam representar no seu texto, pensando sobre os desenhos e a escrita. |
| Terceiro momento | <p>Antes das crianças realizarem a pintura dos desenhos, nós realizamos um momento de verificação da HQ, imitando os quadrinistas mais experientes, no qual as crianças liam a história delas para ver se estava pronta para seguir para a arte final, em que iriam cobrir com a caneta e colorir os desenhos.</p> <p>Esta etapa também foi destinada à verificação do conteúdo do texto-fim em relação ao texto-base e a identificação das características do texto-fim – HQ. Ao realizarem a leitura das suas histórias uma por vez para a professora, juntas (crianças e professora pesquisadora), analisavam a história com relação a esses aspectos.</p> |

19ª atividade – Ler e reescrever com o olhar do outro

Duração: 2 horas

Nessa etapa, as crianças foram convidadas a reler seus textos e fazer correções se julgassem necessário, sempre verificando as condições de produção. Essa fase foi conduzida com a colaboração da professora/pesquisadora. Como nos afirma Fiad (2013, p. 71), “até se dar por satisfeito com seu texto, o escritor o refaz, modifica-o, deixando em seus manuscritos os rastros de seu percurso”. Segundo a autora, é a partir dessas escolhas que os autores vão se formando e se constituindo.

Primeiro momento

Essa etapa da pesquisa foi extremamente interessante e cheia de aprendizados. Começamos relembando a proposta feita no início da pesquisa, que consistia em produzir um livro com todas as histórias das crianças, para ser entregue na biblioteca da escola. Antes das crianças iniciarem a leitura dos seus textos para verificação, lemos uma HQ para observação da pontuação, que, em nossas leituras durante a pesquisa, sempre foi vista como um elemento do texto que contribui para a compreensão do que está sendo dito. Apesar de termos explorado essas situações durante nossas leituras, observamos que quase nenhuma criança teve essa preocupação, o que não as impediu de produzirem belíssimas histórias. De acordo com Soares (2021, p. 267, grifos da autora), “na fase inicial de escrita de textos, as crianças não usam **sinais de pontuação** [...]. A exceção é o ponto-final, que em geral aprendem rapidamente, pela frequência com que veem em textos lidos, sempre encerrando o texto ou uma parte do texto”.

Na leitura, observamos novamente os sinais de pontuação que mais aparecem na HQ (ponto de exclamação e interrogação), além do ponto final, para que as crianças, ao lerem os seus textos, decidissem sobre a pontuação adequada para indicar o que eles queriam expressar (uma pergunta, expressar uma emoção, uma afirmação ou negação), tendo em vista que seus textos estariam num livro na biblioteca e seria lido por outras pessoas. Soares (2021, p. 268) nos diz que “é na leitura mediada que a/o professora/or pode indicar no texto um sinal de pontuação significativo, pois atribui determinado sentido a uma frase”.

Segundo momento

Após a leitura, as crianças revisitaram seus textos e, à medida que os liam, pontuaram-nos. Além disso, algumas crianças, ao lerem as suas histórias, fizeram observações que precisavam ser refeitas, como, por exemplo, a percepção de que haviam escrito sem fazer a segmentação das palavras no texto, ou de que algumas situações de ortografia que já conheciam, como, por exemplo, uso da letra m e n em situação de nasalização, uso do “r” e “rr” no meio das palavras. Outras, ainda, perceberam que tinham apresentado partes da sua história apenas com imagens e decidiram acrescentar o texto verbal. E, nesse movimento, apagaram, acrescentaram, reformularam e fizeram correções para aprimorar os seus textos. Todas as modificações foram realizadas pensando sempre em deixar o texto mais compreensível para o seu leitor.

20ª atividade – Culminância**Duração: 2 horas****Momento único**

Fizemos um encontro festivo/celebrativo para encerrar as atividades e apresentar o conjunto de atividades desenvolvidas para os pais das crianças e para as outras turmas da escola. Como encerramento fizemos a entrega do material produzido para a biblioteca da escola.

Considerações finais

Ao desenvolver a nossa pesquisa, buscamos *compreender o percurso textual-discursivo traçado por crianças do Ensino Fundamental em atividades de retextualização do gênero fábula para o gênero história em quadrinhos (HQ)*. O caminho metodológico que nos propusemos teve como objetivo dar conta das análises das retextualizações produzidas pelas crianças para analisar o percurso textual-discursivo traçado por elas, observando os recursos que elas utilizam na ação de retextualizar. A coleta do corpus foi realizada em ambiente escolar através da realização de uma pesquisa-ação, em que os dados foram obtidos por meio de observações, de gravações em áudios ou vídeos e de análises dos textos produzidos pelas crianças

A partir da análise, observamos que, diversos são os processos envolvidos na transformação de um gênero escrito para outro gênero escrito, que envolve, além da compreensão, conforme já mencionado, aspectos linguísticos, textuais e discursivos. Na nova forma de dizer o que foi escrito por outrem, todos esses aspectos são acionados pelo retextualizador com o intuito de atender à atividade proposta. Trata-se, pois, de uma recurso que confere sentido ao texto, envolvendo o sujeito em atividades de leitura, compreensão de texto, descobertas acerca dos gêneros discursivos e conhecimentos da língua, ou seja, participando de atividades de alfabetramento.

A análise do *corpus* da pesquisa também nos mostrou que as crianças avançaram em seus conhecimentos e apresentaram os seus textos de forma criativa, adotando um estilo próprio, porém com ênfase na manutenção do conteúdo. Apesar de, na atividade de retextualização, o conteúdo do texto-fim se originar do texto-base, cada história lida parecia ser uma nova história, o que nos revelou o desenvolvimento de um processo de autoria. Isso nos mostra que retextualizar não é fazer uma cópia do texto de origem e que o trabalho de produção de texto a partir desse recurso oportuniza as crianças a avançarem em seu processo de formação de escritores. Ao

trazerem as ideias do texto-base para o seu texto, as crianças agem com e sobre a escrita, refletindo de que forma esse dizer pode ser dito em seu texto, realizando ações de regularização linguística e fazendo escolhas de acordo com a organização do novo gênero.

Diante disso, desejamos que a nossa pesquisa possa colaborar com tantas outras que se dediquem a essa temática na busca de compreender a retextualização como um recurso para o trabalho com o texto, tanto para leitura como para produção textual, em sala de aula. De tal forma, esperamos contribuir com você, professora ou do professor alfabetizador, apresentando o recurso de retextualização como mais uma estratégia para o trabalho com a produção de texto e a leitura, possibilitando aos alunos se desenvolverem de forma reflexiva como leitores e escritores, percebendo a escrita como ação interativa. Além disso, esperamos oportunizar às crianças assumir, em sala de aula, o lugar de leitor e escritor. Afinal, aprende-se a ler lendo e a escrever, escrevendo.

Ao fim dessa investigação, afirmamos que a prática de produção de texto, a partir da retextualização da escrita para a escrita, mobiliza as crianças em complexas ações (cognitivas, linguísticas e discursivas) em torno do texto que promovem a formação do escritor, revelando-se um recurso que pode contribuir para as práticas de produção de texto em sala de aula. Portanto, depreendemos que a atividade de retextualização é um excelente recurso para o trabalho com produção de texto, leitura e conhecimentos dos gêneros.

Almejamos que você, professora ou professor, possa explorar o uso desse recurso em sala de aula para o trabalho com a produção de texto. Desejamos que suas crianças sintam-se tão contagiadas quanto os participantes desta pesquisa, que produziram magníficas histórias, além de se aventurarem e ousarem nas escritas de seus próprios textos. É importante ressaltar que, além de se encantar com a produção de texto, as crianças também desenvolveram um fascínio pela leitura.

Referências

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Carlos: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BENFICA, M. F. M. B. A noção de gênero e a retextualização: implicações pedagógicas. *In*: DELL'ISOLA, R. L. P. (org.). **Gêneros textuais [recurso eletrônico]: o que há por trás do espelho?** Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012. 164p. Disponível em: oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/generos-textuais-o-que-ha-por-tras-do-espelho.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização: o quê, por quê e como**. São Paulo: Summus, 2021.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

DELL'ISOLLA, R. L. P. Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIKSON, D. A retextualização escrita-escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, N. 3, p. 503-529, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/SjqVgcGcjLkbgfbhQJVs6m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022

GERALDI, J. W. Labuta da fala, labuta da leitura, labuta da escrita, *In*: COELHO, L. M. (org.) **Língua materna nas séries iniciais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. Produção de textos: introdução ao tema. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, Â. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, Â. P. (Orgs). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010

SILVA, A. V. L. Retextualização: instrumento para a ação na esfera acadêmica. *In*: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **Gêneros textuais [recurso eletrônico]**: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012. 164p. Disponível em: oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/generos-textuais-o-que-ha-por-tras-do-espelho.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

REFERENCIAÇÃO

José Alves Ferreira Neto

Introdução

Este material apresenta uma sugestão de atividades de compreensão textual com foco no domínio das estratégias de referenciação resultante de um percurso metodológico aplicado com alunos de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE. Essa pesquisa é resultado das experiências desenvolvidas durante o curso de Doutorado em Linguística Aplicada. Nosso ingresso neste curso se deu por meio de um convênio estabelecido entre a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Fortaleza (SME/Fortaleza) e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE), no ano de 2020.

O objetivo deste material é contribuir para o fazer pedagógico dos colegas professores de Língua Portuguesa, com propostas para o ensino de compreensão de textos, a fim de auxiliar os discentes no desenvolvimento da compreensão leitora, por meio do domínio das estratégias de referenciação. Consideramos que os pressupostos preconizados pela proposta teórica da referenciação podem fornecer procedimentos metodológico-pedagógicos exequíveis para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. O acionamento dos processos referenciais é uma estratégia fundamental para a compreensão dos sentidos, e os alunos devem estar muito bem-preparados de maneira a sempre negociarem os sentidos construídos na atividade de compreensão textual.

Desse modo, o professor de Língua Portuguesa deve estudar esse assunto de forma a propiciar oportunidades de sua aplicação no processo de ensino de leitura, uma vez que compreendemos que associar a prática pedagógica aos pressupostos teóri-

cos da referenciação é de vital importância para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes. Assim, frisamos que os conhecimentos sobre os processos referenciais devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento da capacidade leitora, que deve estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação dos discentes nas diversas práticas sociais, consoante a proposta da BNCC (Brasil, 2018).

Este material se organiza em duas seções, além desta introdução e da conclusão: na primeira, falamos sobre os pressupostos teóricos da referenciação e sobre os tipos de processos referenciais, no âmbito da Linguística Textual; na segunda, apresentamos a nossa sugestão de atividades de compreensão textual com foco no domínio das estratégias de referenciação.

Referenciação: breves apontamentos teóricos

O processo de referenciação é um dos eixos temáticos mais investigados no arcabouço teórico da Linguística Textual, uma vez que ele se constitui como uma das estratégias de textualização mais importantes para o entendimento de como ocorrem a produção e a compreensão dos sentidos via textos. A concepção de referência assumida na atualidade, a partir sobretudo dos pressupostos teóricos de Mondada e Dubois (2003), descarta a visão clássica da referência, segundo a qual a língua é tratada como um sistema de representação objetiva da realidade, em que as palavras exercem o papel de etiquetas para os conceitos, para as coisas do mundo. Dada essa compreensão, a proposta atual da referenciação concebe a língua como uma ação intersubjetiva, uma atividade discursiva, dinâmica de reelaboração de versões da realidade, na qual devem ser considerados os recursos linguísticos, cognitivos e discursivos, relacionados aos aspectos sócio-históricos e culturais.

No Brasil, autores como Koch (2017), Cavalcante (2011) e Custódio Filho (2011) têm embasado suas investigações a partir do estudo precursor de Mondada e Dubois (2003). Nesse panorama, Koch (2017) salienta que o processo de referenciação é uma construção que se dá no texto/discurso, mediante uma atividade colaborativa. Em sua abordagem teórica, a autora compreende que a referência não pode mais ser analisada como uma mera representação extensional das entidades do mundo extramental, mas como “aquilo que designamos, representamos, sugerimos quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades são vistas como objetos de discurso, e não como objetos do mundo” (KOCH, 2017, p. 64).

Vemos, diante dos postulados apresentados, que o processo de referenciação coloca em destaque a construção dos objetos de discurso em detrimento dos objetos do mundo. A construção dos objetos de discurso não pode ser confundida com uma

aparente representação objetiva da realidade¹⁵, uma vez que os sujeitos interpretam, (re)constróem versões do real na interação, com vistas à concretização de seu projeto de dizer. Nesse contexto, é fundamental a percepção do que são e como se constroem os referentes¹⁶:

Entidades construídas a partir de representações mentais elaboradas pelos sujeitos (durante as interações pela linguagem), sobre as quais recai a significação substancial dos textos/discursos. Os referentes não equivalem a objetos do mundo representados objetivamente, mas aos objetos de discurso que garantem a coerência textual, os quais são “fabricados” a partir de um trabalho sociocognitivo de negociação dos interlocutores (Cavalcante; Custódio Filho; Brito, 2014, p. 154, grifo dos autores).

A partir desse esclarecimento, compreende-se que os referentes correspondem a entidades que os interlocutores constroem e reconstróem em suas mentes durante qualquer ato enunciativo, sendo configurados, portanto, na prática sociocognitiva, ou seja, ao interagirem, os interlocutores constroem e reconstróem os sentidos mediante negociações que empreendem uns com outros. Uma versão da realidade não existe por ela mesma, mas, sim, configura-se conforme o projeto argumentativo dos locutores (Cavalcante *et al.*, 2020), com vistas a atender a seus interesses e objetivos nas interações comunicativas.

Cavalcante *et al.* (2020), defendendo o pressuposto de que a argumentação é parte constitutiva do funcionamento dos textos, salientam que a atividade de referir é uma prática argumentativa, visto que o processo de construção de referentes se direciona à efetivação de uma instância argumentativa da linguagem, pois o sujeito, durante as interações, busca agir sobre o outro de forma a influenciá-lo. Assim sendo, a forma como um locutor decide construir os seus referentes nos textos evidencia o seu modo particular de ver as coisas, de conceber as ideias, com vistas a negociar sentidos e pôr em prática seus projetos argumentativos. Nesse sentido, entende-se que “[...] o ponto de vista é como uma perspectivização semiotizada dos referentes de um texto, e estará sempre a eles relacionada” (Cavalcante *et al.* 2021, p. 51). Tal posicionamento corrobora que todo texto comporta uma dimensão argumentativa, na medida em que todos eles se tecem em torno de referentes e, portanto, expressam diferentes pontos de vista.

¹⁵ Uma aparente representação objetiva da realidade, pois defendemos, como Custódio Filho (2011) e Cavalcante (2012), que não existe uma verdade absoluta a ser expressa na linguagem, pelo contrário, o que ocorre é uma interpretação das práticas sociais pelos atores sociais, que é expressa pela linguagem.

¹⁶ Utilizamos, nesta pesquisa, os termos referente e objeto de discurso como sinônimos.

Nesse contexto de investigações analíticas e seguindo o quadro teórico já estabelecido em Mondada e Dubois (2003), Koch (2017), Cavalcante (2011) e Custódio Filho (2011), entendemos, sumariamente, que a referenciação diz respeito ao processo de construção e reconstrução sociocognitivo-discursiva de objetos de discurso, os quais são reelaborações de versões da realidade e se estabelecem mediante negociação entre os interlocutores (Cavalcante; Custódio Filho; Brito, 2014). Isso quer dizer que o processo de referenciação se constitui como um fenômeno sociocognitivo de construção de sentidos, com vistas a atender os projetos argumentativos dos interlocutores (Cavalcante *et al.*, 2020). Tal enfoque evidencia a natureza dinâmica desse processo, que envolve aspectos linguísticos, sociais, cognitivos, pragmáticos e discursivos.

Os processos referenciais se dividem, basicamente, em três tipos:

- 1.** A introdução referencial ocorre quando o referente é apresentado pela primeira vez no texto, sem que seja ancorado em nenhum elemento do contexto discursivo ou da situação imediata de comunicação.
- 2.** A anáfora consiste na continuidade do referente já apresentado no texto. Isso significa que esse processo reativa um referente já introduzido.
- 3.** A dêixis tem a característica de promover um elo entre cotexto e situação comunicativa¹⁷.

No percurso de construção referencial, por meio da retomada anafórica, os referentes, geralmente, passam por mudanças, remodelações, as quais são fundamentais para a construção dos sentidos via textos. Toda essa transformação dos referentes consiste na estratégia de recategorização referencial, a qual, conforme elucidam Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), promove o acréscimo de informações, emoções, posicionamentos aos objetos de discurso. Além disso, é importante destacar que a recategorização consiste em uma estratégia essencial para o estabelecimento da orientação argumentativa dos textos, na medida em que o locutor, por meio dessa estratégia, pode fazer o seu interlocutor perceber o seu ponto de vista em relação aos assuntos abordados (Cavalcante *et al.*, 2022).

Dessa forma, a recategorização tem um papel fulcral na construção referencial e ela se constitui como um processo que ocorre cognitivamente. Nesse panorama, concordamos com Cavalcante e Brito (2016), que, salientando que a recategorização compreende a dinâmica natural da retomada anafórica, ressaltam que este fenômeno não diz respeito a um outro tipo de processo referencial, tal como a introdução, a anáfora e a dêixis, mas a uma estratégia que integra todas as retomadas anafóricas. Isso significa que, uma vez introduzido no texto, um referente tende a passar, paulatinamente, por sucessivas recategorizações na mente dos participantes da interação comunicativa, de sorte que a anáfora se configura como um processo sociocognitivo-discursivo de retomada recategorizadora (Cavalcante; Brito, 2016).

¹⁷ Neste trabalho, abordamos somente os dois primeiros processos.

As investigações mais tradicionais sobre os processos referenciais centram-se em analisar o papel das expressões referenciais¹⁸ homologadas na tessitura textual. Entretanto, as investigações mais contemporâneas, conforme explicam Cavalcante (2011), Custódio Filho (2011, 2014), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Lima e Cavalcante (2015), propõem uma análise que busca investigar outras pistas contextuais que colaboram na construção dos processos referenciais, além das expressões referenciais.

Dessa forma, os autores defendem que uma análise da construção referencial não pode se restringir a verificar que expressões referenciais introduzem e retomam um referente no texto, uma vez que é fundamental verificar a integração entre os vários participantes da configuração textual-discursiva (superfície linguística, aparato cognitivo, aspectos sócio-históricos e circunstanciais) para a (re)construção dos objetos de discurso. Isso significa que a construção da referência se dá, de modo efetivo, a partir da integração de múltiplos fatores, tanto linguísticos quanto extralinguísticos.

Nessa linha de investigação, Custódio Filho (2011, 2014) salienta que, no que toca especificamente aos recursos linguísticos¹⁹, além das expressões referenciais, temos os sintagmas adjetivais e as predicções como pistas cotextuais²⁰ que auxiliam na construção referencial, promovendo acréscimos e confirmações de informações aos referentes²¹.

Vejamos, no texto, a seguir, uma análise dos processos referenciais²²:

Exemplo 1²³:

Literatura de cordel recebe título de Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro

Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Bahia são os principais celeiros de produção e consumo da arte

¹⁸ As expressões referenciais são constituídas, majoritariamente, por sintagmas nominais (mas podem ser constituídas também por pronomes ou sintagmas adverbiais) cuja função é homologar formalmente, na materialidade textual, os objetos de discurso.

¹⁹ É importante salientar que os referentes podem ser (re)construídos nos textos não somente pelo sistema semiótico verbal, mas também por outros sistemas semióticos, como o visual e o gestual, consoante explicam Cavalcante *et al.* (2022).

²⁰ Cavalcante *et al.* (2022) destacam que o cotexto jamais se separa do contexto, uma vez que todos os aspectos linguísticos e multimodais se encontram imbricados a saberes e valores contextuais de diversas ordens.

²¹ Custódio Filho (2011, 2014), ao analisar textos narrativos com quebra de expectativa, propõe que a construção da referência pode se dar por meio de quatro movimentos funcionais: apresentação, acréscimo, confirmação e correção. Dessa forma, estamos considerando, nesta pesquisa, que o movimento funcional da apresentação corresponda à introdução referencial, e os movimentos funcionais de acréscimo, confirmação e correção correspondam à recategorização.

²² Nesse exemplo, não faremos uma análise de todas as retomadas recategorizadoras do referente em análise, mas sim das que consideramos serem as mais relevantes para a efetivação do projeto de dizer do locutor.

²³ Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2018/09/literatura-de-cordel-recebe-titulo-de-patrimonio-cultural-imaterial-br.html>. Acesso em: 27 dez. 2023.

Gênero literário, veículo de comunicação, ofício e meio de sobrevivência para inúmeras pessoas, a literatura de cordel foi reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. A decisão foi tomada por unanimidade pelo Conselho Consultivo, reunido no Forte de Copacabana, no Rio de Janeiro. Apesar de ter começado no Norte e no Nordeste do país, o cordel hoje é disseminado por todo o Brasil, principalmente por causa do processo de migração de populações.

“Poetas, declamadores, editores, ilustradores, desenhistas, artistas plásticos, xilogravadores, e folheteiros, como são conhecidos os vendedores de livros, já podem comemorar, pois agora a literatura de cordel é Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro”, anunciou o órgão, em reunião com as presenças do ministro da Cultura, Sérgio Sá Leitão, da presidente do Iphan, Kátia Bogéa, e do presidente da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, Gonçalo Ferreira.

O cordel foi inserido na cultura brasileira ao final do século 19. O gênero resultou da conexão entre as tradições orais e escritas presentes na formação social brasileira e carrega vínculos com as culturas africana, indígena, europeia e árabe. Tem ligação com as narrativas orais, como contos e histórias, à poesia cantada e declamada e à adaptação para a poesia dos romances em prosa trazidos pelos colonizadores portugueses.

Originalmente, a expressão literatura de cordel não se refere em um sentido estrito a um gênero literário específico, mas ao modo como os livros eram expostos ao público, pendurados em barbantes, em uma espécie de varal.

De acordo com o Iphan, os poetas brasileiros no século 19 conectaram todas essas influências e difundiram um modo particular de fazer poesia que se transformou numa das formas de expressão mais importantes do Brasil. Segundo o Ministério da Cultura, trata-se de uma expressão cultural que “revela o imaginário coletivo, a memória social e o ponto de vista dos poetas sobre acontecimentos vividos ou imaginados”. Hoje, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Bahia são os principais celeiros de produção e consumo da arte.

Em Pernambuco, a literatura é destaque em festivais. Em Caruaru, há o Museu do Cordel Olegário Fernandes e também a Academia Caruaruense de Literatura de Cordel (ACLC), fundada em 2005 para valorizar os poetas do passado e incentivar futuros cordelistas.

O cordel tem uma rica poética e seus versos podem vir em quadra, sextilha, septilha, oitava, quadrão, décima, martelo, galope à beira-mar, redondilha ou carretilha. Métricas e rimas embaladas com causos de humor, reflexão e temáticas das mais variadas.

[...]

Neste texto, destacamos o referente “literatura de cordel”, que foi introduzido por essa expressão no título. Ainda no título, na predicação “recebe título de Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro”, o referente é recategorizado como “Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro”. Já, no subtítulo, são informados os estados em que o referente mais é produzido, além de ser recategorizado como “arte”.

No primeiro parágrafo, o referente “literatura de cordel” é recategorizado como “gênero literário”, “veículo de comunicação”, “ofício” e “meio de sobrevivência para inúmeras pessoas”. Em seguida, é destacado, novamente, que a literatura de cordel foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. O locutor enfatiza que esse reconhecimento foi uma decisão unânime do Conselho Consultivo. Posteriormente, o referente “literatura de cordel” é recategorizado como um gênero literário presente em todo o país por meio da predicação “apesar de ter começado no Norte e no Nordeste do país, o cordel hoje é disseminado por todo o Brasil”. Salientamos que todas essas recategorizações desempenham um papel vital na progressão temática e na efetivação do projeto argumentativo do locutor de valorizar o referente “literatura de cordel”. Desse modo, concordamos com Cavalcante *et al.* (2020) que os processos referenciais mobilizados nos textos funcionam conforme a orientação argumentativa que os locutores pretendem manifestar.

No terceiro parágrafo, por meio da predicação “o cordel foi inserido na cultura brasileira ao final do século 19”, sabemos a origem do referente “literatura de cordel” no nosso país. Em seguida, por meio das predicações “o gênero resultou da conexão entre as tradições orais e escritas presentes na formação social brasileira e carrega vínculos com as culturas africana, indígena, europeia e árabe” e “tem ligação com as narrativas orais, como contos e histórias, à poesia cantada e declamada e à adaptação para a poesia dos romances em prosa trazidos pelos colonizadores portugueses”, o locutor enfatiza o quanto o referente “literatura de cordel” é um gênero literário rico e complexo.

No quinto parágrafo, o referente “literatura de cordel” é recategorizado como “um modo particular de fazer poesia que se transformou numa das formas de expressão mais importantes do Brasil” e como “uma expressão cultural que ‘revela o imaginário coletivo, a memória social e o ponto de vista dos poetas sobre acontecimentos vividos ou imaginados’”. Nesse sentido, essas expressões referenciais recategorizadoras do referente “literatura de cordel” são escolhidas pelo locutor conforme a orientação argumentativa que deseja dar ao texto, o que evidencia que, “[...] nas escolhas lexicais empregadas nos anafóricos, já estão marcados posicionamentos argumentativos que se quer defender – as escolhas nunca são aleatórias, nem neutras” (Cavalcante; Martins, 2021, p. 251).

No sexto parágrafo, o referente “literatura de cordel” é recategorizado pelo adjetivo “destaque” em “a literatura é destaque em festivais”. Em seguida, a predicação “em Caruaru, há o Museu do Cordel Olegário Fernandes e também a Academia Caruaruense de Literatura de Cordel (ACLCL), fundada em 2005 para valorizar os poetas do passado e incentivar futuros cordelistas” tem a função de destacar a importância da literatura de cordel.

No sétimo parágrafo, o referente “literatura de cordel” é recategorizado novamente como um gênero literário rico e complexo por meio da predicação “o cordel tem uma rica poética e seus versos podem vir em quadra, sextilha, septilha, oitava, quadrão, décima, martelo, galope à beira-mar, redondilha ou carretilha”. Em seguida, a predicação “métricas e rimas embaladas com causos de humor, reflexão e temáticas das mais variadas” demonstra como o referente “literatura de cordel” aborda diversas temáticas, o que atesta a sua complexidade. Vemos, portanto, que os acréscimos que essas informações imprimem ao referente “literatura de cordel” desempenham um papel fundamental na orientação argumentativa do texto. Nesse tocante, destacamos que “[...] desde a sua introdução no texto, o referente revela um direcionamento argumentativo pretendido, e toda a construção referencial é definidora dessa orientação” (Silva; Brito, 2022, p. 49).

Nesse sentido, salienta-se, no exemplo em análise, a natureza argumentativa das estratégias de referência (Cavalcante *et al.*, 2020), uma vez que há, nesse texto, um projeto de dizer efetivado pelo locutor em que ele pretende valorizar a importância do referente “literatura de cordel”, o que comprova que a construção da referência está a serviço da argumentação.

A seguir, apresentamos a nossa proposta de atividades que têm como foco o domínio das estratégias de referência

Referenciação: uma sequência didática

Nossa proposta de atividades se insere numa perspectiva textual-discursiva que busca enfatizar a importância de aliar os pressupostos teóricos da referenciação ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, destacando a natureza sociocognitivo-discursiva dos textos, o que implica o reconhecimento do papel ativo do leitor na construção dos sentidos. Salienciamos que o professor, ao elaborar e aplicar as atividades de leitura, deve propiciar a interação do estudante com o texto, para que, assim, ele possa assumir o seu papel de protagonista na produção de sentidos, conforme preconizam os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018). É essencial, portanto, no processo de ensino de leitura, que o professor favoreça o diálogo entre o autor, o texto e o leitor, de modo a provocar a reflexão dos sentidos produzidos, o que é uma orientação que se coaduna com o que apregoa a perspectiva sociocognitivista.

Nesse sentido, apresentamos a nossa sugestão de duas atividades de compreensão textual, que têm como foco o domínio das estratégias de referenciação. A sugestão foi pensada para professores e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; pensamos, no entanto, que a sugestão também pode ser produtiva para outros anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Se o professor quiser, também podem ser feitas algumas adaptações (por exemplo, quanto à adequação dos textos e ao nível de aprofundamento dos temas), a fim de melhorar o rendimento da turma com a qual pretende trabalhar.

A seguir, apresentamos a primeira atividade de compreensão textual sugerida para trabalhar os processos de referenciação na construção dos sentidos do texto.

Atividade sobre a reelaboração de versões da realidade por meio da construção dos referentes

Objetivo

- Reconhecer que a referenciação consiste em um processo de (re)elaboração de versões da realidade.

Descrição da atividade²⁴

Caro(a) estudante,

- 1) Você já parou para pensar como a tecnologia influencia no nosso dia a dia?
- 2) Você acha que a sua vida é muito diferente do que era a vida dos seus pais ou a dos seus avós por causa do avanço tecnológico?
- 3) Você consegue passar uma semana sem mexer no celular ou no computador?

²⁴ Algumas questões dessa atividade são baseadas na sugestão de atividades feita por Cavalcante (2012).

- 4) Hoje você está sendo convidado(a) a ler textos que tratam da relação entre tecnologia e medicina. Você já havia parado para pensar nessa relação? Pode compartilhar suas impressões?

Vamos lá então?

Comentário: nessa atividade, sugerimos que, antes da leitura do texto, sejam mobilizados os conhecimentos dos alunos sobre o referente principal discutido pelo locutor, que é “a tecnologia na medicina”, por meio das perguntas de predição acima. Nas três primeiras perguntas, questiona-se sobre a tecnologia de uma maneira mais genérica, para, na quarta pergunta, especificar-se esse tema na área da medicina. Sugerimos que as perguntas de predição sejam respondidas oralmente pelos estudantes na interação coletiva.

A importância da tecnologia

Participei de uma reunião muito interessante. Médicos passaram um sábado inteiro discutindo a melhor maneira de exercer a sua profissão.

Muitas imperfeições foram apontadas, o presente foi comparado ao passado, a formação dos jovens profissionais foi questionada, enfim, nada deixou de ser lembrado como fator importante na análise crítica da prática médica.

Dentre todos os assuntos, porém, o mais comentado foi a importância da tecnologia. Apontada por muitos como o principal oponente da medicina humanitária, foi frequentemente acusada de ser o fator maior de distanciamento entre o médico e seu paciente. Usada como sinônimo de modernidade, a tecnologia foi criticada pelo alto custo que impõe aos diagnósticos e tratamentos, além de ser considerada a principal ferramenta com que os jovens profissionais escondem suas limitações na arte de bem examinar e avaliar seus clientes e a melhor forma de reduzir o tempo de consulta.

Infelizmente, não posso discordar inteiramente da maior parte dessas afirmações. São frequentes os exemplos de exames desnecessários, da multiplicidade de especialistas indicados e do uso indiscriminado de medicamentos sem que a essência das queixas e a avaliação adequada dos sinais e dos sintomas tenham sido priorizadas.

Discordo, porém, de que isso decorra dos avanços atuais da tecnologia. Justifico a minha opinião: desde que a ciência passou a ser o principal fundamento da atitude médica, temos sido beneficiados pelo seu progressivo desenvolvimento.

Cada um dos seus passos deve ser entendido como avanço tecnológico. Por mais incrível que possa parecer, o estetoscópio, as vacinas ou a anestesia já foram a mais recente aquisição tecnológica da sua época.

Cada qual, no seu tempo, demonstrou sua importância e foi incluído no instrumental de ação com propósitos definidos para a sua utilização. Muito tempo se passou e nenhum deles foi substituído por alguma novidade, visto que continuam atendendo adequadamente às nossas necessidades.

Esta é a verdadeira vocação da tecnologia: criar uma maneira de fazer aquilo que ainda não podia ser feito ou aprimorar aquilo que se fazia de forma inadequada, e não simplesmente tentar substituir o útil antigo pelo inútil moderno.

Vivemos um período do desenvolvimento científico em que cada descoberta é rapidamente suplantada por outra ainda mais recente. Isso não significa, porém, que esta deva substituir a anterior em uma ou mais das suas utilidades. Esse processo sempre deverá ser decorrente de uma cuidadosa estimativa da relação custo-benefício de cada uma das opções.

Dependendo das nossas necessidades, raramente precisamos da ressonância mais sofisticada, da precisão de uma cirurgia robótica ou do antibiótico de última geração, mas sempre nos sentiremos mais confortáveis e seguros ao reconhecer o olhar cuidadoso, a mão protetora e o interesse explícito de quem se propõe a dividir conosco a responsabilidade de encontrar a melhor solução.

(Wilson Jacob Filho. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0406200901.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.)

1. Qual é o assunto principal do texto? Comprove com um trecho do texto.

Comentário: nessa questão, anseia-se que os discentes identifiquem o referente principal discutido pelo locutor no texto. Essa identificação é fundamental para se depreender o posicionamento argumentativo que o locutor vai defender e o que vai refutar com o desenvolvimento do texto.

2. Com a leitura do texto, percebe-se que esse assunto é abordado a partir de dois pontos de vista: ambos apresentados pelo autor do texto, Wilson Jacob Filho, – um que ele defende; outro que ele refuta, o qual foi defendido por outros médicos que participaram de uma reunião com ele. A partir disso, responda:

a) Qual é o ponto de vista defendido pelo escritor do texto sobre esse assunto? Comprove com um fragmento do texto.

b) Qual é o ponto de vista defendido por outros médicos que participaram da reunião sobre esse assunto? Comprove com um fragmento do texto.

c) Com qual ponto de vista você concorda: o do escritor do texto ou o de outros médicos que participaram da reunião com ele? Justifique seu posicionamento.

Comentário: com essa questão, pretendemos que os alunos reconheçam, nos itens A e B, respectivamente, o posicionamento defendido e o refutado pelo locutor do texto sobre o referente “tecnologia na medicina”, o que propiciou a sua reelaboração de duas maneiras opostas. Assim, estes dois itens possibilitam que os estudantes reconheçam os posicionamentos do locutor como tributários de uma perspectiva da realidade, com base em seus projetos argumentativos. E, no item C, intencionamos que os discentes se posicionem sobre este referente, buscando contribuir, portanto, para o desenvolvimento de suas habilidades de argumentação. Desse modo, este item possibilita que os alunos possam agir sobre as representações do locutor sobre a importância da tecnologia na medicina, a fim de construir as suas próprias representações.

3. Leia os dois trechos a seguir e responda ao que se pede:

A tecnologia é considerada “a principal ferramenta com que os jovens profissionais escondem suas limitações na arte de bem examinar e avaliar seus clientes e a melhor forma de reduzir o tempo de consulta”.

A verdadeira vocação da tecnologia é “criar uma maneira de fazer aquilo que ainda não podia ser feito ou aprimorar aquilo que se fazia de forma inadequada, e não simplesmente tentar substituir o útil antigo pelo inútil moderno”.

- * Explique a diferença de sentido entre os dois argumentos acima na construção dos dois pontos de vista apresentados no texto.

Comentário: com essa questão, espera-se que os alunos sejam capazes de reconhecer que um dos argumentos demonstra uma visão positiva sobre o papel da tecnologia na medicina, enquanto o outro demonstra uma visão negativa. Diante disso, os estudantes devem se atentar para quem defende cada uma dessas duas definições/caracterizações, apresentadas nos argumentos: ou o locutor do texto, ou os outros médicos que participaram da reunião com ele. Nesse sentido, busca-se explorar como um mesmo referente, “a tecnologia na medicina”, pode ser construído de diferentes perspectivas, a partir do projeto argumentativo do locutor.

4. Com base na questão anterior, responda: você concorda com alguma das duas definições/caracterizações de tecnologia, apresentadas nos argumentos? Se sim, com qual? Justifique sua resposta.

Comentário: essa questão propõe que os alunos se posicionem sobre as duas caracterizações/definições da tecnologia apresentadas nos argumentos presentes na terceira questão, a fim de explicar se concordam com alguma das duas. Assim, os discentes podem concordar tanto com o argumento que demonstra uma caracterização positiva da tecnologia na medicina como com o argumento que demonstra uma caracterização negativa, o que comprova que os nossos modos particulares de ver as coisas determinam a forma como construímos os referentes durante as interações comunicativas.

5. Releia o último parágrafo do texto, em que o autor enfatiza a sua opinião, e responda ao que se pede:

“Dependendo das nossas necessidades, raramente precisamos da ressonância mais sofisticada, da precisão de uma cirurgia robótica ou do antibiótico de última geração, mas sempre nos sentiremos mais confortáveis e seguros ao reconhecer o olhar cuidadoso, a mão protetora e o interesse explícito de quem se propõe a dividir conosco a responsabilidade de encontrar a melhor solução.”

- * Explique, com suas palavras, o que o autor quis enfatizar com esse fragmento.

Comentário: com essa questão, espera-se que os alunos percebam a opinião do locutor do texto sobre a importância de os médicos prestarem um atendimento atencioso e cuidadoso para com os seus pacientes. Dessa forma, busca-se que os discentes compreendam que o propósito do locutor do texto foi defender a opinião de que a tecnologia desempenha um papel importante nos atendimentos médicos, no entanto o que é mais essencial é o comprometimento e a atenção dos médicos na realização de seus atendimentos, os quais devem se valer da tecnologia para auxiliá-los nos tratamentos de seus pacientes, quando ela for necessária.

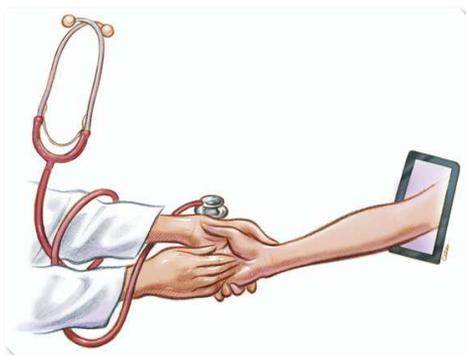
6. Observe as duas imagens a seguir e relacione cada uma delas ou com o ponto de vista defendido por Wilson Jacob Filho ou com o defendido por outros médicos que participaram da reunião com ele. Justifique sua resposta.

a) Imagem 1



(Disponível em: <http://medicinadasgarotas.blogspot.com/2008/06/charge.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.)

b) Imagem 2



(Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/bem-viver/2020/03/29/interna_bem_viver,1132531/. Acesso em: 20 dez. 2021.)

Comentário: o propósito dessa questão é fazer os alunos relacionarem os sentidos construídos no texto verbo-imagético e no texto imagético ou com o ponto de vista negativo ou com o ponto de vista positivo sobre o papel da tecnologia na medicina, apresentados no texto por Wilson Jacob. Sugerimos que, antes de discutir a questão propriamente, o professor propicie um momento para que os discentes digam quais são as suas impressões sobre o texto verbo-imagético e sobre o texto imagético, a fim de auxiliá-los na construção dos sentidos dos textos.

7. Com base na leitura dos textos e nas respostas às questões anteriores, assinale o item correto:
- () Uma mesma realidade (pessoa, acontecimento, lugar etc.) pode ser construída nos textos de diferentes maneiras, a depender dos pontos de vista e dos propósitos comunicativos dos produtores textuais.
 - () Existem pontos de vista verdadeiros e pontos de vista falsos sobre a realidade. Assim, o leitor deve, unicamente, descobrir se o produtor textual está exprimindo uma verdade ou uma mentira.
 - () A função dos textos é expressar pontos de vista que representem a realidade exatamente como ela existe, por isso os produtores textuais utilizam as expressões que melhor representem essa realidade.

Gabarito: o primeiro item.

Comentário: o objetivo dessa questão é sistematizar o conhecimento desenvolvido pelos discentes com a resolução e o debate das questões sobre o papel da linguagem na reelaboração de versões da realidade por meio da criação de referentes. Sugerimos que o professor peça para os alunos explicarem os itens que escolherem como corretos oralmente, de modo a propiciar a discussão da turma.

8. Agora é a sua vez: que tal você dizer em que a tecnologia interfere no seu dia a dia? Você poderia falar, por exemplo, dessa interferência na sua comunicação com amigos e familiares, ou nos seus estudos, ou na sua prática de esportes, ou no seu lazer.

Comentário: pretende-se, com essa questão, que os alunos reflitam sobre a sua relação com a tecnologia no dia a dia, ampliando o que havia sido pensado, inicialmente, nas perguntas de predição. Nesse sentido, essa questão possibilita que os discentes reconstruam o referente “tecnologia”, conforme os seus valores pessoais e as suas experiências socioculturais, expressando argumentos que sustentem os posicionamentos assumidos. Consideramos de suma importância produzir questões que estimulem os estudantes a expressarem a sua opinião sobre as diversas entidades do mundo, de modo a constatarem que os sujeitos agem, de fato, sobre a realidade, a qual não pode ser concebida como algo objetivo e imutável, mas, sim, dinâmico e flexível, pois é interpretado pelos sujeitos durante as interações que empreendem, com base em seus projetos argumentativos.

Comentário global sobre a atividade

Nessa atividade, buscamos propiciar aos discentes a reflexão sobre uma das características basilares da referenciação, a reelaboração de versões da realidade pela linguagem, e sobre o modo como a construção dos referentes contribui para a orientação argumentativa dos textos. Nos textos analisados, os discentes podem verificar as variadas facetas que um mesmo referente pode apresentar conforme as experiências pessoais e os propósitos argumentativos dos locutores, os quais determinam a maneira como uma versão da realidade é reelaborada nos textos.

Nesse sentido, a atividade explora a capacidade de os estudantes perceberem que o processo de reelaboração de referentes visa a influenciar o interlocutor quanto ao modo de ver as coisas, o que evidencia que a mobilização das estratégias de referenciação a fim de argumentar é um dos recursos linguageiros para persuadir aqueles que se pretende atingir ao interagir textualmente

Com essa atividade, buscamos fazer, portanto, com que o domínio das estratégias de referenciação auxilie os alunos, ao lerem os textos, a compreenderem os pontos de vista defendidos e refutados pelos locutores e se posicionarem em relação a eles, de modo a desenvolverem posicionamentos reflexivos diante dos diversos assuntos tratados.

A seguir, apresentamos a segunda atividade de compreensão textual sugerida para trabalhar os processos de referenciação na construção dos sentidos do texto.

Atividade sobre os processos de introdução referencial e retomada recategorizadora

Objetivo

- Conhecer o papel dos processos de introdução referencial e retomada recategorizadora na **construção** dos sentidos dos textos.

Descrição da atividade

Caro(a) estudante,

Hoje nós leremos dois textos.

1. O primeiro texto fala sobre o jogador de futebol Cristiano Ronaldo. Você gosta de futebol? Torce por algum time? Acompanha os jogos?
2. Quanto ao jogador Cristiano Ronaldo, você o conhece? Sabe em que time ou seleção ele joga? Assiste aos jogos dos quais ele participa?
3. Já o segundo texto traz em seu título a expressão “paixões platônicas”. Você já ouviu essa expressão alguma vez? Sabe o que significa?

Vamos lá então?

Comentário: nessa atividade, sugerimos que o professor tente engajar os alunos para a leitura dos textos, por meio das perguntas de predição acima. Inicialmente, pergunta-se sobre o futebol, esporte praticado pelo jogador Cristiano Ronaldo, referente principal sobre o qual o primeiro texto a ser analisado fala. Em seguida, pergunta-se, especificamente, sobre esse jogador, a fim de saber que conhecimentos os discentes têm sobre ele. Por fim, busca-se chamar a atenção dos estudantes sobre a expressão “paixões platônicas”, presente no título do segundo texto a ser trabalhado, de modo a tentar fazer com que eles criem hipóteses sobre o que é tratado no texto. Sugerimos que as perguntas de predição sejam respondidas oralmente pelos alunos na interação coletiva.

Leia, a seguir, o título da notícia que fala sobre o jogador Cristiano Ronaldo e, em seguida, responda ao que se pede.

**Máquina de gols,
Cristiano Ronaldo segue
quebrando marcas na
Juventus**

1. Qual expressão o autor utiliza para apresentar o jogador Cristiano Ronaldo pela primeira vez no texto?

Comentário: essa questão explora a capacidade de os alunos reconhecerem o processo de introdução referencial do referente “Cristiano Ronaldo”, que se dá por meio da expressão referencial “máquina de gols”. Esse reconhecimento é fundamental para se perceber o ponto de vista que o locutor vai desenvolver sobre esse referente no texto.

2. Com base na sua resposta à primeira questão, responda: a expressão que apresenta o jogador Cristiano Ronaldo no texto tem uma conotação positiva, negativa ou neutra? Justifique sua resposta.

Comentário: espera-se, com essa questão, que os alunos percebam a conotação positiva que a expressão “máquina de gols” constrói do referente “Cristiano Ronaldo”. Sugerimos que o professor pergunte aos discentes se, para eles, teria alguma diferença se, em vez de ter utilizado primeiro a expressão “máquina de gols”, o locutor tivesse colocado o nome próprio do jogador.

3. A informação “segue quebrando marcas na Juventus”, que é declarada sobre o jogador Cristiano Ronaldo, confirma a sua resposta à questão anterior? Justifique.

Comentário: o propósito dessa questão incide sobre a ideia de que não é somente a expressão referencial que age na construção dos referentes, mas também outros recursos linguísticos, como as predicacões. Assim, é fundamental os alunos compreenderem que as informações que tratam dos feitos que o referente “Cristiano Ronaldo” vinha alcançado com a Juventus também constroem uma visão positiva do jogador.

4. Agora, leia o texto a seguir, cujo título foi lido na primeira questão. O texto apresenta algumas lacunas que você deve completar com os itens que você considerar mais coerentes para a construção dos sentidos (obs.: os itens estão após o texto).

Máquina de gols, Cristiano Ronaldo segue quebrando marcas na Juventus

(4.1) _____ continua escrevendo história com a camisa bianconeri e não dá sinal algum de envelhecimento

Cristiano Ronaldo não cansa de quebrar recordes. Já são diversas marcas históricas que o craque português escreveu com a camisa da Juventus e aos 35 anos ele não demonstra qualquer sinal de envelhecimento, pelo contrário.

(4.2) _____ mostra a cada rodada que segue no auge.

Após um jogo decepcionante diante da Atalanta, Cristiano Ronaldo voltou a ser (4.3) _____ neste sábado (19). O lusitano anotou dois gols na goleada da Juventus contra o Parma, fora de casa, por 4 a 0. Com os dois tentos, o gajo se tornou o quinto jogador a marcar pelo menos 32 gols durante um ano-calendário em jogos da Série A.

O português atingiu justamente a marca de 32 gols em 2020 no Campeonato Italiano, igualando o feito de Stefano Nyers, em 1951. Os outros jogadores que conseguiram algo parecido foram: Felice Placido Borel, em 1933, com 41 gols; Gunnar Nordahl, em 1950, com 36; e Omar Enrique Sivori, em 1961, com 33 tentos.



Ou seja, além de ser **(4.4)** _____ a atingir tal número, Cristiano Ronaldo conseguiu um feito que nenhum outro jogador conseguiu nos últimos 59 anos. Este é apenas um dos diversos recordes que o lusitano vem conseguindo estabelecer com a Juventus.

Este número ainda pode aumentar. A Juventus tem mais um compromisso em 2020: no próximo dia 22 de dezembro, o time bianconeri recebe a Fiorentina no Allianz Stadium. Se contar com tropeços de Milan e Inter, o time de Turim pode assumir a liderança da Série A.



Os dois tentos também colocaram **(4.5)**_____ no topo da artilharia da temporada 2020/21 do Campeonato Italiano. São 12 gols nesta edição da competição, ultrapassando Romelu Lukaku, da Inter, e Zlatan Ibrahimovic, do Milan, com 10 gols cada.

Em 102 jogos com a Juventus, Cristiano Ronaldo já marcou 81 gols e ocupa a 16ª colocação no ranking de **(4.6)**_____. O maior artilheiro da história do clube é Alessandro del Piero, que marcou 209 gols em 705 partidas. A média de gols do português é a melhor de um jogador que disputou pelo menos 100 partidas com a Juve: 0,79 gols/jogo.

(Disponível em: <https://www.goal.com/br/not%C3%ADcias/maquina-de-gols-cristiano-ronaldo-segue-quebrando-marcas-na/u0nv3yx5zb4q123q66u9mrvul/>. Acesso em: 20 jul. 2021.)

(4.1)

- (a) atleta lusitano.
- (b) craque lusitano.
- (c) jogador lusitano.
- (d) esportista lusitano.

(4.2)

- (a) O atacante.
- (b) O matador.
- (c) O Robozão.
- (d) O português.

(4.3)

- (a) artilheiro do time bianconeri.
- (b) importante no time bianconeri.
- (c) protagonista do time bianconeri.
- (d) participativo no time bianconeri.

(4.4)

- (a) o último jogador.
- (b) um dos jogadores.
- (c) mais um dos jogadores.
- (d) o primeiro no século XXI.

(4.5)

- (a) CR7.
- (b) CR9.
- (c) CR10.
- (d) CR11.

(4.6)

- (a) melhores jogadores do clube de Turim.
- (b) maiores goleadores do clube de Turim.
- (c) melhores finalizadores do clube de Turim.
- (d) jogadores que mais atuaram pelo clube de Turim.

Gabarito:**(4.1)** item B**(4.2)** item C**(4.3)** item C**(4.4)** item D**(4.5)** item A**(4.6)** item B

Comentário: nessa questão, anseia-se que os alunos completem as lacunas com as expressões que eles considerem ser as mais adequadas para retomar o referente “Cristiano Ronaldo”, recategorizando-o, conforme as opções disponíveis. Sugerimos que o professor peça para os discentes explicarem os itens que escolherem como corretos oralmente, a fim de propiciar a discussão da turma. É importante os estudantes observarem que mais de uma opção é plausível de ser escolhida, entretanto eles devem perceber que as escolhas feitas pelo locutor tinham o propósito de valorizar o referente “Cristiano Ronaldo”.

Agora que já vimos o texto com os itens corretos, resolva as questões a seguir.

5. As expressões utilizadas pelo autor do texto para se referir ao jogador Cristiano Ronaldo foram muito diferentes das que você escolheu? Justifique sua resposta, demonstrando as possíveis semelhanças e/ou diferenças.

Comentário: o objetivo dessa questão é fazer os alunos compararem as suas respostas com as escolhas realizadas pelo locutor do texto. Assim, o professor pode solicitar que os discentes expliquem, oralmente, o que facilitou e o que dificultou para que eles pudessem escolher os itens corretos.

6. A notícia é um texto jornalístico que tem o objetivo de informar sobre acontecimentos recentes relevantes na sociedade. Por que esse acontecimento relatado é relevante para as pessoas que se interessam pelo assunto?

Comentário: essa questão propõe que os alunos reflitam sobre o objetivo do gênero notícia.

7. Releia o primeiro e o segundo parágrafo da notícia e responda aos itens a seguir:

a) Que fato é apresentado?

b) Quem está envolvido com esse fato?

c) Como aconteceu esse fato?

d) Onde aconteceu esse fato?

e) Quando aconteceu esse fato?

Comentário: pretende-se, com essa questão, que os alunos identifiquem as informações principais presentes na notícia.

8. Releia, a seguir, o primeiro parágrafo do texto e circule as expressões que retomam o jogador Cristiano Ronaldo:

“Cristiano Ronaldo não cansa de quebrar recordes. Já são diversas marcas históricas que o craque português escreveu com a camisa da Juventus e aos 35 anos ele não demonstra qualquer sinal de envelhecimento, pelo contrário. O “Robozão” mostra a cada rodada que segue no auge.”

Gabarito: craque português; ele; o “Robozão”.

Comentário: com essa questão, pretendemos que os alunos percebam mecanismos de progressão temática por meio da identificação de substituições lexicais e pronominais. Além disso, o professor, também pode explicar para os discentes o fenômeno da elipse que ocorre antes do verbo “seguir”.

9. Releia o fragmento a seguir e responda ao que se pede:

“Além de ser o primeiro no Século XXI a atingir tal número, Cristiano Ronaldo conseguiu um feito que nenhum outro jogador conseguiu nos últimos 59 anos. Este é apenas um dos diversos recordes que o lusitano vem conseguindo estabelecer com a Juventus.”

- * Identifique as expressões que os termos sublinhados retomam.

Gabarito: um feito; diversos recordes.

Comentário: espera-se, com essa questão, que os alunos estabeleçam relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo, o que se constitui como um mecanismo de progressão temática, por meio de retomadas anafóricas.

10. Observe os trechos a seguir, retirados do texto:

- * **Craque lusitano** continua escrevendo história com a camisa bianconeri e não dá sinal algum de envelhecimento.
- * O **“Robozão”** mostra a cada rodada que segue no auge.
- * Após um jogo decepcionante diante da Atalanta, Cristiano Ronaldo voltou a ser **protagonista do time bianconeri** neste sábado (19).
- * Cristiano Ronaldo conseguiu um feito que nenhum outro jogador conseguiu nos últimos 59 anos.

Na sua opinião, qual é o objetivo do produtor textual ao se referir a Cristiano Ronaldo utilizando as expressões em negrito e declarando sobre o jogador as informações sublinhadas? Justifique.

Comentário: o objetivo dessa questão incide sobre a reflexão sobre o papel das expressões referenciais e das predicções para a reconstrução do referente “Cristiano Ronaldo”, com base no projeto de dizer do locutor. Sugerimos que o professor der exemplos de quais podem ser os objetivos de um produtor textual (ênfatar, criticar, informar, elogiar, explicar etc.).

11. Segundo o texto, o que era necessário acontecer para que a Juventus assumisse a liderança do campeonato?

Comentário: o propósito dessa questão é fazer os alunos interpretarem a informação que demonstra que a Juventus poderia se tornar líder do campeonato.

12. Com base na leitura integral do texto e nas questões anteriores, a sua resposta sobre a visão que o autor demonstra ter, no título do texto, sobre o jogador Cristiano Ronaldo se confirmou ou modificou? Justifique.

Comentário: essa questão tem a expectativa de que os alunos percebam que o locutor mantém, desde o título até o fim do texto, uma visão positiva sobre o referente “Cristiano Ronaldo”, ou seja, essa visão é apresentada na introdução referencial e vai sendo confirmada e desenvolvida nas retomadas recategorizadoras.

Agora, leia o texto a seguir, que traz em seu título a expressão “paixões platônicas”, e, em seguida, responda às questões que o seguem.

O drama das paixões platônicas na adolescência

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, Camila precisa conquistar Bruno de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, Camila está determinada a ganhar Bruno e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois Bruno só tem olhos para Lúcia – justo a maior “crânio” da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

(Disponível em: <https://www.acessaber.com.br/>. Acesso em: 20 jul. 2021.)

13. Como podemos ver, o texto acima apresenta um problema na construção dos sentidos dos personagens Camila e Bruno. Diga, com suas palavras, o que acarretou esse problema.

Comentário: nessa questão, a fim de chamar a atenção dos alunos para a construção da referência no texto, trocamos todas as expressões referenciais que retomam os referentes “Bruno” e “Camila” por seus nomes próprios. Assim, é fundamental que, durante a leitura, os discentes percebam essa repetição excessiva. Sugerimos que o professor pergunte aos estudantes se eles gostaram do texto, dizendo suas impressões sobre ele.

14. Complete as lacunas a seguir com expressões nominais que servem para retomar os personagens Camila e Bruno, que, no seu ponto de vista, colaboram para a progressão dos sentidos desses personagens.

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, (_____) está determinada a ganhar (_____) do Ensino Médio) e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois (_____) só tem olhos para Lúcia – justo a maior “crânio” da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

Gabarito: a garota; o gato; o moço.

Comentário: com essa questão, intencionamos que os alunos escolham as expressões referenciais que eles considerem as mais adequadas para retomar os referentes “Camila” e “Bruno”, sem darmos opções, diferentemente do que fizemos no primeiro texto dessa atividade. Dessa forma, essa questão propicia que os discentes possam modificar a configuração original do texto. Sugerimos que o professor peça para os estudantes explicarem as suas respostas oralmente, a fim de propiciar a discussão da turma. É importante os alunos observarem que mais de uma expressão é plausível de ser escolhida. Caso seja necessário, o professor pode explicar aos discentes o que são as expressões nominais, demonstrando exemplos delas.

Agora que já vimos o texto com as expressões utilizadas pelo autor, resolva as questões a seguir.

15. Compare o texto original com o texto reformulado por você. As expressões utilizadas pelo autor do texto para se referir aos personagens Camila e Bruno se assemelham ou diferem das utilizadas por você? Justifique sua resposta, demonstrando as possíveis semelhanças e/ou diferenças.

Comentário: o objetivo dessa questão é fazer os alunos compararem as expressões escolhidas por eles com as do texto original. Assim, o professor pode solicitar que os discentes expliquem, oralmente, o que facilitou e o que dificultou para que eles pudessem escolher as mesmas expressões do texto original.

16. Qual é o fato principal do texto?

Comentário: o propósito dessa questão é fazer os alunos refletirem sobre o fato principal do texto.

17. Observe as expressões utilizadas pelo autor para retomar as personagens Tati e Lúcia e responda aos itens a seguir:

- a) Quais expressões são utilizadas para retomar a personagem Tati? Essas expressões evidenciam uma avaliação positiva ou negativa em relação à personagem? Justifique.

- b) Qual expressão é utilizada para retomar a personagem Lúcia? Essa expressão evidencia uma avaliação positiva ou negativa em relação à personagem? Justifique.

Comentário: com essa questão, pretendemos chamar a atenção dos alunos, nos itens A e B, respectivamente, para a recategorização do referente “Tati” e para a do referente “Lúcia”, percebendo se essas recategorizações constroem uma avaliação positiva ou negativa dos referentes.

18. Levando em consideração as questões anteriores, dos dois textos, responda: qual é a importância de utilizar expressões diferentes para se referir a um mesmo personagem?

Comentário: essa questão propõe aos alunos que sistematizem o conhecimento desenvolvido sobre o papel das expressões referenciais na construção dos referentes. Sugerimos que o professor pergunte aos discentes se elas servem para evitar a repetição das palavras. Após a provável resposta afirmativa dos estudantes, o professor pode perguntar se seria somente essa a função das expressões referenciais, com base em tudo o que eles viram nos dois textos analisados, a fim de fazê-los refletir sobre as variadas funções dessas expressões na construção dos sentidos dos textos.

19. Segundo o texto, por que não é fácil Camila conquistar Bruno?

Comentário: o propósito dessa questão é fazer os alunos interpretarem a informação que demonstra que não é fácil Camila conquistar Bruno.

20. Transcreva o fragmento do texto que confirma que Camila se esforçará bastante para conquistar Bruno. Justifique sua resposta.

Comentário: com essa questão, espera-se que os alunos sejam capazes de reconhecer que outros recursos linguísticos, além das expressões referenciais, colaboram para a construção dos sentidos dos referentes, uma vez que não é uma expressão referencial que confirma que Camila está determinada a conquistar Bruno, mas, sim, uma predicação.

Comentário global sobre a atividade

Com essa atividade, intencionamos proporcionar aos alunos a reflexão sobre o papel da introdução referencial e da retomada recategorizadora na configuração da coerência e na orientação argumentativa dos textos. Buscamos chamar a atenção dos discentes não somente para o papel das expressões referenciais, mas também para o dos outros recursos linguísticos que colaboram na construção da referência.

Nesse sentido, a atividade explora a capacidade de os alunos analisarem, nos textos estudados, o modo como os referentes são apresentados e passam por sucessivas recategorizações por meio das expressões referenciais e das predicações, as quais evidenciam os posicionamentos assumidos pelos locutores. Dessa forma, faz-se importante possibilitar que os discentes percebam como a construção da referência colabora no projeto de dizer do locutor, marcando uma orientação argumentativa. Nesse sentido, salientamos que, na leitura dos textos, o professor deve chamar a atenção dos discentes sobre os recursos linguísticos mobilizados pelos locutores que evidenciam os seus pontos de vista.

Finalizamos aqui a nossa sugestão de atividades de compreensão textual, que têm como foco o domínio das estratégias de referenciação. Passamos, agora, para a nossa conclusão, na qual destacamos alguns aspectos importantes que discutimos neste material.

Conclusão

Com a sugestão de atividades de compreensão textual que apresentamos neste material, intencionamos colaborar para a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, a fim de que possam auxiliar os alunos no processo de aprendizagem de compreensão textual, uma vez que mobilizar as estratégias de referenciação na leitura dos textos é fundamental para a construção dos sentidos. Destacamos, portanto, que, no processo contínuo de compreensão textual, os discentes devem

realizar uma atividade reflexiva sobre o modo como os referentes são construídos e reconstruídos com base nos projetos argumentativos dos locutores. Desse modo, o que buscamos é a exploração do domínio das estratégias de referenciação com vistas a favorecer um uso significativo da linguagem em atividades de leitura, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Desse modo, salientamos a importância de o professor estabelecer estratégias para vincular os estudos teóricos da referenciação às práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa, proporcionando um processo de ensino e aprendizagem de compreensão textual afinado com a concepção de texto como atividade sociocognitivo-discursiva, que se volta, efetivamente, para a situação comunicativa.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com vistas ao domínio dos processos de referenciação mostra-se de suma importância para colaborar no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Diante dessa constatação, frisamos que os pressupostos teóricos da referenciação podem oportunizar propostas de ensino e aprendizagem enriquecedoras de compreensão textual na educação básica.

Além disso, reforçamos que é fundamental o professor assumir o papel de mediador do processo de aprendizagem, que auxilia os discentes na busca da construção dos sentidos dos textos. Desse modo, o professor deve adotar um papel ativo de interlocutor, que fomenta o debate entre os alunos, auxiliando-os nas atividades de compreensão textual.

Salientamos, por fim, que pretendemos que a nossa proposta de atividades de compreensão textual, que têm como foco o domínio das estratégias de referenciação, **possam colaborar** para os desenvolvimentos dos processos de ensino e aprendizagem. As sugestões apresentadas não devem ser tomadas como receitas rígidas a serem seguidas, mas como subsídios, pistas, evidências, que podem contribuir para o aprimoramento da prática leitora dos alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística textual**: conceitos e aplicações. Campinas: Pontes, 2022.

CAVALCANTE, M. M.; MARTINS, M. A. Referenciação: em síntese. In: LIMA, A. H. V.; SOARES, M. E; CAVALCANTE, S. A. S. (Orgs.). **Linguística Geral**: os conceitos que todos

precisam saber. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 237-272. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/linguistica-geral-2>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; CATELÃO, E. M. ; FARIA, M. G. S.; SILVA, A. A.; CORTEZ, S. L. O caráter interacional e intertextual da argumentação polêmica. **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, ES, v. 15, n. 31, p. 48-65, jun./jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/35652>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística textual e argumentação**. Campinas: Pontes, 2020.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. O caráter naturalmente recategorizador das anáforas. *In*: AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. (Orgs.). **Estudos do discurso: caminhos e tendências**. São Paulo: Paulistana, 2016, p. 119-133.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referencialidade e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, M. M. **Referencialidade**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: UFC, 2011.

CUSTÓDIO FILHO, V. Análise da referencialidade por meio de traços de significação. *In*: FIGUEIREDO, M. F. *et al* (Orgs.). **Textos: sentidos, leituras e circulação**. Franca: Unifran, 2014, p. 199-224.

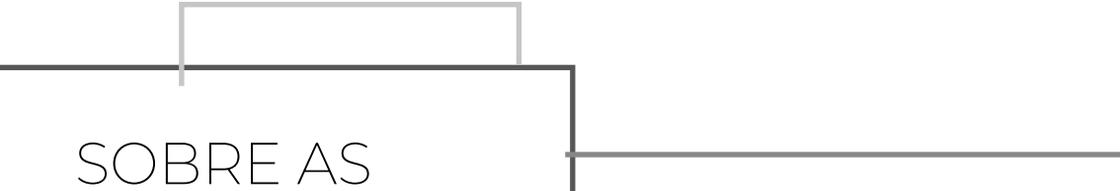
CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referencialidade. 2011. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8896/1/2011_tese_vcfilho.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LIMA, S. M. C.; CAVALCANTE, M. M. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 295-315, jun./jul. 2015. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/357d083d-d43195695b2541a9bde1b43d.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. A construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referencialidade. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante. *In*: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referencialidade**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

SILVA, A. A.; BRITO, M. A. P. Referencialidade e valores em textos polêmicos. **EID&A**, Ilhéus, v. 22, n. 2, p. 38-60, jan./jun. 2022. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/3326>. Acesso em: 23 ago. 2022.



SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Erika Rodrigues Moraes Machado Girão: mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). E-mail: erikarmmg0@gmail.com

Márcia Linhares Rodrigues: mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). E-mail: marcialinhaesrodrigues@gmail.com

Carmen Stela Vasconcelos Costa Gadelha: mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). E-mail: carmenstela07@gmail.com

Geovana Meire Gomes Franco de Albuquerque: mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). E-mail: geovanaa1718@gmail.com

José Alves Ferreira Neto: doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) e da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC). E-mail: jfnetoce@gmail.com

Lucineudo Machado Irineu: doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: lucineudo.irineu@uece.br