



**Universidade Federal do Tocantins**  
Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Câmpus Universitário de Araguaína

**RAIMUNDA ARAÚJO DA SILVEIRA**

**ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR  
DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS DE LETRAMENTOS  
NUMA ESCOLA TOCANTINENSE DE TEMPO INTEGRAL**

**ARAGUAÍNA (TO)  
2016**

**RAIMUNDA ARAÚJO DA SILVEIRA**

**ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR  
DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS DE LETRAMENTOS  
NUMA ESCOLA TOCANTINENSE DE TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção de título de Mestra, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

Araguaína (TO)  
2016

## Ficha Catalográfica

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

---

- S587a Silveira, Raimunda Araújo da.  
Abordagem interdisciplinar de práticas pedagógicas sustentáveis de  
letramento numa escola tocaninense de tempo integral. / Raimunda Araújo  
da Silveira. – Araguaina, TO, 2016.  
216 f.  
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Araguaina - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)  
Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2016.  
Orientador: Wagner Rodrigues Silva  
1. Escola de Tempo Integral. 2. Interdisciplinaridade. 3. Letramento Digital.  
4. Multiletramento. I. Título

CDD 469

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer  
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.  
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184  
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

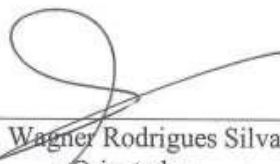
RAIMUNDA ARAÚJO DA SILVEIRA

**ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR  
DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS DE LETRAMENTOS  
NUMA ESCOLA TOCANTINENSE DE TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção de título de Mestra, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva.

Banca de Defesa

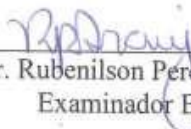
Palmas (TO), 06 de outubro de 2016.



Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT)  
Orientador



Prof. Dr. Hélvio Frank de Oliveira (UEG)  
Examinador Externo



Prof. Dr. Rubenilson Pereira Araújo (UFT)  
Examinador Externo

Prof. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU)  
Suplente

A Deus, minha família, amigos e alunos pela participação  
direta e indireta na realização deste projeto.

DEDICO

“Se como líderes de mudanças ou viciados em mudanças, não nos defrontarmos com nosso passado, também com partes dolorosas dele, então descobriremos que, como pessoas que foram abusadas na infância, continuamos repetindo os mesmos erros” (HARGREAVES; FINK , 2007, p. 217).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela magia da vida, por guiar meus passos e clarear minha mente quando tudo era escuridão.

Ao meu admirável orientador, Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, pela brilhante orientação e condução na produção deste projeto.

À minha família, meu esposo Jonas Pereira de Sousa, pelo apoio e carinho; minha “filha” Thaís Ritielly, por ter sido meu laboratório, minha fonte de pesquisa, minha inspiração e a minha sobrinha, Lara Pyetra, pelo amor e companheirismo.

Aos meus pais, Joaquim Rodrigues da Silveira e Maria Ivoneide Araújo da Silveira. Meu pai pelos telefonemas sempre bem humorados e minha mãe pela lição de vida no tratamento contra o câncer, por ter entendido minha ausência quando estive no centro cirúrgico.

Aos meus irmãos, Pedro, Antônio, Dalzira e Diana, tão longe geograficamente, mas tão perto no amor que nos une, nos fortalece e multiplica com a chegada dos sobrinhos e sobrinhas.

Ao ProfLetras, pela oferta do mestrado profissional e à Universidade Federal do Tocantins (UFT), pela associação ao programa em rede, tornando o mestrado mais acessível.

À Capes, pelo apoio financeiro, fundamental para a realização dos trabalhos acadêmicos.

A todos os professores e alunos do ProfLetras, por terem compartilhado seus conhecimentos em ricos encontros.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira, Prof. Dr. Rubenilson Pereira Araújo, pela disponibilidade e pelas fundamentais contribuições.

Ao CAIC Jorge Humberto Camargo, por confiar no meu trabalho e não impor obstáculo na realização desta pesquisa e aos colegas de trabalho pelo incentivo e respeito.

Aos amigos, Cibele, Rozilene, Paula Valéria, Nilva, Vânia, Lucielza e Alcimar pela preocupação e pela flexão de horários e carga horária.

À II turma do ProfLetras, pela cumplicidade, especialmente às amigas Aylizara e Najla, pelos deliciosos momentos compartilhados.

À Márcia Regina, que há muito tempo deixou o posto de amiga e assumiu o de irmã, pelo incentivo e cumplicidade.

Aos alunos do 92.01, pelo empenho na realização das atividades e pela confiança.

A todos aqueles que foram deixando, pelo caminho, fragmentos de si, resultando na pessoa que sou hoje.

Obrigada!



## RESUMO

Neste trabalho, apresento o resultado de uma pesquisa participante, realizada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral, situada na cidade de Araguaína, Estado do Tocantins. Na introdução, apresento, por meio da escrita memorialística, meu relato de vida como estratégia para mostrar desde meus primeiros contatos com as letras até as descobertas advindas do mestrado profissional. Neste relato, mostro como a educação transformou a minha vida e ainda as transformações que testemunhei, no ensino, ao longo da minha relação com a educação, e, também, manifesto minha vontade de ver o ensino mais moderno, atuante, tecnológico. O primeiro capítulo dialoga teoricamente sobre: interdisciplinaridade; transdisciplinaridade; letramento; letramento digital; letramento sustentável; e multiletramentos. No segundo capítulo, apresento o percurso metodológico para a realização desta pesquisa participante em Linguística Aplicada. No terceiro capítulo, recupero dados históricos do ensino de Língua Portuguesa, dialogando com o resultado de uma entrevista semiestruturada, feita com uma professora da rede pública de ensino de Araguaína, para mostrar como, apesar do surgimento de novos documentos norteadores da educação básica, por exemplo, os PCN, o ensino da língua materna continua agarrado à cultura da tradição escolar. No quarto capítulo, reflito sobre as vantagens de adotar as tecnologias digitais como ferramentas metodológicas em sala de aula, defendendo um ensino que ofereça letramento crítico e sustentável em projetos interdisciplinares de multiletramentos. Apresento ainda o resultado das atividades propostas, por meio de uma Unidade Didática, planejada para o plano de intervenção, afim de descobrir se as atividades mediadas por ferramentas tecnológicas são eficientes no desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e análise linguística. Concluo que o uso de artefatos tecnológicos como ferramentas pedagógicas tem muito a oferecer para o ensino de língua materna, mas que são necessárias novas políticas de implantação e manutenção das tecnologias nas escolas, assim como investimentos em formações continuadas necessárias ao letramento docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interdisciplinaridade; letramento sustentável; multiletramentos

## ABSTRACT

In this work, I present the result of a participatory research, done in a class of 9<sup>th</sup> grade of elementary full time school, in the city of Araguaína, State of Tocantins. In the introduction, I present through the memorialistic writing my account of life as a strategy to show since my first contacts with the letters until the findings resulting from the professional master. In this report I show how education changed my life and also the transformations have witnessed in education over my relationship with education, and also I express my wish to see the most modern teaching, active, technological. The first chapter theoretically dialogues on: interdisciplinarity; transdisciplinary; literacy; sustainable literacy; and multiliteracies. In the second chapter, I present the methodological trajectory to conduct this participatory research in Applied Linguistics. In the third chapter, I recover historical data of the Portuguese teaching, dialoguing with the result of a semi-structured interview, conducted with a teacher from public schools in Araguaína, to show how, despite the appearance of new guiding documents of basic education, for example, PCN, mother tongue education is still clinging to the culture of school tradition. In the fourth chapter, I reflect on the advantages of adopting digital technologies as methodological tools in the classroom, defending a education that offers critical and sustainable literacy in interdisciplinary projects multiliteracies. Also present the results of the proposed activities through a Didactic Unit, planned for the intervention plan, in order to find out if the activities mediated by technological tools are efficient in the development of reading practices, writing and linguistic analysis. I conclude that the use of technological devices as educational tools has much to offer to mother tongue teaching, but that requires new implementation of policies and maintenance of technology in schools, as well as investments in continuing education necessary for teaching literacy.

**KEYWORDS:** Interdisciplinarity; sustainable literacy; multiliteracies

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Princípios da sustentabilidade .....	42
Figura 2: Localização da Escola .....	57
Figura 3: Vista da quadra da escola .....	58
Figura 4: Livro Didático apresentado pela entrevistada .....	85
Figura 5: Lendo e Interpretando .....	86
Figura 6: Legenda do texto .....	87
Figura 7: Estudo de Palavras e Expressões do texto, Interpretação do texto .....	88
Figura 8: Texto de apoio .....	89
Figura 9: Falando, Ouvindo e Escrevendo .....	90
Figura 10: Atividade de Escrita .....	91
Figura 11: Treino Linguístico; Conhecendo melhor a nossa Língua .....	92
Figura 12: Gramática limpa e crua .....	93
Figura 13: Ortografia .....	94

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz Curricular da ETI .....	53
Quadro 2: Ambientes da Escola .....	60
Quadro 3: Horário de Aulas da Pesquisadora no 9º ano .....	70
Quadro 4: Horário de aulas do 92.01 .....	72
Quadro 5: Atuação dos professores colaboradores .....	75
Quadro 6: Organização das Seções nas Unidades do LD .....	86

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Você possui algum desses aparelhos: celular, tablet, notebook, computador? .....	72
Gráfico 2: Se sua resposta foi sim, qual? .....	72
Gráfico 3: Como você se considera tecnologicamente? .....	74
Gráfico 4: Você sabe que é um vlog? .....	75

## SIGLAS

CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIAC	Centros Integrados de Apoio à Criança
DNTETIET	Documento Norteador do trabalho de Ensino de Tempo Integral no Estado do Tocantins
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETI	Escola de Tempo Integral
LA	Linguística Aplicada
LABIN	Laboratório de Informática
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Pública
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PP	Pesquisa Participante
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
RCEF	Referencial Curricular do Ensino Fundamental
SisApto	Sistema de Avaliação do Tocantins
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCA	Um Computador por Aluno
UD	Unidade Didática
UE	Unidade Escolar
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNITINS	Universidade do Tocantins

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
Organização dos capítulos .....	25
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>27</b>
1.1 Construção de saberes na coletividade .....	27
1.2 Contribuições dos estudos do letramento .....	32
1.2.1 Letramento digital .....	35
1.2.1.1 Demandas do letramento digital para a formação do professor .....	38
1.2.2 Contribuições da sustentabilidade para o letramento .....	41
1.2.3 Multiletramentos .....	44
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>PESQUISA PARTICIPANTE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL .....</b>	<b>47</b>
2.1 Escola de tempo integral .....	47
2.2 Caracterização da escola .....	57
2.3 Disciplina de Informática .....	62
2.4 Caracterização da pesquisa participante .....	65
2.5 Caracterização dos participantes .....	70
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>TRANSFORMAÇÕES NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>78</b>
3.1 A língua portuguesa em solo brasileiro .....	79

3.2 Ensino da língua materna no Brasil imperial .....	82
3.3 Ensino da Língua Portuguesa a partir do século XX .....	97
<b>CAPÍTULO 4 CENAS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>107</b>
4.1 Unidade Didática sob o olhar da professora-pesquisadora.....	109
4.2 Construção do produto final na unidade didática.....	142
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO 1: UNIDADE DIDÁTICA .....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO 2: QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS SOBRE O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS .....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXO 3: TERMOS .....</b>	<b>213</b>



## INTRODUÇÃO

“Pesquisar e produzir conhecimento criativo é como pintar um quadro. A pintura, expressa no recorte do artista, expõe o visível que não se vê, e é preciso aprender a ver não só o visível, mas também aquilo que ele esconde por trás de si” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 78).

A educação é para mim um tesouro que sempre busquei, o qual metaforizei como “Em busca do pote de ouro”. Primogênita de cinco irmãos, nasci e vivi até onze anos em uma fazenda de difícil acesso. Escola?! Muito longe, e eu, tímida, pequena e mimada, não podia ir. Meu primeiro contato com as letras foi com meu pai, homem de meia idade e semianalfabeto, mas tinha o dom de encantar a mim e aos meus irmãos com suas geniais histórias, em geral, de suspense e terror – ele usava a pedagogia do medo com a intensão de fazer-me dormir. Eu viajava em suas narrativas e, ao apagar das lamparinas, via-me cercada por todas aquelas personagens. Dormia, sonhava e, como todo sonho é interrompido antes do seu desfecho, cabia a mim terminá-lo. Eu ficava horas imaginando qual seria a continuação e a conclusão ideal para aquele enredo.

Mais tarde, criava histórias com a minha tia, pouco mais velha que eu. Éramos sempre mulheres maravilhosas com histórias fascinantes e finais felizes. Muitas noites, brincávamos de roda... aquelas canções, aqueles versinhos, tudo tão mágico, tudo tão inocente, tudo ainda tão presente em minha memória. Até que chegou o dia, o esperado dia, o inesquecível dia! Mamãe começou a ensinar-me as letras – as vogais – A, E, I, O, U. Surpreendente! Espetacular! Ah, como eu queria saber todas, pegá-las para mim!

Meu irmão mais novo e minha tia foram para a escola que era muito... muito longe e eu fiquei. Triste dia! Por que ele e não eu? Para diminuir minha tristeza, mamãe continuava suas aulas particulares e a cada dia progredíamos e começávamos a formar sílabas: B+A=BA; B+E=BE. Pouco tempo depois, estava eu lendo tudo que aparecia e, para surpresa geral, ensinando meu irmão e minha tia – meus primeiros alunos – responderem suas atividades escolares.

Mamãe dizia sempre que tínhamos que estudar, que precisávamos mudar a nossa história e para isso acontecer era necessário estudar muito, advertia sempre que não seria fácil – como de fato não foi –, mas que, no final, viria a recompensa, o nosso pote de ouro. Pensando assim, deixou-nos com uma tia e meu pai e foi para Tocantinópolis, de onde voltou

muitos dias depois com uma vitória: autorização para abrir uma escolinha rural da 1ª à 4ª série em minha própria casa. E adivinhem que seria a professora! Era ela a professora.

A sala tinha quatro bancos, cada um para uma série, sabíamos que mudávamos de série quando trocávamos de banco. Sentei em todos eles, até que, de repente, num piscar de olhos, eu não tinha mais banco, aquela sala já não tinha espaço para mim e eu precisava continuar, pois ainda era longa a estrada até encontrar o meu “pote dourado”.

Chegaram as férias e com elas meus primos também. Eram quatro que sempre vinham para minha casa no recesso escolar e voltavam deixando saudade. Só que, daquela vez, não seriam apenas eles que iriam se despedir, eu também partiria. Longas férias, tão curtas férias... e chegou o dia da partida. Eu com o coração apertado, já cheio de saudade, mas também acelerado, vislumbrando novidades e os olhos lacrimejantes, parti, deixando para trás minha humilde família, meus adorados irmãos. Deixava ali um tesouro em busca de outro.

Naquela primeira noite longe, quase não consegui dormir, muito cedo estávamos de pé na fila do banheiro, titia fazendo o café que tomamos às pressas... e, então, abriram-se os portões, e nunca mais se fecharam para mim, que estou sempre a abri-los! Outra vez, vi-me exercendo o magistério: ensinava meus colegas nas vésperas das avaliações com direito a caixas de bombom como pagamento.

Num estalar de dedos, o tempo da escola acabou! Era hora de escolher minha profissão e eu fingia não saber qual, então fiz vestibular para Direito, mas não fui aprovada. Como não queria ficar ociosa, matriculei-me no Magistério e prestei vestibular para Letras na Unitins, sendo aprovada. Pensei em desistir do Magistério, mas não o fiz, uma voz no ouvido dizia que devia continuar. E tinha razão. Foi no Magistério que conheci Paulo Freire e sua Pedagogia do Oprimido; o Construtivismo de Emília Ferreiro e Jean Piaget. Um novo alfabetizar despontava.

De posse de preciosas informações e estratégias didáticas, elaborei meu primeiro plano de aula e depois de algumas observações, ministrei minha primeira aula. Confesso que a realidade se apresentou bem mais difícil do que imaginara. Todas aquelas crianças ao meu redor, clamando por atenção, exigindo de mim explicações, correções, atividades, brincadeiras... Assustaram-me e mostraram que não seria tão fácil. Descobri que ser professora era muito mais do que simplesmente ministrar aulas, iniciei ali uma série inesgotável de descobertas sobre o que é ser professor e sobre o significado da expressão “boa aula”.

Na graduação, enxerguei a luz no fim do túnel, ela brilhava reluzente, convidando-me a continuar, seguir em frente com enorme desejo de chegar logo ao fim do arco-íris para recolher meu tesouro. Tudo era novidade, tanta coisa que eu não sabia.

Descobri já nas primeiras aulas um estudo da Língua Portuguesa que não estava nos livros de Gramática, longe dos substantivos. Eram agora os teóricos que preenchiam as páginas com suas teorias: Saussure, Chomsky, Vygotsky... Eram tantos que nem em sonho eu teria suposto. O tempo passava e eu progredindo, logo já estava familiarizada com eles. Precisava me posicionar, descobrir rápido o que eram língua, linguística, literatura.

O tempo ia passando e me levando com ele do primeiro para o segundo ano, até que, outra vez, de repente, já estava no quarto ano, era o último daquele ciclo. Mas, para vencê-lo, tinha que passar pelo estágio, o temido estágio – primeiro no Ensino Fundamental (6º ano), muita angústia. Felizmente, era em dupla, alguém ao lado foi essencial, pois as dificuldades de uma eram sanadas pela outra. Logo depois, foi a vez do Ensino Médio. Agora, eu estava mais preparada, porém sozinha. Era só eu de um lado e todos aqueles alunos do outro. As aulas todas prontas, planejadas, mas faltava algo maior que o planejamento, maior que o conhecimento do conteúdo: faltava-me confiança, faltava-me domínio sobre meus medos, faltavam metodologias inovadoras capazes de provocar, ainda que pequena, uma revolução naquela rotineira forma de lecionar Língua Portuguesa. No final, dois sentimentos duelaram dentro de mim: de um lado o alívio por ter terminado; do outro, a angústia por saber que poderia ser melhor.

Quando pisquei o olho, era o dia da formatura. Dia feliz por ser o final de mais um ciclo, eu estava formada, tinha um diploma, eu era uma PROFESSORA! Dia triste e de promessas, despedida dos amigos, cada um seguiria sua estrada. Prometíamos nunca nos esquecermos. Eles se foram, deixaram muita saudade e, com o passar dos anos, ficaram algumas lembranças.

Em 2001, consegui um contrato na rede pública de ensino e fui lotada no colégio CAIC Jorge Humberto Camargo, localizado no Município de Araguaína, Estado do Tocantins. Fui aprovada em concurso público em 2002 e permaneci na mesma escola. Desde o momento em que comecei a lecionar, algo me surpreendeu: o livro didático a ser usado era praticamente o mesmo que eu abandonara tempos atrás. Surgiram os questionamentos: o que fazer? Como conciliar o aprendizado da leitura teórica com a realidade que me cercava? Procurei diversas alternativas, foram noites de agonia buscando uma saída. Quando acreditei ter encontrado uma boa alternativa, eis que surgiu outro obstáculo: meus alunos eram e ainda são, em sua grande maioria, de famílias socialmente e afetivamente desestruturadas.

A realidade daqueles pequenos abalava minha estrutura emocional. Não conseguia separar o que eram aulas e projetos, da vida de tão carentes alunos. Com o tempo, fui me adaptando àquela cruel realidade, percebendo que eu poderia ajudar aqueles alunos dando a eles o que tinha de melhor – conhecimento. Poderia, por meio de minhas aulas, alimentá-los com

leituras diversas, produções artísticas, a exemplo do inesquecível espetáculo “O gato malhado e a andorinha sinhá”, muitos olhos encantados, muitas almas alimentadas.

Desde que iniciei na rede pública de ensino, participei de diversas Formações Continuadas – PCN, GESTAR... Muitas delas de grande valia, outras muito longe da realidade, mas todas deixaram ensinamentos. Em 2007, já havia mudado muito, já me sentia uma profissional segura e experiente. Tinha domínio da turma e do conteúdo, conseguia dinamizar as aulas e torná-las mais atrativas, mas sabia que precisava de uma atualização. Iniciei, então, uma pós-graduação pela Fundação Cesgranrio, oferecida pela Secretária da Educação do Estado do Tocantins. Os professores ensinavam-nos os mais variados gêneros e estratégias para avaliação dos mesmos nas produções dos alunos. Esse período que durou até 2009 foi muito significativo, percebi que precisava melhorar e tornar minhas aulas mais produtivas.

Replanejei minhas aulas para melhor atender às necessidades dos meus alunos, aprimorar a leitura e a escrita. Busquei alternativas, como oficinas de crônica, conto, poesia, entre outros gêneros a fim de facilitar a compreensão dos gêneros. Descobri que nasci para o magistério, que a docência era também um dom.

O tempo passou trazendo um grande cansaço, muito desânimo, a realidade da escola, os critérios muitas vezes tão diferentes dos meus, o quantitativo sobrepondo o qualitativo. Minha escola tornou-se um colégio de tempo integral, apresentado a nós docentes com encantadora propaganda, enchendo-nos de entusiasmos. Infelizmente, o que veio na sequência não foi exatamente o que esperávamos. Novamente, senti vontade de caminhar, seguir em frente, precisava de um novo desafio e, então, resolvi inscrever-me para a seleção do ProfLetras. Com ansiedade, esperei o resultado e, para minha surpresa e alegria, fui aprovada. Após grande espera, começaram minhas aulas, novo recomeço. Novos teóricos se apresentam – Angela Kleiman, Brian Street, Inês Signorini, Magda Soares, Roxane Rojo, Wagner R. Silva... Reflexões e inquietações povoaram a minha mente – afinal, o que é mesmo letramento?! Multiletramentos?! A estrada, eu sabia, seria longa, mas, certamente, proveitosa, enriquecedora. O tema do projeto, o percurso a seguir e o apoio do meu orientador seria de fundamental importância para mim e para os alunos envolvidos. E, mesmo ao findar esta etapa, sei que minha eterna busca continuará, porque sei que a educação é o meu pote de ouro e ainda terei que ir muito longe para encontrá-lo.

Cheguei à escola junto com os primeiros computadores, o laboratório de informática já era realidade no projeto CAIC. Naquela época, chegavam as primeiras máquinas causando medo e desconfiança na maioria dos professores. O maior temor era o de serem substituídos e também o de serem obrigados a utilizá-los. Muitos erguiam suas vozes e gritavam

veementemente não necessitarem de tais recursos para transmitirem seus conteúdos. Confesso que, ao contrário da maioria, sentia-me fascinada pelos computadores, embora não soubesse como utilizá-los pedagogicamente. Por vezes, fiz uso superficial das ferramentas tecnológicas, fato ocorrido provavelmente por não ter havido formação para o uso do digital.

O fascínio que a escola sempre exercera em mim, a sala de aula, os professores, tudo indicava em uma direção – o magistério, alguns mais crentes podem até chamar isso de destino. Eu ousou denominar de escolha, ainda que nem sempre facilmente visível. Desaprovo o discurso de que se é professor porque se ama ou ensinar é uma dádiva ou qualquer outro que beatifique a profissão do professor. Não ensino por amor, mas amo ensinar. Não ensino por dádiva, mas tenho a dádiva de ensinar. Não tenho metodologias salvadoras, mas apresento nesta investigação um projeto interdisciplinar utilizando ferramentas tecnológicas no ambiente de uma escola integral, tratando a tecnologia como ferramenta pedagógica, embora saibamos que diferente do giz, do quadro negro, por exemplo, ela não tenha sido criada para fins pedagógicos, como alternativa de inovação no ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, das outras disciplinas.

A motivação para este trabalho surgiu desde a chegada dos computadores na escola, da implantação do laboratório de informática, ainda em 2001. Evidentemente, não tinha este formato, mas a ideia já se anunciava. Na ocasião da entrada das mídias na escola, foi um alvoroço: professores desesperados com a então chamada “concorrência”; temiam perder seus lugares para tais máquinas. O fascínio, assim como o medo, desafiou-me a entender e fazer uso das ferramentas tecnológicas. Muitas vezes, a maneira utilizada não foi a que hoje julgamos adequada, fato justificado tanto pela falta de experiência como também por não ter ocorrido formação voltada para o bom uso das tecnologias que adentravam o ambiente escolar.

Outro desencadeador para esta pesquisa foi o fato de a escola ter se tornado um colégio de tempo integral, trazendo em sua matriz curricular a disciplina de Informática. Os alunos não mais teriam um laboratório de informática para eventuais pesquisas ou aulas em ambiente diferenciado, teriam, agora, aulas semanais da disciplina. Mas uma dúvida inquietou toda a escola: O que deveria ser ensinado na referida disciplina? Aula de Informática deveria ser entendida como Curso de Informática?

Surpreende hoje o fascínio que os meios eletrônicos exercem sobre os jovens na vida cotidiana. O que mais lhes interessa é estar na tela, nada mais atrativo que o descortinar de textos: imagens, áudios, vídeos, etc. Falar já não é o meio mais interativo para comunicação, teclar, digitar é a “onda do momento”.

Celulares, computadores, *tablets* invadiram o pátio, a sala de aula, o laboratório de informática, toda a escola. Esses artefatos precisam estar presentes também na vida do professor. A maneira como o professor ministra aula e, acima de tudo, os recursos que utiliza para desenvolvimento da aprendizagem é determinante para que o aluno possa compreender e assim participar ativamente das aulas. Os alunos desejam professores parceiros em suas investigações, alguém que lhes conduza ao caminho do conhecimento. Assim, ao serem utilizadas as ferramentas tecnológicas, a exemplo de celulares, computadores e *tablets*, o ensinar e o aprender estarão sendo ressignificados.

É comum ouvir professores afirmando que não imaginam seu trabalho sem o uso das ferramentas digitais, exaltando a facilidade que a Internet trouxe para seu ofício, tais como pesquisa, o diário de classe, planejamento. Como explicar que esses mesmos professores rejeitem o trabalho pedagógico mediado pelas mídias e ainda critiquem seus alunos pelo apego a elas?

A liberação e o uso da Internet na escola não vão salvar a educação, afinal, não é só disso que a escola precisa, mas podem ajudar a desenvolver, ampliar e estabelecer os conhecimentos dos nossos alunos e também dos professores. O interesse pelas mídias digitais é tão grande que é comum assistir alunos transgredindo normas de proibição, encontrando estratégias para utilizarem seus modernos aparelhos de celular. Quem sabe se seu uso for mais adequadamente regulamentado, também não encontraremos alunos transgredindo as normas para ler um bom livro, um belo poema, fugindo para a biblioteca.

Biblioteca, quanta saudade dos tempos das pesquisas, sempre cheia, numa roda de amigos ninguém podia falar! Placas e placas pediam silêncio! A bibliotecária lançava olhar fatal quando alguém sussurrava. Era obrigatório o silêncio para não atrapalhar o próximo. Quantas promessas de devorar todos aqueles livros, esvaziar as prateleiras. Biblioteca, quanta dor em vê-la abandonada, seus livros empoeirados, prateleiras a esperar e esperar e esperar, biblioteca quente, laboratório de informática frio, biblioteca vazia, laboratório cheio, biblioteca morta, laboratório vivo. Cadeiras giratórias e almofadadas para o laboratório, cadeiras desconfortáveis para a biblioteca. Dois potentes e silenciosos aparelhos de ar condicionado no laboratório de informática, dois barulhentos e pouco funcionais ventiladores para a biblioteca. Será que ao escolher o laboratório de informática em lugar da biblioteca é mesmo só o aluno que o faz?

Trago comigo a arte de ensinar desde as mais remotas lembranças. Ainda pequena e incapaz de supor que um dia estaria propondo novos caminhos para o ensino de Língua Portuguesa, já experimentava possibilidades inovadoras para ensinar tão inocentes alunos: meu

adorado irmão e minha tia. Assim, reafirmo que a temática desenvolvida neste trabalho não surgiu do acaso, na verdade, acredito que ela sempre esteve nos arredores da minha mente, talvez não com este formato, talvez não apresentasse fundamentações sólidas que lhe dessem sustentação, mas estava ali, pulsando, pedindo para sair, dependendo de um clique, o apertar de uma tecla.

Dentro da escola, há várias crenças<sup>1</sup> e preconceitos sobre o uso das tecnologias na sala de aula. Muitas vezes, essas opiniões são valorativas, não veem o caráter funcional e pedagógico para os conteúdos curriculares, não aceitam o trabalho interdisciplinar por acreditar que basta repassar o conteúdo de suas disciplinas em aulas tradicionais, pois foi a maneira que aprenderam o que, para grande parte dos professores, era verdadeiramente o jeito certo de dar aula.

É imperativo mostrar as transformações que a sociedade em geral e a escola em particular têm sofrido ao longo dos anos. Uma demonstração de desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa contribuirá para que se perceba que o ensino da Língua se transforma paralelamente com as transformações sociais.

Desejo mostrar nesta pesquisa, por meio da elaboração e aplicação de uma Unidade Didática, metodologias significativas para o ensino de Língua Portuguesa. Por meio de um projeto interdisciplinar, também utilizo ferramentas tecnológicas presentes na vida do aluno e da escola, oferecendo situações reais de leitura, escrita e oralidade. Ao longo dos capítulos, serão demonstrados os desafios encontrados no contexto escolar, em especial na Escola de Tempo Integral para implantação de um novo paradigma de ensino voltado para os multiletramentos em abordagem interdisciplinar.

Assim como a narrativa de minhas memórias revelam as situações e acontecimentos que me transformaram na professora que sou hoje, com esta pesquisa, mostrarei que o desenvolvimento do ensino da Língua Portuguesa exige dos professores novas práticas, inovadoras metodologias, capazes de ressignificar tanto o ensino como a aprendizagem. Em outras palavras, esta investigação foi proposta para responder as perguntas de pesquisa reproduzidas adiante, as quais auxiliaram o desenvolvimento de uma intervenção com propósito de produzir práticas pedagógicas mais produtivas na escola focalizada.

---

<sup>1</sup> De acordo com Oliveira (2007/2008, p.153) "uma crença é uma adesão a uma ideia tida como verdadeira ou válida. Essa adesão pode ser tênue como nas intuições momentâneas, nas sacadas e nas conjeturas, mais estável, como nas crenças propriamente ditas ou fortes, como nas convicções e até na fé".

**Pergunta Geral:**

Como o uso de tecnologias digitais, mediadoras do aprendizado em aulas de Língua Portuguesa, planejadas a partir da abordagem pedagógica orientada pelos estudos do letramento, pode contribuir para o ensino da língua materna na escola pública tocantinense de tempo integral?

Esta pergunta guiou toda a pesquisa com propósito de produzir novas estratégias de ensino para a disciplina Língua Portuguesa, capazes de impulsionar o ensino contemporâneo e ainda indicar atividades mais significativas para as novas gerações de alunos nativos digitais. Para responder a referida questão, foi elaborada e aplicada uma Unidade Didática com atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, mediadas por ferramentas tecnológicas.

**Perguntas Específicas:**

1. Como as ferramentas tecnológicas podem contribuir para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita?

As ferramentas tecnológicas estão presentes dentro da escola e na vida dos alunos. Elas são responsáveis por novas formas de interação, novas maneiras de se fazer descobertas, estudar, pesquisar, ler e escrever. Portanto, mostro como o uso dessas novas tecnologias pode contribuir para ressignificar o ensino da língua materna, favorecendo as práticas de letramento que buscam oferecer condições para leitura e produção de texto em ambientes reais ou virtuais, de forma a atender as emergentes necessidades sociais.

2. As aulas de Língua Portuguesa podem ser ressignificadas a partir da abordagem pedagógica interdisciplinar?

Nas disciplinas escolares, conforme mostrarei adiante, as atividades pedagógicas costumam ser desenvolvidas isoladamente, sem o trabalho cooperativo entre os professores responsáveis por diferentes disciplinas. Esta segunda pergunta visou investigar se os alunos adquirem conhecimentos mais significativos, a partir de atividades pedagógicas inseridas em



projetos interdisciplinares, substituindo as fragmentações da tradição escolar por uma ideia mais ampla e real de ensino.

3. Como introduzir novas metodologias no ensino de Língua Portuguesa e torná-lo mais sustentável?

O ensino de Língua Portuguesa ainda carrega marcas históricas e que, apesar de terem surgido documentos garantidores da necessidade de mudança no objeto de estudo – o texto como substituto das regras gramaticais –, ainda existem crenças de que a maneira correta de ensinar a língua materna é a tradicional. A introdução de novas metodologias intenciona repensar essas crenças, mostrando que novas práticas são essenciais para a educação na contemporaneidade.

## **ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS**

Nesta seção, apresento a organização dos quatro capítulos integrantes desta dissertação de mestrado profissional, a fim de indicar o percurso percorrido ao longo da pesquisa participante realizada.

No primeiro capítulo, *Pressupostos teóricos para aulas de Língua Portuguesa*, focalizo questões teóricas relativas ao conceito de letramento, discorrendo sobre saberes contemporâneos para o ensino produtivo da língua materna. Apresento também considerações a respeito da interdisciplinaridade, discutindo a necessidade do trabalho coletivo como condição para o desenvolvimento de práticas significativas de letramento. Também são focalizados os conceitos de multiletramento e de letramento sustentável.

No segundo capítulo, *Pesquisa participante na escola de tempo integral*, caracterizo a investigação científica realizada como uma pesquisa participante, inserida no campo da Linguística Aplicada. Também caracterizo a escola de tempo integral selecionada assim como os colaboradores da pesquisa e, ainda, descrevo, dada a relevância para esta investigação, a disciplina de Informática componente da matriz curricular da escola de tempo integral.

No terceiro capítulo, *Transformações na aulas de Língua Portuguesa*, reconstituo brevemente a história da disciplina Língua Portuguesa no território brasileiro, desde a chegada do colonizador europeu até a atualidade, pontuando algumas influências de fatos históricos no atual ensino da língua materna nas escolas brasileiras. Para este paralelo entre ocorrências históricas e acontecimentos atuais, utilizo trechos de uma entrevista semiestruturada feita com uma professora de uma rede pública municipal de ensino no Estado do Tocantins.

No capítulo 4, *Cenas da intervenção pedagógica*, reconstituo as atividades elaboradas para a intervenção pedagógica na Unidade Didática, apresentando as atividades desenvolvidas, com o objetivo de demonstrar como o ensino de Língua Portuguesa pode ser ressignificado a partir da adoção da tecnologia digital como recurso pedagógico, culminando na produção e publicação de programa culinário. Utilizo a narrativa para mostrar os passos seguidos até a produção final. Mostrando atividades garantidoras de letramento crítico e sustentável.

Com esta pesquisa, desejo estimular professores de língua portuguesa e demais disciplinas à adoção de ferramentas digitais como ferramentas pedagógicas, de modo a contribuir para o aprendizado crítico e sustentável de multiletramentos, tornando o ensino mais significativo para quem ensina e para quem aprende.

## CAPÍTULO 1

### PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

As novas tecnologias são dominantes, transformando nossas vidas, nossas crenças, nossos saberes em uma velocidade inacreditável. Diante dessa realidade, a escola, muitas vezes, com armaduras disfarçadas de portões, luta e reluta contra o mundo em ebulição, negando as mídias, os conhecimentos externos dos alunos, valorizando apenas o que já é arcaico em sua prática, vendo as tecnologias não como auxiliares e necessárias para o seu fazer docente, mas como uma ameaça ao seu *status* de única portadora de saberes. A ideia que transparece é que a escola, muitas vezes, nega a realidade vivida pelos alunos, distante das práticas sociais da linguagem que vai do oral ao digital.

Uma das maiores necessidades de educadores e alunos, hoje em dia, é o domínio das novas tecnologias. Dessa forma, nesse momento de valorização das práticas sociais de leitura e escrita é indispensável que a escola forneça a inclusão digital, pois traz ferramentas essenciais para a interação social. Não se trata de abandonar outros recursos pedagógicos, mas sim de entender que vivemos um período dominado pelas tecnologias, negar a sua importância é o mesmo que retroagir ou, até mesmo, parar no tempo.

Este capítulo objetiva discutir a respeito do letramento, compreendendo seu significado, suas características e tipos. Destaco a intenção de entender a relevância do letramento digital para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita numa sociedade dominada pela tecnologia. Em seguida, apresento uma análise a respeito das novas demandas para o professor perante as novas tecnologias em sua prática docente, situando-o como mediador do conhecimento. Ao final do capítulo, discuto os conceitos de letramento sustentável e multiletramentos, indicando-os como necessários para o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade.

#### 1.1 Construção de saberes na coletividade

As tendências modernas conduzem a educação brasileira rumo a duas direções: à interdisciplinaridade/transdisciplinaridade e aos multiletramentos, sendo que a primeira é condição necessária para o desenvolvimento da segunda em ambiente escolar por promover situações reais de uso da língua, ultrapassando muralhas, rompendo fronteiras e, acima de tudo, garantindo conhecimento sustentável.

Entende-se, aqui, a interdisciplinaridade como a síntese de duas ou mais disciplinas, transformando-as em um novo discurso, numa nova linguagem e em relações estruturais; é um conhecimento mais articulado, integrado e atualizado (RIBEIRO, 2011, p. 89).

Para introduzir esta temática, refletiremos inicialmente sobre o seguinte provérbio popular: “Uma andorinha só não faz verão”. Interpreto-o como a necessidade de desenvolver um trabalho em equipe para alcançar objetivos compartilhados, pois, como as andorinhas que desejam o verão e para fazê-lo andam em grupo, nós, professores, também precisamos desenvolver um trabalho coletivo de maneira a garantir que, na escola, os objetivos sejam alcançados, que encontremos o nosso metafórico verão, fato que ocorrerá através de projetos interdisciplinares.

A proposta interdisciplinar na escola é uma maneira de reunificar o conhecimento, de minimizar a fragmentação entre as disciplinas, pois, até mesmo, as que parecem oponentes podem colaborar para o desenvolvimento de atividades conjuntas. Essa interação entre diferentes disciplinas oferece condições para um saber crítico, reflexivo, fundamentado.

De acordo com o Documento Norteador do Trabalho de Ensino de Tempo Integral no Estado do Tocantins – DNTETIET (TOCANTINS, 2011, p. 26),

a intenção do trabalho interdisciplinar é estabelecer metas para superar a fragmentação do conhecimento nas diversas áreas de estudo e pesquisa, através da integração dos componentes curriculares na construção do conhecimento, a fim de promover avanços no ensino e na aprendizagem.

No tocante a este tema, concordo com as palavras de Bonato et al (2012, p. 3), analisando a importância da interdisciplinaridade: “não se trata de eliminar as disciplinas, trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, torná-las necessárias à atualização quando se refere às práticas do processo de ensino-aprendizagem”.

Este intercâmbio de disciplinas denominado interdisciplinaridade permite a reciprocidade de informações, construindo o conhecimento pelos próprios alunos de forma cooperativa e efetiva, buscando soluções para os problemas de aprendizagem por meio de processos investigativos, resultando no esforço para a reunião de saberes.

De acordo com Bonato et al (2012, p. 2), a interdisciplinaridade “é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Abrange temáticas e conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, onde as aprendizagens são ampliadas.” Para Morin (2008, p. 115), refletindo sobre mudanças no ensino,

interdisciplinaridade “pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica”.

O objetivo de um projeto pedagógico que assuma a abordagem da interdisciplinaridade é sem dúvida a ampliação do conhecimento, tanto do aluno quanto do professor. O conhecimento se disseminará para toda a escola e, conseqüentemente, para a sociedade. Metodologias como esta permitem que sejam ofertadas mais oportunidades de aprendizagem do que de ensino, possibilitando descobertas pela coletividade de saberes e não pela fragmentação deles, dando sentido ao que se ensina e ao que se aprende, resultando em conhecimento mais profundo. Na verdade, um grande projeto bem se justifica dentro da escola quando é apresentado numa perspectiva interdisciplinar.

Na escola, o trabalho interdisciplinar favorece a transdisciplinaridade, pois, da junção do conhecimento adquirido nas várias disciplinas, seria alcançado um saber unificado e sólido, que tem como resultado o próprio letramento crítico do aluno, com conhecimento mais amplo sobre o assunto estudado. A transdisciplinaridade exige total interação das disciplinas, numa colaboração de conhecimento, onde o aluno pode aprender de maneira mais completa e verdadeira. Não significa que as disciplinas do currículo se tornarão uma só, mas que todas contribuem com sua linguagem e peculiaridades sobre o objeto estudado.

De acordo com Morin (2008, p. 115)

No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe. De fato, são complexos de inter-multi trans-disciplinaridade que realizam e desempenham um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum.

Projetos inter e transdisciplinares exigem professores com novas posturas, capazes de utilizar recursos pedagógicos adequados ao seu objeto de ensino e ao interesse do aluno, possibilitando oportunidades mais produtivas de aprendizagem, fazendo com que os alunos estabeleçam relações com o tema abordado nas diversas disciplinas, sendo que uma enriquece a outra.

O professor que procura assumir uma postura interdisciplinar e transdisciplinar precisa ser comprometido, inovador, corajoso e de vanguarda, capaz de usar estratégias pedagógicas diferenciadas. Árduo pode ser o seu trabalho, porém disseminador também o é.

No mundo atual, moderno e informativo o professor já não é mais o provedor de conhecimentos, agora ele atua como mediador da aprendizagem. Deve provocar e questionar o aluno, levando-o ao sucesso de suas pesquisas e conseqüentemente suas respostas desejadas. A escola compreende professor e aluno, envolvidos

emocionalmente, a essa junção só surgirá aprendizagem se o professor lançar desafios e o aluno ser capaz de enfrentá-los (BONATO et al, 2012, p. 5).

Todas as disciplinas podem trabalhar juntas, em conjunto, visando à garantia de aprendizagem ao educando. Nenhuma disciplina se autocompleta, se basta. Na verdade, as disciplinas escolares são argolas onde cada uma se liga a outra até formarem uma poderosa corrente de conhecimento. Podemos continuar o trabalho com cada uma delas isoladamente se o nosso objetivo for pequeno, mas podemos ir além para fazer a diferença, oferecendo novas oportunidades para a aquisição do conhecimento e formação integral do aluno.

O currículo escolar apresenta diversas disciplinas, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências... as quais possuem conteúdos visto por muitos como diferentes, mas são, na verdade, complementares, já que o conhecimento não cabe dentro de uma única disciplina. O currículo escolar tradicional é fragmentado, voltado para a multidisciplinaridade.

A ETI, possuidora de multidisciplinas em sua matriz curricular, aponta para a interdisciplinaridade como estratégia para solidificação do conhecimento.

Portanto, a ampliação do tempo pedagógico da escola, nesta ótica, deve significar muito mais que a extensão do modelo que todos conhecem. Deve implicar em uma nova construção curricular, com fase na integração como princípio de organização pedagógica na escola, na dinâmica da produção da matriz curricular e da interdisciplinaridade, como concepção para o trabalho pedagógico dos educadores (TOCANTINS, 2011, p. 24).

A presença de 20 disciplinas na matriz curricular da ETI é, num primeiro olhar, assustador. Ao se pensar o ensino fragmentado, é certo que pouco proveito o aluno terá, sem falar que pode acarretar desinteresse e profunda estafa, afinal são duas dezenas de disciplinas curriculares. Para uma criança, isso pode se tornar uma sobrecarga, pouco proveitosa às inúmeras atividades a que ela é proposta. Por outro lado, se estas disciplinas estiverem interligadas por projetos interdisciplinares, mesmo na sua individualidade (cada uma seguindo seus objetivos, metodologias), poderão atingir um objetivo estipulado. Dessa forma, a coletividade disciplinar contribuirá sem dúvida alguma para a formação do educando, pois, ao se somar todos os ensinamentos ofertados e saberes adquiridos, o resultado será uma aprendizagem real e verdadeira, capaz de modicar e solidificar conhecimento.

No DNTETIET (TOCANTINS, 2011, p. 26), é afirmado que

numa perspectiva interdisciplinar a unidade escolar organiza os conteúdos das disciplinas para possibilitar a articulação dos diferentes enfoques dados a um mesmo conteúdo, uma vez que o conhecimento é um só, descobrindo de que forma eles se complementam ou se convergem.

A organização pedagógica e curricular na escola são dificuldades para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. A quantidade de aulas, de disciplinas, de professores e de planejamento pode comprometer a qualidade do trabalho desenvolvido, carecendo políticas voltadas para integração da equipe escolar. Nas escolas, os professores ora planejam sozinhos, ora apenas em pequenos grupos com os professores do seu núcleo comum (Português, Matemática, História, Geografia, etc), cada qual em dia e horário pré-definidos, dificultando o contato de uns com os outros e, conseqüentemente, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Na escola focalizada nesta pesquisa de mestrado profissional, os professores possuem além do planejado estipulado para cada um (oito aulas semanais), o planejamento coletivo a cada quinze dias, ocasião oportuna para planejamento, avaliações e replanejamentos de projetos interdisciplinares, uma vez que professores e toda equipe pedagógica devem estar reunidos. Infelizmente, na maioria desses encontros, são discutidos assuntos de outros interesses da unidade escolar e não propriamente um planejamento coletivo tal como é nomeado.

Acredito que o investimento no letramento do professor<sup>2</sup> seja o caminho para resolver essa situação, pois, o professor terá mais condições de perceber a realidade escolar, intervindo de maneira crítica. Esse olhar crítico faz o professor perceber que os conteúdos disciplinares são dialógicos e, portanto, se abordados em projetos interdisciplinares promovem melhor aprendizagem.

Infelizmente, a perspectiva da inter e da transdisciplinaridade não ocupa o espaço adequado no ambiente escolar. Muitos projetos denominam-se interdisciplinares, porém a maioria deles é, na verdade, multidisciplinar, ou seja, resultam em disciplinas reunidas que nem sempre têm o mesmo objeto de ensino e nem possuem qualquer tipo de contato. Ainda que se aproximem em torno de determinado tema, não se relacionam, não dialogam, não possibilitam que o aluno perceba as relações existentes para conferir-lhe aprendizagem.

A interdisciplinaridade é uma temática que é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber. (BONATO et al, 2012, p. 3 e 4).

---

<sup>2</sup> De acordo com Kleiman e Santos (2014, p.196), estou concebendo letramento do professor como sendo o potencial que os professores têm “para ser agentes, questionam o modelo predominante para o ensino de língua materna nas escolas, baseado na prescrição de gêneros orais e escritos, e oferecem diversas alternativas para trabalhar os gêneros na escola de forma significativa, adequada para o local e o espaço da comunidade, ou seja, adequada para a vida social do grupo”.

O uso da tecnologia favorece a interdisciplinaridade dentro e fora do ambiente escolar, visto que as redes sociais dominantes nesta sociedade podem se tornar excelentes ferramentas para o desenvolvimento e divulgação de projetos escolares. Não se pode negar o fascínio que exerce dentro e fora da escola, haja vista a empolgação dos alunos perante uma tela. Assim fazer usos de tais tecnologias, configura-se em oportunidades de ampliação do conhecimento, pois seu poder de alcance é infinito e também de grande apreço.

Tanto a tecnologia quanto os projetos interdisciplinares e transdisciplinares são tendências para a educação vigente: a primeira, por estimular o educando na busca de conhecimento; os segundos, por conseguirem integrar saberes fragmentados num grande projeto de saber coletivo, anulando os pequenos fragmentos de conhecimento, oferecendo amplitude de saberes, conferindo vozes e empoderamento aos educandos. “A constituição de um objeto e de um projeto, ao mesmo tempo interdisciplinar e transdisciplinar, é que permite criar o intercâmbio, a cooperação, a policompetência” (MORIN, 2008, p. 110).

Sendo assim, a concepção fragmentada do conhecimento existente na escola precisa ceder lugar para uma concepção global de conhecimento e isso se efetivará com a adoção de metodologias interdisciplinares. Para que a interdisciplinaridade seja alcançada, é preciso que sejam estabelecidas metas entre todos da equipe escolar. Enfim, não se pode pensar uma educação moderna presa a conteúdos disciplinares, dentro do seu quadradinho, longe das recentes demandas sociais como a tecnologia e o trabalho em equipe.

## **1.2 Contribuições dos estudos do letramento**

Por anos, a educação brasileira esteve pautada na tradição da prática de alfabetização. A partir da inclusão do conceito de letramento, um novo enfoque vem sendo dado aos objetivos do ensino. Não se deseja mais um sujeito que seja apenas alfabetizado, urge-se que ele seja também letrado.

O termo letramento refere-se à capacidade do sujeito de fazer uso significativo da leitura e da escrita. Conforme Kleiman (1995, p. 19), expondo sobre o que é letramento, pode-se definir letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Ao focalizar as habilidades do letramento, Soares (2012, p. 72) afirma que “letramento não é puro e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.



O envolvimento em contextos sociais de uso da leitura e da escrita é o que garante letramento aos sujeitos, sendo assim, não basta que se ensine o aluno a ler e a escrever textos que só existem dentro da escola, é preciso oferecer situações reais de uso desses textos para que assim o aluno compreenda a função social deles.

Colaço (2012, p.1), refletindo sobre práticas pedagógicas de letramento, defende que “o ensino, em todos os níveis, precisa olhar para as atividades realizadas pelos sujeitos tanto dentro como fora da escola, a fim de possibilitar-lhes melhores usos da linguagem, pelos textos orais e escritos que circulam em seu cotidiano”.

A compreensão de que o aluno é um sujeito social e de que o conhecimento adquirido dentro da escola deve servir nas esferas sociais, obriga o alargamento das metodologias para além do livro didático, oferecendo oportunidades de contato com textos que circulam socialmente. Para Colaço (2012, p. 10),

como as práticas sociais a que os sujeitos ficam expostos na escola ou fora dela são as mais variadas, os gêneros textuais que circulam nessas práticas também são diferentes quanto à estrutura, aos objetivos, às expectativas e, conseqüentemente, quanto à função que realizam. Trabalhar leitura e escrita, portanto, torna-se uma atividade que tem maior sentido quando enfocada nas práticas de letramento da sociedade.

É importante que a escola se aproprie da perspectiva social do letramento para garantir a formação plena do cidadão, valorizando as práticas letradas da comunidade e também interagindo com a linguagem nas diversas situações sociais. Colaço (2012, p. 5) afirma “que não é possível separar o sujeito do contexto e dos recursos envolvidos na sua aprendizagem. É importante salientar que, se alguns letramentos são legitimados por instituições, implica então que outros são desvalorizados”.

Para Silva (2009, p. 23),

O letramento é caracterizado como um processo complexo por inúmeras razões, dentre as quais destacamos a plasticidade inerente aos diversos usos da escrita nas interações sociais diárias, realizadas nas modalidades oral ou escrita da língua. Ademais, todo uso é criativo.

Ser letrado significa, portanto, está inserido em práticas sociais de uso efetivo da leitura e da escrita. Eventos de letramento<sup>3</sup> possibilitam que as práticas reais de uso da escrita da leitura sejam vivenciadas dentro da escola. Constituem eventos de letramento, as atividades interativas culturalmente estabilizadas que envolvem usos da escrita e da leitura, independente do suporte utilizado, físico ou virtual. Na atualidade, os eventos de letramento

---

<sup>3</sup> Bevilaqua (2013, p. 105), discutindo sobre as divergências e confluências dos novos estudos do letramento e multiletramentos, diz que eventos de letramento são as instâncias de uso do letramento; é mediado pela escrita (o texto é a sua materialização).

não se configuram apenas no papel, ao acesso a textos em situações sociais, envolvem também outros suportes, a exemplo da tela do computador.

Defendo a necessidade em ofertar um ensino de LP pautado na perspectiva do letramento, de modo a tornar o aluno capaz de utilizar a escrita e a leitura em diferentes suportes, de maneira eficiente e autônoma. Dominando a escrita e a leitura, o aluno poderá buscar os conhecimentos que desejar. A escrita e a leitura possibilitam a entrada do educando no mundo da informação seja lendo ou produzindo textos.

São os projetos de letramento que vão possibilitar o ensino mais produtivo de LP. Tornam-se significativo quando parte do interesse real na vida dos alunos, envolvendo leitura de textos que circulam na sociedade e culminam com a produção de textos que encontrarão leitores interessados. Dessa forma, o projeto de letramento torna-se uma prática social da escrita, pois parte de um movimento que vai da prática social para o conteúdo. Considerar o interesse do aluno para a formulação do projeto é garantia de que o objetivo será alcançado e que o aluno vai aprender fazendo. O letramento do aluno precisa ser a meta de toda escola, oferecendo práticas sociais onde a escrita tenha importância no processo de interpretação e compreensão de textos orais e escritos. Segundo Silva (2009, p. 23),

Na escola, normalmente, é trabalhado apenas o letramento escolar. Portanto, se a escola focaliza ou enfatiza apenas essa prática, pouco contribui para a formação do cidadão diante das inúmeras demandas sociais envolvendo a escrita, as quais, por suas interconexões, configuram um verdadeiro hipertexto.

Com o advento da internet, novos letramentos surgiram, já não interessa apenas ler no livro e escrever na folha do caderno, atividades realizadas muitas vezes de forma mecânica durante séculos na história da educação brasileira, quiçá mundial. Atualmente, está na tela o interesse primeiro do aluno, exigindo um novo tipo de letramento, o digital. Considerando que a prioridade da escola é letrar o aluno, o letramento digital faz-se urgente e necessário.

Para Ramal (2000, s/p), refletindo sobre ler e escrever na era digital,

deveremos rever nossos currículos. A linearidade dará lugar ao hipertextual, ao móvel e flexível. A escola estruturalista dos saberes prontos, definidos, acabados e descontextualizados será desestabilizada pelo descentramento, pela contínua produção e negociação de sentidos e de novos discursos, pelas construções abertas e as paisagens inusitadas. Os conteúdos deixarão de se percorrer como páginas de um livro, para se tornarem janelas de um hipertexto, em múltiplas dimensões que se interconectam e interpenetram. As janelas abertas deixarão entrar luzes imprevistas.

As transformações sociais não aceitam mais restrições em uma única maneira de letrar, não é mais possível falar em letramento. De acordo com Soares (2002, 155), não se pode falar em letramento singular, o mais adequado é considerar a forma plural “letramentos”.

Dessa forma, o letramento digital seria mais um tipo e não um novo letramento imposto à sociedade contemporânea pelas inovações tecnológicas.

### **1.2.1 Letramento digital**

A forma de se comunicar mudou radicalmente desde a popularização do computador e da *Internet*. Um apertar de uma tecla ou o deslizar de dedo por uma tela é capaz de abrir um mundo de redes de comunicação sem precedentes na história. Pelos modernos equipamentos eletrônicos, as pessoas interagem, se comunicam, leem, escrevem, confirmando o papel de sujeitos da informação. Deixam de ser apenas receptores, tornam-se agentes de seus conhecimentos.

Com a difusão da *Internet*, os espaços de informação e comunicação foram ampliados, exigindo usuários capazes de interagir por meio das ferramentas tecnológicas, pesquisar, enviar mensagens, enfim, sujeitos letrados digitalmente, reafirmando o termo letrado como característica daquele que usa competentemente a leitura e a escrita nos mais variados espaços.

Para Xavier, discutindo letramento digital e ensino, (2007, p. 138),

A competência para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permite ao aprendiz contemporâneo a possibilidade de reinventar seu cotidiano, bem como estabelecer novas formas de ação, que se revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não-verbal. O letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino, em vários aspectos.

As novas tecnologias são responsáveis por mudanças significativas na sociedade contemporânea, inclusive no que se referem aos processos de ensino-aprendizagem, que precisam ressignificar suas práticas sociais de uso da linguagem.

Não se trata de extinguir ou mesmo diminuir a importância do letramento alfabético, muito pelo contrário, pois como assegura Xavier (2007, p.140), “a principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo”. O linguista ainda assegura que “somente o letrado alfabético tem condições de se apropriar totalmente do letramento digital, pois os conhecimentos necessários para entender e acompanhar já foram apreendidos pelo aprendiz” (XAVIER, 2007, p. 140).

Letramento digital não é ensinar o aluno a ligar e desligar o computador, a simplesmente digitar textos ou fazer tabelas. É utilizar significativamente as ferramentas tecnológicas, o computador e a *Internet* em práticas sociais de uso da leitura e da escrita,

estabelecendo sentido ao que ler, criticando, inferindo, produzindo sentidos, adquirindo conhecimento. Consoante Soares (2002, p. 149), “com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador”.

Para ser incluído digitalmente é necessário ter acesso às ferramentas tecnológicas, desfrutando delas em atendimento às necessidades pessoais. O incluído utiliza o mundo digital para melhorar sua vida, interagir e trocar conhecimentos.

Kleiman (2014, p. 75), examinando a questão entre letramento e contemporaneidade, garante que “quando falamos de letramentos no mundo contemporâneo, imediatamente vem à mente o letramento digital”. E acrescenta dizendo que “o acesso à informação é considerada palavra de ordem na era da internet” (KLEIMAN, 2014, p. 76).

Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos as formas de leitura feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos é a tela é diferenciado.

Maria Teresa Freitas (2010, p. 339 e 340) entende o letramento digital como

um conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

O letramento digital mostra-se fundamental nessa sociedade pós-moderna, não só porque a Internet é um amplo espaço de interações e práticas discursivas, mas também porque apresenta variedades de textos de diferentes gêneros e inúmeras possibilidades de uso sociais da linguagem.

Assim como a alfabetização e o letramento têm como objetivo garantir a inclusão do indivíduo socialmente, o letramento digital é também de natureza social, pois o domínio de ferramentas tecnológicas faz-se necessário no mercado de trabalho e na vida social.

Para haver letramento digital, faz-se necessário que aconteça antes a inclusão digital. A escola precisa oportunizar a utilização das TIC pelos alunos, interagindo a partir delas, utilizando-as em suas investigações.

A inclusão digital para acontecer precisa que a tecnologia seja democratizada. Quando o sujeito usa a tecnologia em seu favor, tem domínio sobre ela e não necessariamente quando se compra ou ganha um computador. Ou mesmo quando a máquina está disponível em escolas, pois ter computadores, laboratórios de informática e outras ferramentas tecnológicas não significa que haja aí uma inclusão digital. Para que a inclusão digital aconteça, é preciso

que as pessoas, todas elas, tenham acesso a informações, possam fazer pesquisas, utilizar redes sociais ou qualquer outro recurso tecnológico que facilite sua vida.

Talvez, falar em inclusão digital na escola pareça para alguns algo assustador, uma vez que governos têm enviado para as escolas inúmeros computadores, tablets, *notbooks*... Um grande investimento em tecnologia tem sido feito para abastecer as escolas de ferramentas tecnológicas. Porém, a tecnologia por si só não garante a inclusão digital. São necessários outros investimentos para garantir que o sujeito seja digitalmente incluído.

Em 2010, através da Lei 12.249, o Governo Federal implantou o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), visando à inclusão digital e à melhoria na qualidade da educação. Este programa foi subdividido em duas fases: na primeira, a de experimentação, os computadores foram doados por três empresas privadas e entregues a cinco escolas públicas distintas, localizadas em São Paulo (SP), Porto Alegre (RS), Palmas (TO), Piraí (RJ) e Brasília (DF); na segunda fase, o Governo Federal enviou 150 mil laptops para 300 escolas públicas do país, entre elas está a escola-palco desta investigação (cf. LAVINAS; VEIGA, 2013)

O programa é um dos projetos de governo que visa introduzir nas escolas equipamentos de informática com a intenção de promover a inclusão digital. Nesta pesquisa de mestrado profissional, foram utilizados os *notebooks* do UCA, para verificar o uso dessa ferramenta como facilitadora do ensino e da aprendizagem.

Todavia, essas iniciativas só cumprem seu objetivo se estiverem acompanhadas de cursos de capacitação de professores, que instrua o referido profissional a fazer bons usos das ferramentas tecnológicas, evitando que, simplesmente, ocupem espaço como se fossem objetos decorativos, ou como substitutos de outros recursos, ou ainda, servindo apenas para trabalhos burocráticos da escola.

A respeito da inclusão digital, Carvalho (2003, p.78), ao tematizar a importância da interação entre pessoas e computador no tocante à inclusão digital, observa:

Conseguir a inclusão digital não é um objetivo fácil de ser alcançado. Não basta o reconhecimento e o empenho (governamental, social, técnico e econômico) para encontrar soluções que viabilizem a aquisição de equipamentos e serviços à população. Com determinação política e recursos financeiros é possível disponibilizar equipamentos e serviços à população em curto espaço de tempo, porém, tais facilidades são inúteis se a população não puder fazer uso delas, por falta de treinamento, habilidade ou incapacidade física.

Já não faz sentido ser simplesmente alfabetizado. As pessoas precisam ir além para se conectar com o mundo, assim alfabetizar em sentido literal não é mais o caminho, é

necessário estar/ser letrado digital, em sintonia com as questões de âmbito social, podendo se expressar e se posicionar utilizando as ferramentas adequadas: textos orais, escritos, digitais...

Silva (2009, p. 24) afirma que “de forma mais ampla, destacamos que os estudos do letramento também surgiram para legitimar práticas discursivas, educativas e sociais de grupos inviabilizados ou minoritários”. Legitimar as práticas voltadas para grupos inviabilizados significa inclui-los como agentes de discursos e, conseqüentemente, empoderá-los.

### **1.2.1.1 Demandas do letramento digital para a formação do professor**

A contemporaneidade exige professores que sejam agentes de letramento, capazes de desenvolver projetos que insiram os alunos em novas práticas de leitura e escrita, considerando sua vivência, sua cultura e os saberes que possuem. Para tanto, é necessário que se invista no professor, desde a formação acadêmica até cursos de especialização e constantes formações continuadas.

O espaço para o professor que considera que seu papel é apenas transmitir o que conhece para o aluno, numa relação “eu sei e você não sabe” está se afunilando. Não há mais lugar para um único detentor de saber, não há mais saber, o que temos são saberes coletivos em redes de conhecimento. O professor intermedia, provoca, difunde, o aluno pesquisa, se apropria, aprende.

Segundo Xavier (2007, p. 147),

Neste momento, os profissionais de educação e linguagem precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes em seus mais variados espaços educacionais (salas de aula e laboratório de informática, por exemplo) para enfrentar os desafios que estão colocados: alfabetizar, letrar e letrar digitalmente o maior número de sujeitos, preparando-os para atuar adequadamente no Século do Conhecimento.

A escola é ambiente propício para desenvolver metodologias de ensino capazes de minimizar assimetrias, propiciando caminhos para o uso das ferramentas tecnológicas de maneira a praticar de fato a inclusão digital. Então é necessário oferecer condições melhores de ensino da leitura e da escrita com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos em suas práticas sociais diárias.

De acordo com Freitas (2010, p. 340),

Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagem digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe

significado e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental.

O professor é desafiado a interagir com alunos que tem acesso a um surpreendente volume de informações. Na perspectiva de que esse grande leque precisa de um mediador, surge a figura do professor, não como único portador de conhecimento, mas como mediador no desenvolvimento das competências, auxiliando os alunos a selecionar as informações de que precisam. Para Ramal, (2000, s/p)

as relações de poder que surgem na escola a partir dos instrumentos tecnológicos são totalmente novas. Pela primeira vez na história, a tecnologia da dominação é mais conhecida pelo "dominado". Em outros termos: até hoje o professor trazia o saber, a norma culta, a escrita "correta", para os não-letrados, reproduzindo no contexto escolar (por mais que houvesse cuidado e respeito pelo aluno) as situações de imposição linguística vividas pelas culturas orais. Hoje, ocorre um paradoxo: aquele a ser educado é o que melhor domina os instrumentos simbólicos do poder, o aparato de maior prestígio: as tecnologias. O que ocorrerá na sala de aula? Parece-me que as parcerias e a aprendizagem em conjunto serão inevitáveis.

É importante que o professor encare os novos desafios de sua prática, deixando de ver o avanço tecnológico como ameaça a sua docência, fazendo com que a tecnologia seja uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, como esclarece Coscarelli (2011, p. 25 e 26), mostrando que a informática pode ser útil na escola:

a informática não vai substituir ninguém. Ela não vai tomar o lugar do professor nem fazer mágica na educação. Veja bem: o computador é uma máquina muito bacana, mas não faz nada sozinho. É preciso que o professor conheça os recursos que ele oferece e crie formas interessantes de usá-las. Precisamos ter claro em nossa cabeça que melhor que um professor ensinar é um aluno aprender.

As práticas em sala de aula devem ser orientadas de modo que se promova o conhecimento significativo, que proporcione a construção de habilidades e competências para o real uso da língua. O ato de se ensinar com vista ao letramento é criar condições para inserção do sujeito em práticas sociais. O mais importante é ensinar, tendo como base os usos e funções sociais da escrita. Para isso, é obrigatório criar condições de produção, usos e circulação de textos que sejam semelhantes aos que existem fora do ambiente escolar, nas inúmeras situações sociais.

A forma como o professor conduz a sua aula, o seu trabalho, é essencial para que o aluno consiga construir o conhecimento sobre a escrita, adquirindo habilidade que lhe permita ler e escrever de forma autônoma e efetiva nas mais diversas situações sociais. Lecionar na perspectiva do letramento é construir um aprender global que vai além do domínio da tecnologia da escrita. Nessa perspectiva não basta codificar e decodificar o código escrito, mas exercer a escrita em suas mais diversas situações de uso social.

A qualificação do professor, assim como as condições favoráveis de ensino e de aprendizagem, são garantias de uma educação de qualidade. Não basta encher a escola de novas tecnologias não tendo profissionais capacitados para utilizá-las. Da mesma forma, não adianta contratar excelentes profissionais se esses não encontram meios para realizar um trabalho de qualidade. Para cumprir sua tarefa social, a escola precisa cuidar dos seus dois principais atores: professor e aluno, oferecendo a eles condições para ensinar e para aprender.

Ao adotar a perspectiva social do letramento, a escola estará conectada com a realidade do aluno. Para garantir esse objetivo na atualidade, precisa ainda que alunos e professores adquiram o letramento digital, pois, ao utilizar a mídia, faz uso também da leitura e da escrita tão importantes para a participação da vida em sociedade.

Ter garantido o direito a uma educação de qualidade é sem dúvida louvável, mas não é simplesmente enchendo a escola de equipamentos tecnológicos que se consegue esse feito. O processo de ensino-aprendizagem precisa estar carregado de significado. A escola precisa ter condições físicas e pedagógicas que possibilitem eventos e práticas de letramentos produtivas, com múltiplas possibilidades para ensinar e aprender.

Outra condição para garantir o sucesso da escola diz respeito ao currículo, pois o que se vê é uma variedade de disciplinas trabalhadas de forma “neutra”, despretensiosa, vendo o aluno como sujeito socialmente passivo, quando, na verdade, deveria ser fazer estudo etnográfico para compreender de forma ampla as necessidades da comunidade em que a escola está inserida para então elaborar um currículo que atendesse de maneira competente as necessidades sociais do aluno.

Na escola, muito se fala em projetos de letramento e se percebe que, no desenrolar deles, utiliza-se ou deveria se utilizar, ou mesmo desejaria ter acesso às ferramentas tecnológicas. Assim, é afirmativo dizer que o letramento digital favorece outros letramentos. Na escola, o uso de ferramentas digitais é requisito de enriquecimento de projetos de letramentos. Enfim, em adiantados anos do século XXI, as práticas pedagógicas não podem continuar distantes das práticas sociais da linguagem que nos coloca em permanente contato com as mídias.

Proibir o uso das tecnologias talvez não seja mais a saída. Não tenho a informática como inimiga. Como se pode acompanhar ao longo desta discussão, a informática é uma aliada. A *Internet* é mais poderosa do que os professores, a *Internet* é mais interessante que as aulas da tradição escolar, a *Internet* encanta, rouba a atenção, fascina o alunado. Por que, então, muitas vezes, a escola continua resistindo? Por que não usar as tecnologias como aliadas? Esperto não é o aluno que sabe utilizar muito bem as ferramentas tecnológicas.



Esperto mesmo são professores que, mesmo não dominando o computador como o aluno domina, são capazes de utilizar a máquina como ferramenta pedagógica de modo a aprender com o aluno e, principalmente, encaminhando-o a descobertas que ele ainda não imaginou utilizando-se daquilo que tanto o fascina.

Na era do conhecimento, só há espaço para ganhadores e esses só se tornam de fato vencedores quando se juntam e se empoderam, quando se tornam aliados, com autonomia, quando são capazes de utilizar a escrita, a leitura e a tecnologia em seu favor. A obrigação é de todos: família, governo, escola. A obrigação de formar o aluno para este tempo de descobertas é minha e do leitor desta dissertação.

É ponto pacífico que os governos encheram algumas escolas de computadores, construíram laboratórios de informática, gastaram milhões em equipamentos, mas se esqueceram de investir no material humano sustentador da educação. De alguma forma, infelizmente, esqueceram-se do professor.

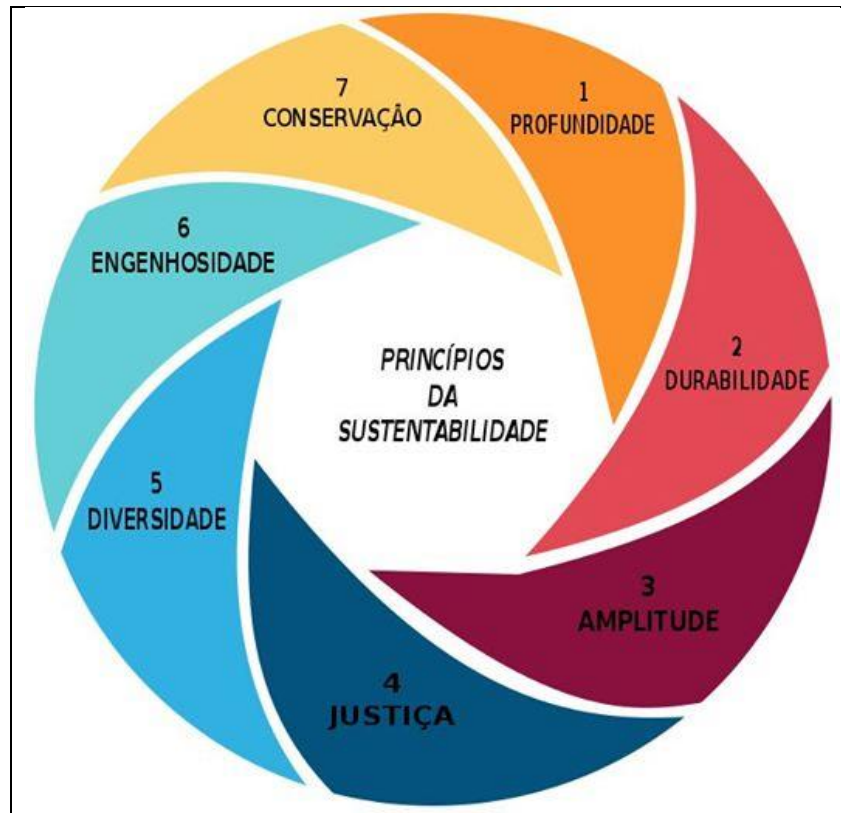
### **1.2.2 Contribuições da sustentabilidade para o letramento**

Nesta pesquisa, letramento sustentável significa conhecimento profundo mediado pela escrita, durável e amplo, cujo objetivo é assegurar o empoderamento ao aluno, tornando-o capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos em situações reais de ensino, na vida em sociedade. Assim, o termo letramento assume o significado de algo que se sustenta, perdura.

Sendo um letrado sustentável, o aluno consegue manipular o próprio conhecimento de modo a absorver novos letramentos, ou seja, uma vez que o aluno adquire o conhecimento, consegue buscar e adquirir outros conhecimentos que lhes sejam desejados. Esse tipo de letramento possibilita uma aprendizagem real, eficiente, concreta.

Para esta pesquisa, utilizo os sete princípios da sustentabilidade apresentados por Hargreaves e Fink (2007), articulando-os ao que concebo como letramento sustentável: profundidade; durabilidade; amplitude; justiça; diversidade; engenhosidade; e conservação. Esses princípios estão inter-relacionados e foram ilustrados na Figura 1.

Figura 1: Princípios da sustentabilidade



Fonte: Grupo Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq)

O princípio da *profundidade* tem como pressuposto que o aprendizado se caracterize pela amplitude e profundidade, possibilitando ao aluno, por exemplo, a compreensão da relevância dos objetos de ensino selecionados e trabalhados no contexto de instrução formal. Conforme Hargreaves e Fink (2007, p. 34), esse princípio é visto como “algo que é, por si só, sustentador – e não apenas qualquer aprendizado, mas o aprendizado que importa, se difunde e dura por uma vida inteira”. Remeto o princípio da *durabilidade* ao letramento que permanece ao longo da vida do cidadão, ao conhecimento que, depois de adquirindo, permanece com o aluno, não é fugaz e nem passageiro. Em outras palavras, não se restringe às práticas pedagógicas que se limitam a preparar os alunos apenas para os usos da escrita demandados pela própria escola.

No que se refere ao princípio da *amplitude*,

é a liderança que se espalha, que é uma responsabilidade distribuída e compartilhada e tomada assim como concedida. A liderança sustentável e distribuída inspira membro de equipe, estudantes e pais a procurar, a criar e a explorar oportunidades de liderança que contribuam para um aprendizado amplo e profundo para todos os estudantes (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 91).

Na escola, a amplitude do conhecimento como princípio do letramento sustentável pode ocorrer em eventos interdisciplinares de letramento, pois o trabalho coletivo de professores, alunos e comunidade, em busca de uma aprendizagem múltipla e sólida, garante a amplitude do saber que deixa de ser individual e passa para a esfera coletiva. “Compreender que um líder solitário não pode fazer tudo, que se cansa demais caso concentre todas as atividades em si mesmo” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 91 e 92). O trabalho em equipe é o meio adequado para promoção de atividades garantidoras de letramento sustentável.

Em relação ao princípio da *justiça*, o letramento sustentável seria aquele que vai além da escola para adentrar a comunidade em que está inserido. Neste princípio, o conhecimento adquirido deve ser socialmente compartilhado: “a liderança socialmente justa e sustentável é liderança responsável no sentido mais completo” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 136).

Esta pesquisa participante tem a pretensão de compartilhar os conhecimentos adquiridos, uma vez que se propõe a discutir problemas de interesse social da escola focalizada, oferecendo possibilidades de mudanças metodológicas com a inserção das ferramentas digitais. A unidade didática, elaborada para a intervenção pedagógica, possui atividades que se propõem a estabelecer um conhecimento que vai além dos conhecimentos escolares.

A parte mais difícil da liderança sustentável é a que nos instiga a pensar para além de nossas próprias escolas e de nós mesmos. É a parte que nos chama a servir ao bem público dos filhos de todas as pessoas dentro de nossa comunidade e para além dela, e não só aos interesses privados daqueles que se associam à nossa própria instituição. Liderança sustentável implica importar-se com *todas* as pessoas que são afetadas por nossas ações e escolhas – aqueles que não podemos ver imediatamente e aqueles que podemos ver. (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 141).

A ampla diversidade cultural que existe na escola carece ser respeitada. Sendo assim, a escola precisa oferecer eventos de letramento para promoção de contato dos alunos com as culturas diversas que habitam na sociedade. O princípio da *diversidade* ressalta a necessidade da escola abandonar a “uniformidade imposta de conteúdo curricular, programas de ensino em leitura e escrita uniformizados, de regime de testes sufocantes” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 150). Enfim, este princípio defende a necessidade de valorização das multiculturas.

A *engenhosidade* é o princípio ligado à renovação. Na escola, essa renovação diz respeito às práticas pedagógicas de professores inovadores, que abandonam os currículos desarticulados para se envolverem com atividades que respondam aos interesses dos alunos.

O princípio da *conservação* está presente nesta pesquisa já que ela recupera acontecimentos da história da LP no Brasil com o objetivo de oferecer possibilidades de mudanças necessárias no ensino da língua materna. Ao considerar a noção de letrado

sustentável na mediação das aulas, o professor precisa saber que “o desenvolvimento sustentável respeita, protege, preserva e renova tudo o que o passado tem de valioso e aprende com ele com o objetivo de construir um futuro melhor” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 199).

Concluo, garantindo que a escola precisa promover o letramento sustentável para que os alunos possam fazer uso, na esfera social, dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso de sua vida estudantil. Adianto que a perspectiva dos multiletramentos garante o letramento sustentável.

### **1.2.3 Multiletramentos**

Por muito tempo, as práticas de leitura e escrita se configuraram, dentro da escola, em dois suportes convencionais: livro didático e caderno. Com o advento da Internet, surgiram outras formas de ler e produzir o texto, o qual deixava de ser apenas a palavra inanimada escrita no papel para tornar-se o texto vivo em tela. O texto deixou de ser estático na página do livro e passou ter outros recursos: imagens, sons, animação (multissemiose). Tornou-se, assim, imperativo ampliar o conceito de letramento para o de multiletramento.

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

O conceito de multiletramentos, segundo Rojo (2012, p. 13),

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural da populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

No que se refere à multiculturalidade, a ideia é que a escola faça uso de uma política de valorização das múltiplas culturas. Essa valorização das multiculturas é um dos princípios garantidores de letramento sustentável.

Formar cidadãos autônomos em uma sociedade cada vez mais tecnologicamente complexa, sem escamotear a cultura local e global com as quais os sujeitos se relacionam, é, sem dúvida, papel da escola. E para cumprir esse objetivo, o ensino deve mobilizar múltiplos letramentos, ou seja, abordar diferentes mídias, diferentes semioses, em contextos culturais diversos (CUSTÓDIO, 2012, p. 199).

Os projetos interculturais são excelentes possibilidades para integração e socialização de culturas, promovê-los é função da escola e, portanto, deve estar no Projeto Político

Pedagógico, o qual, por meio de ações, estimule, na escola, uma amistosa convivência entre culturas, devendo ter como meta o reconhecimento do outro e de sua cultura, numa relação harmoniosa de troca de conhecimento e, acima de tudo, respeito.

Metodologias de multiletramentos conferem letramento crítico, uma vez que se o aluno pratica atividades de valorização da própria cultura e da cultura do outro, empodera-se de forma a agir criticamente a partir dos conhecimentos adquiridos.

trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado (ROJO, 2012, p. 8 e 9).

No tocante à multimodalidade textual, o conceito de multiletramento refere-se à nova formatação dos textos presentes na web, uma vez que não se apresentam mais de forma estática e nem se utilizam apenas da palavra escrita. O que temos, na atualidade, são textos híbridos, multissemióticos.

Esses textos invadem o cotidiano dos alunos, leitores e escritores, e exigem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliando, como estamos vendo a noção de letramentos para multiletramentos (DIAS, 2012, p. 95).

Esse texto, objeto de ensino da LP, que se realiza a partir de gêneros, encontra, na atualidade, seu suporte ampliado, pois deixou de ser exclusivo do suporte físico e passou a se materializar em ambientes virtuais. Novos e conhecidos gêneros agora se apresentam, na rede, de maneira bem mais convidativa e atraente. A palavra escrita ganhou apoio de imagens, sons, movimentos.

Assim sendo, a escola deve ocupar-se em metodologias que garantam letramentos aos alunos para lerem e produzirem textos neste novo suporte de infinitas possibilidades e além de ler e produzir os textos, possam ainda refletir sobre o que encontram, sabendo escolher de maneira consciente o que procuram e que satisfaçam a sua busca, o seu objetivo.

O hipertexto contribui para a pesquisa e para a produção, pois, ao utilizar o hipertexto automaticamente, o sujeito é levado a vários caminhos de busca pelo conhecimento, oferecidos em rede através dos hiperlinks, de forma a construir uma teia de saberes que favoreçam a produção de seus textos orais ou escritos. Santaella (2014), tratando dos gêneros discursivos na era da hipermídia, conclui:

Portanto, o que o hipertexto nos apresenta é um texto que, em vez de se estruturar frase a frase linearmente como em um livro impresso, caracteriza-se por nós ou pontos de intersecção que, ao serem clicados, remetem a conexões não lineares, compondo um percurso de leitura que salta de um ponto a outro de mensagens contidas em documentos distintos, mas interconectados. Isso vai compondo uma configuração reticular (SANTAELLA, 2014, p. 212).

Uma corrente de significados e descobertas, por meio de hipertextos e hiperlinks apresentados no ciberespaço, conferem novos sentidos à leitura e encaminha para novas possibilidades de produção textual. A participação do leitor de hipertexto é bem mais ativa, pois a ele são oferecidas possibilidades de descobertas por meio de links que levam a outros textos e assim constitui uma rede intertextual de leitura de forma rápida e interativa. De acordo com Dias (2012, p. 96), “os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e o estudo dos gêneros”.

Os instrumentos tecnológicos que adentraram a escola podem transformar as aulas em interações mais próximas à vida do aluno e, assim, por meio dos multiletramentos, garantir letramento sustentável. Por meio do texto eletrônico, novos leitores podem ser formados e também novos escritores, já que a dinâmica da Internet permite que o aluno seja, ao mesmo tempo, leitor e autor de textos dos mais variados gêneros.

## CAPÍTULO 2

### PESQUISA PARTICIPANTE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A modernidade trouxe consigo a tecnologia que, por sua vez, demandou em incontáveis formas de interagir com o mundo. São inúmeras e ágeis as formas de comunicação atuais. Toda esta inovação, ainda que tenha encontrado barreiras, tem adentrado na escola, desmistificando velhas formas de se conceber o ensino.

Portanto, o que se busca nesta pesquisa é encontrar novos significados para o ensino de língua materna, apresentando como possível caminho a utilização de ferramentas digitais como instrumentos mediadores do ensino. Essas ferramentas são como sabemos de grande aceitação pelos discentes, são, de alguma forma, familiares à grande maioria dos alunos da escola de ensino básico.

Este capítulo metodológico está organizado em cinco seções. Em *Escola de Tempo Integral*, apresento a escola integral por meio da explicitação de aspectos históricos e algumas discussões subjetivas. Em *Caracterização da escola*, descrevo criticamente a escola em que foi realizada esta pesquisa participante. Em *Disciplina de Informática*, caracterizo a disciplina escolar Informática dentro do currículo da referida instituição. Em *Caracterização da pesquisa*, descrevo esta investigação como uma pesquisa participante situada no campo da Linguística Aplicada (LA), destacando sobremaneira a questão da ética em pesquisa. Finalmente, em *Caracterização dos participantes*, traço o perfil das pessoas envolvidas mais diretamente nesta investigação: professora-pesquisadora, alunos, professores e professora entrevistada.

#### 2.1 Escola de tempo integral

A Constituição de 1988 apresenta no artigo 6º a educação como sendo um dos dez direitos sociais do cidadão brasileiro e, também, compreende a educação como base para a formação integral do indivíduo. A implantação da Escola de Tempo Integral (ETI) tem como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecendo que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (LDBEN, 9394/96; Art. 34) e acrescenta dizendo que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (LDBEN, 9394/96;

Art. 87) e que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (LDBEN, 9394/96, Art. 87; cf. TOCANTINS, 2011).

A Educação de Tempo Integral, no que se refere ao embasamento legal está respaldada pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Estadual de Educação (PEE). Sua fonte financiadora, prioritariamente, é o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Programa Mais Educação por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (TOCANTINS, 2011, p. 11).

A educação sempre esteve voltada a interesses sociais, seja ela escolarizada ou não. Atualmente, temos assistido de perto a política de implantação da ETI por meio do Programa Mais Educação. Uma política pública vista como necessária para o desenvolvimento social.

Educação integral e ETI são por diversas vezes erroneamente entendidas como sinônimos. ETI são as instituições que possuem jornada escolar ampliada, geralmente com disciplinas novas incorporadas ao currículo escolar. Esse modelo de escola funciona em turno e contra turno e ainda disponibiliza tempo para treinamento em atividades artísticas e esportivas. A educação integral refere-se à formação mais completa possível do sujeito, visando à formação humana em suas múltiplas dimensões: cognitiva; afetiva; social; histórica; entre outras, conferindo formação cidadã ao educando.

Sendo assim, compreendo que estender o horário de permanência do aluno na escola não é sinônimo de educação integral, uma vez que para ser integralmente educado é necessário muito mais que alongar o tempo em que este fica preso no prédio escolar. A educação definida como integral deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano, não depende, portanto, de tempo, espaço ou modalidade de educação e sim de qualidade de ensino. O objetivo principal da ETI é a garantia de educação integral ao aluno acima de qualquer outra meta e se apresenta como condição *sine qua non* para atingi-la.

No Brasil, a ideia de educação integral teve início a partir das décadas de 20 e 30 do século XX, quando Anísio Teixeira apresentou seu projeto de ampliação das funções escolares. A proposta de Teixeira era centrada na ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, no seu modelo a formação integral não era compreendida de forma integrada, pois diferenciava as atividades e o turno a serem desenvolvidas. Em 1950, cerca de 20 anos depois da apresentação, o projeto de Teixeira se concretizou: implantou na cidade de Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, um complexo formado por quatro Escolas-Classe e uma Escola-Parque. As atividades voltadas ao desenvolvimento intelectual e às práticas racionais eram realizadas nas Escolas-Classe e as atividades ligadas às artes, ao



mundo do trabalho e ao esporte aconteciam na Escola-Parque. (cf. TOCANTINS, 2011; BRASIL, 2013; FREITAS, 1999; MAURÍCIO, 2009; SOBRINHO; PARENTE, 1995; FERREIRA, 2007; PIO, 2014).

Nos anos 80 e 90, numa releitura do projeto da Escola-Parque de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro implanta os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro, nos períodos de 1983-1986, 1991-1994, durante os dois mandatos do Governador Leonel Brizola, defendendo que a escola integral seria uma estratégia para a redução da injustiça social (cf. TOCANTINS, 2011; BRASIL, 2013; FREITAS, 1999; MAURÍCIO, 2009; SOBRINHO E PARENTE, 1995; FERREIRA, 2007; PIO, 2014).

Nessa época, o Governo Federal assumiu a responsabilidade pela implantação da escola de tempo integral. Foi assim que Fernando Collor, durante seu governo, criou o Projeto Minha Gente, com a proposta de criar 5.000 Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC). Após a saída de Collor da Presidência da República, seu sucessor, Itamar Franco, extinguiu o Projeto Minha Gente e em seu lugar lançou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), apresentando os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) como substitutos dos CIAC (cf. TOCANTINS, 2011; BRASIL, 2013; FREITAS, 1999; MAURÍCIO, 2009; SOBRINHO E PARENTE, 1995; FERREIRA, 2007; PIO, 2014)..

O MEC assumiu para o período 1993/1994 a construção de 423 CAIC em todas as regiões do país, sendo a mais beneficiada a região Sudeste, seguida do Nordeste, Sul e Centro-Oeste. A região Norte foi a menos beneficiada pelo programa, contado apenas com seis CAIC, sendo três no Estado do Tocantins: em Palmas; em Gurupi; e em Araguaína. Esse último foi escolhido para a aplicação da Unidade Didática elaborada nesta pesquisa.

O PRONAICA foi criado para coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais e municipais, organizações não governamentais e com a cooperação de organismos internacionais, (cf. FREITAS, 1999; MAURÍCIO, 2009; SOBRINHO; PARENTE, 1995; FERREIRA, 2007; PIO, 2014) através da Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993. O Artigo 2º da Lei 8.642/93 apresenta as áreas prioritárias de atuação do Programa:

- I - mobilização para a participação comunitária;
- II - atenção integral à criança de 0 a 6 anos;
- III - ensino fundamental;
- IV - atenção ao adolescente e educação para o trabalho;
- V - proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente;
- VI - assistência a crianças portadoras de deficiência;
- VII - cultura, esporte e lazer para crianças e adolescentes;
- VIII - formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes.

O projeto CAIC deveria ser de responsabilidade das três esferas administrativas. Sobrinho e Parente (1995, p. 11) informam que

O governo federal tem como principais responsabilidades no programa: a elaboração do projeto arquitetônico e de engenharia; a construção da estrutura física; os equipamentos; a manutenção das equipes de coordenação geral e técnica; a realização de pesquisas para a avaliação do programa; a assistência ao estudante pelos programas da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE (Alimentação; Livro Didático; Material Escolar e Bibliotecas Escolares). Aos governos estaduais compete assegurar os recursos humanos necessários ao funcionamento – dirigentes e docentes – e compartilhar com os municípios as despesas de operação e manutenção dos CAIC's. Aos municípios competem a aquisição do terreno e a manutenção dos CAIC's, com o uso de recursos próprios ou do apoio financeiro estadual, de organismos privados e da comunidade local.

Na concepção do projeto, o governo federal ficava isento da responsabilidade de manter financeiramente a unidade escolar, deixando essa para o município e o governo estadual, que possuem menos condições para manutenção da grande infraestrutura.

A construção de um CAIC padrão AA12 (argamassa armada com 12 salas de aula) teve custo em torno de US\$ 2 milhões ao governo federal. E ainda uma faixa de US\$ 200 mil para equipá-lo. O que somando gerou um investimento de cerca de dois milhões e duzentos mil dólares por unidade construída. Isso porque não se soma o valor do terreno de 16 mil metros quadrados, visto que era doado e de responsabilidade da prefeitura local. (cf. SOBRINHO; PARENTE, 1995)

De acordo com o Documento Norteador do Trabalho de Ensino de Tempo Integral no Estado do Tocantins (DNTETIET), a ideia de educação em tempo integral teve início com a implantação do Programa Pioneiros Mirins em 1989, em todos os 139 municípios do Estado, com objetivo de proporcionar atividades de trabalhos manuais e reforço escolar, além de realização de palestras sobre cidadania, meio ambiente, sexualidade, arte e cultura.

A implantação da ETI no Tocantins aconteceu em dois momentos: primeiro em 2005 para o Ensino Fundamental I e, em 2011, para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O DNTETIET informa que

O Governo do Estado do Tocantins, por meio da Secretaria de Educação, com a intenção de promover uma política educacional que atenda às necessidades e expectativas da comunidade visa implementar e implantar a Educação de Tempo Integral como uma importante meta que contribuirá para a construção de uma sociedade crítica, inclusiva e que garanta qualidade de vida ao educando e promova uma proximidade entre escola e comunidade (TOCANTINS, 2011, p. 6).

Atualmente, o governo do Estado do Tocantins tem promovido a divulgação da denominada Educação Integral Humanizada, garantindo desenvolvimento integral ao ser humano e valorização aos profissionais da educação. Para atingir este fim, o governo do Tocantins apresenta, no site da Secretaria da Educação (SEDUC)<sup>4</sup>, seis eixos que, segundo o governo, serão guias na promoção dessa educação integral humanizada: ressignificação do currículo; valorização e formação do profissional; escolas de referência; educação do campo, indígena e quilombolas; e gestão democrática. De acordo com o então secretário de Educação do Estado do Tocantins, Adão Francisco de Oliveira,

O que nós estamos apresentando para a educação do Tocantins tem a finalidade de permitir que a escola tenha significado para alunos e professores, e nós entendemos que essa importância só será possível a partir da educação integral e humanizada. Educação integral implica em uma formação plena do ser humano e essa formação plena provoca que nós consideremos alguns elementos<sup>5</sup>.

No que se refere à ressignificação curricular, o Secretário de Educação do Tocantins postula que fará uma revisão na maneira como está organizado o currículo, considerando o tempo integral como possibilidade para oferecer ensino integral ao aluno. Para a valorização e formação profissional, os professores, segundo o secretário de educação, passarão por processo de formação e receberão vantagens e direitos em termos de remuneração. Acrescenta, na terceira condição para a implantação da escola integral humanizada, investimento em reformas e ambientação dos prédios escolares. Promete ainda garantia à cidadania, sobretudo para grupos sociais como os camponeses, indígenas e quilombolas. O último item para a implantação dessa nova escola apresentada pelo governo refere-se à gestão que, segundo o secretário, será democrática, escolhida pela comunidade escolar.

---

<sup>4</sup> [www.seduc.to.gov.br](http://www.seduc.to.gov.br)

<sup>5</sup> Fonte: <http://secom.to.gov.br/noticia/2015/2/20/diretrizes-sao-definidas-com-a-finalidade-de-se-promover-de-uma-educacao-integral-humanizada-no-estado-do-tocantins/>; acesso: 16 abril de 2016.

A ETI também tem a função social de salvaguardar os alunos que vivem em situações de vulnerabilidade social: uma escola alicerçada no trabalho pedagógico e na filantropia. O assistencialismo costuma ter destaque maior que a atividade pedagógica, embora saibamos que esta última é a verdadeira razão da escola. Muitas famílias veem a ETI como creche e os professores como meros cuidadores dos seus filhos, aqueles que tomam conta, educam, higienizam e, ainda, ministram aulas enquanto eles trabalham para prover suas casas. O lugar para deixar os filhos parece ser mais importante do que a qualidade da educação oferecida, o grau de conhecimento que os filhos/alunos adquirem.

Para Cavaliere (2014, p. 1211), analisando a função da escola de tempo integral, “não parece haver dúvidas de que uma das grandes motivações para a ampliação da jornada escolar é a necessidade das famílias de terem as crianças e adolescentes protegidos e assistidos durante o período de trabalho dos pais”.

Nada impede a existência de outras intenções dentro da escola, até mesmo o assistencialismo, desde que não suprima a função principal que é a de educar, afinal o elemento principal da escola é o pedagógico. Desejo uma ETI que tenha como meta principal ensinar, favorecer o encontro entre aluno e conhecimento, mesmo que ela tenha também como função cuidar, proteger os alunos contra a violência externa e ainda alimentá-los.

A modernidade trouxe consigo inovações políticas, sociais e tecnológicas. A escola, por conseguinte, apesar de não acompanhar esses avanços com a mesma velocidade, não está desvinculada dessas inovações, visto que a mesma é uma instituição social. Esta sempre esteve a serviço da sociedade, acumulando funções, para as quais nem sempre está preparada. Portanto, não é novidade para os profissionais que lidam com a educação o fato de que a escola vem ampliando cada vez mais sua função para além do ato de ensinar e instruir (FERREIRA; REES, 2015, 245).

Conforme perceptível no Quadro 1, o currículo da ETI para o Ensino Fundamental II é extenso e diversificado. É composto por 20 disciplinas, distribuídas em 04 áreas do conhecimento: linguagens; códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; parte diversificada. Para atender a essa matriz curricular, são ministradas sete aulas diárias de uma hora de duração cada.

Quadro 1: Matriz Curricular da ETI

ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA SEMANAL
		6º ANO AO 9º ANO
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	4
	ARTE	1
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4
	CIÊNCIAS	2
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA	2
	GEOGRAFIA	2
	FILOSOFIA	1
	ENSINO RELIGIOSO	1
PARTE DIVERSIFICADA	LINGUA ESTRANGEIRA MODERNA /INGLÊS	2
	LINGUA ESTRANGEIRA MODERNA /ESPANHOL	1
	ESTUDO DIRIGIDO	3
	LEITURA	2
	INFORMÁTICA	1
	EXPERIÊNCIA MATEMÁTICA	1
	EDUCAÇÃO MUSICAL	2
	DANÇA	1
	XADREZ	1
	TEATRO	1
	ARTES MARCIAIS	1

Fonte: Autoria própria

As 20 disciplinas do currículo da ETI são divididas em dois grandes grupos. O primeiro grupo é o das disciplinas do núcleo comum: Língua Portuguesa; Matemática; Geografia; Ciências; História; Arte; Educação Física; Filosofia; e Ensino Religioso. O segundo grupo é o formado pelas disciplinas diversificadas: Inglês; Espanhol; Estudo Dirigido; Leitura; Informática; Experiência Matemática; Educação Musical; Dança; Xadrez; Teatro; e Artes Marciais. Dessas disciplinas do grupo diversificado, as disciplinas Dança, Teatro, Xadrez, Educação Musical e Artes Marciais, possuem, além das aulas regulares, quatro horas destinadas a treinamentos.

Esses treinamentos acontecem depois do horário das aulas do contra turno. Ou seja, além das atividades regulares oferecidas a todos os alunos no turno e no contra turno, há, ainda, treinamentos de atividades artísticas e esportivas. Esses treinamentos não são obrigatórios, isto é, os alunos não são obrigados a participar dos treinamentos artísticos e esportivos. O resultado dessa política de não obrigatoriedade é que poucos alunos frequentam as aulas destinadas aos treinamentos artísticos e esportivos. Os alunos que não aderem a nenhuma modalidade artística ou esportiva são liberadas e retornam para suas casas.

A disciplina de Educação Física, apesar de estar no grupo das disciplinas do núcleo comum, também oferece treinamento após o horário das aulas do turno e do contra turno, funcionando da mesma forma que as disciplinas Dança, Teatro, Xadrez, Educação Musical e Artes Marciais, inseridas na parte diversificada.

O currículo da ETI é destinado ao trabalho interdisciplinar, pela necessidade que se tem de integrar as diversas disciplinas em busca da totalidade de conhecimento em detrimento das fragmentações de saberes. E precisa ser construído coletivamente.

O desenvolvimento de habilidades e competências na sala de aula implica o conhecimento do contexto histórico social, considerando a importância da interdisciplinaridade, a diversidade cultural presente nas relações educacionais de modo que os conhecimentos sejam reorganizados e modificados, permitindo uma aprendizagem significativa, que favoreça ao indivíduo interagir e transformar a realidade (TOCANTINS, 2011, p. 41).

Considero um grande problema, tanto para a escola como para a família, o período destinado a treinamentos esportivos e artísticos que acontecem após o período de aulas do turno e do contra turno. Acontece que as disciplinas de Música, Dança, Xadrez, Teatro, Artes Marciais e Educação Física, diferente das outras que formam o currículo, possuem 20 horas/aulas semanais em sala de aula ou em outro ambiente e 4 horas/aulas semanais destinadas a treinamentos. Apenas um pequeno número de alunos participa dessas atividades, permanecendo na escola após o término das aulas às 15h15. Os próprios alunos escolhem a modalidade que desejam treinar e, caso não tenham interesse por nenhuma delas, são liberados.

O envolvimento em qualquer uma dessas modalidades despertaria ainda mais o interesse do aluno, auxiliaria em questões de conduta disciplinar e ainda favoreceria outros conhecimentos e, como consequência, desenvolveria novas habilidades. Assim, quando a escola libera o aluno das atividades de treinamento, não o inserindo em uma das modalidades, está, de alguma forma, permitindo a exclusão dos alunos das atividades ofertadas. Cada aluno deveria escolher a modalidade que desejasse treinar, sendo que poderia mudar caso desejasse ou mesmo não tivesse afinidade com a escolhida, mas todos eles deveriam participar de pelo menos uma das modalidades ofertadas. Cavaliere (2014, 1212) diz a este respeito que a

ampliação da jornada escolar pela anexação de um turno adicional ou um ‘contra turno’, entendido como ‘complementar’, fundamentalmente distinto do tempo regular e destinado a apenas alguns alunos, pode ser um passo em falso na busca da qualidade da educação brasileira.

Outro fator que talvez dê conta desse fenômeno seja porque a maioria dos professores encarregados por estas disciplinas não é profissional da área, ou seja, são leigos, o que

certamente dificulta na elaboração de metodologias. Porém, não tenho a intenção de culpar o professor que fora lotado nestas disciplinas, pois fora anunciada formação adequada, o que, desde 2011, ainda não ocorreu. Como cobrar de tais profissionais qualidade na execução de suas atividades se não recebem capacitação prometida?

O professor da ETI assim como de qualquer outra UE deve possuir metodologias inovadoras, capaz de interagir com os alunos mediando-os rumo ao conhecimento, utilizando materiais diversos, que vão do caderno ao computador. Este professor mediador de conhecimento guiará o aluno por um caminho de infinitas descobertas que, dentro do ambiente escolar, denomino aprendizagem.

Para a escola desempenhar bem suas funções, é preciso investimento em cursos de formação, material pedagógico, estrutura física, pois não se tem como oferecer uma educação digna ao aluno se faltam ao professor condições adequadas de trabalho. Até mesmo os desbravadores, corajosos, destemidos são muitas vezes tomados por grande desânimo. Felizmente, muitos não deixam se abater, pois a responsabilidade, o juramento que fizeram faz-se maior frente aos obstáculos.

No contra turno, é notório o cansaço que acomete os alunos. Depois do repouso de uma hora em ambiente nada confortável, na quadra poliesportiva, eles retornam exaustos para as salas de aula. As salas no turno vespertino são extremamente quentes, as cadeiras desconfortáveis. Esses problemas de estrutura física são significativos pela grande demanda de alunos que migram da ETI para outra escola de ensino regular. O desconforto causa extremo cansaço.

As condições físicas da escola dificulta a realização de uma educação integral, precisamos de lugares apropriados para a realização de atividades. As pessoas precisam de uma escola com infraestrutura adequada para melhor realizar suas atividades, para melhor ensinar e melhor aprender. A falta de estrutura adequada não contribui para o desenvolvimento.

Para o fortalecimento da educação integral, não basta currículo riquíssimo se não houver profissionais capacitados para desenvolvê-lo ou ambientes propícios para a realização das aulas. “A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação” (BRASIL, 2013, p. 6).

Por fim, levanto a seguinte questão: se o desejo da escola integral é garantir além de educação integral também proteção ao aluno, como se explica o fato de as aulas findarem às 15h15? Se a escola é extensão de casa, garantindo à família tranquilidade enquanto trabalha,

por exemplo, como explicar que os alunos sejam liberados no meio da tarde quando a grande maioria dos pais só é liberada do trabalho às 18h?

Se todas as crianças precisam de cuidados durante o período de trabalho dos pais, se essa é uma questão para todo o planeta, que vem sendo resolvida de diferentes formas, a depender das culturas específicas e dos recursos disponíveis, recomenda o bom senso não tapar o sol com a peneira. Há um problema colocado (CAVALIERE, 2014, 1218).

Se a escola deseja realmente proteger suas crianças, garantir segurança à família, nada mais indicado que receba seus filhos antes deles irem para o trabalho e que os devolvam ao retornarem para suas respectivas residências. Concordo que as crianças precisam conviver com a família, para serem educadas e receberem devida atenção e, ampliar ainda mais o tempo escolar, poderia lhes tirar o tempo de convivência familiar. Mas se a família não se encontra em casa, significa então, que ela estará sozinha, vulnerável. Portanto, se o estado quer assumir para si essa responsabilidade que faça bem feito e de maneira verdadeiramente integral. Todos os aspectos devem ser pensados, programados e executados em favor do profissional da educação, da família, do aluno, portanto, da sociedade.

Uma possibilidade de resolver esses problemas seria a escola integral abrir nos finais de semana para a comunidade e funcionar nas férias com atividades artísticas, esportivas e recreativas, pois alunos e comunidade em geral que não dispõem de recursos financeiros para viagens, não têm com quem deixar seus filhos. Quase sempre, os filhos entram de férias, mas os pais continuam trabalhando. Se a escola deseja assegurar tranquilidade à família e ser agência de letramento e assistência social, precisa oferecer o serviço completo.

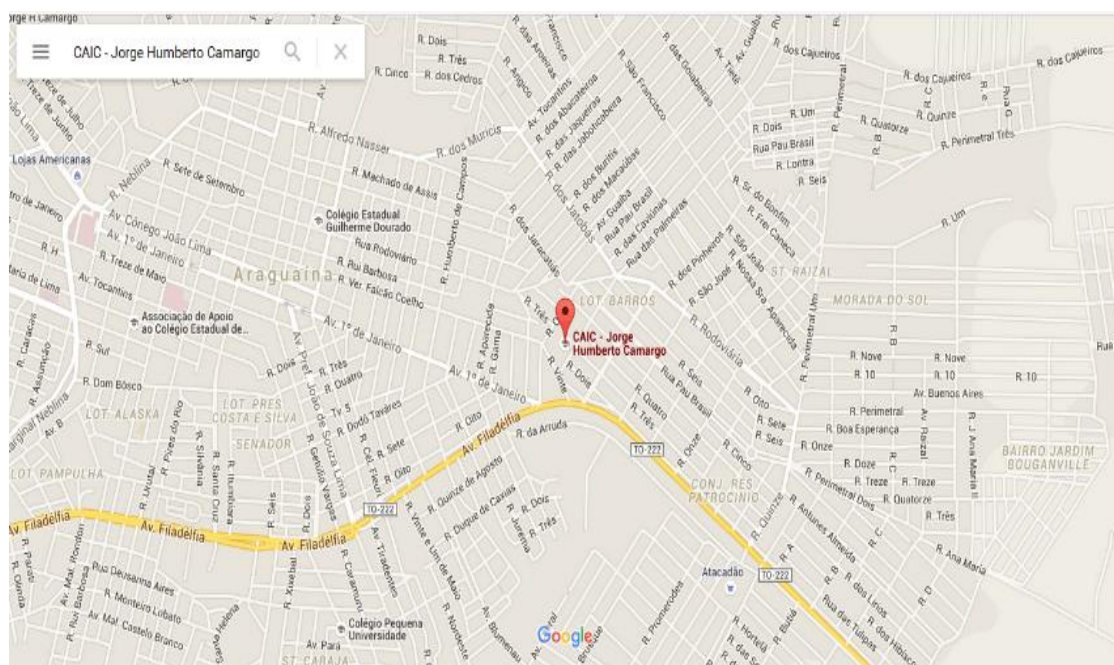
Considero a ETI ambiente propício para o desenvolvimento desta pesquisa, não que ela não possa ser desenvolvida em qualquer outra unidade de ensino. Ela encontra consonância dentro desse modelo de instituição, por oferecer um amplo currículo e ainda haver neste modelo de escola não apenas Laboratório de Informática, mas também a própria disciplina de Informática, elemento integrador das diversas disciplinas. Esses elementos são peças-chaves para o desenvolvimento desta pesquisa já que desejo promover projeto interdisciplinar e uso das ferramentas tecnológicas como estratégia para a escola deixar de oferecer seus fragmentos de saberes e passar a trabalhar em busca de um aprendizado múltiplo, completo, integrador.



## 2.2 Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada no Colégio CAIC Jorge Humberto Camargo, uma escola pública estadual de tempo integral, de Ensino Fundamental I e II, localizada na cidade de Araguaína, Estado do Tocantins, situada no Setor Coimbra, conforme pode ser observado na Figura 2. Está situada entre os bairros São João, Setor Araguaína Sul, Raizal, Teresa Hilário Ribeiro e Santa Luzia, beneficiando vários outros bairros. Essa localização tem como objetivo oferecer à comunidade um modelo de escola onde os pais possam deixar os filhos enquanto trabalham, propondo-se, além de atividades pedagógicas, proteção aos alunos que vivem em situação de vulnerabilidade.

Figura 2: Localização da Escola



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=KE7VQ1gE73o>

A Escola CAIC Jorge Humberto Camargo foi projetada como Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, mas devido à não continuidade do projeto de criação, foi inaugurada em 15 de maio de 1995 como uma escola estadual comum, atendendo alunos do Ensino Fundamental nos três turnos (cf. PPP, 2015).

Foi com desconfiança que cheguei ao CAIC. Nada se parecia com o que eu tinha como referência de arquitetura escolar. Era gigantesco, diferente, ostentador. Não vou negar, aquela arquitetura que hoje me fascina causava-me estranheza e, até mesmo, certo arrepio. Corredores e mais corredores. Espaços que precisei de um, dois anos, talvez, para ambientar-me. Era tão diferente, tão monumental que chegava a parecer um castelo. Na Figura 3,

reproduzo a quadra da escola, prédio característico do modelo de construção dos CAIC no território brasileiro.

Figura 3: Vista da quadra da escola



Fonte: Arquivo da escola

Contemporâneos da inauguração nos contam que, no primeiro ano de funcionamento, a escola não possuía carteiras, nem mobiliário adequado, nem água potável. O material pedagógico e de necessidade pessoal foi chegando aos poucos na escola. Muitos deles não chegaram a ser usados, a exemplo dos que se destinavam ao uso para a creche já que nem chegou a funcionar como Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), assim como os bandejões enviados para serem utilizados no almoço, uma vez que não seria mais servido, pois já não atenderia em modalidade integral.

A realidade do professor nas unidades escolares é muito mais complicada do que se possa imaginar. Todos os anos, os professores vivem a angustiante aflição para saber se terão ou não carga horária completa. Como se isso não bastasse, durante anos, eu e os demais servidores desta escola vivemos a angústia de termos tomado, pelo governo municipal, o prédio da escola. A essa altura, já estava de tal forma ambientada que não conseguia imaginar uma transferência para outra unidade escolar. A razão para esta insegurança se deve ao fato de que o terreno para construção deste CAIC fora doado à prefeitura pelo ex-proprietário da Antártica Distribuidora de Bebidas, Zico Magal (cf. PPP, 2015), fato que desencadeou durante anos enorme insegurança: a comunidade escolar vivia constantemente sob ameaça de perder o prédio em razão de a prefeitura desejar empossar-se dele para realização de outros projetos de seu interesse. Foram feitas diversas reuniões e abaixo-assinados solicitando que o

prefeito doasse o referido terreno para a esfera estadual, doação concedida em 2009 para o alívio da comunidade escolar.

A escola funcionava nos três turnos: no matutino e vespertino, as turmas de Ensino Fundamental I e II; e, no noturno, o Ensino Fundamental regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), inclusive o Ensino Médio (EJA), modalidade em que eu ministrava as aulas de Língua Portuguesa, tempos felizes aqueles. Eu lecionava para os adolescentes no turno matutino e à noite para a EJA, duas realidades distintas, enriquecedoras. Eram duas maneiras de falar, duas atuações no mesmo ambiente escolar, muitas vezes a sala era a mesma, mas a realidade, as metodologias bem diferentes. A maioria dos alunos do noturno eram os pais dos alunos do diurno. Coisas que só se vive no interior de uma unidade escolar.

A transição para escola de tempo integral deu-se de maneira gradativa, primeiro o Ensino Fundamental I (do primeiro ao quinto ano) em 2005 e Ensino Fundamental II, em 2012. Com a implantação da modalidade integral, a escola deixou de funcionar no noturno, transferindo seus alunos e parte dos docentes para unidades próximas. No meu caso, já estava desvinculada do turno da noite, desde o ano anterior lecionava apenas nos turnos matutino e vespertino.

Hoje, ainda que o projeto tenha sido alterado, funciona como escola integral, o que, de alguma forma, significa um retorno às origens, com 20 (vinte) disciplinas no currículo, como se pôde verificar na seção anterior.

Apesar da grandeza do espaço físico e de haver inúmeros ambientes, não possui condições de atender confortavelmente sua clientela, suas salas de aula são extremamente quentes, não possuem sistema de refrigeração, apenas dois ventiladores para amenizar o imenso calor. Esses ventiladores passam despercebidos no período entre agosto e outubro, meses mais quentes do ano nesta região.

Desde a inauguração, o prédio nunca recebeu uma reforma. Com pequenas verbas, costuma acontecer uma espécie de higienização. A escola é desprovida de ambientes confortáveis para os alunos, em especial durante o horário de descanso, entre 12h15 e 13h15, espaço de tempo em que os discentes costumam ficar na quadra poliesportiva sob tutela de alguns coordenadores e oficinairos do Programa Mais Educação.

Ainda que não sejam as ideais, a escola oferece recursos didáticos, tecnológicos e de comunicação, produções artísticas, literárias e culturais à comunidade. A participação da família é esporádica e, quando frequenta a escola, acontece a partir de chamado ou convite.

A estrutura da instituição é grandiosa, destacando-se de outras construções da localidade. É provavelmente a maior unidade escolar da cidade, construída em concreto

armado, pintada com as cores da bandeira nacional, dividida em três blocos: no primeiro e terceiro, funcionam as salas de aula, salas de professores, coordenação pedagógica; e, no segundo, a parte administrativa com a secretária e a sala de finanças. O Quadro 2 apresenta os ambientes existentes na unidade escolar.

Quadro 2: Ambientes da Escola

<b>Quantidade</b>	<b>Ambientes</b>
01	Diretoria
01	Secretaria
02	Sala para Professores
02	Sala para Coordenação Pedagógica
01	Sala para Orientação Educacional
01	Sala de Leitura
01	Biblioteca
01	Sala de Vídeo/TV
02	Laboratórios de Informática
01	Sala de Multimídias
01	Sala de Descanso
01	Auditório
01	Almoxarifado
01	Depósito material de limpeza
01	Despensa
01	Refeitório
01	Área para recreio coberta
01	Campo de futebol
01	Quadra coberta
09	Circulações internas
01	Cozinha
01	Área de serviço
29	Sanitários
01	Laboratório de Ciências
01	Laboratório de Matemática
01	Anfiteatro
01	Sala de Dança
01	Sala de Música
01	Sala de Jogos de Mesa
01	Sala de Artes Marciais com tatame
01	Sala de Recursos Multifuncionais
01	Parque infantil

Fonte: PPP (ARAGUAÍNA, 2015)

A escola possuía ainda um elevador que foi desativado. Hoje, no Laboratório de Ciências, funcionam as dependências do Programa Mais Educação. O anfiteatro ao ar livre dificulta a realização de atividades devido às características climáticas da cidade. A quadra de esporte é coberta, mas, como as outras dependências, necessita de reparos urgentes. Na quadra,

há sanitários e vestiários impossíveis de se utilizar, pois estão sucateados. A quadra é espaçosa, convidativa para realização de grandes eventos, mas a acústica é obstáculo para tais realizações.

A escola possui muitos aparelhos tecnológicos, mas, em decorrência da falta de verbas, muitos deles se encontraram em desuso por falta de manutenção, a exemplo dos aparelhos de multimídia que já chegaram a um total de 10 e que, no momento, só há dois funcionando. Há também internet e *wifi* liberados para os funcionários.

É uma escola rechaçada, muitos falam mal da instituição sem conhecê-la, porém quem a conhece sabe que é uma escola acolhedora, receptiva. Grande parte desse preconceito vem do fato de compararem sua estrutura a de um presídio, vindo daí alguns estereótipos, como de que são todos marginais os alunos da unidade já que estudam em uma prisão.

A unidade escolar funciona da seguinte forma: as aulas são iniciadas às 07h e término às 15h15. Cada aula tem duração de uma hora, são sete aulas diárias. Os alunos assistem à primeira aula regularmente, mas, como alguns moram muito longe, há sempre interrupções com a chegada dos mais atrasados. Na segunda aula, os alunos são retirados para o café da manhã, devendo ser acompanhados pelo professor e retornam para a sala. Como são muitos alunos, esse período pode se estender até a terceira aula. Após a terceira aula, às 10h, alunos e professores têm um intervalo de apenas 15 minutos. Retornam para a sala ou outro ambiente para a quarta e quinta aulas. Durante a quinta aula os alunos são novamente retirados para o almoço, momento em que devem ser acompanhados pelos professores e retornam para a sala para o término da aula.

Como informado anteriormente, os alunos ficam ou deveriam ficar em repouso das 12h15 até as 13h15, tempo para além de descansarem também fazerem um pequeno asseio já que o banho é proibido. Os que moram nos arredores costumam ir para suas casas. A escola, mediante concordância e assinatura dos pais, concede permissão para a saída do aluno durante este período.

Das 13h15 às 15h15, são ministradas a 6ª e 7ª aulas. Após essas aulas, os alunos recebem um lanche reforçado. Depois do lanche, a maioria deles vai para casa e apenas uma pequena parte fica para os treinamentos, fato já discutido na seção anterior deste capítulo.

Apesar dos esforços da equipe gestora, do carisma da diretora e do empenho dos funcionários, a escola tem perdido muitos alunos para as escolas da redondeza. A maioria justifica a mudança pelo fato de a escola não oferecer infraestrutura adequada para atender os discentes e que estes retornam extremamente exaustos para suas casas.

Surpreende a quantidade de alunos que apresenta laudo de algum tipo de deficiência. Praticamente todas as turmas possuem alunos com deficiência. Este fator é em decorrência de a escola ser referência no atendimento de alunos portadores de necessidades especiais.

É uma escola que não mede esforços para atender ao professor. A diretora e sua equipe costumam se desdobrar para atender as necessidades da unidade de ensino ou, ao menos, diminuir o máximo os impactos negativos. Mostram-se bastante preocupados com o andamento da unidade escolar, são receptivos, buscando soluções para os problemas internos e desenvolvem um trabalho muito significativo de valorização dos seus atores humanos e não humanos.

Os professores empenham-se para melhoria da educação e preocupam-se com a qualidade do ensino, mostrando-se abertos às tendências educacionais, fato este que me impulsionou para o desenvolvimento da unidade didática, ferramenta mediadora interdisciplinar para realização da intervenção pedagógica desta pesquisa de mestrado profissional. Essa ferramenta foi utilizada a partir de uma pesquisa participante, utilizando ferramentas tecnológicas para mostrar que o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, das outras disciplinas escolares pode ser ressignificado mediante utilização da tecnologia digital como ferramenta pedagógica.

### **2.3 Disciplina de Informática**

Em recente pesquisa, descobri que, na escola de tempo integral focalizada, a maioria dos alunos faz uso social de alguma mídia, em especial as redes sociais. Na escola, porém, é estritamente proibida a utilização de ferramentas de mídia, devido a uma determinação que conta com o apoio dos pais e de toda comunidade escolar. As aulas de Informática são resumidas a noções básicas de formatação de texto ou mesmo como substituição do quadro-negro. Outra constatação que impressionou bastante foi que, em atendimento a uma solicitação do professor de Informática, juntamente com a coordenadora de tecnologias, a *wi-fi* da escola fora bloqueada. Tal decisão deu-se pela constatação de que os alunos levavam seus aparelhos de telefone celular para a escola a fim de navegarem pelas redes sociais e que essa prática estaria roubando a atenção das aulas e, também, tornando lento o sinal da *Internet*.

Em primeiro lugar, é inaceitável que, em tempo de urgência de letramento digital, uma escola que possui os equipamentos, a disciplina e o professor de Informática não faça uso dessa ferramenta para ampliar os conhecimentos de seus alunos, e, pior ainda, negar aos alunos a utilização da rede.

Outro ponto importante foi evidenciar que os professores não estão preparados para lidar com alunos que, com um clique ou um passar de dedo por uma tela, descortinam um mundo gigantesco de múltiplos e atrativos saberes. A esse respeito, Coscarelli (2011, p. 31) discorre que “os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprender a lidar com recursos básicos, planejando formas de usá-los em aulas”.

O fato de os alunos utilizarem seus celulares para conexão em redes sociais fora do ambiente escolar e tê-los impedidos dentro da principal agência de letramento, surge como negativa às teorias do letramento que, conforme Brian Street (2014), é concebido como práticas sociais mediadas pela tecnologia da escrita. A aprovação da família em relação à proibição do uso do celular e da mídia mostra que a escola exerce grande poder sobre família e estabelece a escolarização do letramento.

A presença de equipamentos tecnológicos na escola, como por exemplo, os laptops do Programa UCA, os computadores do laboratório de informática, os *tablets* e *notebooks* ofertados a alunos e professores, não significa que ela esteja cumprindo sua função social de fazer a inclusão digital e tampouco disseminando o letramento digital.

Por fim, essa escola, assim como muitas outras, tem perdido uma excelente oportunidade de elaboração e execução de projetos de letramento digital e social, partindo de um interesse real do aluno para desenvolver múltiplos letramentos, que os inserissem em práticas de natureza social, real e efetiva.

Ideias para usar a informática como recurso de ensino-aprendizagem e formas de fazer isso é o que não falta. O que precisamos fazer é acreditar que a escola pode ser diferente, divertida, que ela não é o lugar das informações prontas, nem das verdades absolutas. Ela é o lugar de construir, questionar, pensar, enfim, colocar em prática a velha história de aprender a aprender (COSCARELLI, 2011, p. 39).

O DNTETIET (TOCANTINS, 2011, p. 107) apresenta como objetivos para o Ensino Fundamental na disciplina de Informática:

- Desenvolver hábitos e competências para o uso dos códigos e linguagens relacionadas a equipamentos videográficos e fotográficos.
- Analisar de forma crítica a aplicação das tecnologias, de forma a usá-las com economia e propriedade, segundo a finalidade e/ou o público-alvo de sua ação.
- Desenvolver hábitos e métodos básicos de investigação científica, com o uso de referências e instrumentos variados.
- Discutir com os alunos as precauções no uso da internet, obedecendo ao conjunto de regras de conduta, sobretudo na comunicação on-line.
- Verificar a confiabilidade das fontes a serem utilizadas como instrumentos de pesquisa.
- Sensibilizar o aluno para o uso de referências e o respeito ao direito autoral.
- Desenvolver habilidades e competências de comunicação escrita.
- Analisar, estabelecer relações, sintetizar e avaliar a influência da tecnologia de informação na vida do aluno.

- Desenvolver habilidades para o trabalhar em equipe.

Ainda conforme posto no DNTETIET (TOCANTINS, 2011, p. 107), as aulas práticas de laboratório de Informática das unidades das ETI deverão ser desenvolvidas da seguinte forma:

as primeiras atividades serão voltadas para noções básicas de informáticas e as demais por meio de projetos ou atividades de complementação de recursos pedagógicos e conteúdos para todas as disciplinas, utilizando o computador como alternativas de ensino e de aprendizagem. Essas atividades oportunizam aos alunos participarem da definição dos temas, aprender e interpretar conceitos, fazer pesquisas, ter uma visão global do conteúdo a ser estudado, com isso aprender a ser autônomo, atuante, responsável e comprometido com o que faz.

De acordo com o referido documento, a ETI deve “contribuir para o processo de inserção dos alunos e comunidade no mundo informatizado”, sendo que o professor deverá usar programas educativos para iniciar alunos e comunidade no processo de utilização da tecnologia digital, informando ainda que a informática deve ser utilizada em projetos interdisciplinares de forma lúdica e criativa, contribuindo com o senso de autoria, instigando o pensamento crítico e analítico do aluno (cf. TOCANTINS, 2011).

A fim de tornar os nossos alunos usuários familiarizados com os recursos disponíveis nos computadores, eles precisam usar a informática e não, ter aula de informática. Em muitas escolas a informática passou a ser mais uma matéria que em nada se relaciona com as demais ou contribui para as atividades realizadas nelas. Vocês podem se assustar com o que eu vou dizer agora, mas acredito que informática (assim como a língua portuguesa, mas nem vou entrar nesse assunto para vocês não me condenarem à força) deveria ser um recurso auxiliar da aprendizagem, um elemento que deveria integrar e reunir as diversas áreas do conhecimento, em um determinado projeto (COSCARRELLI, 2011, p. 32).

Ao adotar a perspectiva social do letramento, a escola estará conectada à realidade do aluno. Para garantir esse objetivo na atualidade, precisa ainda que alunos e professores fortaleçam o letramento digital, pois, ao utilizarem a mídia, fazem uso também da leitura e da escrita, tão importantes para a participação da vida em sociedade.

A qualificação do professor, assim como condições favoráveis de ensino e de aprendizagem, são também garantias de uma educação de qualidade. Não basta encher a escola de novas tecnologias sem profissionais capacitados para utilizá-las. Da mesma forma, não adianta termos excelentes profissionais se esses não encontram meios para realizar um trabalho de qualidade. Assim, a escola para cumprir sua tarefa social precisa cuidar dos seus protagonistas, professores e alunos, oferecendo-lhes condições para ensinar e para aprender. A escola precisa ter condições físicas e pedagógicas que possibilitem situações reais de ensino e aprendizagem, com múltiplas possibilidades para ensinar e para aprender.



Outra condição para garantir o sucesso da escola diz respeito ao currículo, pois o que se vê é uma variedade de disciplinas trabalhadas de forma isolada, despretensiosa, de modelo autônomo, vendo o aluno como sujeito socialmente passivo quando na verdade deveria se fazer estudo etnográfico para compreender de forma ampla as necessidades da comunidade em que a escola está inserida para, então, elaborar um currículo que atenda de maneira mais eficaz as necessidades sociais do aluno.

#### **2.4 Caracterização da pesquisa participante**

Por apresentar foco na esfera social, desejando a resolução de problemas que são também de ordem social, por meio de um trabalho coletivo e colaborativo, esta investigação se caracteriza como uma Pesquisa Participante (PP). Este tipo de pesquisa torna-se importante no desenvolvimento de projetos educacionais. Conforme Santos (2012, s/p), discorrendo como se faz a PP: “tem como princípio uma ação transformadora que privilegia a melhoria das condições de vida dos indivíduos envolvidos com ela”. Com esta investigação, almejo transformar as aulas de Língua Portuguesa, resultando ainda no fortalecimento dos sujeitos envolvidos, conferindo-lhes tanto aprendizagem como inclusão digital por meio de ferramentas tecnológicas disponíveis na escola.

Nesta investigação, a professora pesquisadora e pesquisados não estão isolados em lugares diferentes, na verdade eles dialogam em todos os momentos da pesquisa e isso é revelado na análise dos dados, momento em que as vozes desses participantes serão ouvidas. Essa característica torna a pesquisa participante dialógica. Para Santos (2012, s/p), “por ser crítica-dialética, a Pesquisa Participante busca envolver aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado no estudo do problema a ser superado, conhecendo sua causa, construindo coletivamente suas possíveis soluções”.

Nas pesquisas qualitativas, há o envolvimento do pesquisador com o pesquisado, as vozes dos sujeitos aparecem, uma vez que se favorece a interação entre eles, diminuindo a distância e rompendo com a formalidade rotineira em trabalhos científicos. Diferentemente das entrevistas com questões fechadas, o diálogo propicia descobertas muito mais amplas, possibilitando novas percepções sobre o problema investigado.

Há também dialogismo em projetos interdisciplinares em que a parceria vai dando forma às ações, e a corrida pelo resultado/conhecimento é da equipe e não solitário. Os projetos interdisciplinares encontram respaldo na PP por serem os dois de âmbito cooperativo, facilitando o trabalho em equipe. Essa equipe é formada por professores, alunos e comunidade em geral, onde todos se tornam sujeitos do conhecimento.

Essa abordagem colaborativa característica dos projetos interdisciplinares permite que, ao longo das reflexões, nas análises dos dados, sejam ouvidas as vozes dos colaboradores e não apenas da pesquisadora que, de alguma forma, também é colaboradora, já que se propõe a um trabalho de grupo por uma causa e não um trabalho solitário, distante do restante da equipe.

Uma vez que o objetivo é resolver problemas de ordem social, a PP encontra ambiente propício na ETI, já que essa última foi idealizada para transformar o cenário social e a vida dos envolvidos e ainda garantir a educação integral aos seus educandos.

A razão da escolha dessa unidade de ensino e deste modelo de pesquisa deve-se ao fato de que almejo, para a escola-palco desta investigação, ações concretas de ensino-aprendizagem, que deixem de ser apenas meras fotografias e passem a oferecer oportunidades que assegurem condições reais de uso da leitura e da escrita, seja no papel ou na tela do computador.

O professor pesquisador é aquele que se propõe a desafios, aventura-se por caminhos de descobertas, atrás de respostas que atualize o seu fazer pedagógico.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 46)

As novas ideias e estratégias são responsáveis pelo abandono de velhas práticas, permitindo guiar-me por outros rumos e a cada nova investigação, novas descobertas de problemas que, muitas vezes, parecem não existir, parecem invisíveis, mas se revelam ao olhar do professor pesquisador.

O pesquisador reatualiza o mundo no objeto que investiga. A investigação é uma forma de ação que procura tornar visível o invisível, fazendo perceber o que se percebe e ver o que normalmente não se vê. Esse exercício de desvelamento do mundo é o que permite o avanço no processo de humanização por meio do conhecimento sistemático e assistemático (GHEDIN; FRANCO, 2008, 78).

É preocupação desta pesquisa atender às necessidades dos alunos, os quais representam toda uma comunidade, conferindo-lhes empoderamento. Assim a justificativa para utilizarmos a PP é a possibilidade de visibilizar o conhecimento como instrumento de poder e controle, haja vista que esse tipo de pesquisa possibilita intervenção na realidade social.

é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55).

Esta pesquisa visa a encontrar elementos significativos para a ocorrência de determinados fenômenos, explicando a razão de alguns acontecimentos. Enquanto pesquisa explicativa, o presente trabalho apresenta uma retomada da história do ensino de LP, atrelada a uma entrevista semiestruturada realizada com uma professora do município de Araguaína, Estado do Tocantins, buscando respostas para algumas crenças que circundam o ensino da língua materna.

O desejo de desenvolver um trabalho voltado para questões sociais, a exemplo da inclusão digital, fez com que este desejo não fosse apenas meu e sim de todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa participante.

Concluindo, a inclusão do outro como interlocutor e a abertura para questionar as dimensões éticas de poder do processo de pesquisa assinalam a pesquisa participante como diálogo, negociação e interlocução culturais e sociais. Ela depende do interesse e do respeito genuínos do pesquisador pelos sentidos e significados que seu interlocutor atribui aos fenômenos estudados e da focalização do processo de pesquisa como produtor de conhecimento. Ao considerar o outro como parceiro, não só o processo de pesquisa passa a lidar com outras interpretações dos fenômenos estudados, quanto se abre para refletir sobre as relações de poder entre pesquisador e interlocutor ou colaborador e sobre o sentido e a utilidade da investigação para ambos (SCHMIDT, 2008, p. 396).

A PP corrobora objetos de pesquisa produzidos na LA, pois ambas são propostas para encontrar soluções de problemas de ordem social que afetam os contextos de instrução formal, a exemplo das ETI.

A questão central desta pesquisa corresponde ao uso das novas tecnologias no ensino, objetivando favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos da ETI. Esse caráter de responsabilidade social situa esta investigação científica no campo da Linguística Aplicada, pois, como afirma Moita Lopes (2014, p. 96), tratando da pesquisa em LA na vida contemporânea, “parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o

político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea”<sup>6</sup>.

Em relação a alguns procedimentos éticos providenciados neste trabalho, os colaboradores foram informados dos objetivos por meio de reuniões anteriores a sua aplicação de forma a permitir a discussão entre os participantes e ainda obter o consentimento do grupo colaborador. Este caráter dialógico compreende que pesquisador e colaboradores desenvolvem o trabalho em parceria, de maneira colaborativa e não isoladamente. Os conhecimentos construídos foram integrados, os saberes descobertos pela pesquisa estão sendo compartilhados.

Se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados – ou pesquisadores e participantes –, é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas (PAIVA, 2005, p. 45).

Ainda no tocante ao tópico da ética em LA, esta investigação mostra atendimento às exigências, oferecendo segurança aos colaboradores por meio de atitude respeitosa, principalmente por se tratar de uma pesquisa que envolve pessoas e, portanto, tiveram a integridade física e psicológica preservadas. A intenção é colaborar com o grupo participante da investigação e, posteriormente, com outros grupos e sem expor ou ridicularizar pessoa alguma. Conforme pontua Celani (2005, p. 107) no âmbito da LA, “é preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana”.

Para a análise dos dados, são consideradas as vozes dos colaboradores deste trabalho, uma vez que possui caráter dialógico. A pesquisadora e os colaboradores partem de um problema, discutem e tentam encontrar uma solução. Esta parceria será percebida ao ouvirmos todas as vozes participantes, porém zelando sempre pela integridade de todos os sujeitos.

A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico, para se garantir a opressão que ameaça os participantes, como decorrência das relações assimétricas de poder (CELANI, 2005, 109).

---

<sup>6</sup> Ainda segundo o autor, “outro ponto que me parece crucial para que a LA seja responsiva à vida social se prende à necessidade de entendê-la como área híbrida/mestiça ou a área da Indisciplina. A interdisciplinaridade é, porém, em geral, ainda vivida de forma tímida na LA, embora ela seja um modo de produção de conhecimento que é cada vez mais prevalente nas ciências sociais e humanas (MOITA LOPES, 2014, p. 97).

Uma grande vantagem na pesquisa em LA é que ela não se prende a uma teoria, mas sim na intenção de resolver um problema que afeta um grupo social. E essa intenção de minimizar ou resolver um problema social apresenta-se nesta PP, desejosa em traçar novos encaminhamentos para o ensino de LP.

Esses novos encaminhamentos para o ensino da língua materna estão, nesta investigação, ancorados na teoria dos multiletramentos, pois

No contexto da alta modernidade, é premente associar o ensino aos recursos das novas tecnologias, tendo em vista construir um processo de formação que acompanhe os nativos digitais e dê suporte às habilidades necessárias para que esses sujeitos circulem através das mídias e atuem na cultura participativa que emerge presentemente (SILVA, 2013, p. 93).

A fim de apresentar novas possibilidades para o ensino de LP, elaborei uma Unidade Didática como instrumento na intervenção pedagógica. Esse instrumento oferece atividades envolvendo leitura, escrita, oralidade e análise linguística a serem realizadas em ambiente físico ou virtual. A preocupação em oferecer oportunidades de realização de atividades em ambientes virtuais encontra sustentação nas palavras de Rojo (2013, p. 8), tratando dos multiletramentos e das TICs na escola, ao afirmar que

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre as diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia.

Na UD, foram contemplados diversos “gêneros satélites”: receita, HQ, vídeo, notícia, filme, poema, canção, contos de fadas, charge, artigo de lei, anime. De acordo com Silva (2015, p. 1045), os gêneros satélites “são responsáveis pela contextualização das atividades de leitura, escrita e análise linguística, necessárias para alcançar as etapas finais, quando são produzidos os gêneros âncoras”. O trabalho desenvolvido com esses gêneros contribui para a produção do gênero âncora proposto: programa culinário a ser postado no *Blog* da própria instituição escolar. O gênero âncora é o eleito como produção final da UD. Todas as atividades desenvolvidas no referido instrumento de mediação são destinadas à produção do produto final (cf. GARCIA, 2015; SILVA, 2015).

A implementação da intervenção pedagógica aconteceu entre os meses de maio e setembro. O longo período de duração deu-se em função dos diversos projetos e eventos que ocorreram na UE.

Desde a apresentação deste projeto de intervenção, ocorreram, na escola, muitos eventos, a exemplo da festividade em comemoração ao dia das mães; festividade em

comemoração ao aniversário da unidade escolar; plano de intervenção/avaliação do Sistema de Avaliação do Tocantins (SisApto); Semana de Avaliação; Projeto Roberto Carlos de Todas as Épocas; Festa Junina; Dia D da Leitura; Pré-Conselho de Classe; Conselho de Classe Participativo; festividade em comemoração ao dia dos pais; oficina de produção de crônicas para Olimpíada de Língua Portuguesa; dentre outros.

A escolha pelo *Blog* da escola deve-se ao fato de ser um projeto interdisciplinar e o canal (*Blog*) da UE favorece a articulação e publicação dos trabalhos realizados, permitindo que todos os envolvidos sintam-se protagonistas do projeto. Ainda, como estratégia de utilização deste canal pouco usado na escola, uma vez que a última postagem nele tinha sido no ano de 2014.

As atividades propostas na UD promovem a utilização de novas metodologias de ensino, inserindo as ferramentas digitais como ferramentas metodológicas, com o objetivo de tornar o aluno protagonista do seu conhecimento, ou seja, conferindo empoderamento ao aluno. Conforme Garcia (2015, p. 26), o objetivo da UD, ao propor transformações para as aulas de leitura e análise linguística, é

desencadear a análise do mundo que nos cerca, propiciando aos educandos, por meio de práticas de letramento, tornarem-se cidadãos mais críticos, conquistando assim a condição e a capacidade de participação com relação a dimensão da vida social, isto é seu empoderamento.

## 2.5 Caracterização dos participantes

Atualmente, ministro seis aulas na turma 92.01, que reúne os alunos do 9º ano colaboradores desta pesquisa. Correspondem a quatro aulas de Língua Portuguesa e duas de Leitura, distribuídas em três dias da semana: segunda-feira; terça-feira; e quarta-feira. A disposição dessas aulas no horário da turma foi descrita no Quadro 3.

Quadro 3: Horário de Aulas da Pesquisadora no 9º Ano

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira
1ª aula (Português) 7h às 8h	4ª aula (Português) 10h15 às 11h15	3ª aula (Português) 9h às 10h
2ª aula (Português) 8h às 9h	5ª aula (Leitura) 11h15 às 12h15	5ª aula (Leitura) 11h15 às 12h15

Fonte: Autoria própria

Além da turma focalizada nesta investigação científica, também ministro aulas em três turmas de 8º ano: 82.01, 82.02 e 82.03. Além das aulas em sala, cumpro oito horas atividades semanais na escola, período destinado ao planejamento das aulas, que, obrigatoriamente, deve ser realizado na unidade escolar.

Considero-me uma professora responsável, exigente, rigorosa, preocupada com o desenvolvimento dos alunos, criativa e inovadora. Costumo desenvolver projetos voltados ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade. Possuo vocação para a literatura, buscando despertar o gosto literário dos alunos por meio de saraus de poesias, peças teatrais, por exemplo. Minha metodologia vai da exposição de conteúdos a debates orais. Para as atividades pedagógicas, costumo eleger o texto como objeto de estudo, culminando em produções textuais de gêneros previamente estudados.

Além de professora, sou também “madrinha” do 92.01 – termo dado pela escola à professora responsável pela turma. A escolha para madrinha da turma do 9º ano já é quase tradição e isso se justifica pelo fato de que lidero o projeto – com grande aceitação da comunidade escolar – de confraternização do 9º ano ao estilo festa de debutante.

Sou graduada em Letras pela Universidade do Tocantins (Unitins), pós-graduada em Avaliação pela Fundação Cesgranrio e, atualmente, aluna regular do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Araguaína.

A turma do 92.01, doravante colaboradores desta pesquisa, é formada por 33 alunos, sendo 16 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, com idade entre 13 e 16 anos. A maioria estuda na escola desde o 6º ano e há ainda alguns que estão nesta UE desde as séries iniciais do Ensino Fundamental I. Desse total de alunos, apenas seis são oriundos de outras escolas. Os nomes desses alunos não serão divulgados nesta pesquisa. Utilizo apenas as iniciais de seus nomes quando for necessário citá-los.

A escola tem dificuldade em manter a turma de 9º ano, pois, por se tratar de moças e rapazes, já não desejam permanecer a maior parte do dia na escola e outros migram da escola integral para a regular. Essa migração é justificada pela necessidade de trabalhar, em geral como babás ou em pequenos estabelecimentos comerciais, ou mesmo para ficar em casa cuidando dos irmãos mais novos enquanto os pais trabalham. Este último motivo tem ocorrido frequentemente em razão de a prefeitura municipal ter decretado em apenas meio período o funcionamento das creches.

A turma do 9º ano é mista, tem alunos extremamente comprometidos, alunos esforçados e que, apesar das dificuldades, estão sempre atentos e dispostos a aprender e ainda um grupo que não se mostra muito interessado pelos conteúdos escolares. Dois alunos possuem necessidades especiais: um tem paralisia cerebral e é acompanhado por uma professora-cuidadora; o outro possui deficiência mental leve.

Todos os alunos assistem sete aulas diárias, distribuídas no horário reproduzido no Quadro 4. A maioria deles não permanece na escola para as atividades de treinamento sob a alegação de estarem exaustos das aulas. A maior exigência que fazem em relação às aulas é que sejam mais dinâmicas e que não necessitem retirar atividades escritas da lousa.

Quadro 4: Horário de Aulas do 92.01

AULA	HORARIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª	07h às 8h	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	ARTE	CIÊNCIAS
2ª	8h às 9h	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	ESTUDO DIRIGIDO	GEOGRAFIA
3ª	9h às 10h	EDUCAÇÃO MUSICAL	HISTÓRIA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	INGLÊS
4ª	10h15 às 11h15	ESTUDO DIRIGIDO	PORTUGUÊS	GEOGRAFIA	INFORMÁTICA	MATEMÁTICA
5ª	11h15 às 12h15	ENSINO RELIGIOSO	LEITURA	LEITURA	FILOSOFIA	ESTUDO DIRIGIDO
6ª	13h15 às 14h15	XADREZ	EDUCAÇÃO MUSICAL	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	DANÇA
7ª	14h15 às 15h15	ESPANHOL	INGLÊS	EXPERIÊNCIA MATEMÁTICA	ARTES MARCIAIS	TEATRO

Fonte: CAIC Jorge Humberto Camargo (2016)

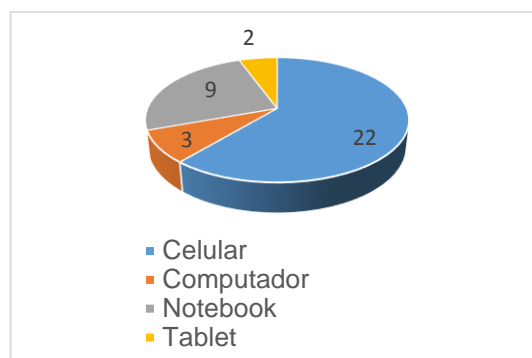
Como metodologia investigativa para conhecer a relação dos alunos do 92.01 com a tecnologia, elaborei e apliquei um questionário, obtendo os resultados expostos nos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1: Você possui algum desses aparelhos: celular, tablet, notebook, computador?



Fonte: Autoria própria

Gráfico 2: Se sua resposta foi sim, qual?



Fonte: Autoria própria

Por meio das perguntas dos Gráficos 1 e 2, comprovei que quase todos os alunos tem ao menos um aparelho de mídia (91%), sendo que a maior parte deles afirma possuir aparelho de telefone celular (66%).



Ao serem interrogados sobre o uso das redes sociais, 88% responderam que usam as redes sociais e apenas 12% disseram não utilizar nenhuma rede social. Dessas redes sociais, as mais citadas foram Facebook (61%), WhatsApp (58%), e Instagram (15%).

Os alunos responderam, em seguida, a pergunta *Você já utilizou ferramentas tecnológicas: celular, notebook, tablet, computador, para realizar alguma atividade escolar? Se a sua resposta foi afirmativa, diga como foi essa experiência.* Para esta pergunta, 97% dos alunos afirmaram que já utilizaram ferramentas tecnológicas para realizar alguma atividade escolar. Os julgamentos sobre essa experiência revelaram que 100% dos alunos que confirmaram já ter usado ferramenta tecnológica para estudar, aprovaram a experiência de utilizar as tecnologias como instrumento de pesquisa escolar. No Exemplo 1, seguem algumas respostas apresentadas pelos alunos a respeito dessa experiência.

Exemplo 1: Uso de ferramentas tecnológicas para estudar

AFS: melhor que utilizar livro.
HSA: foi muito útil pois com a internet fica muitas coisas expostas a respeito do que queremos (sic).
MDC: Acessando o Google copiando os textos da internet foi muito fácil (sic).
MSS: foi muito bom pois foi muito mais facil e aprender coisas novas (sic).
NCM: foi muito eficiente pois o Conteúdo que não achei no livro, encontrei na internet. Ou seja a internet também é um meio de aprendizagem. (sic)
VKC: foi bom, até qui foi mais fácil e rápido para mim poder responder as questões. (sic)

As demais respostas seguiram a mesma ideia das reproduzidas no “Exemplo 1: Uso de ferramentas tecnológicas para estudar”. Por meio dessas respostas, comprovei que os alunos fazem uso da Internet para realizar atividades de cópia, como comprova MDC, explicando como foi o uso da Internet na realização de atividades escolares (*Acessando o Google copiando os textos da internet foi muito fácil*).

A respeito da Questão 5 (*Dentro da sala de aula, o uso do celular e de outros aparelhos como tablet, notebook, por exemplo, é, rigorosamente, proibido. O que você pensa sobre essa proibição?*), a maioria dos alunos (64%) aprova a determinação da escola de proibir a utilização de ferramentas digitais na sala de aula, alegando que se fosse liberado atrapalharia no rendimento já que a maioria não daria atenção às aulas tão vidrados estariam nas redes sociais. Acredito que esse discurso não lhes é original, mas uma reprodução daquilo que de tanto ouvirem ganhou *status* de verdade, ou seja, a escola os convenceu de que a tecnologia é maléfica para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. No Exemplo 2, reproduzo algumas respostas que evidenciam o assujeitamento dos discentes.

Exemplo 2: Aceitação da proibição de aparelho tecnológico em sala

ASR: Acho legal por que se os professores deixar eles mexer, ninguém ia aprender nada. (sic)
MASS: Eu acho que é bom, proibir esses tipo te tecnologia na sala, senão os alunos não iam prestar atenção na aula. (sic)
MPL: Eu acho que foi certo proibir o aparelhos eletronicos, muitas pessoas quando estão dentro da sala só é mexendo no celular e não presta atenção na aula. (sic)
TSL: Eu acho que e falta de respeito, com o professor que está na frente (sic)
VKC: Eu penso que a escola está certa, pois com o uso de celulares e outros aparelho, o aluno ficará desligado dos conteúdo da aula. (sic)

Para 36% dos alunos do 92.01, esses aparelhos contribuiriam para a aprendizagem, alegando que é radical essa proibição. Reproduzo algumas respostas no Exemplo 3.

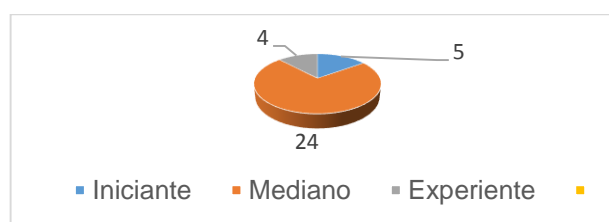
Exemplo 3: Não aceitação da proibição de aparelho tecnológico em sala

TRBS: Que a escola está tirando uma das fontes principais que move o mundo na atualidade, tecnologia. (sic)
HSA: tem momentos de algumas aulas que nós precisamos pesquisar algo (sic)
DBS: eu acho que esta errado agente podia usar algumas vezes nas aulas caso seja, para fazer pesquisa, não jogar e escutar musica. (sic)

Ao responderem a Questão 6 (*Em sua opinião, a liberação de aparelhos como celular, notebook, tablets, na sala de aula, pode ajudar nas resoluções das atividades escolares?*), os alunos caem em contradição ao defenderem, ou melhor, ao que foram assujeitados, na questão anterior em que a maioria concordou com a proibição do uso de aparelhos tecnológicos na sala de aula. Nesta nova pergunta, 64% dos discentes acreditam que a liberação de aparelhos eletrônicos pode ajudar na resolução das atividades escolares. Os outros 36% continuam acreditando que a tecnologia liberada na sala de aula pode atrapalhar na aquisição do conhecimento.

Para a Questão 7 (*O que você acha da ideia de utilizar ferramentas tecnológicas como celular, tablet, notebook, por exemplo, ligados à rede wi-fi, dentro da sala de aula?*), a maioria dos alunos (64%) aprovaram a ideia de ter *wi-fi* na sala de aula, justificando que contribuiria para as atividades de pesquisa. Essa ideia de ter a rede sem fio liberada na sala de aula foi rejeitada por 24% dos alunos. Outros 12% manifestaram dúvida sobre o assunto, alegando que poderia ser bom em alguns momentos, mas, também, atrapalharia a aula.

Gráfico 3: Como você se considera tecnologicamente?

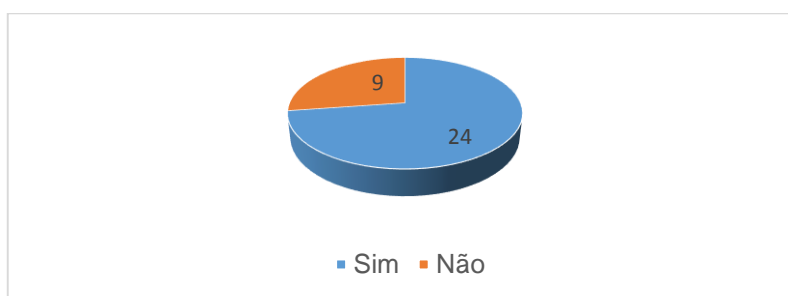


Fonte: Autoria própria

Para 73% dos alunos, a aula de Informática é a fonte de conhecimento em tecnologia. Esses alunos se consideram medianos quando o assunto é tecnologia. Da turma, apenas 15% dos alunos se consideram iniciantes e 12% garantem que são experientes e que sabem mais de informática que o professor da disciplina.

A respeito do *vlog*, 73% dos alunos responderam que sabem o que é um *vlog* e que já assistiram vídeos em algum canal do *Youtube*. Alguns alunos afirmaram terem inscrição em algum canal do *Youtube*. Os outros 27% responderam que não sabem o que é um *vlog*.

Gráfico 4: Você sabe o que é um vlog?



Fonte: Autoria própria

Treze docentes colaboraram com esta PP, trabalhando em conjunto no desenvolvimento desta investigação por meio de um projeto pedagógico interdisciplinar. Desses docentes, sete são efetivados em concurso público e seis trabalham em regime de contrato especial. Desse total, sete atuam em áreas diferentes de sua formação. Os professores são aqui identificados pelas iniciais das disciplinas escolares pelas quais são responsáveis, sendo a sigla de identificação iniciada pela letra P de professor. No Quadro 5, informa a disciplina, a formação e a situação dos professores-colaboradores desta investigação.

Quadro 5: Atuação dos professores colaboradores

PROFESSOR	DISCIPLINA	FORMAÇÃO	SITUAÇÃO
PMEM	Matemática e Experiência Matemática	Matemática	Concursado
PEA	Espanhol e Arte	Letras (Português/Inglês)	Concursado
PHC	História e Ciências	História e Direito	Concursado
PG	Geografia	Geografia e Direito	Contratado
PI	Inglês	Letras (Português/Inglês)	Concursado
PED	Estudo Dirigido	Letras (Português/Inglês)	Concursado
PEM	Educação Musical	Letras (Português/Inglês)	Concursado
PEF	Educação Física	Educação Física	Concursado
PTD	Teatro e Dança	Educação Física	Contratado
PER	Ensino Religioso	Geografia	Contratado
PIF	Informática e Filosofia	Pedagogia	Contratado
PX	Xadrez	Pedagogia	Contratado
PAM	Artes Marciais	Matemática	Contratado

Fonte: Autoria própria

Observando as práticas pedagógicas dos docentes colaboradores desta pesquisa, confirmo que eles não costumam utilizar ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de suas aulas. A maioria do uso se restringe a atividades de pesquisa ou utilizam o Projetor Multimídia para projetar imagens, textos, vídeos, músicas etc., ou seja, como suporte metodológico para apresentação dos conteúdos a serem ministrados. Em resumo, não costuma haver produção do conhecimento mediada por tecnologias digitais, quando muito há apenas reprodução.

O professor da disciplina de Informática costuma utilizar o laboratório de informática para realização de suas aulas, que, em geral, têm como objetivo familiarizar os alunos com o computador.

A professora cuidadora do aluno com deficiência cerebral e motora é atuante. Acompanha o aluno em todas as aulas, oferecendo suporte para a realização das atividades propostas.

É também colaboradora desta pesquisa, uma professora entrevistada que forneceu informações de sua prática de ensino que foram fundamentais para esta investigação. A entrevista foi motivada pelo apego aos livros didáticos anteriores à implantação dos PCN, denominados pela professora de “amarelinhos”. Ela também demonstrou bastante apego às metodologias tradicionais para o trabalho com LP. Ela ministra aulas na rede estadual de ensino e na municipal de Araguaína. Na escola estadual, ministra aulas no Ensino Fundamental II e, na municipal, na modalidade EJA do segundo segmento.

A entrevista com a professora foi analisada no terceiro capítulo desta dissertação. A entrevista fora realizada na escola municipal onde a professora ministra aulas de LP. No dia da entrevista, ela não tinha aula, estava no horário destinado ao planejamento de atividades. Durante a entrevista, ocorreram algumas interrupções. Essas interrupções deram-se, principalmente, pelo fato de não haver, na escola, ambiente destinado a planejamento de aula. A professora entrevistada exercia essa atividade de planejamento em um espaço que funciona como sala de professores, de coordenação, biblioteca e laboratório de informática.

Devido a essa multiplicidade de uso do espaço, era intensa a chegada e a saída de funcionários e alunos. Alguns professores opinaram a respeito do assunto da entrevista. Em outros momentos, a professora era chamada para resolver assuntos de interesse da escola, a exemplo da verificação do nome de um aluno no diário de classe.

A entrevista semiestruturada não seguiu um roteiro fixo. O resultado foi que a professora falou livremente sobre suas crenças em relação às metodologias de ensino de LP.

Diversas vezes, a entrevistada fez referência a determinados assuntos sem a necessidade de perguntas introdutórias.

A contribuição dos dados gerados na entrevista foi fundamental para esta pesquisa por revelar práticas pedagógicas que marcam o ensino de LP até a atualidade, no território brasileiro. Essas práticas foram utilizadas como referências para indicação da necessidade de metodologias inovadoras no ensino da LP.

Por fim, afirmo que os projetos pedagógicos da instituição de ensino focalizada costumam ser solitários ou multidisciplinares. Isso justifica a urgência desta pesquisa situada na LA, face ao desejo de desenvolver projetos interdisciplinares, utilizando tecnologia digital com a intenção de impulsionar o ensino por meio de metodologias que respondam mais diretamente a demandas da sociedade contemporânea, resultando, realmente, numa educação integral, com novas possibilidades metodológicas para os professores.

## CAPITULO 3

### TRANSFORMAÇÕES NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, reconstruo algumas cenas da história da disciplina escolar Língua Portuguesa (LP), buscando algumas informações para explicitar práticas do trabalho pedagógico na trajetória da disciplina. Para tanto, incursiono na história da disciplina, da chegada dos Jesuítas ao solo brasileiro, até as concepções de interdisciplinaridade, letramento e multiletramentos, propostas a partir do paradigma científico em construção para orientação das práticas pedagógicas em aulas de LP.

Uma análise da história da disciplina LP revela fatos importantes e necessários especialmente ao profissional das Letras, pois, além de conhecê-la, permite reflexão sobre os caminhos percorridos, fazendo com que se indague a respeito da importância do currículo, assim como dos objetos de ensino construídos.

No tocante à relevância do conhecimento da história das disciplinas escolares, Venturi e Júnior (2004, p. 69), ao analisar as mudanças e permanências nos livros didáticos de LP, do 6º ano do Ensino Fundamental, de Hermínio Sargentim, defendem que

As disciplinas escolares, como as demais práticas sociais, possuem historicidade e compreendê-la é um aspecto dos mais relevantes para o entendimento do atual momento da escola e dos desafios postos à formação dos cidadãos na época em que vivemos (VENTURI; JÚNIOR, 2004, p. 69).

Para melhor compreensão da aplicação e dos objetivos desta pesquisa de mestrado, revisito fatos históricos do ensino da LP, seguindo uma cronologia temporal, desde os primeiros contatos do nativo brasileiro com a língua do colonizador até a atualidade. O percurso histórico da disciplina LP guia-me ao encontro de novas possibilidades de ensino. Conforme Soares (2003, p. 101), ao focalizar as concepções de alfabetização e letramento, “discutir ‘novas’ perspectivas do ensino da Língua Portuguesa no nível fundamental impõe uma recuperação das sucessivas perspectivas que, historicamente, vêm informando o ensino da Língua Portuguesa”.

Neste capítulo, apresento algumas cenas do percurso histórico do ensino de LP, mostrando trechos de uma entrevista semiestruturada realizada com uma professora-colaboradora da rede pública de ensino do município de Araguaína, Estado do Tocantins.

### 3.1 A Língua Portuguesa em solo brasileiro

Decretada como língua oficial do Brasil desde o século XVIII, a LP corresponde ao primeiro idioma estrangeiro em solo brasileiro, visto que a mesma chegou com o colonizador europeu, o qual julgou de fundamental importância ensiná-la ao nativo, primeiro informalmente sob a justificativa da necessidade de catequização indígena, misturando-se com a língua Tupi, especialmente o Tupinambá, fazendo nascer a chamada Língua Geral, usada para aproximação com os índios. Os jesuítas foram os primeiros encarregados para catequizar os indígenas e, em contrapartida, torná-los falantes da Língua Portuguesa (cf. CLARE, 2002; FÁVERO, 2000, 2009; LORENSET, 2014; VENTURI; JÚNIOR, 2004).

Narrativas históricas informam que a educação brasileira, anterior à colonização portuguesa, baseava-se na tradição oral e seu objetivo principal era atender as necessidades de cada grupo. O aprendizado dava-se por meio da observação e do trabalho coletivo. Situação ainda presente em comunidades como algumas tribos indígenas, por exemplo, onde a base da educação dá-se pelos costumes passados de geração em geração. Esse tipo de tradição não costuma ser valorizado porque, socialmente, o que importa é a cultura grafocêntrica legitimada na sociedade letrada. Costuma-se relacionar, equivocadamente, o conceito de cultura ao de escolarização.

Com a chegada dos Jesuítas ao território brasileiro, a língua portuguesa era considerada uma segunda língua e, por isso, os membros da Companhia de Jesus tentavam aprender a Língua Tupi a fim de facilitar a comunicação e os ensinamentos do cristianismo. Dessa forma, no primeiro período do Brasil Colônia, a Língua Geral predominava. Os Jesuítas compreendiam que a Língua Geral era a maneira, linguisticamente falando, mais adequada no processo de colonização e conversão indígena (cf. CLARE, 2002; FÁVERO, 2000; LORENSET, 2014; VENTURI; JÚNIOR, 2004). Apesar de a Língua Geral ser amplamente falada em todo litoral brasileiro, não tinha prestígio social, sendo, portanto, o Português, em especial, a gramática, a língua ensinada na escola (cf. BARROS, 2008; BUNZEN, 2011; CLARE, 2002; FACCINA, 2000; FÁVERO, 2000). Esse fato nos remete ao que acontece com as variedades linguísticas utilizadas pelas camadas sociais menos favorecidas, desprivilegiadas no ambiente escolar, ainda preso aos padrões gramaticais formais, levando por diversas vezes ocorrências de preconceito linguístico.

Na esfera escolar, ainda se costuma privilegiar um padrão de linguagem em detrimento de outro, apesar de documentos oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998), apresentarem como um dos objetivos para o ensino de LP “conhecer e valorizar as diferentes

variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico” (BRASIL, 1998, p. 33). Para esta situação de não aceitação das variedades, utilizo-me das palavras de Antunes (2009, p. 109), ao debater o ensino de gramática na escola e alertar para a erradicação deste problema tão presente nas escolas:

Que a escola não se preste a reforçar esse fosso – nem nenhum outro – entre mundos de qualquer espécie. Que ela, ao contrário, saiba desenvolver a capacidade dos alunos para acolher as diferenças, com o máximo respeito por aqueles que as apresentam, sem o sentimento que estão fazendo concessões ou sendo compassivos com os diferentes. Simplesmente, porque a diferença é a parte mais significativa daquilo que nos faz iguais.

A Língua Geral foi a responsável pela comunicação de Jesuítas e indígenas e também pela conversão religiosa desde a chegada dos missionários cristãos até sua expulsão da colônia em 1759 por Marquês de Pombal, dando início a uma política de oficialização da língua portuguesa em terra brasileira. Durante três séculos, o ensino, inclusive o da LP, esteve em poder dos Jesuítas até que, na década de 50 do século XVIII, Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal entre 1750 e 1777, por meio da Reforma Pombalina, expulsou a Companhia de Jesus, assumindo para o Estado o ensino, que deixava de ser voltado para questões religiosas e passava a ser de interesse econômico da corte (cf. CLARE, 2002; FÁVERO, 2000, 2009; LORENSET, 2014; VENTURI; JÚNIOR, 2004)

A expulsão dos Jesuítas retarda o crescimento da educação no Brasil de tal modo que continua até hoje e, provavelmente, demandará ainda muitos anos para um maior distanciamento dessa herança. Acontece que existia no Brasil, mesmo que não fosse a ideal, uma educação intercultural. Os indígenas tinham direito à educação. Com a determinação de Pombal, a escola passa a ser apenas para uma pequena parcela da sociedade, a elite. Essa escola exclusiva para a elite durou até a segunda metade do século XX quando o governo anuncia que a “escola é para todos”, causando, uma revolução na educação brasileira, embora o *slogan* não tenha passado de uma falácia. (cf. CLARE, 2002; LORENSET, 2014)

Ao proibir o uso do tupi e instituído o português como única língua a ser falada, Pombal faz um caminho inverso no desenvolvimento linguístico brasileiro, pois, em vez da formação de um país oficialmente bilíngue, restringiu-se a um único idioma oficial – o português. (cf. CLARE, 2002; FÁVERO, 2000, 2009)

Um ano depois, foram instituídas aulas de Gramática Latina, de Grego e de Retórica. Para aprimorar a língua portuguesa nas aldeias, abriu duas escolas: uma para meninos e outra para meninas. Apesar de todas as determinações, o ensino continuava seguindo o modelo dos Jesuítas. O grego e o latim ainda eram as disciplinas dominantes (cf. BUNZEN, 2011;



CLARE, 2002; FÁVERO, 2000; LORENSET, 2014; VENTURI; JÚNIOR, 2004). A Reforma Pombalina vendeu falsamente a ideia de que o português era a única língua falada no Brasil quando na verdade tinha-se um país no mínimo bilíngue, ou mesmo plurilíngue. Essa concepção de país monolíngue repercute até a atualidade apesar de estudos, pesquisas etnográficas, reportagens garantirem várias outras línguas faladas em território nacional.

O decreto de Pombal impôs o ensino da língua portuguesa na escola e a obrigatoriedade do uso nos meios sociais, sendo proibido expressar-se por meio de qualquer outra língua. A implantação dessa língua foi uma ação colonizadora, pois se considerou que o domínio da terra também ocorre a partir da língua. A reforma tornou o ensino da gramática portuguesa disciplina curricular obrigatória, censurando e inibindo usos linguísticos que não fosse o português do colonizador. (cf. BUNZEN, 2011; CLARE, 2002; FÁVERO, 2000; LORENSET, 2014; VENTURI; JÚNIOR, 2004).

Novamente, encontro fatos sustentadores de fenômenos que acontecem nas escolas e na sociedade em geral. Ainda hoje, muitos acreditam que só há uma maneira “correta” de se falar a língua e essa maneira se encontra nas gramáticas normativas. É comum ouvir pessoas dizerem que não sabem português ou ocorrências de pessoas que são marginalizadas pela linguagem que usam ou falantes de línguas indígenas, por exemplo, que são considerados estrangeiros em sua própria terra por não terem domínio ou mesmo por desconhecerem a língua portuguesa.

A Reforma Pombalina atendia a uma necessidade política de ensinar e preservar a língua do colonizador, consolidando dessa forma a política de expansão linguística, com a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Segundo Antunes (2009, p. 112),

Com essas e outras finalidades, como o de preservar a língua original de determinadas comunidades, os estudos gramaticais ganharam corpo e assumiram uma feição cada vez mais prescritiva; feição que não se perdeu ao longo dos séculos; pelo contrário, perdura até hoje.

O decreto de Pombal unificava de certa forma as línguas escrita e oral, utilizadas pelas elites, ensinadas na escola e usadas nos documentos oficiais. Falar português tornou-se sinônimo de *status*. Isso ainda é pujante na sociedade brasileira. Privilegia-se quem fala “difícil” embora nem sempre se entenda o que diz em detrimento da comunicação fácil e cotidiana. O padrão de fala ainda segrega alunos, pais, cidadãos brasileiros. Essa língua uniforme idealizada por Pombal pode ser a que Antunes (2007, p. 105) critica no seguinte excerto:

Somente uma língua idealizadamente descontextualizada é uniforme. E o que é uma língua descontextualizada? É a língua artificial, inventada; língua para dar exemplos. É a língua das frases soltas, que continuam a ter lugar nas salas de aula. Língua que não tem como referência uma situação, um sujeito, uma finalidade comunicativa. Parece uma coisa oca.

A autora continua afirmando que

Quanto maior é o domínio das variedades de uma língua, maior é a capacidade de alguém para usá-la adequadamente em cada circunstância. **Não há por que usar, em toda oportunidade, as variedades cultas.** Esse foi mais um equívoco que se aninhou na cabeça do povo (ANTUNES, 2007, p. 106; negrito do original).

Essa crença excludente de não saber português é herança da colonização portuguesa. O aluno que não vem da elite é rotulado como quem não sabe falar português, ao passo que os pertencentes às classes sociais dominantes são exaltados, sua variante linguística é tida como referência independente do padrão formal ou informal.

### 3.2. Ensino da língua materna no Brasil Imperial

A segunda metade do século XVIII, no Brasil, é também um período marcado por grandes acontecimentos históricos, a exemplo da chegada da Família Real e de um grande número de portugueses, alterando significativamente o modo de viver da época, incorporando a cultura europeia e firmando definitivamente a língua portuguesa como língua oficial brasileira.

Nesse período pós-jesuítas, os textos literários são valorizados enquanto que os regionalismos são ignorados. A linguagem é tida como expressão do pensamento e a escrita é, conseqüentemente, resultado desse pensamento. Ensina-se a ler pelo método sintético: as letras, as sílabas e o valor sonoro das letras são o ponto de partida para entender as palavras. A escrita é considerada independente da leitura, visto que é tida como uma habilidade motora, carecendo, portanto, de treino e exercícios de cópia<sup>7</sup>.

A questão da não valorização dos textos regionais e, conseqüentemente, dos autores desses textos é muito atual, a exemplo do que é possível encontrar nos livros didáticos utilizados nas escolas. Esses livros são produzidos nos grandes centros, distantes do interior como é o caso da escola palco desta investigação, trazendo em suas páginas textos que são ou cânones da literatura ou mesmo aqueles que tratam de uma realidade bastante diferente da que o aluno vive. Enfim, a literatura regional permanece fora da escola.

---

<sup>7</sup> Fonte de informação: <http://revistaescola.abril.com.br/producao-de-texto/cronologia.shtml>. Acesso em 20 de set. 2015.

Em relação à linguagem como expressão do pensamento e a escrita como resultado desse pensamento e também independente do texto, reproduzo no Exemplo 4 a fala da professora entrevistada, quando interrogada a respeito da prática de produção textual em aulas de LP.

#### Exemplo 4: Jogar no papel

Eles não têm organização de raciocínio para jogar no papel, parece. Eu sinto mais ou menos isso, por exemplo, se eu for conversar com ele oralmente, ele tem muito e me dizer sobre aquilo, sobre aquele assunto, mas na hora de jogar no papel parece que foge todo o raciocínio deles, eles num, num sabem jogar no papel. Porque como eu falo pra eles: todo mundo tem algo a dizer sobre qualquer assunto, claro que tem. Todo mundo pensa, todo mundo tem o seu pensamento, então joga no papel, joga esse pensamento no papel. Não se preocupa se tá certo se tá errado porque toda produção de texto que se preza, você tem que fazer um rascunho, você tem que passar a limpo. Então, não tenta fazer logo de uma vez de cara, aí você não vai se dar bem. Eu sempre falo pra eles: O que você tá pensando aí sobre o assunto? Joga no papel. Não se preocupe se tá certo, se tá errado, se tá feio, se tá bonito, não! Na hora de passar a limpo é que você vai organizar suas ideias, aí oh, tem muita coisa que você vai eliminar que não tem nada a ver ou que tá demais; você vai lembrar de outra coisa e acrescentar. Eu falo olha, nunca a gente escreve um texto igual a primeira – o rascunho – nunca! A gente sempre modifica ele, sempre modifica ele, sempre modifica as ideias, sempre modifica o jeito de colocar, tira uma palavra que não gostou, põe outra. Sempre que vai passar a limpo nunca fica igual tá lá... Então é por isso que existe passar a limpo, eu sou a favor que passe a limpo mesmo. E aí tem uns que não querem, eles têm resistência pela preguiça, porque infelizmente a maioria dos alunos tem é preguiça de raciocinar, de pensar, de jogar no papel.

A fala da professora aponta para crenças construídas ao longo da história da disciplina de LP. Apesar de o mundo ter passado por inúmeras transformações, a referida disciplina continua atravessada por velhas metodologias, como a prática de produção textual compreendida como reprodução do pensamento na escrita, apenas passível da atividade do “passar o texto a limpo”. Em outras palavras, o discurso encorajador da professora para que seu aluno escreva o texto mostra que ela acredita que o aluno consegue expressar pela escrita o seu pensamento. A preparação, as leituras prévias, o gênero textual, enfim as sequências de atividades didáticas preparatórias para o momento da escrita parecem ser ignoradas. Pela fala da professora, é possível acreditar que o trabalho de reescrita é ignorado ou, completamente, simplificado.

Como tematizado previamente, construiu-se a crença de que estudar português significava estudar a gramática da língua portuguesa, a ponto desse conteúdo passar a ser um componente curricular nas escolas. Essa gramática pura, independente do texto, encontra respaldo na atualidade, pois ainda há extrema valorização do ensino gramatical. No Exemplo 5, a fala da professora entrevistada ilustra essa supervalorização, quando a profissional explica como organiza as próprias aulas de Língua Portuguesa.

### Exemplo 5: Gramática limpa e crua e técnica de redação

e é isso que eu explico dentro da minha sala com meus alunos, por exemplo, agora que são quatro aulas de Português, eu aplico três aulas de gramática limpa e crua, né?! Com interpretação, claro, né?! com leitura de textos, interpretação envolvendo a gramática ali e aplico um dia de redação, aí é onde eu trabalho as técnicas de redação mesmo.

O fato ilustrado no Exemplo 5 não é isolado. Muitas escolas e professores ainda ensinam a gramática separadamente, como se fosse possível bem ensiná-la desgarrada daquilo que lhe é essencial: o texto. E essas metodologias de supervalorização da gramática tradicional são muitas vezes exaltadas. Para muitos, dissecar sintaticamente uma oração tem valor maior do que ler e escrever com competência. A esse respeito Antunes (2007, p. 32) discorre:

É tal a ênfase nessa disciplina que, de uns anos para cá, até mereceu uma carga horária especial, separada das aulas de redação e de literatura, como se redigir um texto ou ler literatura fosse coisa que se pudesse fazer sem a gramática; ou como se saber gramática tivesse alguma serventia fora das atividades de comunicação.

A denominada língua nacional estava intimamente ligada ao ensino de gramática, era, pois, a base de estudos dessa língua na escola. O motivo de a educação privilegiar o estudo da gramática e da retórica deve-se ao fato de que a instrução era para a preparação da elite que já tinha domínio da norma culta e não para a educação das pessoas das classes populares.

A educação era para poucos, apenas uma pequena parcela da sociedade tinha lugar na escola. A maioria da população não tinha acesso a ela, não tinha lugar nos bancos escolares. Após a chegada do príncipe regente D. João, em 1808, surgiram os *Centros de Transmissão do Saber*, aumentando as vagas na escola, porém essas vagas continuavam sendo destinadas à elite para quem era pensado o currículo (cf. ALVES E BRUGNERROTO, 2012; BARROS, 2008; BUNZEN, 2011; CLARE, 2002). Como já exposto, essa escola exclusiva para a elite só vai encontrar barreiras na segunda metade do século XX, quando, atendendo a interesses sociais, a escola é aberta para os grupos minoritários, situados às margens sociais. Eles desafiaram o sistema educacional. Os professores precisaram buscar novas formas de ensinar.

Segundo Venturi e Júnior (2004, p. 70),

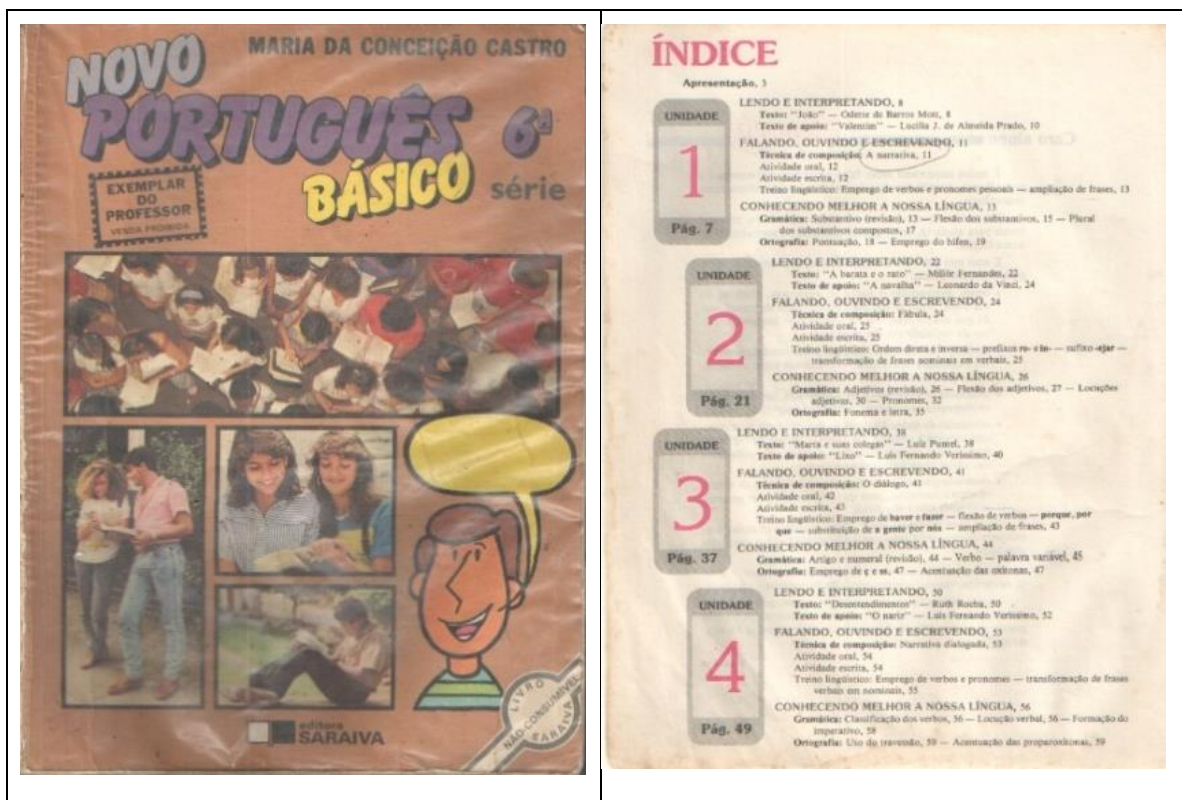
Nos séculos XVIII e XIX, no Brasil, os esforços se voltaram à defesa de um ensino responsável pela transmissão de uma língua e literatura nacionais. No currículo escolar a literatura assumiu papel de originalidade e seu ensino aderiu aos ideais nacionalistas. Língua e Literatura no currículo escolar estavam ligadas pelos mesmos objetivos de ensino: a formação de uma nacionalidade emergente e do povo brasileiro.

Em 1897, ficou estabelecido por lei que os professores deviam ensinar a ler e a escrever guiados pela gramática da língua nacional, apresentando aspectos diferentes da Língua Portuguesa de Portugal, revelando características de nacionalidade, demonstrando, segundo Lorenset (2014, p. 157), ao mostrar o percurso da historicidade do ensino de LP no Brasil, que “a língua do colonizador transformou-se na língua do colonizado”.

Lorenset (2014, p. 157) citando Soares (2012) informa que “em 1838, com a criação do Colégio Pedro II, foi incluído o estudo da Língua Portuguesa no currículo escolar por meio das disciplinas: Gramática, Retórica e Poética”. Esse currículo visava oferecer um estudo de língua que garantisse domínio da língua, da retórica e da escrita.

As disciplinas Gramática, Retórica e Poética, responsáveis pelo estudo do idioma nacional, recebem, em 1862, nova nomenclatura para o primeiro ano, Língua Portuguesa, cujo programa consistia em: Gramática, Leitura, Recitação e exercícios ortográficos. Muda-se apenas a nomenclatura, pois a prática de ensino continua focada na gramática e na leitura (cf. BUNZEN, 2011; LORENSET, 2014; VENTURI; JÚNIOR, 2004). Na Figura 4, reproduzo a capa e parte do sumário do livro didático legitimado pela entrevistada. O material revela que a prática da professora é organizada a partir de modelos históricos de valorização do ensino da gramática e da ortografia.

Figura 4: Livro Didático apresentado pela entrevistada



Fonte: CASTRO (1989)

Esse material foi lançado pela editora Saraiva, em 1989, de autoria de Maria da Conceição Castro. O livro é composto por 12 unidades, organizadas em três macrosseções, compostas por algumas subseções conforme representado no Quadro 6.

Quadro 6: Organização das Seções nas Unidades do LD

1ª MACROSSEÇÃO	2ª MACROSSEÇÃO	3ª MACROSSEÇÃO
Lendo e Interpretando	Falando, Ouvindo e Escrevendo	Conhecendo Melhor a Nossa Língua
SUBSEÇÃO	SUBSEÇÃO	SUBSEÇÃO
- Texto - Estudo de Palavras e expressões do texto - Interpretação do Texto - Texto de Apoio	- Técnica de Composição - Atividade Oral - Atividade Escrita - Treino Linguístico	- Gramática - Ortografia

Fonte: Autoria própria

A professora escolheu a primeira unidade do livro didático para ilustrar o próprio posicionamento diante da prática de ensino de LP. Na abertura da unidade, há uma imagem com uma legenda, chamando a atenção para o texto da página seguinte, João, de Odete de Barros Mott, conforme ilustrado na Figura 5.

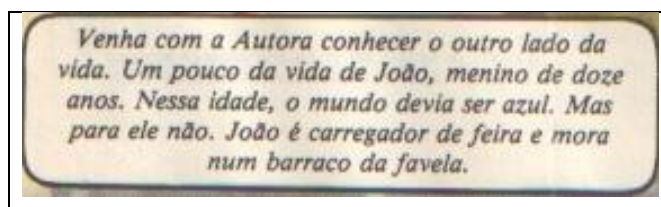
Figura 5: Lendo e interpretando



Fonte: CASTRO (1989, p. 7 e 8).

Conforme reproduzido na Figura 5, texto da referida legenda é altamente excludente. A autora convida o leitor, aluno da 6ª série, atualmente, 7º ano, para, com ela, conhecerem o outro lado da vida. A autora dar a entender que todos os alunos pertencem à mesma classe social: a elite. Compreende-se que os alunos desconhecem a vida dura do personagem *João*, assim como a autora parece desconhecer. Não satisfeita, a autora acrescenta: *Nessa idade, o mundo devia ser azul. Mas para ele não. João é carregador de feira e mora num barraco da favela.* A autora anula aí qualquer possibilidade de felicidade das pessoas que residem numa favela, como João. O tom penoso que utiliza, ganha aspecto de exclusão.

Figura 6: Legenda do texto



Fonte: CASTRO (1989, p. 7)

O texto que abre a unidade didática é uma narrativa curta. Depois do texto, há uma atividade identificada como *Estudo de Palavras e Expressões no Texto*. São seis questões com respostas curtas e evidentes. Na mesma página, há outra atividade identificada como *Intepretação do Texto*. Apesar de receber essa nomenclatura, as dez questões são todas de respostas únicas, localizadas facilmente no texto (*Qual o pedido que a mãe de João lhe fez antes de ele sair?*; *A que horas João chega na feira?*), não se trata de atividade de interpretação de fato. Com exceção da questão nove (*É boa a vida de João? Justifique sua resposta.*), as demais são de localização de informação explícita no texto, basta que o aluno localize e retire a resposta do texto, ignorando as habilidades de leitura e de inferências.

Figura 7: Estudo de Palavras e Expressões do Texto  
Interpretação do Texto

**ESTUDO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES DO TEXTO** (Faça no seu caderno.)

- Copie as frases, substituindo as palavras em destaque por outras equivalentes e presentes no texto:
  - Parece-me tão **esbanjada** a luminosidade! *desperdiçada*
  - Certa vez viu um homem com uma **enorme** ferida na boca. *alta*
  - As **meninas dos olhos** aumentando por causa da luminosidade **matinal**. *pueril; se dilatando; da manhã*
- Construa uma frase, empregando o verbo **transar** num sentido diferente do usado no texto (linha 13).
- Escreva com outras palavras:
  - Os olhos cheios de sono. *Muito vontade de dormir*
  - Ao voltar, aí sim que é duro. *A volta é penosa.*
  - Vai ao encontro do trabalho. *Encaminha-se em direção ao trabalho.*
- Copie as expressões, escrevendo ao lado seu significado:
  - sono de pedra *sono muito profunda*
  - sono leve *sono de qual se desperta com facilidade*
  - dormir a sono solto *dormir profundamente*
  - sono eterno *a morte*
  - pegar no sono *adormecer*
- Copie, completando:
 

"Ander assim na fresca da manhã é gostoso."

A expressão em destaque significa \* ... *período do dia em que a manhã é agradável*
- Copie, substituindo as palavras em destaque por outras de mesmo sentido:
  - João **acelera os passos**. *anda mais depressa*
  - Será que alguém nota a **luminosidade da manhã**? *percebe; intensidade da luz*
  - É a hora das **balconistas, das tecelãs** que precisam andar a pé muitas **quadras**. *empregadas de lojas; mulheres que fazem pano ou trabalham em tear; quarteirões*

**INTERPRETAÇÃO DO TEXTO** (Faça no seu caderno.)

- Quem é João?  
*Um empregado da feira.*
- Onde João mora? Em que parágrafo do texto você se apoiou para dar essa resposta?  
*Nona favela. No 11º parágrafo.*
- Qual o pedido que a mãe de João lhe fez antes de ele sair?  
*Que ele trouxesse biscoitos da feira.*
- Pela manhã, como é a rua dos bairros operários? Por quê?  
*Recomendada. É a hora que os trabalhadores se dirigem para o serviço, estudantes vão à escola.*
- Por que é perigoso penetrar na mata?  
*Porque na mata há cobras.*
- Narre o que aconteceu ao amigo de João.  
*Uma coruja enroscou-se em sua perna e só não a mordou porque ele estava de botas.*
- É grande a distância que separa a favela da feira, mas João gosta de caminhar pela manhã. Por quê?  
*Porque tudo parece leve, ar, corpo, cabeça.*
- A que horas João chega na feira?  
*Às sete e pouco.*
- É boa a vida de João? Justifique sua resposta.
- Com base no que você leu, escreva duas características de João.  
*Obreiro, trabalhador.*

Fonte: CASTRO (1989, p. 9).

Em seguida, há o *Texto de Apoio: Valentim*. Esse texto é também uma narrativa de entendimento fácil. Esta seção apresenta apenas o texto, sem que lhe acompanhe qualquer atividade de interpretação, análise linguística ou mesmo de comparação entre os dois textos da unidade. Na Figura 8, reproduzo o referido texto.



Figura 8: Texto de Apoio



Fonte: CASTRO (1989, p. 10).

A página seguinte é dedicada à macrossessão *Falando, Ouvindo e Escrevendo*. Nesta seção, encontra-se a subseção *Técnica de Composição*, em que o objeto de estudo é a *Narrativa*. Expõe sutilmente alguns traços do texto do tipo narrativo. Traz alguns excertos isolados como exemplo dos dois textos trabalhados previamente na unidade.

Figura 9: Falando, Ouvindo e Escrevendo

**FALANDO, OUVINDO E ESCRREVENDO**  
**TÉCNICA DE COMPOSIÇÃO: A NARRATIVA**

Os textos lidos "João" e "Valentim" apresentam um tipo de composição que você já estudou no ano passado: a narrativa.  
Dois elementos básicos aparecem na narrativa:

1 **QUEM** participa dos acontecimentos?  
As **PERSONAGENS**.

2 **O QUE** acontece?  
Os **FATOS** que compõem a narrativa, envolvendo as ações das personagens. Os fatos podem ser reais ou imaginados, criados pelo Autor.

Vejamos as principais personagens desses dois textos:  
João, no primeiro texto;  
Valentim, no texto de apoio.

Vejamos, agora, alguns fatos do texto de apoio:  
Valentim passou a morar com a mãe e os quatro irmãos.  
Tornou-se "arrimo de família".  
Saiu da escola.

**A NARRATIVA** é o relato de fatos ou acontecimentos, reais ou imaginários, envolvendo personagens.

Além desses, outros elementos aparecem numa narrativa:

**QUANDO?** É o tempo em que os fatos acontecem.  
— Quando Valentim teve de mudar de casa e trabalhar?  
— Desde a morte do pai.

**ONDE?** É o lugar, o espaço, onde os fatos acontecem.  
— Onde Valentim passou a morar?  
— Nessa casa de cômodos acanhados, bem longe da cidade.

**COMO?** É a maneira como as coisas acontecem.  
— Como era a vida de Valentim?  
— Era cheia de compromissos, de horários, de coisas.

**POR QUÊ?** É a causa dos acontecimentos.  
— Por que Valentim tinha de trabalhar?  
— Porque precisava ajudar sua mãe.

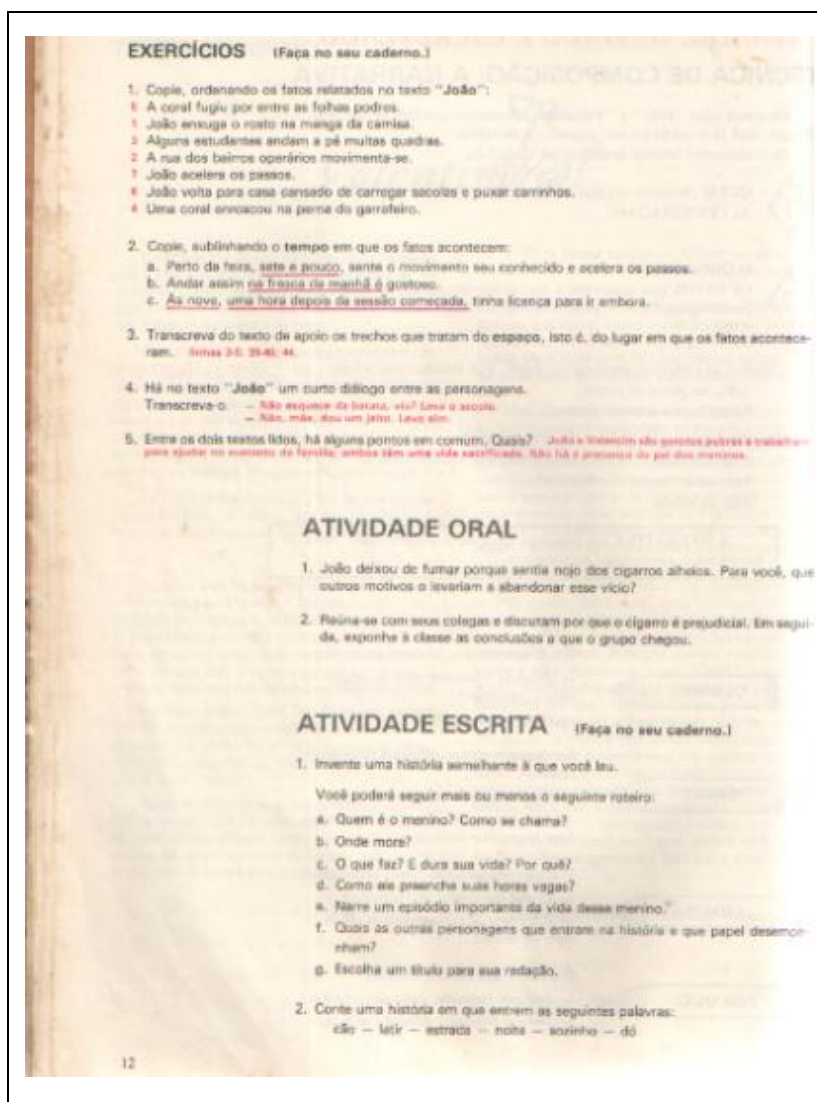
Fonte: CASTRO (1989, p.11).

Na página seguinte há outra atividade para ser realizada com o auxílio dos dois textos da unidade. A primeira questão (*Copie, ordenando os fatos relatados no texto "João"*) solicita que o aluno ordene os fatos relatados no primeiro texto (*João*). Na segunda questão (*Copie, sublinhando o tempo em que os fatos acontecem*), o aluno deve sublinhar as expressões que se referem a marcas temporais. A terceira questão (*Transcreva do texto de apoio os trechos que tratam do espaço, isto é, do lugar em que os fatos aconteceram*) solicita que o aluno apenas retire trechos que mostrem o espaço onde ocorrem os fatos do texto *Valentim*. A quarta questão (*Há no texto "João" um curto diálogo entre as personagens. Transcreva-o*) orienta que o aluno retorne ao texto *João* e copie dele o diálogo.

A quinta questão (*Entre os dois textos lidos, há alguns pontos em comum. Quais?*) afirma que há pontos em comuns entre os dois textos da unidade e pede para que os alunos digam quais são esses pontos. Em seguida, surgem duas questões para discussão oral (*João*

*deixou de fumar porque sentia nojo dos cigarros alheios. Para você, que outros motivos o levariam a abandonar esse vício?; Reúna com seus colegas e discutam por que o cigarro é prejudicial. Em seguida, exponha à classe as conclusões a que o grupo chegou.) e, posteriormente, instruções para a produção escrita (Invente uma história semelhante à que você leu.). O texto a ser produzido pelos alunos é bem fechado, deve ser semelhante aos textos lidos, seguindo um roteiro pré-estabelecido e, ainda, incluir obrigatoriamente as palavras: *cão; latir; estrada; noite; sozinho; e dó*. Essas palavras estão presentes no *Texto de Apoio*. Pelo encaminhamento para a produção escrita, parece que o desejo é que o aluno faça uma cópia dos textos lidos. Na Figura 10, reproduzo a página do livro didático com as referidas questões.*

Figura 10: Atividade de Escrita



Fonte: CASTRO (1989, p. 12).

Em seguida, há a seção de Treino Linguístico, reproduzida na Figura 11. As questões que compõem essa seção surgem do nada. São simplesmente colocadas ali para o aluno responder. A primeira (*Copie, completando com os verbos dos parênteses, como no exemplo:*) pede para que os alunos sigam o exemplo oferecido. As demais (*Copie, melhorando a construção: e Copie, substituindo o sujeito em destaque pelo pronome correspondente:*) solicitam apenas que os alunos as respondam passivamente aquilo que lhes é solicitado por meio do imperativo “copie”. Depois dessas questões, é iniciada a seção *Conhecendo Melhor a Nossa Língua*, cujo conteúdo é a classe de palavra “Substantivo” que de acordo com a indicação do livro será apenas uma revisão. Nessa parte, classifica-se o substantivo, apresentando de maneira bem tradicional os tipos de substantivo: *próprio; comum; concreto; abstrato; simples; composto; primitivo; derivado; e coletivo*.

Figura 11: Treino Linguístico  
Conhecendo melhor a nossa língua

**TREINO LINGÜÍSTICO** (Faça no seu caderno.)

- Copie, completando com os verbos dos parênteses, como no exemplo:  
Se João saía para o sol, acho que seus olhos ficavam cheios de lágrimas. (ficar)  
a. Se ele ganhava um pouco mais, seus irmãos \* na grupo escolar. (continuar) **continuavam**  
b. Se o cachorro recomaçava o lemento, o menino \* comado. (ficar) **ficava**  
c. Se estivesse com frio, \* um agasalho. (vestir) **vestia**
- Copie, substituindo as palavras em destaque pelo pronome correspondente:  
a. Atravessou a praça. **Atravessou-a**  
b. Ele alcançou os trilhos do trem de ferro. **alcançou-os**  
c. Tocou as formigas. **Tocou-as**  
d. O fihote amagou os belcos. **amagou-os**
- Copie, melhorando a construção:  
a. Tu me espera toda a noite, hem?  
*Tu me esperas toda a noite, hem?*  
b. Glorizou viver até eu chegar, heq?  
*Agüentou viver até eu chegar, heq?*
- Reescreva as frases, passando os verbos em destaque para a primeira pessoa do singular:  
a. Caiu com o peso. **Cai**  
b. Arranjou emprego como lanterninha de cinema. **Arranjo**  
c. Até deixou de fumar. **deixa**
- Copie, substituindo o sujeito em destaque pelo pronome correspondente:  
a. Uma coral ensinou na pena dele. **Ela**  
b. Assim contou seu Antônio, o amigo de João. **ele**  
c. Valentim contou a lanternas. **Ela**
- Copie as frases, ampliando-as:  
a. Uma coruja chorou.  
b. Alcançou os trilhos da estrada de ferro.  
c. Valentim fazia uns extras como lanterninha de cinema.
- Reescreva as frases, mudando a ordem dos termos em destaque:  
a. A roupa de lanterninha era muito quente. **Era muito quente a roupa de lanterninha.**  
b. Nas ruas, o movimento de automóveis era sempre intenso. **Nas ruas, era sempre intenso o movimento de automóveis.**  
c. Dos homens vinham vozes de homens. **Vozes de homens vinham dos homens.**

**CONHECENDO MELHOR A NOSSA LÍNGUA**  
**SUBSTANTIVO (revisão)**

Na frase:  
“João está cansado de carregar **sacola** e puxar **currinhos**.”  
as palavras em destaque são **substantivos**.

**SUBSTANTIVO** é a palavra que designa seres ou coisas.

O substantivo pode ser:

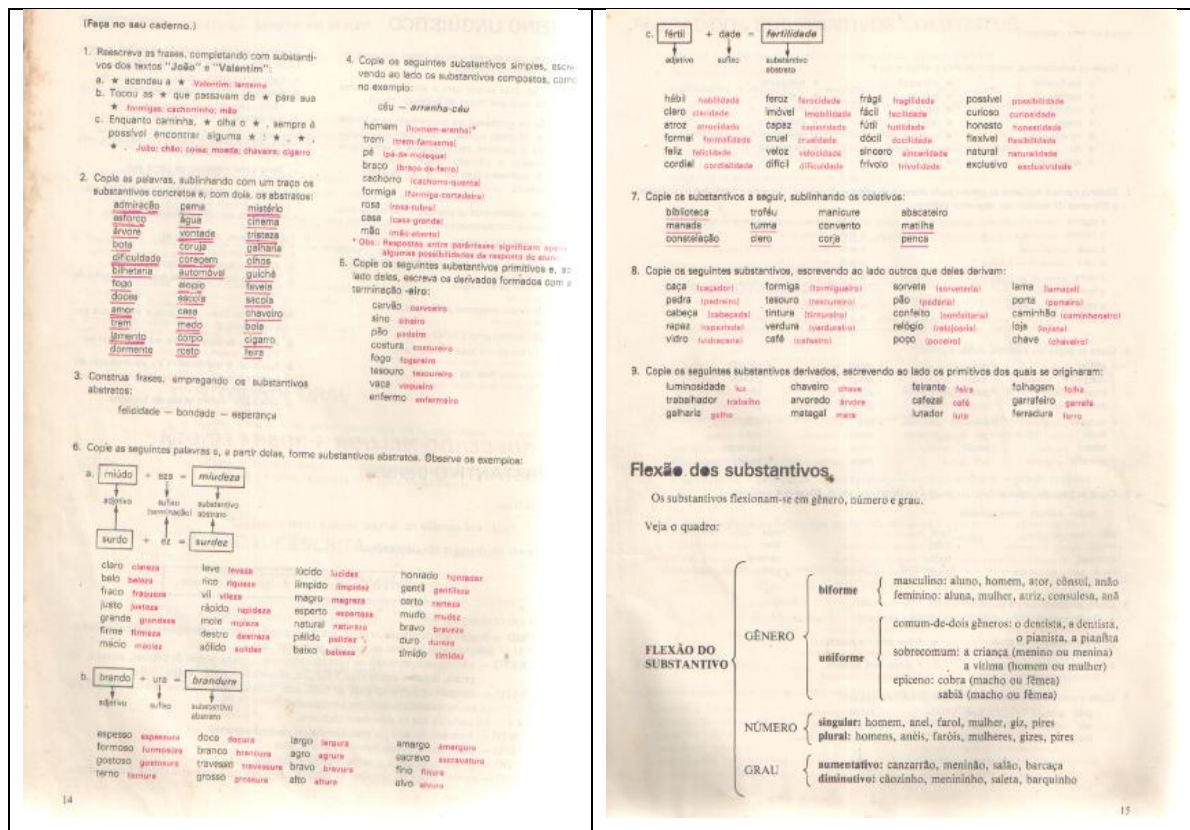
**PRÓPRIO** — designa um determinado lugar, um determinado indivíduo da espécie: Valentim, Brasil.  
**COMUM** — designa todos os seres da espécie: professor, casa.  
**CONCRETO** — não depende de outro ser para ter existência; designa nomes de pessoas, animais, vegetais, lugares, coisas etc.: Valentim, cãozinho, roseira, jardim, folha.  
**ABSTRATO** — depende de outro ser para ter existência; designa ações, estados, qualidades: escritura, luminosidade, moleza, inteligência.  
**SIMPLES** — formado de um só elemento: cachorro.  
**COMPOSTO** — formado de dois ou mais elementos: cachorro-quente.  
**PRIMITIVO** — dá origem a outras palavras: pedra, feira.  
**DERIVADO** — deriva-se de outra palavra: pedreiro, feirante.  
**COLETIVO** — embora esteja no singular, dá idéia de um conjunto de seres ou coisas: bando, dúzia.

11

Fonte: CASTRO (1989, p. 13).

Nas duas páginas seguintes da unidade didática, conforme reproduzidas na Figura 12, são apresentados outros exercícios e informações a respeito do *substantivo: flexão em gênero, número e grau*; e *plural dos substantivos compostos*. Em nenhum desses exercícios, o texto é utilizado como objeto de análise. São questões que justificam a fala da entrevistada: “gramática limpa e crua”.

Figura 12: Gramática limpa e crua



Fonte: CASTRO (1989, p. 14, 15, 16 e 17).

A unidade é finalizada com a subseção Ortografia. O conteúdo trabalhado é pontuação e emprego do hífen. Mas os exercícios ainda apresentam questões de colocação pronominal e divisão silábica. A subseção apresenta também atividades de treino ortográfico, com questões de colocação da letra (H), acentuação, emprego de O ou U, e uma questão de leitura pausada de um grupo de palavras.

Figura 13: Ortografia


- banana-maçã *bananas-maçãs, bananas-maçãs*
- pombo-correio *pombos-correio, pombos-correios*
- peixe-bol *peixes-bol, peixes-bola*
- pau-brasil *pau-brasil, pau-brasil*
- cavalo-marinho *cavalos-marinhos*
- cartão-postal *cartões-postais*
- vitória-régia *vitórias-régias*
- pública-forma *públicas-formas*
- obra-prima *obras-primas*
- maria-mole *maria-moles*
- pé-de-moque *pés-de-moque*
- pé-de-galinha *pés-de-galinha*
- flor-de-lá *floras-de-lá*
- pão-de-ló *pães-de-ló*

pá-a-prá *pás-a-prás*

cabeça-de-praga *cabeças-de-praga*

2. Reescreva as frases, passando as palavras destacadas para o plural:

- Não mexa com o touva-a-deus.  
*os touvos-a-deus*
- Plantei amor-perfeito no meu jardim.  
*amores-perfeitos*
- O lavrador deixou de cultivar laranja-pêra.  
*laranjas-pêras*
- Deixe essa caneta-tintairo sobre a mesa.  
*essas canetas-tintairo, canetas-tintairo*
- Não espante o tico-tico.  
*os tico-ticos*



### ORTOGRAFIA

#### Pontuação

Usamos os sinais de pontuação para indicar, nas frases:

- a pausa;
- a entoação.

Vejam os alguns dos sinais de pontuação:

- o ponto (.) — é empregado no final de frases declarativas e nas abreviaturas.  
O cano da bota é liso.  
O Sr. Antônio, amigo de João, é garrafeiro.
- a vírgula (,) — marca uma pequena pausa:  
"João pisca, piscando meio cego, tonto, lava a cara, enfiando-a no balde".
- o ponto de interrogação (?) — é usado no final de frases interrogativas:  
Que é aquilo?
- o ponto de exclamação (!) — é empregado no final de frases exclamativas:  
Que susto!
- o ponto e vírgula (;) — serve para separar partes de um período, das quais uma já esteja separada pela vírgula:  
"Valentim saiu da escola, arranjou emprego como ajudante de pedreiro; de noite fazia uns extras como lanterninha de cinema".
- os dois pontos (:) — são empregados:  
— nas citações, geralmente depois de verbos, como *dizer, reponder, perguntar, falar*:  
"Falou suave: — Meu valente!"  
— para esclarecer o que foi dito:  
Valentim tornou-se "arrimo de família": saiu da escola, arranjou emprego.
- as reticências (...) — servem para indicar uma interrupção da frase:  
"Se aparecesse uma cobra coral, acho que..."

18

---

- as aspas (" ") — são empregadas:  
— para dar maior realce à expressão:  
Tornou-se "arrimo de família".  
— em palavras estrangeiras, gírias etc.:  
Meu cãozinho não é um vira-latas, nem um "pedigree"; mas é "superlegal".  
— no começo e no fim das citações:  
Padre Antônio Vieira disse: "O livro é um mudo que fala, um surdo que responde, um cego que guia, um morto que vive".
- travessão (—) — indica a fala das personagens:  
— Não esquece da barata, viu?  
— Não, mãe, dou um jeito.

#### EXERCÍCIOS (Faça no seu caderno.)

- Observe o texto "João" e copie as frases, pontuando-as corretamente:
  - Tão linda parece-me tão desperdiçada será que alguém nota sua luminosidade?
  - Seu Antônio o garrafeiro foi caçar a uma coral enroscou na perna dela
  - Assim contou seu Antônio amigo de João
  - Esse transar de lá pra cá quer dizer esforço luta trabalho vida

#### Emprego do hífen

Usa-se o hífen:

- para ligar os elementos de um substantivo ou de um adjetivo composto:  
sempre-viva, surdo-mudo.
- para unir verbos a pronomes oblíquos: despedir-se.
- para indicar a separação de sílabas: ci-en-tis-ta.

#### EXERCÍCIOS (Faça no seu caderno.)

- Copie, ligando o verbo ao pronome, como no exemplo:  
amar + o *amá-lo*  
ferir + as *feri-las*  
maltratar + os *maltratá-los*  
consultar + o *consultá-lo*  
abompear + a *abompeará-a*  
educar + os *educá-los*  
esfestar + as *esfestará-as*
- Copie as palavras e faça a divisão silábica:  
guichê *gu-ichê*      automóvel *au-to-mó-vel*  
chirriou *chi-ri-ou*      rarassem *ra-ras-sem*  
sussuro *sus-su-ro*      cachorrinho *ca-chor-rinho*  
sosegou *so-se-gou*      examinou *ex-a-mi-nou*  
rolida *ro-li-da*      chetos *che-tos*  
poeira *po-ei-ra*      operários *o-pe-rá-rios*  
rodar *ro-da-r*      galharia *ga-lha-ria*  
curioso *cu-ri-o-so*      cigarro *ci-ga-ro*  
família *fa-mí-lia*      moeda *mo-e-da*

19

Fonte: CASTRO (1989. p. 18, 19 e 20).

Ao afirmar que o livro didático apresentado é completo, a professora utiliza os argumentos reproduzidos no Exemplo 6, destacando que o material atende às necessidades discentes.

#### Exemplo 6: Bem completo

Tem o passo a passo: a leitura, a técnica de composição, explicando sobre a narrativa, porque esse aqui (mostra o texto) é uma narrativa, os elementos da narrativa, oh! Olha aí, o exercício dentro lá da narrativa, a parte oral. Esse é o livro antigo, né?! Pra você ver que é bem completo. Tem tudo. A parte escrita tudo relacionado ao texto, aí o treino linguístico, aí entra na gramática, olha (mostra o exercício). Aí a gramática assola aqui. Entendeu? Mas aqui tem oh, todo oh, oh, aí oh ortografia, pontuação, ortografia de novo, aí vem novamente outro texto [...]. Esse aqui é o antigo, claro que eu não uso dessa forma né?!, eu não uso, mas esse livro antigo tinha tudo isso. Tinha tudo o que o aluno precisa para aprender e se desenvolver.

A professora entrevistada afirma que, em suas aulas, costuma mesclar o livro didático antigo com o livro didático atual. Segundo ela, a característica boa do livro atual são os textos, por apresentarem temas da atualidade e esses temas despertam o interesse do aluno para a leitura. Os livros antigos são, segundo a entrevistada, utilizados para atividades de regras gramaticais e ortográficas, ou seja, são usados como pretextos. As atividades de gramática e de ortografia não utilizam o texto como suporte para as atividades.

É visível o apego à tradição escolar do ensino da LP por esta professora que não está sozinha, visto que representa muitos docentes responsáveis por essa disciplina Brasil a fora. Os tipos textuais continuam sendo utilizados em detrimento dos gêneros textuais.

A unidade produzida para ser usada como instrumento na intervenção pedagógica desta pesquisa de mestrado apresenta possibilidades de atividades a partir do uso do texto, ancorado nos gêneros textuais, indicando novos rumos metodológicos para o trabalho com LP, desmistificando os apresentados no material didático ilustrado previamente, tão bem aceito pela professora entrevistada e pelo grupo por ela representado.

Apesar de não haver curso para formação de professores, foi criado em 23 de agosto de 1871, através de Decreto Imperial, o cargo de Professor de Português. Na época essa função era atribuída a algum intelectual da elite social, o qual ensinava Retórica e Gramática nas aulas de Português. (cf. BARROS, 2008; CLARE, 2002; FACCINA 2000; LORENSET, 2014; VENTURI; JÚNIOR, 2004).

Na atualidade, a função de professor de português do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio é assumida pelo profissional egresso da Licenciatura em Letras. Essa formação dá-se no período de quatro anos. Durante a formação, o graduando, além das disciplinas do currículo, cumpre jornadas de estágio supervisionado obrigatório e práticas de ensino.

Mesmo existindo curso específico para a formação de professor de LP, há ainda, em muitas escolas, profissionais de outras áreas ou mesmo sem nenhuma formação que são encarregados por lecionar a referida disciplina. Outra realidade diz respeito às séries iniciais, Ensino Fundamental I em que o professor responsável pelo ensino de Português é o profissional licenciado em Pedagogia, curso que oferece pouca ênfase na área de linguagem.

Em 1878, por meio da reforma Leôncio de Carvalho, o ensino de Português fica limitado apenas ao sétimo ano do secundário. Essa determinação não se concretiza, conforme informa Bunzen (2011), ao refletir sobre o surgimento e ascensão da disciplina LP:

No início da década de 80 do século XIX, por exemplo, a disciplina, antes ameaçada de redução, passara a fazer parte da grade curricular das cinco séries iniciais do ensino secundário, com um aumento considerável no ensino da escrita. O ensino propedêutico também impulsionou um maior crescimento da disciplina no fim do Império, uma vez que os exames passaram a exigir cada vez mais conhecimentos escolares específicos sobre o vernáculo. O exame de Português, por exemplo, passou a anteceder ao das outras disciplinas escolares. Outra consequência visível é o aumento de exercícios escritos nos dois primeiros anos do secundário (BUNZEN, 2011, p. 895)

A ampliação das aulas de LP seria provavelmente devido aos exames preparatórios de 1891. O fato é que no final do século XIX e início do século XX,

as reformas ocorridas apontam justamente para a permanência do ensino de Português nas quatro séries iniciais do secundário com uma carga horária de dez aulas semanais. Assim, antes mesmo da emergência do nacionalismo republicano, houve ascensão do Português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira (BUNZEN, 2011, p. 895).

A alteração das aulas de LP na matriz curricular sofre, até hoje, mudanças. Quando cheguei à primeira vez na escola em 2001, eram cinco aulas semanais de Língua Portuguesa; pouco tempo depois, passou a ser cinco aulas de Português e uma de Redação; depois, passou a ser seis aulas de Português; novamente, cinco e, atualmente, na Escola de Tempo Integral, são quatro aulas de Língua Portuguesa e duas de Leitura. A separação dessas duas gera desconforto enquanto professora de ambas nas mesmas turmas, já que não se entende bem como pode se dar essa separação de algo que é indissociável. Os alunos costumam também indagar sobre o que será ensinado em cada uma delas e, ao final de muitas explicações, acaba-se entendendo que são componentes inseparáveis. O DNTETIET (TOCANTINS, 2011) não apresenta uma justificativa para a inclusão da disciplina de Leitura na ETI, mas permite inferir que essa inclusão tem como objetivo ampliar as atividades de leitura e escrita de textos.

Clare (2002, p. 9), refletindo sobre a trajetória e a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, conclui que



No século XIX, o ensino de língua materna relacionava-se a uma tradição de teoria e análise com raízes na filosofia grega, em que a linguagem era considerada expressão do pensamento. Só no início do século XX, com as novas teorias linguísticas, ouviram-se os primeiros ecos de uma mudança, mas, ainda assim, o ensino de Língua Portuguesa se mantinha voltado à tradição gramatical, buscando-se homogeneidade padronizada e desprezando-se a heterogeneidade dialetal.

Essas características do ensino da LP no século XX serão tratadas a seguir num percurso que vai dos primeiros acontecimentos relacionados a esta disciplina até às novidades trazidas pelos PCN (BRASIL, 1998).

### **3.3 Ensino da Língua Portuguesa a partir do século XX**

O quadro educacional brasileiro do final do século XIX até por volta dos anos 30 do século XX não sofre grandes modificações. Utilizava-se um manual de gramática e uma antologia e, na prática pedagógica, ensinava-se gramática da língua e leitura nas aulas de Língua Portuguesa. O ensino da língua materna correspondia ao reconhecimento dos sistemas linguísticos, das regras da gramática normativa. As variedades linguísticas novamente não eram aceitas nem no ambiente escolar e nem socialmente. De acordo com Claire (2002, p. 10), a escola tinha a obrigação de “transmitir e fixar a variedade culta da língua”, o que na verdade era uma maneira de atender aos interesses sociais das classes dominantes.

Na época e ainda hoje, para um grande número de pessoas, expressar-se corretamente significa utilizar o padrão formal culto da linguagem. E os bons escritores são os autores de cânones consagrados e não os da literatura regional ou, ainda, os diferentes gêneros utilitários dos diferentes domínios sociais.

Durante os anos de 1950 e 1960, a escola ainda era privilégio da “elite”, que dominava o padrão formal da linguagem. Assim sendo, a disciplina Língua Portuguesa tinha como objetivo conhecer e reconhecer as regras de funcionamento da variante culta da linguagem, ensinada por meio de exercícios de gramática e leitura de textos literários. Ensinar a língua materna era, portanto, ensinar a conhecer e reconhecer os sistemas linguísticos.

Na continuação desse conjunto de reduções, abrimos mão de objetivos pedagógicos mais abrangentes – como aqueles relacionados à ampliação das possibilidades de leitura, de escrita, de análise e de uma atuação oral relevante e eficaz. Em contrapartida, nos concentramos em objetivos ligados à correção gramatical, como se falar e escrever sem erros fosse, em todas as circunstâncias, o único requisito para se conseguir o êxito esperado. (ANTUNES, 2007, p. 120).

Os exercícios gramaticais tinham o objetivo de garantir que os selecionados educandos falassem e escrevessem corretamente, ou seja, na norma culta. A leitura do texto literário

visava a despertar o amor pela língua portuguesa e, também, o gosto literário (BUNZEN, 2011; CLARE, 2002; LORENSET, 2014; VENTURI; JÚNIOR, 2004).

Mais de meio século depois, esta ideologia de ensino é ainda privilegiada por muitos professores crenes que o ensino da língua materna configura-se no ensino das regras, dos conceitos gramaticais e da correção ortográfica, como podemos ver no excerto do Exemplo 4. Ao ser interrogada do porquê da escolha do livro didático antigo, a professora entrevistada afirma que esse material atendia melhor as necessidades dos alunos.

#### Exemplo 7: À moda antiga

Eu sinto mais retorno, esclarece mais dúvidas deles, entendeu? Eu sinto que esclarece mais dúvidas deles do que os modernos. Entendeu? Porque até a forma de abordar, de explicar o exercício, a atividade é diferenciada do de hoje. Até a forma de aplicar é diferenciada, eu sinto que... que o aluno... oh, por exemplo, esse aqui oh, aqui eu tenho uma página com ortografia, à moda antiga mesmo, completar com SS, SC, SÇ; hoje em dia o livro moderno não tem isso mais e o aluno é necessário que ele saiba. Como é que o aluno vai fazer uma redação se ele tem dúvida ou se ele nem sabe se se a palavra é escrita com SS ou Ç? [...] Porque os livros modernos hoje é claro que ele induz o professor a ensinar, claro, e o professor se ele é experiente e ele sabe a necessidade ele ensina, né?! Mas se o aluno pegar o livro mesmo aqui e folhear ele não vai achar nenhum exercício [...] de ortografia [...]. Encontra muito pouquinho, oh, como aqui G e J tem oh, até explicando a origem e tudo mais, mas assim oh, uma, duas questões somente [interrupções] então tá vendo? [...] olha só, oh! Uma, duas atividadezinhas só de G e J. É o suficiente pro aluno aprender? Não é. Não é, eu, eu nesses meus 22 anos praticamente de profissão, isso aqui, o professor tem que buscar muito mais pra ele. Entendeu?

A professora elege o LD antigo como melhor que os atuais por considerá-lo mais completo. Sendo que essa ideia de completude está diretamente relacionada ao excessivo número de exercícios gramaticais disponibilizado no material. Para ela, a quantidade de atividade é essencial para a aprendizagem do aluno, pois acredita que a repetição significará aquisição do conhecimento do conteúdo, em especial o de gramática e ortografia.

Atividades de leitura e escrita podem contribuir para que os alunos percebam regras ortográficas sem a necessidade de exercícios repetitivos. O próprio uso do computador para atividades escritas é eficiente para que o aluno perceba regras ortográficas, uma vez que, ao digitar incorretamente uma palavra, a máquina marca-a por meio de um traço em vermelho. Assim, por meio da observação e, principalmente, do uso da palavra escrita, o aluno pode inferir regras de ortografia sem necessidade de exaustivos e pouco funcionais exercícios de completar lacunas. Outra possibilidade é o uso de dicionários impressos ou virtuais para realização de atividades direcionadas, que levem o aluno a perceber a maneira correta de grafar os vocábulos.

No final da década de 1950 o Estado publicou a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), uma política linguística legisladora da língua nacional escrita cujo objetivo era homogeneizar a terminologia gramatical (cf. BARROS, 2008; FACCINA 2000; LORENSET, 2014; VENTURI; JÚNIOR, 2004). Com essa publicação, o gramático não possuía mais espaço para autoria. Antunes (2007, p. 112) tece o seguinte comentário em relação aos manuais de gramática

Não sem razão, portanto, algumas distorções, melhor dizendo, algumas reduções se produziram quanto à função atribuída aos manuais de gramática. Consensualmente, esses manuais passaram a “ditar” a língua, como se ela não fosse anterior a eles; como se ela não pudesse existir sem eles. Vale o que eles dizem, o que eles prescrevem. Eles, os manuais, é que mandam. Uma inversão que nos deixa reféns dos autores desses manuais, que nos deixa submissos a suas visões de língua – uma mais, outras menos puristas. Dessa forma, regulamos o nosso “dizer” por aquilo que eles acham que deve ser, conforme seus parâmetros de tolerância (ANTUNES, 2007, p. 112).

Ainda na década de 1960, o ensino sofreu mudanças significativas devido às novas condições sociais advindas da crescente industrialização que precisava de mão de obra especializada. Nessa época, o governo federal resolve abrir as escolas afirmando que a “educação era para todos” (cf. ALVES; BRUGNERROTO, 2012; LORENSET, 2014).

Enquanto a educação era direito apenas de um pequeno grupo, a elite, a variedade linguística eleita pela escola não era problema, mas correspondia à língua dos alunos e professores. Com a democratização do ensino e a entrada de um novo público na escola, acontece uma revolução, pois nem a escola, nem os professores estavam preparados para a mudança. As variantes dos novos alunos, sua cultura nunca tinha feito parte do universo escolar. A escola não estava e ainda, infelizmente, não está preparada para integrar as diferentes culturas e as diversas variedades linguísticas.

Com o objetivo de atender as necessidades sociais da época o ensino da LP passou a ter caráter mais instrumental e utilitário. Os textos serviam como modelo e eram utilizados como pretexto para atividades gramaticais. Esse uso do texto como pretexto ainda é recorrente na atualidade e nos dados obtidos nesta pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 orientava três eixos para o ensino de Língua Portuguesa: Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva. A Expressão Oral era feita por meio de leitura de textos simples, a Expressão Escrita tinha como principal objetivo o desenvolvimento do pensamento, devendo o aluno expressá-lo claramente e o ensino da Gramática Expositiva, apontava que deveria apresentar exemplos concretos, partindo da oração para o estudo das classes de palavras (cf. ALVES E BRUGNERROTO; LORENSET, 2014). O livro defendido pela professora entrevistada apresenta bem essas características

embora tenha sido publicado mais de vinte anos depois. Isso mostra, portanto, que as transformações na prática docente do ensino da LP são extremamente lentas.

Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (LDB 5.692/71), o ensino da Língua Portuguesa passou a ser um instrumento de comunicação e expressão da nossa cultura, vendendo-se a ideia de que a língua era o meio para se enviar mensagem, expressar sentimento, falar, escrever, ler, ouvir e receber mensagens. Na língua, estava o patrimônio e a pátria de um povo. Do final dos anos 70 para os anos 80, a escola entra em crise devido às denúncias de que ela não possibilitava ao aluno ler e a escrever adequadamente (cf. ALVES; BRUGNERROTO, 2012; LORENSET, 2014).

Até os anos 1980, o conteúdo presente na sala de aula continuava sendo o gramatical e o texto era apenas usado como pretexto em atividades de regras gramaticais. A partir da década de 1980, o ensino da Língua Portuguesa inicia uma nova fase, o foco da linguagem estava voltado para a interação entre as pessoas, esta concepção influencia até hoje o ensino (cf. ALVES; BRUGNERROTO, 2012; LORENSET, 2014).

O público da escola já não era o mesmo, tampouco o padrão de linguagem utilizado pelos alunos. Eram necessárias novas políticas de ensino, iniciando, então, a influência da Linguística no ensino de LP, ocorrendo como consequência grande desprestígio ao ensino da gramática, enfatizando assim os diversos tipos de leitura. O ensino da LP foi se desprendendo da influência da literatura clássica que a acompanhava desde sua introdução como currículo escolar. Agora o ensino da língua fazia uso de atividade de interação com os textos (cf. ALVES; BRUGNERROTO, 2012; LORENSET, 2014).

A partir da incorporação das ideias defendidas pela Linguística Textual, a LP inicia um processo de abandono da tradição da gramática descontextualizada, prioriza-se o contexto de produção dos falantes, assim como as habilidades de leitura por meio de atividades de compreensão e interpretação de textos. Essa nova visão do ensino da língua materna desencadeou dúvidas a respeito da necessidade de se ensinar gramática na escola (cf. SILVA, 2011). Segundo a professora entrevistada, ao lembrar da implantação da teoria construtivista no Brasil, informa que se tornou proibido atividades gramaticais de tal modo que era necessário esconder seu material de ensino de gramática.

#### Exemplo 8: Mal interpretado

Quando plantou o Construtivismo no Brasil, eu digo no Brasil, ele foi mal interpretado. Não, mas é porque ele foi mal interpretado. Gente, quando Paulo Freire diz pra dar liberdade para o aluno, para trabalhar em cima do que o aluno interessa, ele não quis dizer que não tinha que faltar não, hora nenhuma gente. Ele foi mal interpretado demais. Por que que os alunos escrevem errado hoje? Porque tinha que aceitar do jeito que o aluno escrevia. O professor... foi interpretado que o professor jamais

podia corrigir o aluno. Foi interpretado dessa forma: que o professor jamais podia... Gente, eu alfabetizei no início daquela época, eu alfabetizei, eu tinha meus caderninhos de ortografia escondidos! Eu comprei com o meu dinheiro uns caderninhos daqueles pequenininhos, punha dentro de uma caixa de sapato, tinha escondidos dentro do meu armário porque se a supervisão viesse não podia ver meus caderninhos antigos, a moda antiga: de ditado, de treino ortográfico que eu fazia com meus alunos na alfabetização.

A implantação dos PCN (BRASIL, 1998) foi o marco inicial de novos direcionamentos para o ensino, inclusive o de LP. Este documento surge com o propósito de orientar tanto o conteúdo curricular quanto as metodologias pedagógicas, utilizados na sala de aula. A implantação dos PCN ressignificou o ensino de LP ao apontar o texto como unidade de ensino da língua materna e ainda a noção de gênero como objeto deste ensino, representando grande avanço para a disciplina e para a educação brasileira. Para Silva (2009, p. 27), “os textos são essenciais para interagir socialmente; toda atividade interativa se instaura por meio de texto. Os textos são organizados, moldados ou ajustados conforme os gêneros discursivos neles realizados”.

Os objetivos da disciplina passaram a ser voltados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas, indicando como condição para um ensino mais significativo o trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade, contribuindo assim para a ampliação da competência discursiva do aluno e favorecendo sua participação social, como comprova os PCN ao apresentar os objetivos gerais de LP para o Ensino Fundamental II.

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

Dos anos de 1990 até a atualidade, o ensino da língua materna tem buscado certa modernização. Nas séries iniciais, já não se aceita mais o termo alfabetização como garantidora das capacidades de ler e escrever, o que só encontra sentido se estiver modelado nas teorias que envolvem o letramento. Para tal feito, é incorporando ao ensino da Língua Portuguesa o trabalho com os gêneros textuais orais e escritos.

Os textos são utilizados para análise linguística, leitura e produção. No tocante à produção textual, ela perde o foco que antes estava no tipo textual, especialmente o descritivo, narrativo e dissertativo. A produção é orientada por gêneros textuais, objetos de ensino em aulas de LP.

Quase duas décadas depois da implantação dos PCN (BRASIL, 1998), ainda se faz presente, nas escolas brasileiras, relatos de metodologias de produção textual em que se

considera o tipo textual e não o gênero como objeto de ensino. Isso foi perceptível na fala da professora entrevistada, quando indagada a respeito da metodologia assumida para produção textual.

#### Exemplo 9: Ensino tudo isso

Eu trabalho separadamente do livro, por exemplo, uma narrativa, eu trabalho todos os elementos da narrativa, eu trabalho o que é um foco narrativo... é necessário que o aluno saiba, né? Porque se você for dar... se o professor nunca ensinar isso pro aluno, se ele chegar lá na frente e alguém lá “escreve em primeira pessoa pra mim”, ele vai falar “o que é isso?”. Então, uso o assunto atual e buscando o que é necessário, que são as regras. Trabalho as regras mesmo, limpa e crua. Como é que. Eu ensino inclusive até eles a usar a margem do caderno deles corretamente, porque tem aluno que não sabe usar a margem do caderno deles, não sabe. Eles tiram do quadro totalmente sem noção do que é um início de um parágrafo, fim do parágrafo, tudo mais, então eu ensino tudo isso pra eles.

Não preciso de uma análise apurada dos fatos para entender a dificuldade que os alunos da professora enfrentam no momento de produção. O processo de produção textual é simplificado na prática relatada, que concebe a escrita como produto resultante da observação de algumas regras ou orientações. A adoção dos gêneros textuais poderia contextualizar a situação de produção escrita, atribuindo mais sentido à interação instaurada pelo uso da linguagem em diferentes domínios sociais e suportes.

No tocante ao uso das tecnologias em sala de aula, há professores que não concordam que a tecnologia possa trazer ganhos à prática pedagógica. Ao comentar a respeito das possíveis contribuições das tecnologias digitais para o aprendizado dos alunos, a professora entrevistada demonstra resistência, conforme perceptível no Exemplo 10. Afirma que, na escola, o laboratório de informática não funcione como desejado e que os alunos não gostam de aulas diferenciadas.

Mesmo ao tentar diferenciar as aulas ministradas, a professora mantém o foco nas regras gramaticais, já que se mostra atenta aos desvios às regras gramaticais em algumas letras de músicas, durante o processo de seleção textual a ser trabalhado com os alunos. Outra questão a ser observada na fala da professora diz respeito aos conflitos no tocante aos letramentos legitimados. As músicas apreciadas pelos alunos são desvalorizadas, não encontram lugar na sala de aula.

#### Exemplo 10: Foco nas regras gramaticais

Ajuda. Ajuda sim, desde que a escola realmente tenha um laboratório e que funcione, pode ser que ajuda. Ajuda sim. Apesar que eu não uso, não. Não costumo usar muito. Sabe, o tempo é muito corrido e ... quando a gente prepara alguma coisa diferenciada para levar para a sala de aula, a maioria, um bom grupo de alunos, eles não compreendem o que é uma aula diferenciada, se a gente leva uma música, por exemplo, já trabalhei muito com música dentro de sala de aula. Primeira coisa que eles fazem é criticar a música que a gente leva porque eles querem é a música deles atuais.

Convenhamos, as músicas deles atuais não têm letra. Raramente a gente encontra uma música atual que tem letra, que vale a pena levar para sala de aula e trabalhar um conteúdo em cima dela, que aí dá pra trabalhar uma interpretação de texto, dá pra trabalhar uma oralidade tranquila, dá pra promover um debate em cima do assunto da música, dá pra trabalhar a gramática porque existe muitas músicas que a concordância tá errada, a gente tem que colocar sobre isso aí. [...]

O discurso de resistência da professora é recorrente nas escolas, uma vez que, na maioria das instituições de ensino, o laboratório de informática não funciona adequadamente. Os computadores estão sucateados devido à falta de manutenção. O serviço de Internet não atende às necessidades dos usuários. Outro entrave para o uso das tecnologias dentro das unidades escolares costuma ser a burocracia para utilizá-las ou falta de profissionais responsáveis por facilitar o acesso aos equipamentos.

No tocante ao gosto pelas tecnologias digitais, a professora entrevistada, quando compara o livro didático antigo ao atual, critica os alunos. Conforme mostra o Exemplo 10, ela afirma que o fato de preferirem o celular ao livro, os alunos deixam de buscar conhecimentos necessários à vida estudantil, exigidos posteriormente.

#### Exemplo 11: A cara na tela do celular

Eu acho muito mais completo. Sabe por quê? Olha o quê que acontece. Hum. Até os tipos de atividades desses mais modernos são diferenciadas, colocando o aluno pra ler mais, pra instigar mais, pra conhecer mais, pra interessar mais. Só que como nós temos hoje, hum, em dia, hum, assim um, uma clientela de alunos assim que não tá muito a fim, estão mais a fim de ficar com a cara na tela do celular do que na, na página de um livro, né?! O quê que proporciona? O aluno não corre atrás e não ver. E por incrível que pareça os “amarelinhos” ((nomeação dada aos livros antigos)) sim, eles tem mais exercícios que prende os alunos na prática em si. E aí o quê que acontece: o aluno chega no vestibular, ainda é à moda antiga [...], o aluno chega num concurso ainda é à moda antiga. É contextualizado? Sim, mas... ainda é aquele chavão, ele tem que conhecer e saber o que é um substantivo, ele tem que conhecer e saber o que um verbo, ele tem que conhecer e saber o que é um adjetivo, que é um pronome... e hoje em dia, os livros modernos hoje, o professor ensina, claro, mas, bem... é o professor que tem que aprofundar por ele mesmo para que o aluno aprenda e contextualizando claro, né? Mas eu acho assim que os livros antigos eles não instigava tanto o aluno, mas o aluno praticava mais do que hoje [...]

Para finalizar, a professora culpa as ferramentas digitais pelo desestímulo dos alunos, conforme Exemplo 12. Acredita que a facilidade e agilidade de informação são prejudiciais ao educando e, como consequência, segundo a entrevistada, o aluno terá dificuldade no momento da produção textual escrita.

Exemplo 12: As tecnologias de hoje fez o nosso aluno ficar preguiçoso

As tecnologias de hoje fez o nosso aluno ficar preguiçoso, já fez, tá fazendo o nosso aluno a ficar preguiçoso a ler um livro, a produzir um texto. Por quê? Eles teclam aqui no celular na maior rapidez do mundo as palavras todas pela metade, a maioria não é nem uma abreviatura correta, mas as palavras a maioria abreviadas e, a leitura deles também passando o olho, não é uma leitura raciocinando, pensando, não, só se inteirando do que interessou a ele inteirar, não tá nem aí se fulano escreveu certo ou tá errado, o assunto está colocado na tela. Aí na hora de jogar no papel eles não tem esse costume, aí tem preguiça, aí tem medo, é deste jeito.

Conforme mostra o Exemplo 12, para a professora entrevistada, a velocidade de informação e o fato de o computador encontrar o conteúdo pesquisado pelo aluno, ainda que ele não saiba escrever a palavra ou abreviatura corretamente, constitui um problema para a aprendizagem do aluno. Adianta que a leitura na tela não se dá de maneira raciocinada e que isso é um problema no momento da produção do texto.

Nesse momento, encontro oportunidade para garantir à professora entrevistada e ao grupo por ela representado que o bom uso das tecnologias digitais pode contribuir para o ensino e aprendizagem. A velocidade da informação ajuda o aluno a adquirir uma rede intertextual/hipertextual de informações por meio de hiperlinks e essas informações costumam favorecer no momento da produção textual.

Em relação à escola de tempo integral, as orientações para o ensino da LP estipuladas pelo DNTTIET são as mesmas presentes no RCEF, o qual orienta o currículo das escolas tocantinenses desde 2009. De acordo com esse último documento,

Ensinar Língua Portuguesa na escola é, primordialmente, desenvolver um trabalho de “linguagens”, fazendo com que o aluno consiga observar, descobrir, inferir, refletir sobre o mundo, interagir com seu semelhante, por meio do uso funcional da linguagem. O desenvolvimento de conhecimentos discursivos e linguísticos permitirão que ele saiba se manifestar em diferentes situações de interlocução (TOCANTINS, 2011a, p. 183).

Ambos os documentos garantem que o ensino da língua deve abranger leitura, produção de texto oral e escrito e análise linguística. Acrescentam dizendo que se deve tomar a linguagem como atividade discursiva e o texto como unidade básica de ensino, valorizando a variedade linguística, tendo consciência dos diferentes níveis de linguagem, sabendo fazer uso do padrão linguístico adequado às situações comunicativas.

No tocante à leitura, os documentos orientam a formação de leitores por meio de projetos educativos. Esses últimos podem desencadear alguns eventos de letramento produtivos, familiarizando os alunos com diferentes situações interativas mediadas pela escrita.



Para a questão da produção textual, indicam como metodologia produtiva atividades didáticas mediadas por gêneros textuais, conforme já focalizei no primeiro capítulo desta dissertação.

Em 2013, no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino de LP, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criou o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), apoiando-se no objetivo de capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental. Para Silva (2016), esse mestrado

se caracteriza como uma resposta aos resultados negativos já conhecidos da formação inicial na licenciatura, vítimas do teorismo que mantém o distanciamento entre os conhecimentos produzidos na universidade e a prática efetiva do magistério nas escolas básicas.

Os seguintes objetivos são elencados para o ProfLetras:

- o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;
- o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental;
- o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet;
- o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental.

(CAPES, 2015)

Na página eletrônica da CAPES, acrescenta-se ainda que é esperada do ProfLetras a concretização dos seguintes objetivos:

- qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e offline;
- instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem;
- indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;
- salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos;
- aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;
- instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

(CAPES, 2015)

Os objetivos apontados pelo ProfLetras vão ao encontro das novas demandas para professores da disciplina Língua Portuguesa,

o Profletras busca formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem<sup>8</sup>.

O fato desse mestrado profissional se destinar apenas a professores de língua materna licenciados em Letras deixa a desejar, pois exclui os professores de LP atuantes no Ensino Fundamental I, egressos das licenciaturas em Pedagogia. Pela própria natureza do curso, essa última licenciatura demanda aos egressos uma formação mais específica no campo dos estudos da linguagem.

É entrave ao mestrado do ProfLetras a inexistência de garantia de algum tipo de afastamento ou redução de carga horária durante os dois anos de formação no mestrado. A dupla e exaustiva jornada não permite a plena dedicação do profissional à escola nem ao mestrado. Essa dificuldade desestimula o ingresso de muitos professores no ProfLetras e em outros programas de qualificação profissional. A título de exemplo, sinto-me desassistida pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, que discursa garantia para a qualidade da educação e promete ofertar programas de formação continuada, mas não oferece condições de estudo para aqueles que se atrevem a ingressar, por si só, em programas de aperfeiçoamento profissional como é o caso do mestrado profissional para professores ofertado pelo governo federal. Conforme destaca Silva (2016),

o MP para professor em serviço é, realmente, um caso superespecial. O modelo de funcionamento do curso ainda dificulta a conciliação da dupla atividade de estudos e de trabalho pelo professor, que não consegue afastamento do serviço público para capacitação profissional.

Após acompanhar o percurso histórico do ensino de LP, fica claro, por meio das falas da professora entrevistada, o apego à práticas da tradição escolar, embora a literatura acadêmica, produzida a partir de inúmeras pesquisas no âmbito dos estudos da linguagem, os documentos oficiais vigentes, orientadores do trabalho a ser desenvolvido na disciplina LP, apontem para o uso do texto como unidade de análise e do gênero como objeto de ensino, em suportes diversos, a exemplo dos físicos e virtuais, mediadas por atividades de oralidade e escrita na escola, compreendendo as práticas de produção textual, leitura e análise linguística, numa perspectiva dos multiletramentos.

---

<sup>8</sup> Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso em: 22 de abr. de 2016.

## CAPÍTULO 4

### CENAS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Esta dissertação de mestrado profissional tem o intuito de contribuir para uma nova postura docente, rompendo a barreira entre a tradição da cultura escolar e as tecnologias digitais emergentes. Apontando a adoção de artefatos tecnológicos como ferramentas mediadoras do ensino de LP e também das demais disciplinas do currículo escolar.

A inserção da tecnologia digital, como o uso do celular, por exemplo, em atividades escolares, pode contribuir para o protagonismo estudantil que a atualidade tanto exige.

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) ou os múltiplos letramentos, como tem sido tratados na literatura. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 37).

Apresento UD, no Anexo 1, com uma variedade de textos utilizados em atividades orais e escritas. Esses textos são agrupados no gênero âncora (programa de receita culinária) e nos gêneros satélites (receita, HQ, vídeo, notícia, filme, poema, canção, contos de fadas, charge, artigo de lei, anime). O trabalho com esses textos dão base às atividades de produção textual, solicitadas ao longo do desenvolvimento das atividades pedagógicas. As produções são orais e escritas e se realizam ora em ambientes reais, ora em ambientes virtuais.

A partir do gênero âncora, tradicionalmente desvalorizado nas esferas escolares, apresento uma série de textos e atividades pedagógicas para ampliação do repertório dos alunos em relação à temática da culinária.

Na UD elaborada, alguns textos possuem caráter extremamente crítico. Esses textos contribuíram para o letramento crítico discente.

O letramento crítico do aluno é formado pela diversidade de textos a que tem acesso. Não podemos limitá-lo apenas às produções disponibilizadas nos livros didáticos e aos raros textos avulsos levados para a sala de aula. É necessário descortinar o mundo de infinitas

possibilidades chamado *Internet* para o fortalecimento do aluno a partir da tecnologia digital na era da informação. Corroborando Lorenzi e Pádua (2012, p. 39)

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos “engessados” e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica.

Uma sequência de atividades pedagógicas organizadas em uma unidade didática facilita sobremaneira a prática escolar de produção textual, pois oferece ao aluno oportunidades de conhecer diferentes textos a respeito de assuntos diversos. A leitura e a análise textual são utilizadas como fonte de informação para a produção oral ou escrita. A *web* oferece inúmeros textos para leitura, além de espaços para produção textual. Esse suporte diferenciado adentrou os lares das pessoas e é preciso que também adentre a sala de aula. O mesmo fascínio que a televisão exerceu até poucos anos atrás, o romance de folhetim era sensação das moçoilas do século dezenove, a *Internet* tem agora. Não há como negar.

Para o aluno produzir eficientemente seus textos, deve lhe ser ofertadas condições de produção. O estudo de determinado gênero familiariza o aluno com estrutura composicional e finalidade, facilitando as articulações necessárias para compor o texto de gênero.

Dessa forma, é eficiente, no trabalho docente o planejamento de sequências de atividades pedagógicas, pois cadenciarão as ações a serem desenvolvidas no decorrer do processo de ensino até que se chegue ao momento de produção final. Nesse processo, a reescrita é necessária, o professor pode orientar o aluno para a análise reflexiva do texto que escreveu, inclusive, resultando na prática de análise linguística.

Momentos de reflexão sobre o próprio texto e o sentido que se pretende dar a ele são, certamente, situações em que se estabelece o aprendizado sustentável dos discentes (amplo, profundo, durável, sustentador), comparado, por Hargreaves e Fink (2007, p. 34), a uma excelente refeição, o aprendizado profundo, amplo, durável e sustentador “requer ingredientes saudáveis, um *menu* rico e variado, cuidado no preparo e aparência atraente”.

Neste capítulo, apresento as atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo da intervenção realizada. Pretendo pontuar novos caminhos para o ensino de língua materna. São sugestões que se opõem às atividades da tradição escolar, mostrando exemplos de trabalho com texto para o desenvolvimento da leitura, da escrita e de análise linguística a partir de ambientes virtuais.

#### 4.1 UNIDADE DIDÁTICA SOB O OLHAR DA PROFESSORA-PESQUISADORA

O projeto de intervenção pedagógica se caracterizava como um projeto interdisciplinar com as disciplinas da matriz curricular da escola de tempo integral, mas poucos professores desenvolveram atividades pedagógicas pertinentes ao projeto, apesar de eu tê-lo apresentado em reunião, de ter recebido boa aceitação pela equipe escolar e de muitos professores terem se comprometido a desenvolver atividades dentro do tema proposto, utilizando-se de artefatos digitais.

Alguns fatores contribuíram para a não participação dos professores no projeto. A própria cultura do trabalho individual resiste no espaço escolar. Ainda é difícil ajustar o fazer docente em atividades profissionais colaborativas. Muitos professores carregam a responsabilidade de cumprir obrigatoriamente o conteúdo programado para a disciplina lecionada, sobretudo os indicados nos livros didáticos. A extensa programação de eventos e projetos na unidade escolar levam os professores à exaustão, alguns são projetos da própria escola, ao passo que outros são impostos pela secretaria estadual de educação.

A quantidade de eventos dentro da escola torna difícil um trabalho mais profundo e interdisciplinar, pois há uma demanda muito grande de atividades para se produzir e os professores são, de certa forma, divididos em grupos para darem conta de determinados eventos. Alguns professores de determinadas disciplinas, por exemplo, ficam concentradas em planos de intervenção para capacitar/treinar os alunos para as avaliações do SisApto.

Mesmo não tendo a participação de todos os professores, algumas atividades planejadas para a intervenção foram realizadas. Na disciplina de Espanhol, os alunos e a professora trabalharam com algumas receitas em língua espanhola, culminando em um momento de degustação dos alimentos. A disciplina de Dança apresentou uma coreografia das músicas “Caviar” e “Comida”. A professora de música realizou um significativo trabalho em que os alunos produziram um enredo, filmaram usando seus celulares, editaram um vídeo incluindo uma trilha sonora.

A intervenção teve início com uma aula no Laboratório de Informática. Primeiro, apresentei o projeto aos alunos utilizando o projetor multimídia. Finalizada a apresentação, iniciei atividade oral a fim de conhecer seus gostos e referências culinárias. Nessa oportunidade, dois fatores despertaram minha atenção: os suportes onde os alunos afirmaram buscar as receitas culinárias, pois a maioria respondeu imediatamente que procuram na *web*. Outro item, em destaque, foi referente à seguinte pergunta: *Há na sua família uma receita tradicional, compartilhada entre seus parentes em diferentes gerações? Caso sua resposta seja afirmativa, copie abaixo a referida receita.* Grande número de alunos respondeu que não

tinha conhecimento de nenhuma receita tradicional na família. Pedi que pesquisassem uma receita de tradição familiar e trouxessem na aula seguinte.

Em seguida, os alunos assistiram ao vídeo “Como fazer Oreo Gigante”. A turma demonstrou afinidade com o vídeo. O jeito divertido das apresentadoras descontraiu os alunos expectadores. Alguns sussurros elogiavam a trilha sonora e o formato do programa culinário.

### Exemplo 13: Atividade com vídeo



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=73NVeWw56Us>. Acesso em: 26 mar. 2016.

- 1) Este vídeo é de um canal independente disponível na internet. Você conhece outros canais como esse? Já visitou algum?

*Resposta pessoal. Espera-se que a maioria dos alunos responda que conhece canais disponíveis na Internet e que já tenha acessado algum.*

- 2) Qual é o conteúdo desse vídeo?

*Resposta: O vídeo ensina como fazer um Oreo Gigante.*

- 3) A maneira como as apresentadoras apresentam a receita é semelhante ao que costumamos ver em outros canais? Explique.

*Possibilidade de resposta: Não, geralmente os programas culinários são mais sérios e apresentados por pessoas adultas, enquanto que este tem uma linguagem mais divertida e é apresentado por duas adolescentes.*

- 4) Como são apresentadas as etapas da receita no vídeo “Como fazer Oreo Gigante”?

*Resposta: As apresentadoras não organizam o texto em duas partes conforme a tradição da receita impressa: ingredientes e modo de preparo. No vídeo, os ingredientes são apresentados à medida que as apresentadoras preparam o alimento.*

5) Na cozinha, o cuidado com a higiene é obrigatório. Como as apresentadoras desse vídeo se mostram em relação ao cuidado com a higiene durante o preparo da receita de Oreo Gigante?

*Resposta: As apresentadoras não demonstram preocupação com a higiene necessária para a preparação de alimentos, pois, ao longo do programa, por exemplo, elas permanecem com os cabelos soltos, em várias ocasiões passam a mão pelos cabelos e voltam a tocar nos alimentos.*

6) Em relação à higiene, o que as apresentadoras deveriam utilizar durante o preparo da receita?

*Resposta: Em relação à higiene, as apresentadoras deveriam prender os cabelos e usar uma touca, poderia também usar avental.*

7) Como as apresentadoras do vídeo se dirigem aos seus interlocutores?

*Resposta: No vídeo “Como fazer Oreo Gigante”, as apresentadoras referem-se a público específico – os inscritos no canal Beleza Teen – as apresentadoras falam diretamente com seu público, utilizando marcas características da oralidade como, por exemplo, (“oi, gente!”; férias pode, né”; “aí na hora que vocês...”)*

8) No vídeo, é feita uma observação a respeito do uso da palavra “bolacha” por diferentes consumidores. Que observação é essa e o que ela revela a respeito do perfil dos consumidores do produto?

*Resposta: As apresentadoras chamam o produto Oreo de bolacha e aproveitam para esclarecer que, em alguns lugares, ele recebe o nome de biscoito.*

9) Analisando o cenário, o figurino das apresentadoras e a escolha da trilha sonora, que imagens podemos construir das apresentadoras do vídeo?

*Resposta: Analisando o cenário, o figurino e a trilha sonora, podemos inferir que as apresentadoras são adolescentes, de classe média, acostumadas a produzir vídeos.*

Terminada a exibição do programa, os alunos receberam a atividade pedagógica. As três perguntas iniciais foram facilmente respondidas. Para responder à questão seguinte (4. *Como são apresentadas as etapas da receita no vídeo “Como fazer Oreo Gigante”?*), os alunos pediram para rever o programa, então orientei-os a acessarem o vídeo pela Internet

para esclarecer as dúvidas que acaso tivessem, mas, infelizmente, apenas nove computadores estavam funcionando e esses não dispunham de acessórios para reprodução do áudio. Esse fato impossibilitou que os alunos pudessem rever livremente o programa “*Como fazer Oreo Gigante*”, o que, certamente, seria bastante produtivo. Por essa razão, reexibi o referido programa no projetor multimídia para que pudessem responder a questão solicitada.

Situações como essa não são isoladas e dificultam sobremaneira as atividades pedagógicas. O trabalho de replanejamento de atividades em função da indisponibilidade de equipamentos tecnológicos prejudica a efetivação do planejamento, desestimulando tanto o professor quanto o aluno.

Com essa atividade, pude notar a facilidade do aluno na leitura de texto com múltiplas linguagens disponíveis na rede mundial de computadores. O rápido entendimento, a familiarização com o vídeo mostrou o quanto o aluno se encontra inserido nesse contexto multissemiótico. Parodiando Rojo (2012, p. 19), essa multimodalidade textual ou multissemiótica requer multiletramentos, pois aciona capacidades de compreensão e de produção para ter significado.

Por outro lado, percebi as dificuldades que acabam por desestimular muitos professores quando optam em realizar atividades pedagógicas mediadas por equipamentos tecnológicos disponíveis na unidade escolar.

A primeira atividade com a receita culinária impressa foi o texto “Bolo de cenoura”, reproduzido no Exemplo 14. Os discentes receberam o impresso e, rapidamente, responderam as questões 1 (*Para que servem as receitas culinárias?*) e 2 (*O que caracteriza esse texto como uma receita culinária?*). A questão 3 (*Utilizando-se dos laptops do projeto UCA, veja como esta receita se apresenta no site <http://www.tudogostoso.com.br/receita/48083-bolo-de-cenoura-fofinho.html>. Há diferença entre a forma como você recebeu a receita impressa e o texto disponibilizado no referido site? Explique.*) foi realizada no LABIN, pois os poucos laptops do projeto UCA, planejados para esta atividade e que ainda funcionam, não estavam conectados à rede *wifi*. Em grupo, os alunos entraram na página informada no enunciado da questão, a fim de perceberem as diferenças entre o texto impresso e o texto disponível na página da *web*. Esse último está reproduzido no Exemplo 14. A primeira descoberta foi que, no site (Exemplo 15), o nome da receita é “Bolo de cenoura fofinho”. Encontraram, também, informações adicionais, como o tempo de preparo e o rendimento, além de imagens do Bolo de Cenoura Fofinho e, ainda, outros links e imagens.



## Exemplo 14: Receita Impressa

### BOLO DE CENOURA

**Ingredientes**

- 2 cenouras médias
- 3 ovos
- 1/2 xícara de óleo
- 1 colher (chá) de fermento em pó
- 2 xícaras de trigo
- 1 xícara de açúcar

**Cobertura de chocolate**

- 1 colher de margarina
- 1/2 lata de leite condensado
- 3 colheres de chocolate em pó
- 1 xícara de leite

**Modo de Preparo da massa**

1. Coloque no liquidificador a cenoura descascada e picada, os ovos inteiros e o azeite, bata até formar um creme;
2. Coloque o trigo e o açúcar, em uma vasilha separada (pode ser a bacia da batedeira);
3. Junte o creme do liquidificador e bata na batedeira por alguns minutos;
4. Por último, coloque o fermento em pó e mexa bem;
5. Coloque para assar em forno médio, preaquecido, por aproximadamente 40 minutos, ou até dourar.

**Modo de Preparo da Cobertura:**

1. Coloque todos os ingredientes em uma panela e mexa até engrossar

Fonte: <http://www.tudogostoso.com.br/receita/48083-bolo-de-cenoura-fofinho.html>.  
Acesso em 19 de abr. de 2016.

## Exemplo 15: Receita na página da web

The screenshot shows a web browser displaying the recipe page for 'Bolo de Cenoura Fofinho' on the Tudogostoso website. The page features a navigation menu at the top with categories like 'BOLOS E TORTAS', 'CARNES', 'AVES', etc. The main content area includes a large image of the cake, a 'PARTICIPE' button, and statistics such as '17.659 FAVORITOS' and '458 COMENTÁRIOS'. There are also social media sharing icons and a 'DEIXE SUA OPINIÃO' button. The page is designed with a clean, modern layout and includes various interactive elements for user engagement.

Fonte: <http://www.tudogostoso.com.br/receita/48083-bolo-de-cenoura-fofinho.html>.  
Acesso em 08/09/2016.

Alguns alunos tiveram dificuldade para localizar a receita na *web*, pois optaram por uma pesquisa em um site de busca que indicava outra receita de título semelhante. Outros alunos não atentaram a barra de endereço para digitar o endereço eletrônico e alguns tentaram o acesso mais de uma vez por terem deixado de digitar algum caractere. Poucos alunos solicitaram meu auxílio, a maioria deles, mesmo eu tendo me prontificado a auxiliá-los, dispensou minha ajuda afirmando saber o porquê da falha e que já sabia como solucionar, que tinha sido um equívoco e não propriamente um erro.

Percebi, sobretudo, a familiaridade dos discentes com os sites de busca, em especial, o *Google*. A maioria, ao entrar na Internet, buscou imediatamente este site (*www.google.com.br*), mesmo sabendo qual endereço eletrônico deveria se conectar. Isso indica que o discente está apto a fazer atividades de pesquisa, pois já conhece caminhos para procurar as informações necessárias à investigação. Conforme Garcia (2015, p. 71), “é papel da escola ampliar o repertório do aluno no tocante ao letramento crítico”, sendo assim, cabe aos professores, portanto, ajudá-lo a distinguir os tipos de conteúdo disponíveis. Se a capacidade crítica do aluno for ampliada, certamente, o fará perceber as informações relevantes no processo de busca de conteúdo.

Para responder à Questão 4 (*Use o programa Word para digitar e trabalhar graficamente sua receita dando a ela elementos novos como ilustração, informações adicionais e, até mesmo, alguma animação se desejar.*), perguntei se todos conheciam o editor de texto *Word* e se sabiam utilizá-lo. O questionamento foi debochadamente respondido. Então, instruí-os a pegar para digitar a receita da família, solicitada na aula anterior. Verifiquei que apenas sete alunos tinham feito a pesquisa com suas famílias, mas todos estavam rapidamente procurando em sites de buscas receitas que pudessem apresentar-me. Faziam, às pressas, atividade de copiar e colar receitas prontas disponíveis na *Internet*. Depois de uma breve reclamação, sondei com os alunos os motivos de não terem feito a pesquisa com os familiares. Conforme reproduzido no Exemplo 16, foram apresentados argumentos do seguinte tipo:

#### Exemplo 16: Argumentos

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>– É... é... num pode ser da Internet, não?</li><li>– Ôxe, professora! Eu tô fazendo! É essa receita aqui!</li><li>–“Pô vei”, qual é a diferença? A senhora não quer a receita? ((balanço a cabeça que sim)) Então?</li><li>– Aff professora, nada tá bom pra senhora!</li></ul> |
|---|

Analisando essas falas, percebi que os alunos não tinham se interessado em realizar a atividade solicitada, pois já sabiam que poderiam localizar a receita desejada em sites de busca e as atividades de copiar e colar seriam muito mais prazerosas do que escrever na folha do caderno a receita da família e ainda ter que digitá-la. Chamou-me atenção a necessidade de um trabalho de valorização cultural da comunidade e da própria família na qual o aluno está inserido. Este assunto poderia ser desenvolvido mais diretamente em disciplinas como Arte e História no projeto interdisciplinar e de multiletramento.

Infelizmente, no decorrer da intervenção realizada, para a disciplina de História, as atividades pedagógicas já estavam programadas e cronometradas e a dura e conteudista matriz curricular escolar impediu a realização de atividades que pudessem contribuir para o trabalho demandado no projeto de intervenção. Na disciplina de Arte, igualmente não havia espaço para contribuir com a temática de valorização da cultura comunitária. Como estratégia de compensar ao menos o mínimo possível, conversei com os alunos sobre a importância de se registrar, respeitar e valorizar as tradições ou culturas familiares. Esclareci que a culinária corresponde a uma representação da cultura de um povo, de um país.

Depois de uma conversa sobre ética, comuniquei aos alunos que a Questão 5 (*Agora, poste-a no Blog. Não esqueça de comentar as outras receitas postadas pelos colegas da turma.*) estava cancelada, pois deveríamos postar receitas familiares no *Blog* e não as que eles estavam retirando da web. Para os alunos que haviam realizado a atividade, pedi as receitas e informei que, no final do projeto, retornaria a esta mesma questão e, na oportunidade, eles já estariam com a pesquisa realizada. Fiz essa promessa acreditando que as disciplinas de Arte e História poderiam desenvolver o estudo de valorização cultural, mas, como já expliquei, não houve essa parceria e o retorno à questão não aconteceu.

Independente da parceria com as outras disciplinas, eu deveria ter retomado a questão, valorizado o esforço e comprometimento dos alunos que realizaram a atividade. Isso representaria uma lição aos demais alunos e uma oportunidade de aprendizagem com os trabalhos realizados.

Demonstrando pouca insatisfação, os alunos continuaram navegando por diversos sites, mostrando para os colegas imagens e receita, em geral, de doces. Comprovei com esta atividade que tanto o reconhecimento do gênero receita culinária quanto a habilidade de pesquisas na web eram dominados pelos alunos.

A segunda receita impressa, “Pão caseiro”, foi usada como suporte para atividades, em especial, de análise linguística. Essas atividades contrapuseram a fala “*eu aplico três aulas de gramática limpa e crua*” da professora entrevistada no Capítulo 3 (*Exemplo 5: Gramática*

*limpa e crua e técnica de redação*), uma vez que não estavam isoladas do texto, foram planejadas para fazer o aluno refletir sobre a gramática da língua empregada numa receita culinária. Suas funções e seus sentidos. Das inúmeras possibilidades de atividades de análise linguística a partir de uma receita culinária, utilizei o texto para trabalhar os assuntos: a organização da receita culinária; os sentidos dos verbos imperativos nas receitas culinárias; complemento verbal (o efeito de sentido da presença e da ausência do complemento verbal); a importância das marcas temporais apresentadas na receita, como pode ser conferido no Exemplo 17.

#### Exemplo 17: Análise linguística

##### **PÃO CASEIRO**

###### **Ingredientes**

- 2 e 1/2 copos de água morna
- 2 colheres (sopa) de açúcar
- 1 colher de sal
- 1 ovo
- 1 copo de óleo
- 1 kg de farinha de trigo
- 50 g de fermento de padaria

###### **Modo de Preparo**

1. Misture o fermento e a água morna, reserve;
2. No liquidificador, bata o açúcar, o óleo, o sal, o ovo e a água com o fermento por alguns minutos;
3. Despeje a massa e acrescente a farinha de trigo aos poucos, misturando com as mãos;
4. Acrescente a farinha de trigo até que a massa desgrude das mãos e deixe crescer por 1 hora;
5. Divida a massa em partes e modele os pães;
6. Deixe crescer, novamente, por 40 minutos;
7. Leve para assar por 30 minutos.

Disponível em <http://www.tudogostoso.com.br/receita/9589-pao-caseiro.html>

###### **Prática de Leitura**

- 1) Qual é a finalidade da receita lida?

*Resposta: A finalidade da receita é mostrar como se produz um pão caseiro, mostrando os ingredientes necessários para prepará-lo e depois ensinando como prepará-lo.*

- 2) Quem seria o provável leitor desse texto?

*Resposta: Os prováveis leitores da receita são as pessoas interessadas em preparar pães caseiros.*

- 3) Como a estrutura textual da receita de Pão Caseiro está organizada?

*Resposta: Esse texto apresenta duas partes bem definidas. Na primeira, estão os ingredientes indicando também a quantidade deles e, na segunda, o modo de preparo organizado pela ordem de ações a serem executadas para a preparação do prato.*

- 4) Que sentidos são construídos pelas formas verbais utilizadas no início das instruções que compõem o modo de preparo do pão caseiro?

*Resposta: Os verbos foram usados no modo imperativo com a função de explicar para o usuário quais são as ações sequenciadas necessárias para chegar à produção do pão caseiro.*

5) Como estão ordenadas as ações que orientam a receita?  
*Resposta:* As ações que indicam o modo de preparo da receita estão encadeadas de maneira gradativa, iniciando com a mistura dos ingredientes até finalizar com a indicação do tempo necessário para assar o pão.

6) A maioria dos verbos presentes no modo de preparo dessa receita apresenta complemento verbal. Observe:  
 “Acrescente a farinha de trigo...”  
 “Divida a massa...”  
 Qual é o complemento do verbo destacado em “Leve para assar por 30 minutos”? A omissão ou elipse desse complemento dificulta o entendimento da orientação apresentada?  
*Resposta:* O complemento do verbo “leve” na receita são os pães prontos para serem assados. A elipse do complemento não afeta o entendimento, visto que o leitor consegue pela progressão das ações inferir qual é o complemento. Certamente, a explicitação do complemento verbal “pães” facilitaria o preparo do alimento.

7) Retire outro exemplo do texto em que o complemento do verbo não está explícito, explicita a palavra retomada por elipse e explique se esta omissão prejudicou o entendimento da receita.  
*Resposta:* Outro exemplo em que o complemento do verbo ficou oculto foi em “Deixe crescer, novamente, por 40 minutos”. A omissão do complemento não prejudica o entendimento do texto, pois pela progressão das ações descritas no passo a passo da receita é possível deduzir qual é o complemento – “os pães”.

8) Qual é a importância das seguintes marcas temporais na referida receita: “deixe crescer **por 1 hora**; deixe crescer, novamente, **por 40 minutos**; leve para assar **por 30 minutos**”?  
*Resposta:* Essas marcas temporais são importantes, pois delimitam o tempo de espera para realizar os próximos passos da receita ou, como na última citação, para saber o tempo que o pão leva para ficar pronto.

Inicialmente, a função dos verbos no modo imperativo, na receita de “Pão Caseiro”, foi reconhecida pelos alunos como indicadora de ordem. Os discentes do 92.01 pareciam relembrar as lições simplificadas responsáveis pela afirmação de que todos os verbos no imperativo expressam uma ordem, conforme excerto de interação da aula reproduzido no Exemplo 18.

#### Exemplo 18: Verbos no imperativo

Professora: Pessoal, esses verbos estão indicando uma ordem? Tem certeza?

Alunos: Simmmm!!!

Professora: Baseado em que vocês têm essa certeza?

Bernardo: Porque os verbos nesse imperativo aí é quando fala uma ordem!

Professora: Não é bem assim. Isso depende da situação. O verbo no modo imperativo não expressa só a ideia de ordem, às vezes é uma ordem, mas outras vezes, pode ser outra coisa.

Vejamos: eu digo assim “Beatriz, levante e feche a porta agora!” Isso é uma ordem?

Alunos: Simmm!!!

Professora: E o verbo está no modo imperativo?

Alunos: Simmm!!!

Professora: Muito bem, está no modo imperativo porque é uma ordem. Mas vamos ver outro exemplo, bem... deixa eu pensar. Então, se eu disser assim: “Beatriz, por favor, levante e feche a porta!” Os verbos são os mesmos?

Alunos: Simmm!!!

Professora: E continua sendo uma ordem?

Alberto: Sim!

Railza: Não!

Júlia: Acho que é!

Professora: Pessoal, vamos combinar que não temos uma ordem aí, vejam, eu disse “Beatriz, por favor, levante e feche a porta!” Isso não é uma ordem. Ou é?

Alunos: Nãoooo!!!

Professora: Se não é uma ordem, qual sentido que os verbos têm agora?

Alguns alunos: De pedido?

Professora: Vocês acham que em “Beatriz, por favor, levante e feche a porta!” foi feito um pedido?

Alunos: Simmm!!

Professora: Então vejamos, vocês estão me dizendo que os mesmos verbos, no imperativo, podem indicar ordem ou pedido. É isso?

Alunos: Sim!

Professora: Continuando, vamos imaginar que a Beatriz quer fazer uma receita, uma receita de... hum... De que você gosta, Beatriz?

Beatriz: De qualquer coisa.

Professora: Qualquer coisa não tem no cardápio de hoje. (muitos risos)

Professora: E aí, Beatriz, do que você gosta?

Beatriz: Sei lá, de chocolate.

Professora: Chocolate, chocolate... vamos imaginar que a Beatriz queira fazer uma receita de brigadeiro de chocolate, mas ela não sabe. Eu sei fazer...

Professora: Silêncio pessoal, eu digo assim: Beatriz, pegue o leite condensado e coloque numa panela, depois, acrescente o achocolatado (Toddy, Nescau), vocês sabem o que é achocolatado, né?, coloque também uma colher de margarina. Aí é só mexer até ficar no ponto. Nossa chega arrepiei só de lembrar (risos).

Alunos: (muitos risos)

Professora: Nossa gente, que barulho! Que é isso rapaz?! Amanda, tira a mão do menino. Você sabia que é uma mesa pra cada aluno, Amanda? ((a aluna balança a cabeça que sim)), e porque não pegou uma mesa pra você, hein?! Misericórdia!

Professora: Vamos voltar ao exemplo, nossa, até esqueci o exemplo.

Alunos: O brigadeiro...

Professora: Sim, o brigadeiro. Pois bem, quando eu digo para a Beatriz como ela deve proceder para fazer o brigadeiro, eu estou dando uma ordem?

Alunos: Não!

Professora: E foi um pedido? Eu tava fazendo um pedido pra ela?

Alunos: Não!

Professora: Se não é ordem, nem pedido, que sentido os verbos no imperativo tem nesses textos de receita culinária?

Diana: Acho que ensina, tem mais sentido que tá ensinando a pessoa fazer a comida.

Professora: Vocês concordam? As receitas ensinam a fazer, dão ordem para fazer ou pedem para fazer?

Alunos: Ensinammmmm!!!

Professora: Uma última pergunta: os verbos no imperativo só indicam ordem?

Alunos: Não, pode ser ordem, pedido ou pode ensinar receita.

Professora: Certo, muito certo. Mas vejam, não é só isso, ele pode indicar outras coisas, vai depender do texto, primeiro a gente tem que perceber o que o texto tá falando, temos que entender o texto. É pelo texto que vamos perceber a função dos verbos, das palavras. Entenderam?

[...]

Após a interação reproduzida no Exemplo 18, os alunos responderam a questão sobre a função dos verbos na receita culinária de modo satisfatório. As questões que suscitaram mais dúvidas nos alunos foram as referentes ao complemento verbal. Demandaram uma exposição sobre a transitividade verbal e a importância do complemento verbal em situações em que o verbo sozinho não garante o sentido do enunciado.

Por vezes, atividades de metalinguagem são necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem, porém, essas aulas não podem se tornar apenas atividades de exposição de regras e normas tal qual a professora entrevistada no Capítulo 3 (*Exemplo 9: Ensino tudo isso*): “*buscando o que é necessário, que são as regras. Trabalho as regras mesmo, limpa e crua*”. Para serem sustentáveis, precisam levar o aluno à reflexão sobre as regras e o porquê do seu uso, construindo sentidos para a língua em uso. A percepção dos usos da língua acontece concretamente em atividades pedagógicas propostas a partir de textos.

As marcas temporais foram facilmente reconhecidas, assim como a importância da sequência dessas marcas temporais dentro do texto. Assim, ficou claro, para mim, que a gramática trabalhada dentro do texto, utilizada como função para que se expresse uma ideia encadeada no enunciado, adquire significado para o aluno, deixando de ser apenas recursos linguísticos em frases isoladas, sem contexto para ganhar sentido de uso real da língua.

Dessa forma, ensinar a língua materna não significa ignorar os conteúdos da tradição escolar, mas ensiná-los num novo enfoque: o sentido dentro do texto. Nessa perspectiva, o trabalho com a LP consiste em desenvolver práticas pedagógicas em que a leitura, a produção textual e a análise linguística estejam articuladas.

Dando continuidade ao trabalho pedagógico com a temática da culinária, levei, para a escola, o filme *Ratatouille*. Na narrativa, o protagonista ratinho Rémy sonha em ser chef de cozinha. Os alunos assistiram ao filme no auditório da escola, o local foi escolhido por ser climatizado e espaçoso, o que traria mais conforto para assistirem as quase duas horas de narrativa fílmica. O filme teve excelente aceitação, alguns alunos até informaram já terem o visto e que era de fato muito bom. As atividades de compreensão e interpretação do filme foram muito interativas, os alunos manifestavam-se espontaneamente a cada uma das perguntas elaboradas. A grande maioria desejou que o sonho do protagonista se realizasse, condenando, portanto, a ação do personagem vigilante sanitário que fechou o restaurante em que Rémy cozinhava. Outros alunos condenaram, mesmo lembrando tratar-se de uma obra de ficção, o fato de o ratinho Rémy ter se tornado um chef de cozinha e apoiaram o vigilante sanitário ao lacrar as portas do restaurante.

Todos os alunos, indiferentemente das opiniões divergentes, compreenderam tratar-se de uma obra de ficção. Porém, não perderam a oportunidade de olhar criticamente para os fatos. Esse olhar crítico aprofundou-se com a atividade da notícia jornalista reproduzida no Exemplo 19.

#### Exemplo 19: Olhar crítico

##### **Rio de Janeiro**

18/6/2015 às 21h35 (Atualizado em 19/6/2015 às 09h51)

##### **Procon fecha restaurante em que rato caiu vivo em prato de cliente no Rio**

Filhote de rato caiu do teto durante a hora do almoço



**ODIA**



Imagem de rato que caiu em prato foi divulgada no jornal O Dia

Reprodução/O Dia Online

Um cliente de um restaurante de Laranjeiras, zona sul do Rio de Janeiro, foi surpreendido nesta quinta-feira (18) quando um filhote de rato vivo caiu do teto em cima de seu prato durante o almoço. A imagem foi divulgada pelo jornal O Dia.

Na noite desta quinta, o Procon Estadual, ligado à Secretaria de Estado de Proteção e Defesa do Consumidor, foi ao local fiscalizar o restaurante Casa Brasil, que fica na praça São Salvador, e encontrou outro rato. O estabelecimento foi interditado.

A ocorrência foi registrada na 10ª DP (Botafogo). A Vigilância Sanitária foi acionada e a perícia, solicitada. Uma testemunha prestou depoimento e agentes estão em diligências na busca de mais informações que possam ajudar no caso.

Disponível em: <http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/procon-fecha-restaurante-em-que-rato-caiu-vivo-em-prato-de-cliente-no-rio-19062015> Acesso em 11 de abril de 2016.

a) Qual é o assunto da notícia?

*Resposta: O assunto da notícia é que o PROCON do Rio de Janeiro fechou um restaurante em Laranjeiras, zona sul da cidade, porque um filhote de rato caiu no prato de um cliente do restaurante.*

b) Na notícia, assim como no filme, há ratos no restaurante. O que você pensa da decisão do PROCON do Rio de Janeiro de fechar o restaurante?

*Resposta pessoal: Espera-se que o aluno reconheça a importância da decisão do PROCON de fechar o restaurante e que argumente que a presença de ratos no restaurante é sinal de falta de higiene no local, pois existe o perigo de contaminação dos alimentos.*

1) Por que a presença de ratos no restaurante do filme é aceitável diferentemente do estabelecimento comercial do Rio de Janeiro?

*Resposta: A presença de ratos no restaurante do filme é aceitável por se tratar de uma obra de ficção com a personagem Rémy, um rato herói, que faz o público acompanhar a história e*

*vibrar com vitória da personagem. A ficção tem o poder de tornar possível o que não pode acontecer na realidade. Por outro lado, no restaurante do Rio de Janeiro, não é admissível a presença de rato, pois se trata de uma questão de saúde pública.*

2) Qual é o desfecho do filme Ratatouille? O desfecho seria possível no fato relatado na notícia envolvendo o Procon do Rio de Janeiro? Por quê?

*Resposta: O desfecho do filme Ratatouille é que, após fechar o restaurante, Linguini, Collete e Rémy, patrocinados por Ego, abrem um bistrô chamado “La Ratatouille”, onde vendem comida para ratos e humanos. Esse desfecho não seria possível para a notícia, pois, fora da ficção, não há possibilidade de ratos e humanos dividirem o mesmo restaurante, nem de trabalharem juntos. A presença de ratos em restaurantes pode resultar na interdição de estabelecimentos comerciais, já que esses animais representam uma ameaça à saúde do consumidor.*

O conjunto semiótico oferecido pela notícia (texto e imagem) causaram surpresa e nojo nos discentes. Os alunos reprovaram enfaticamente o restaurante e aprovaram com entusiasmo a ação de fechar o estabelecimento, realizada pelo Procon. Na comparação entre o desfecho do filme e o caso relatado no Rio de Janeiro, argumentaram não ser possível acontecer o mesmo desfecho do filme no restaurante.

Pelas respostas produzidas, compreendi alguma criticidade por parte dos alunos. A partir do letramento crítico, o aluno pode participar ativamente de discussões presentes na sociedade. Atividades pedagógicas que desenvolvam a criticidade do educando, fortalecendo a capacidade argumentativa do discente, são relevantes em diferentes disciplinas escolares.

Para Pasquotte-Vieira et al (2012, p.182) “as novas práticas sociais de letramento demandam interlocutores ainda mais críticos e conscientes dos processos discursivos de significação”.

Atividades como essa desarticulam a ideia defendida pela professora entrevistada, apresentada no Capítulo 3 desta dissertação, quando diz que basta o aluno colocar o pensamento no papel. Situações de aprendizagem que possibilitem a familiarização dos alunos com o conteúdo a ser tematizado são necessárias. Debates, atividades de reflexão são ótimas estratégias para desenvolver o pensamento crítico, o aluno pode ir dando forma ao texto que deseja escrever, construir o próprio ponto de vista e defendê-lo com argumentos pertinentes.

Com o objetivo de os alunos conhecerem mais a respeito da gastronomia, elaborei algumas questões sobre a profissão de gastrônomo e pedi para fazerem uma pesquisa na Internet. A fim de facilitar a pesquisa, ofereci três opções de sites. Os alunos também navegaram pelo site da Universidade Federal do Tocantins (UFT), investigando os cursos de

Engenharia de Alimentos e de Nutrição que são ofertados pela instituição. Nesta atividade, adquiriram conhecimento sobre três cursos de formação superior ligados ao tema da culinária. Aprendizado importante para esta fase vivida pelos discentes participantes desta pesquisa, corroborando, dessa forma, com Hargreaves e Fink (2007, p. 38): “o aprendizado é uma preparação para a vida e também uma parte da vida. O sentido do aprendizado está embasado no sentido da vida”.

No intuito de mostrar exemplos de como o tema da gastronomia aparece nas obras de ficção, os alunos leram o gibi número 45 da Turma da Mônica Jovem “Bullying além do limite” e assistiram ao episódio 1 do Superanime “Um deserto sem fim”.

A leitura do gibi deu-se da seguinte forma: durante três dias consecutivos, levei-o para a sala de aula. No final de cada aula, distribuí os gibis que eram no total de 12 para igualmente 12 alunos levarem consigo para suas casas. Essa estratégia permitiu que os alunos lessem o gibi em sua forma original, sem necessidade de xerocopiar o material. Outra vantagem foi que a atividade pode acontecer de modo mais rápido. Posteriormente, conduzi os alunos para o laboratório de informática, havia pedido que trouxessem para aula “fone de ouvido” – elemento de grande apreciação dos integrantes do 92.01 –, para que pudessem assistir ao episódio do superanime “Um deserto sem fim”.

Situações adversas ao planejamento anteriormente elaborado impediu a realização dessa atividade. No dia da aula, a responsável pelo LABIN avisou-me que apenas 5 dos computadores estavam funcionando. Essa pequena quantidade de máquinas à disposição impediu que a atividade fosse realizada da maneira planejada. A solução foi exibir o vídeo no projetor multimídia, pois 5 computadores seria impossível para os alunos acessarem e ouvirem o episódio escolhido para a aula. Os alunos manifestaram muito interesse com o enredo do vídeo e anunciaram que assistiriam os outros episódios da série.

Os alunos aprovaram o tema da gastronomia para obras de ficção, conforme pode ser verificado em algumas das respostas para a seguinte questão: *Você considera que a gastronomia é um bom tema para textos de ficção, como foi usado nos filme Ratatouille, no gibi da Turma da Monica (“Bullying além do limite”) e no episódio do Superanime (“Um deserto sem fim”)? Por quê?*. No Exemplo 20, reproduzo algumas respostas dos alunos.

#### Exemplo 20: A gastronomia das obras de ficção

Resposta 1: Sim, porque é um assunto que a gente conhece e por isso fica fácil de entender a história.
Resposta 2: Para mim a resposta é sim porque a história fica bem interessante.
Resposta 3: Eu gostei porque é parecido com o Masterchef.

Esse tipo de atividade envolve letramento crítico, que, para Rojo (2012, p. 28) “é outro espaço de atuação escolar: transformar o consumidor acrítico – se é que ele de fato existe – em analista crítico”, ou seja, a partir da análise feita, nas atividades, os discursos são construídos e significados”.

Realizei outra atividade a partir do vídeo independente “Arroz com pequi e frango”, disponível no *YouTube*. Os alunos viram o vídeo culinário a fim de responderem a atividade pedagógica proposta, reproduzida no Exemplo 21. Realizada no auditório da escola, a atividade exigia uma relação com a primeira atividade feita com vídeo da UD, o programa culinário do canal Beleza Teen, “Como fazer Oreo Gigante”. As questões exigiam uma comparação com os dois vídeos. A opção pelo auditório se justifica pelo espaço ser mais amplo e climatizado, além do projetor multimídia já estar instalado. No dia em que ministrei a referida aula, um técnico estava reavaliando os computadores no LABIN.

#### Exemplo 21: Comparação entre vídeos

##### Vídeo 3: Pequi com arroz e frango (9'23)



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=M3dVqt5e2Pc&nohtml5=False>  
Acesso em 12 abril de 2016.

1) Qual é a finalidade desse vídeo?

*Resposta: A finalidade desse vídeo é ensinar a fazer a receita de pequi com arroz e frango. O vídeo também apresenta curiosidades sobre o pequi, um dos ingredientes da receita.*

**Análise comparativa entre os vídeos “Como fazer Oreo Gigante” e “Pequi com arroz e frango”.**

2) Em que os dois vídeos se assemelham?

*Resposta: Os dois vídeos são semelhantes porque tem como finalidade ensinar a preparar uma receita. O primeiro ensina como fazer um Oreo Gigante e o segundo vídeo ensina a preparar um pequi com arroz e frango.*

3) Como as receitas são preparadas nos dois vídeos?

*Resposta: As receitas são preparadas de modo diferente nos dois vídeos. No primeiro vídeo, Como fazer Oreo Gigante, as apresentadoras mostram a receita de forma mais despojada, sem preocupação com a questão da higiene e nem organizam a receita em suas duas estruturas básicas – ingredientes e modo de preparo. Ao longo do preparo é que o telespectador descobre os ingredientes necessários para o preparo do alimento.*

*No segundo vídeo, há a apresentação dos ingredientes da receita, mas não há indicação da quantidade de ingredientes necessária para o preparo da porção que é apresentada no vídeo. A apresentadora mostra detalhadamente o modo de preparo da refeição pequi com arroz e frango.*

4) Quem tem maior destaque nos dois vídeos: a receita ou os apresentadores?

*Resposta: No primeiro vídeo, as apresentadoras chamam mais atenção do que a receita, o comportamento despojado e engraçado das apresentadoras tem maior destaque no vídeo. A receita fica em segundo plano.*

*No segundo vídeo, a receita tem mais destaque que a apresentadora. Durante quase todo o vídeo, a imagem focalizada é o preparo da receita. A apresentadora só aparece no final do vídeo, quando se senta com os supostos filhos para saborear a refeição preparada, “Pequi com arroz e frango”.*

5) No segundo vídeo, “Pequi com arroz e frango”, o que a apresentadora faz antes de iniciar a receita?

*Resposta: No segundo vídeo, antes de iniciar a receita de Pequi com arroz e frango, a apresentadora fornece ao seu interlocutor algumas informações sobre o pequi.*

6) Observando o cenário, o figurino, a trilha sonora, podemos inferir informações sobre a apresentadora do vídeo 2, “Pequi com arroz e frango”. Quais informações podemos inferir sobre a apresentadora do vídeo 2, “Pequi com arroz e frango”?

*Resposta: Pelo cenário, figurino, trilha sonora, podemos inferir que a apresentadora é uma dona de casa, de classe média e que costuma apresentar receitas mais tradicionais em seu canal.*

7) Com que sentido as formas verbais são utilizadas na apresentação da receita “Pequi com arroz e frango”?

*Resposta: Na receita “Pequi com arroz e frango”, a apresentadora usa, para apresentar os passos da receita, os verbos no presente do indicativo com o sentido de mostrar as ações que ela está executando no preparo da receita.*

8) Qual a diferença de sentido das formas verbais da receita “Pequi com arroz e frango” do sentido das verbais da receita “Pão caseiro”? Justifique sua resposta.

*Resposta: A diferença é que na receita “Pequi com arroz e frango” os verbos são utilizados para mostrar as ações feitas, pela apresentadora, para o preparo da receita, enquanto que na receita “Pão Gostoso”, os verbos são utilizados para explicar os passos para fazer o alimento da receita.*

Infelizmente, não houve possibilidade de os alunos navegarem na *web*, buscando os vídeos e analisando-os criticamente. Certamente, se a aula tivesse sido com cada aluno

utilizando seu equipamento, o rendimento seria muito melhor, porque o discente poderia ver e rever os textos/vídeos quantas vezes fossem necessárias para obtenção da resposta solicitada.

A possibilidade de desenvolver essa atividade utilizando os celulares dos alunos foi pensada, mas foi desconsiderada, pois a maior parte deles portava seu celular sem crédito para a navegação e a *wifi* da escola estava bloqueada para os discentes. O bloqueio à conexão *wifi* dentro da escola, dificulta a utilização dos celulares dos discentes na realização de atividades on-line de leitura e escrita. Segundo Dias (2012, p. 99),

A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, Ipods, celulares, tablets etc.) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade. Ocorre que, se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças.

Posteriormente, promovi um bate papo sobre as semelhanças e diferenças das cozinhas apresentadas no vídeo, considerando ainda outros espaços citados: cozinha da escola; cozinha de casa; do restaurante; de lanchonete; dentre outras. Como atividade coletiva para ampliação do conhecimento de como funciona a cozinha da unidade escolar, resolvi, junto com os alunos, elaborar uma entrevista com uma das merendeiras da escola. A entrevista foi feita em vídeo no refeitório da UE. Diante de 14 candidatas a entrevistador, optei por fazer um sorteio, evitando algum privilégio e, principalmente, mostrando aos alunos que todos tinham as mesmas chances de serem sorteados e mostrando, também, que eu acreditava na capacidade de cada um para a realização do trabalho.

No dia da entrevista, optei por não entrar na parte interna da cozinha, onde os alimentos são preparados, temendo o perigo de acontecer alguma situação de risco aos alunos e também devido ao zelo pelos alimentos manuseados. A fim de apresentar a entrevista realizada, transcrevo-a no Exemplo 22.

#### Exemplo 22: Entrevista

##### **Entrevista: Por dentro da cozinha**

**Entrevistadora:** Oi pessoal, na aula de hoje, vamos conhecer a cozinha da nossa escola. Esse é o refeitório e essa é a cozinha! Para contar como funciona a cozinha dessa escola, vamos conversar com a merendeira, Sonia Maria.

**Entrevistadora:** Bom dia tia Sônia, que cheiro bom esse?

**Merendeira:** Oh, minha querida, é o almoço!

**Entrevistadora:** O que temos para almoçar hoje?

**Merendeira:** Temos salada de repolho com abacaxi, temos carne moída com mandioca e chuchu, arroz e feijão.

**Entrevistadora e alunos do 92.01:** Hummmmm!!!

**Entrevistadora:** Tia Sônia, como funciona a cozinha?

**Merendeira:** A cozinha, ela funciona assim de uma forma. Tem que ter bastante inteligência pra poder lidar com a cozinha. Por quê? Porque na cozinha nós temos que tá equipados de avental, touca, unhas aparadas, de boa aparência também, porque nós vamos preparar uma boa alimentação e livrar essa alimentação dos microrganismos que são as bactérias. Então, por isso, nós temos que manter a cozinha limpa e arrumada.

**Entrevistadora:** Tia Sônia, quantas refeições faz aqui por dia?

**Merendeira:** Nós temos café da manhã, né?! Aí depois vem o almoço, duas horas tem o outro lanche, então nós temos três refeições.

**Entrevistadora:** A senhora sabe quantas pessoas comem aqui por dia?

**Merendeira:** 380.

**Entrevistadora:** Nossa! Como a senhora se sente cozinhando pra tantas pessoas?

**Merendeira:** Ah, eu me sinto muito feliz, porque eu gosto muito de cozinhar, então esse é o meu ramo que eu gosto, né?! Então, eu me sinto muito feliz.

**Entrevistadora:** A senhora também cozinha em casa?

**Merendeira:** Sim, eu cozinho pra três pessoas.

**Entrevistadora:** Existe diferença entre cozinhar em casa e cozinhar na escola?

**Merendeira:** Sim, a diferença é muito grande. Até porque nós “cozinha” 30 quilos de arroz, aqui, por dia, no almoço. E na minha casa, um pacote de arroz dá pra um mês.

**Entrevistadora:** É a senhora que escolhe o cardápio?

**Merendeira:** Não, nós temos a chefe que é a coordenadora, que ela manda o cardápio pronto pra nós fazer na cozinha.

**Entrevistadora:** Se fosse a senhora, a senhora fazia alguma mudança no cardápio da escola?

**Merendeira:** Sim, eu mudaria algumas coisas.

**Entrevistadora:** Tipo o quê que a senhora mudaria?

**Merendeira:** Eu mudaria porque, eu aumentaria mais no tempero, né? Eu aumentaria o tempero. Porque o tempero aqui é limitado e temos que usar aquilo que eles determina. Então eu aumentaria essa parte, eu aumentaria o tempero.

**Entrevistadora:** ((para os colegas da classe)) Pessoal, alguém quer fazer alguma pergunta?

**Voluntária da plateia:** Eu. Tia Sônia, assistimos a um filme, nós do 9º ano, do 9º ano, e, lá, o chef de cozinha dizia que qualquer pessoa poderia cozinhar. A senhora concorda com isso?

**Merendeira:** Eu concordo, a cozinha é pra todos, agora depende é querer da pessoa, né? A pessoa precisa se aperfeiçoar e buscar mais conhecimento pra cozinha. Aí qualquer pessoa pode fazer isso.

**Voluntária da plateia:** A tá, obrigada!

**Entrevistadora:** Obrigada, tia Sônia, pela entrevista e pela comida de todo dia.

**Merendeira:** De nada, é um prazer ter vocês aqui comigo ((risos))

**Voz:** Valeu tia, aí!

**Merendeira:** Vamos almoçar, pessoal?

**Alunos do 92.01:** Vamos!

Essa entrevista envolveu uma sequência de atividade para editar um vídeo dos alunos do 92.01, mostrando-os em algumas situações ligadas às refeições escolares diárias: o momento em que são chamados para almoçar, a fila para pegar o prato e sentados almoçando. O vídeo que mostra a entrevista e os momentos dos alunos foi editado, exibido para a turma e, posteriormente, postado no *Blog* da escola. Nessa atividade, os alunos perceberam mais vida na cozinha e tiveram significativo contato com as merendeiras, profissionais bastante importantes na escola.

Outra entrevista foi marcada com a coordenadora da merenda, mas não aconteceu porque primeiro o aluno sorteado para entrevistá-la faltou à aula no dia combinado. No dia seguinte, a coordenadora estava recebendo a fiscalização em sua sala e não poderia nos atender e ainda porque a possível entrevistada negou-se a gravar ou filmar sua fala.

Momentos de articulação, de planejamento linguístico e de tanta informação mostram que o conhecimento não está restrito às quatro paredes da sala de aula. Há o que aprender na cozinha da escola. Certamente, o contato com as merendeiras contribuiu para o fortalecimento do letramento crítico do aluno, fazendo-o perceber a importância do trabalho da cozinheira. A maneira como a cozinheira respondeu aos questionamentos, sentindo-se orgulhosa da função que exerce foi tema de discussão em sala de aula. Foi tematizada a importância de realizar as atividades profissionais com comprometimento, de fazer o que se gosta.

Considerando tal qual Garcia et al (2012, p. 195) que o “letramento crítico deve buscar exatamente isso: a constituição de sujeitos “éticos”, “democráticos” e “críticos””, as atividades posteriores continuaram com o propósito de ampliar a competência crítica dos alunos.

Para atingir a meta estabelecida, selecionei textos de diferentes gêneros (charge; artigo de lei; verbete enciclopédico; notícia impressa e em vídeo; canção), todos tematizavam de alguma forma a alimentação. Na seção focalizada, os primeiros textos trabalhados foram uma charge e o Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, ambos reproduzidos no Exemplo 23.



### Exemplo 23: Ampliação do letramento crítico

 <p>MIGUEL PAIVA O Estado de S. Paulo, 05/10/1988 In: RODRIGUES, Marly. O Brasil da abertura: de 1974 à Constituinte. São Paulo: Atual, 1990.</p>	<p><b>Art. 6 da Constituição Federal de 88</b></p> <p><b>Constituição Federal de 1988</b></p> <p><b>Art. 6º</b> São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)</p> <p><a href="http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10641309/artigo-6-da-constituicao-federal-de-1988">http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10641309/artigo-6-da-constituicao-federal-de-1988</a></p>
--	---

A atemporalidade da charge do Exemplo 23 permitiu que os alunos compreendessem o texto, porém, a leitura da redação do Artigo 6º da Constituição Federal auxiliou a compreensão da charge. A descoberta da garantia dos direitos sociais provocou discussão na sala de aula. Essas discussões contribuíram para a realização da atividade pedagógica reproduzida no Exemplo 24.

### Exemplo 24: Atividade pedagógica

**PRÁTICA DE LEITURA**

- 1) Quais são as personagens da charge? O que se pode inferir sobre elas? *Uma mulher, homem, duas crianças e um gato. Uma família que não vive em um bom estado de vida.*
- 2) A personagem masculina da charge lê um livro. Que livro é esse? *A constituição*
- 3) Releia a segunda fala da charge "Agora lê aquele pedaço bonito que fala de comida, saúde..."
  - a) Para a família representada na charge, os direitos garantidos pelo artigo 6º da Constituição Federal são reais? Explique. *Não. Pois a constituição não está cumprindo com o que diz.*
  - b) Apenas para a família representada na charge, esses direitos não são reais? Explique. *Não. Grande parte da população brasileiro é afetada pelo governo que não segue o que está escrito na constituição.*

Leia as informações abaixo:

"Podemos dizer que o principal objetivo de uma charge é transmitir uma visão crítica sobre determinado assunto que esteja sob alvo de discussões na sociedade. Por isso as charges podem ficar datadas, ou seja, podem perder seu objetivo por estarem marcadas cronologicamente. Normalmente elas são publicadas nas seções de artigos de opinião e cartas dos leitores, justamente por indicarem opiniões e juízos de valores por parte de quem enuncia, no caso, o chargista."

<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/charge.htm>; Acesso em 19 de abril de 2016.

4) Qual assunto é criticado na charge de Miguel Paiva?  
*De que os artigos na constituição não estão sendo cumpridos*

5) Essa charge foi produzida e publicada em 1988, momento em que estava sendo promulgada a atual Constituição Brasileira, garantindo os direitos sociais ao cidadão brasileiro. Na época, a implantação da nova constituição era assunto de discussão na sociedade. Passados quase 30 (trinta) anos, essa charge ainda trata de assunto de discussão social. Ainda é discussão social. Pois as famílias brasileiras não estão vivendo em uma boa qualidade de vida.

---

discussão social atual ou perdeu seu objetivo ao longo desse tempo? Justifique sua resposta.

6) Para a compreensão dessa charge, são mais importantes os elementos verbais ou não verbais? Explique.  
*Os dois são importantes, pois sem a imagem não compreenderíamos o texto e vice versa.*

---

8) No site <http://www.soportuques.com.br/secoes/estil/estil6.php> aparece a seguinte definição para ironia:

"Consiste em **dizer o contrário** do que se pretende ou em satirizar, questionar certo tipo de pensamento com a intenção de ridicularizá-lo, ou ainda em ressaltar algum aspecto passível de crítica. A ironia deve ser muito bem construída para que cumpra a sua finalidade; mal construída, pode passar uma ideia exatamente oposta à desejada pelo emissor".

Na charge, em que momento fica evidente a ironia. Explique. *Pois ela fala "Agora tem aquele pedreiro bonito que fala de comida, saúde."*

9) Leia a caixa de texto "Artigo 6 da Constituição de 88" que acompanha a charge. Além do direito à alimentação, que outros direitos são negados aos personagens da charge?  
*Educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, proteção à maternidade...*

10) As personagens da charge representam quem?  
*Algumas famílias brasileiras desamparadas.*

Por meio dessa atividade, pode-se perceber o potencial crítico dos alunos, que conseguem opinar, argumentar sobre os direitos sociais garantidos na Constituição Federal. O conhecimento construído a partir dessa atividade se constituiu em letramento sustentável, pois o próprio aluno é conduzido a refletir sobre seus direitos e sua situação social.

Esse tipo de atividade nega a afirmativa feita pela professora entrevistada, no terceiro capítulo desta dissertação, de que os alunos não produzem porque "não querem, eles têm resistência pela preguiça, porque infelizmente a maioria dos alunos tem é preguiça de raciocinar, de pensar" (Exemplo 4: Jogar no papel). Na verdade, faltam-lhes leituras, atividades e situações de reflexão crítica sobre determinado tema.

Para aprofundar o estudo do Artigo 6º, da Constituição Federal, levei para a turma o texto "Direito à alimentação", onde se faz uma abordagem sobre o artigo sexto da referida constituição, no tocante ao direito à alimentação.

### Exemplo 25: Direito à alimentação

O **direito à alimentação** é um direito recentemente incluído na Constituição do Brasil. Passou a figurar como direito social no Artigo 6º da Constituição Federal, após a Emenda Constitucional 064/2010 que incluiu o direito à alimentação entre os direitos sociais individuais e coletivos.

O Artigo 6º da Constituição Federal, após a EC 064/2010, ficou com a seguinte redação:  
*São direitos sociais a educação, a saúde, a **alimentação**, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.* [...]

Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Direito\\_%C3%A0\\_alimenta%C3%A7%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Direito_%C3%A0_alimenta%C3%A7%C3%A3o)  
Acesso em 12 de abril de 2016

Entreguei o impresso aos alunos, mas lembrei-os de que o texto estava disponível na Internet, caso alguém preferisse lê-lo on-line utilizando o endereço informado ao final do texto. Após leitura e discussões realizadas, os discentes refletiram sobre a questão reproduzida no Exemplo 26.

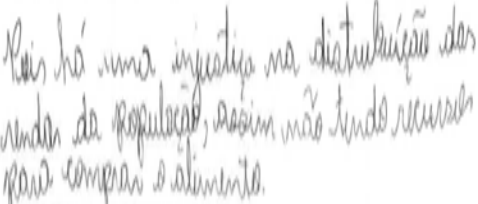
### Exemplo 26: Causa da fome

Se a Constituição Brasileira em vigência garante o direito a uma boa alimentação e o Brasil produz alimentos em quantidade mais que suficiente para alimentar toda a população nacional, por que muitas pessoas, como as representadas pela charge, por exemplo, ainda passam fome no país?

*Resposta: Apesar de existir artigos de lei que garantam o direito à alimentação e de o Brasil produzir em grande escala alimentos, muitas pessoas ainda passam fome devido à má distribuição de renda. A má distribuição de renda é um entrave na garantia não só à alimentação, mas também a todos os direitos sociais, individuais e coletivos dispostos na Constituição Brasileira de 1988.*

Corroborando Garcia et al (2012, p. 144): “um letramento multimidiático crítico também exige agentividade e, aqui, entra a questão da produção, da criação”, os alunos elaboraram respostas do tipo da reproduzida no Exemplo 27. Conseguiram construir argumentos consistentes para defender os próprios pontos de vista, a partir da leitura e discussão dos textos de referência selecionados.

### Exemplo 27: Má distribuição de renda

	<p><i>Pois há uma injustiça na distribuição das rendas da população, assim não tendo recursos para comprar o alimento.</i></p>
---	--

Como estratégia para ampliar o letramento crítico e sustentável, estudamos a notícia “Homem preso por furtar carne para alimentar o filho consegue emprego”. Os alunos foram ao laboratório de informática para lerem a notícia no endereço eletrônico citado e assistir ao vídeo que se encontra na forma de *link* na página indicada. Porém, a aula não pode ser realizada como havia sido planejada, pois apenas cinco computadores estavam funcionando e o sinal da Internet oscilava muito no dia. Para aproveitar a atividade, reproduzi várias cópias e entreguei aos alunos. O vídeo foi exibido com o projetor multimídia. Apesar dos contratemplos, os alunos compreenderam o texto multissemiótico e responderam satisfatoriamente a atividade, como pode ser observado no Exemplo 28 reproduzido.

### Exemplo 28: Prática de leitura

<p>1) Qual é o assunto da notícia? <i>De um electricista que furtou por passar dificuldade.</i></p> <p>2) Como você ver a postura dos policiaes em ajudar alguem que comete um furto em um supermercado? <i>Uma postura de solidariedade.</i></p> <p>3) A situação em que viviam o electricista e o filho justifica o crime que Mário Ferreira Lima cometeu? Explique. <i>Não. Para roubo não tem justificativa.</i></p> <p>4) Para você, o electricista Mário deve ser condenado pelo crime de furto? Justifique sua resposta. <i>Sim. Por mais que tivesse passando por necessidade não é correto furtar.</i></p> <p>5) Qual é a relação entre essa notícia e a charge de Miguel Paiva, analisada na atividade anterior? <i>Dos direitos dos brasileiros que não estão sendo cumpridos.</i></p> <p>6) Pela notícia, que direitos sociais são negados ao electricista e ao filho? <i>O direito de alimentação e trabalho.</i></p>	<p>1)Qual é o assunto da notícia? <i>De um electricista que furtou por passar dificuldade.</i></p> <p>2)Como você ver a postura dos policiaes em ajudar alguem que comete um furto em um supermercado? (sic) <i>Uma postura de solidariedade.</i></p> <p>3) A situação em que viviam o electricista e o filho justifica o crime que Mário Ferreira Lima cometeu? Explique. <i>Não. Para roubo não tem justificativa.</i></p> <p>4) Para você, o electricista Mário deve ser condenado pelo crime de furto? Justifique sua resposta. <i>Sim. Por mais que tivesse passando por necessidade não é correto furtar.(sic)</i></p> <p>5) Qual é a relação entre essa notícia e a charge de Miguel Paiva, analisada na atividade anterior? <i>Dos direitos dos brasileiros que não estão sendo cumpridos.</i></p> <p>6) Pela notícia, que direitos sociais são negados ao electricista e ao filho? <i>O direito de alimentação e de trabalho.</i></p>
--	--

O texto impresso, aliado ao texto oral e ao texto visual, facilita a compreensão do assunto, pois desenvolve outras percepções que apenas o escrito não provocaria. A tecnologia digital torna o texto mais vivo ao juntar escrita, oralidade e imagem. Certamente, o aluno que lê, ouve e vê terá mais condições de compreender, refletir e apropriar-se das informações necessárias ao próprio interesse.

No contexto educacional que se apresenta atualmente é imprescindível que o professor desenvolva suas competências para o uso efetivo de recursos tecnológicos, o que inclui o conhecimento das possibilidades por eles oferecidas, as peculiaridades de uso da linguagem por eles impostas, e, sobretudo, o desenvolvimento constante das competências relacionadas à leitura e escrita.(MARQUISI et all, 2010, p.382)

Tematizar a culinária permite um trabalho pedagógico com uma multiplicidade de gêneros. A leitura do livro “A cozinha encantada dos Contos de Fadas” (de Katia Canton) possibilitou o reencontro com o gênero conto de fadas. A novidade foi a relação dos contos com receitas culinárias.

Mostrei aos alunos a relação que a autora faz com os contos de fadas e as receitas culinárias. Em duplas, os alunos leram as histórias e compartilharam com toda a turma, narrando e mostrando a receita que a autora usara para ilustrar o conto. Os alunos associaram bem os contos e as receitas. Após a aula, os discentes trocaram os contos para levar para casa. Não havia obrigatoriedade de levá-los e nem de lerem todos, pois, como havia sido uma atividade nos moldes de seminário, todos puderam conhecê-los, mas muitos alunos tiveram curiosidade de lerem os textos na íntegra. Ficou claro, para mim, que os alunos apreciam a leitura, mas precisam ser motivados a lerem. Ouvir a história contada pelos companheiros de turma não foi o suficiente para alguns curiosos. Esse evento de letramento escolar foi relevante para o fortalecimento do letramento literário dos alunos.

Como proposta de produção, os alunos receberam o texto “A lenda do açaí” para lerem e sugerirem uma receita que bem ilustrasse a história narrada na lenda. Os alunos fizeram busca na Internet para responderem a atividade. As receitas escolhidas foram impressas e compuseram um painel que fora exposto no refeitório da escola, despertando o interesse de muitos alunos nos horários de refeição.

A última atividade deste bloco temático sobre os direitos sociais estabelecidos pelo Artigo 6º da Constituição Federal, em especial, o direito à alimentação, foi com a canção “Comida” (Arnaldo Antunes/Sérgio Brito/Marcelo Fromer). A escolha desta música e da atividade de produção proposta para encerramento desta seção, se opõem duas falas da professora entrevistada no terceiro capítulo desta dissertação: a primeira quando a docente afirma que *“as músicas deles atuais não têm letra. Raramente a gente encontra uma música*

atual que tem letra, que vale a pena levar para sala de aula e trabalhar um conteúdo em cima dela, que aí dá pra trabalhar uma interpretação de texto, dá pra trabalhar uma oralidade tranquila, dá pra promover um debate em cima do assunto da música...” (Exemplo 10: Foco nas regras gramaticais) e a segunda, quando a entrevistada diz, no Exemplo 4 (Jogar no papel), que os alunos “*não tem raciocínio para jogar no papel*”.

Com a letra da canção em mãos, a música foi reproduzida mais de uma vez para os alunos se familiarizarem com letra e melodia. Após esse momento, cantamos a canção e fizemos um bate-papo sobre o que eles tinham entendido do texto. Em seguida, entreguei aos alunos uma atividade de interpretação textual para responderem. Essa atividade foi reproduzida no Exemplo 29.

#### Exemplo 29: Comida

1) O que você entendeu dos versos “Você tem fome de quê?” / “Você tem sede de quê?”

*Resposta: Os “você tem fome de quê?” e “você tem sede de quê?” tem o sentido de indagar sobre as nossas necessidades, os nossos desejos.*

2) Além de comida e bebida, que outros desejos são mencionados na canção?

*Resposta: Diversão, arte, liberdade, balé, amor, prazer, dinheiro, felicidade, plenitude*

3) A voz que reclama esses desejos - diversão, arte, liberdade, balé, amor, prazer, dinheiro, felicidade, plenitude -, na canção, representa quem?

*Resposta: Representa todas as pessoas que não tem condição de ter as suas necessidades pessoais, sociais.*

4) Releia o Artigo 6º da Constituição Brasileira e responda:

Por que, no Brasil, a maioria da população reclamam esses mesmos desejos apresentados na canção?

*Resposta: Porque, no Brasil, a pesar de haver lei que garanta direitos sociais, individuais e coletivos a todos os cidadãos, a maioria das pessoas não usufruem deles devido, principalmente, a má distribuição de renda.*

5) Como você interpreta os versos:

A gente não quer só comida,  
a gente quer comida, diversão e arte.  
A gente não quer só comida,  
a gente quer saída para qualquer parte.

A gente não quer só comida,  
a gente quer bebida, diversão, balé.

A gente não quer só comida,  
a gente quer a vida como a vida quer.

*Resposta: A canção apresenta outras necessidades como diversão, arte, bebida, balé, saída para qualquer parte e também comida, ou seja, lista as necessidades básicas do ser humano.*

6) A voz da canção garante que “a gente não quer só comida”. A quem essa voz se refere ao usar a expressão “a gente”? Você concorda com ele? Explique.

*Resposta: Ele se refere a todos nós. Eu concordo porque temos outras necessidades, outras fomes, outros desejos e não é só de alimento em sentido literal que precisamos.*

7) Na canção, a voz fala com alguém “você tem fome de quê? / você tem sede de quê?”, com quem ela fala? Ela também faz parte desse grupo de pessoas? Explique.

*Resposta: Ela fala com todos nós que assim como ela temos as mesmas necessidades e não nos contentamos apenas com comida (pasto) e água. Sim ela também faz parte desse grupo de pessoas insatisfeitas por ter só um pouco “pela metade” e não o pacote inteiro.*

8) Que sentidos você atribui aos versos abaixo:

A gente não quer só dinheiro,  
a gente quer dinheiro e felicidade.  
A gente não quer só dinheiro,  
a gente quer inteiro e não pela metade.

*Resposta: Esses versos apresentam um resumo do que se deseja que não é apenas dinheiro, mas dinheiro e felicidade. Não quer nada pela metade, deseja-se ter tudo: dinheiro, felicidade, comida, bebida, arte, balé. Enfim o desejo de terem atendidas todas as necessidades básicas do ser humano.*

9) Qual é o objetivo desse texto?

*Resposta: A canção critica a situação em que vive grande parte das pessoas, tendo condição apenas de comprar alimentos básicos para sustento da família e apresenta outras necessidades como diversão e arte.*

10) Visite o endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=kDauPMPIEDw> assista ao vídeo produzido para esta canção.

a) Para você, as imagens escolhidas, no vídeo, para ilustrar a letra da canção Comida, são adequadas?

*Resposta pessoa: Espera-se que o aluno considere as imagens adequadas para a letra da canção. As imagens reproduzem o conteúdo da letra da música.*

Para os alunos responderem a Questão 11 (*Entre no blog da turma e participe do fórum de discussão respondendo a seguinte questão: Você tem fome de quê?*), disponibilizei a letra e um vídeo da canção no *Blog* da escola. Ao final da postagem, deixei a seguinte pergunta: *Você tem fome de quê?*. Pedi aos alunos que visitassem o *Blog*, avisei que havia deixado a letra da canção, o vídeo e uma pergunta para eles. Não os levei para o laboratório, pois desejava que a atividade fosse realizada de maneira mais próxima das situações reais de acesso ao *Blog*. Fiz um levantamento de quem tinha acesso à Internet em casa, 10 alunos afirmaram não ter como navegar na Internet fora da escola. Para esses, reservei horário no laboratório. Os demais poderiam visitar o *Blog* quando estivessem utilizando a Internet. Para Marquisei et al, tratando da leitura em ambientes virtuais,

A leitura de um blog exige do leitor uma rede de conhecimentos. De forma semelhante, a produção do texto destinado a um blog, ou a produção de um post, tem forte relação com o contexto híbrido instituído pelas características do blog, o que exige uma postura do produtor bastante distinta daquela que assumimos diante do papel ou mesmo da tela do Word. O blog conduz o leitor à interação com múltiplos escritos em torno de um tema; trata-se de uma interação efetiva, garantida pela possibilidade de inserir comentários, peculiaridade que provoca o surgimento de um novo tipo de leitor, o leitor do qual se espera uma efetiva interação com o texto e que assumirá, também o papel de escritor. (2010, p. 378)

O resultado dessa atividade não foi como imaginei, pois acreditei que os discentes teriam mais facilidade na realização, já que, em todas as aulas no Laboratório de Informática, mostravam grande entusiasmo e rapidez na execução dos trabalhos. Aguardei, ansiosamente, os comentários no *Blog*, mas eles demoraram a chegar. Investigando se haviam visitado ou não o *Blog*, muitos afirmaram terem entrado, observado, lido os comentários dos colegas. A maioria afirmou que não havia deixado o comentário porque não possuía um perfil ou havia esquecido qual era sua senha. Outros utilizaram o perfil dos colegas ou de um membro da família para a realização da atividade.


Preocupada em resolver essa situação, pedi à professora de Informática que ajudasse os alunos na criação dos próprios perfis. Sugeri que ela apresentasse o *Blog* da escola aos alunos durante as aulas de Informática, incentivando-os a comentar as publicações. O momento seria propício para mostrar aos alunos sem perfil eletrônico como criá-lo e apresentar a utilidade do referido perfil.

Apesar dos contratemplos, a maioria dos alunos registrou comentários no *Blog*. Nos textos postados, os alunos articularam coerentemente com o tema abordado na canção e



fizeram associações explícitas com o artigo 6º da Constituição Federal, estudado nas atividades pedagógicas. No Exemplo 30, reproduzo algumas postagens dos alunos.

### Exemplo 30: Você tem fome de quê?

<p>Agora é a sua vez</p> <p><b>"Você tem fome de quê?"</b></p> <p>Postado por CAIC - JORGE HUMBERTO CAMARGO às 18:07</p> <p><b>29 comentários:</b></p>
<p> Você tem fome de que?</p> <p>Temos fome de justiça, de segurança, tranquilidade, diversão temos fome de uma vida digna com direitos respeitados apesar de sabermos que é inútil pedir isso para as autoridades que administram nosso país. Mesmo assim ainda temos esperança que possam atender nossos pedidos algum dia porque a esperança é a última que morre.</p> <p>Mais mesmo tendo essa esperança nós desejamos mais, queremos mais. A cada dia que passa o país evolue o país se desenvolve mas continuamos sendo desprezados sendo mal assistidos por aqueles que regem nosso país. A pergunta é: quando vão nós ouvir e atender nossos pedidos? Quando vamos ser livres de verdade? Você ate pode se perguntar livres de que? A resposta é livres da corrupção, livres dos impostos altos, livres dos preconceitos, livres para falar se expressar.</p> <p>A pergunta é "Você tem fome de que?" e a resposta é simples: temos fome de uma vida melhor, respeitável, digna, segura, temos fome de tudo que é bom que é merecido. E essa é a pergunta que deixo no ar será que algum dia teremos tudo o que desejamos, sonhamos e necessitamos?</p> <p>Isso só Deus sabel!</p>
<p>"você tem fome de quê?"</p> <p>Comida ou lazer? Por que nós brasileiros sempre temos que fazer essa pergunta?</p> <p>O Brasil força o cidadão a sempre escolher o alimento. Mas será que é tudo que precisamos?</p> <p>A má distribuição de renda, salários muito baixos, só agravam esse fator. É por isso que eu tenho fome de DIREITO, porque é direito do brasileiro a ter comida e o lazer, ter direito de satisfazer suas necessidades(ir ao cinema, teatro, ao clube, etc.)</p> <p>Mas como satisfazer essas necessidades se o dinheiro começa a "sumir" desde as bases governistas que deveriam administra-lo corretamente?</p>
<p>Você tem fome de quê?</p> <p>A dura realidade é que estamos com fome de tudo. Estamos famintos por justiça, segurança, respeito, liberdade, felicidade, um mundo melhor e pelo nossos direitos que não são respeitados.</p> <p>Então, a verdadeira pergunta deveria ser "Porque nossos direitos não são respeitados?". E a resposta é que, nossos governantes não se importam com a nossa sociedade, nossos desejos e as nossas necessidades. Se importam apenas com os votos e o dinheiro que irão ganhar.</p> <p>E fica as perguntas: Até quando vamos aceitar essa situação? Até quando vamos conviver com isso?</p> <p>Está na hora de fazer com que eles ouçam as nossas necessidades, pois não precisamos apenas de arroz e feijão, e sim que nossos direitos sejam respeitados e nossos desejos atendidos.</p>
<p>"A gente tem fome de que?"</p> <p>Eu como adolescente não tenho sede só de água, em fome só de comida, tenho fome de andar bem vestida usando uma roupa legal, uma sandália legal, coisas que adolescentes necessitam para viver bem, tendo recurso pra seguir uma moda.</p> <p>Mas no Brasil em que vivemos, os pais trabalham só pra manter alimentos dentro de casa, as vezes nem são bons alimentos. Acho que todos seres humanos deveriam ter lazer, mas para isso tínhamos que ter uma qualidade de vida melhor, pois é direito de todos.</p>

Os textos do Exemplo 30 evidenciam o conhecimento construído pelos alunos a respeito da temática focalizada, pois se posicionaram diante da provocação da canção. A visão crítica foi construída a partir das atividades propostas, dando condições para que o aluno chegue, no momento da escrita, seguro, pois tem posse de informações preciosas que constituirão seus textos. A preparação para o momento da escrita, em qualquer que seja o suporte, é fundamental. Os alunos se sentem motivados a escreverem em ambientes virtuais, daí a necessidade da escola aproveitar o espaço virtual. Sendo, o blog “um bom exemplo de TIC para as práticas de leitura e escrita, uma vez que força o usuário a ler, escrever, ler e escrever, continuamente, por causa de seu dinamismo centrado na frequente atualização, uma de suas importantes características”. (MARQUISI, 2010, p. 380).

Por não ter estipulado um prazo e, também, devido às limitações enfrentadas pelos alunos para postarem os comentários, deixei de realizar uma atividade extremamente importante: trabalhar com os alunos os textos publicados. Assim eles refletiriam sobre os aspectos linguísticos dos próprios registros escritos. A atividade poderia ser realizada no próprio Laboratório de Informática. Na oportunidade, eu poderia analisar alguma postagem junto com os alunos e, posteriormente, solicitar que cada um fizesse reflexão semelhante com o texto de autoria própria.

As atividades de produção textual em fóruns de discussão ou em caixa de comentários, como foi o caso da atividade aqui focalizada, estimulam o aluno a escrever, pois a tela do computador é um suporte em que o aluno é constantemente convidado a interagir. As muitas possibilidades que esse suporte oferece exige uma maior atenção ao texto produzido para a publicação, pois atinge outros interlocutores, ultrapassando as fronteiras escolares. Disponibilizar esses textos socialmente é um exercício de valorização da produção discente que ainda hoje fica restrita ao caderno e ao ato de “vistar”, realizado pelos professores ao término da atividade. A reescrita tende a ser desconsiderada na escola.

O texto poético também foi trabalhado nas atividades desenvolvidas no plano de intervenção desta pesquisa. Distribui alguns poemas do gênero receita poética para os alunos e ofereci como opção de leitura uma página da Internet onde eles poderiam encontrar outros poemas (<http://lucianacerqueira.blogspot.com.br/2011/11/receitas-poeticas.html>). Depois da leitura dos poemas impressos e de atividade de leitura de outros poemas na *web*, solicitei aos alunos que produzissem poemas com tema livre. No Exemplo 31, reproduzo alguns poemas dos alunos publicados no *Blog* da escola.

### Exemplo 31: Sabor de Poesia

#### Jeito fácil

Junto toda minha força de vontade  
Com muita dedicação  
E uma pitada e esforço para sua melhor capacitação.

Com um olhar atento, a professora vai falando  
As horas vão passando  
E eu ficando mais informada  
Com aquilo que me agrada.

A matéria é Português  
E um poema vou fazer, falando com  
Minhas palavras o jeito mais fácil de vencer

#### Receita para um belo amor

Pegue pedaços de carinho  
Com pitadas de desejo  
Junte o amor e a fidelidade  
Com a paz e o aconchego

Junte o sorriso do amado  
Com o brilho das estrelas  
Beije-o com ingenuidade  
Para lhe dar um belo beijo

Tenha sempre no coração  
Um sonho para o futuro  
Pois seu amor pode ser  
Seu amor mais profundo

#### Vida feliz

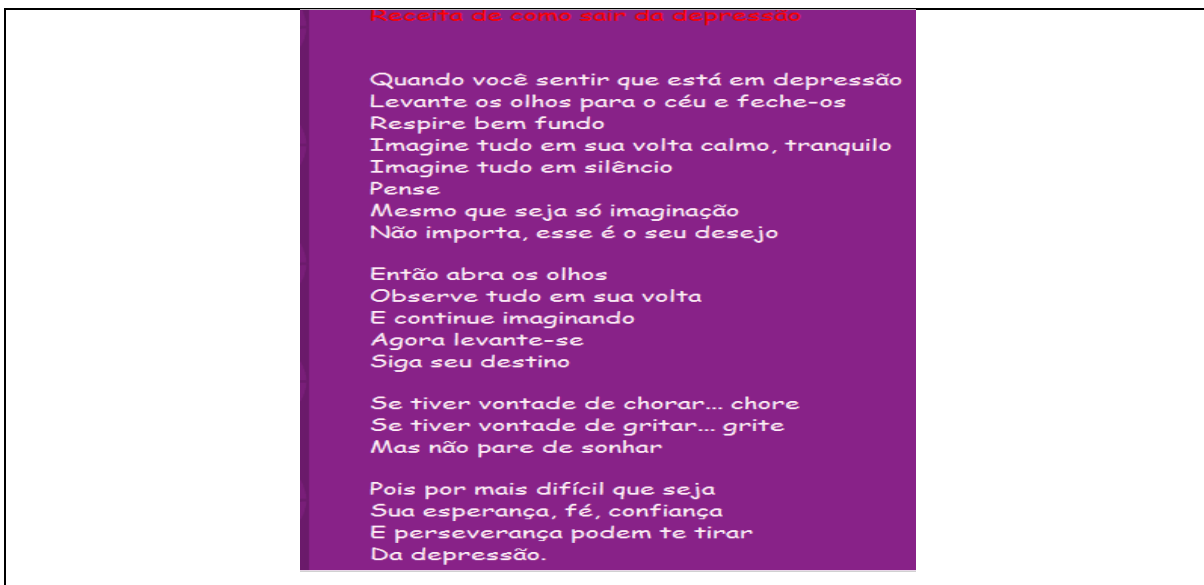
Pegue 2 colheres de alegria  
Uma colher de bom humor  
Meia de boa vontade  
E um pouco de humildade.

#### Modo de preparo

Misture em uma tigela as 2 colheres de alegria, a de bom humor, a meia colher de boa vontade e bata bem no liquidificador.

#### Sugestão para servir

Coloque em um copo colorido como o arco-íris, adicione humildade e estará pronto para tomar.



Os alunos visualizaram as postagens e ficaram livres para fazer comentários caso desejassem. A produção ocorreu de forma tranquila, os alunos produziram e digitaram seus poemas. Infelizmente, a postagem não pode ser feita pelos discentes, por causa de fatores como, por exemplo, a proibição de revelação da senha de acesso. Durante a atividade de digitação dos poemas, duas situações chamaram minha atenção: os diálogos com a autora do poema “Cake easy” e com o autor do poema “Canelone de preguiça” transcritos nos exemplos 32 e 33.

#### Exemplo 32: Cake easy

Situação 1
<p><b>Diálogo</b></p> <p><b>Professora:</b> Você conhece Beethoven?</p> <p><b>Aluna:</b> Sim, conheço.</p> <p><b>Professora:</b> Gosta da 9ª Sinfonia?</p> <p><b>Aluna:</b> Gosto... sabe, professora, fiquei com muita dó do Beethoven no final da carreira dele.</p> <p><b>Professora:</b> Por quê?</p> <p><b>Aluna:</b> No final da carreira, ele tava surdo.</p> <p><b>Professora:</b> Sim é verdade.</p> <p><b>Professora:</b> Você acha que todos aqui conhecem Beethoven?</p> <p><b>Aluna:</b> Acho que não, tem uns meninos que gostam só de pancadão!</p> <p><b>Professora:</b> O que podemos fazer para a pessoa que for ler o seu poema descobrir quem foi Beethoven?</p> <p><b>Aluna:</b> Eu coloco um hiperlink.</p> <p><b>Professora:</b> Você sabe fazer hiperlink?</p> <p><b>Aluna:</b> Eu sei. A senhora sabe?</p> <p><b>Professora:</b> Sim, eu sei. Você vai colocar hiperlink para um site com a biografia dele?</p> <p><b>Aluna:</b> Biografia é quando fala da vida dele, né?</p> <p><b>Professora:</b> Sim, isso mesmo!</p> <p><b>Aluna:</b> Não, acho melhor colocar de uma sinfonia, porque aqui eu tô falando do som dele e não da vida dele.</p> <p><b>Professora:</b> Ótima ideia!</p>

**Aluna:** Vou colocar no Legião Urbana também, pode?  
**Professora:** Sim, claro. Eu gosto de “Pais e filhos”, você conhece?  
**Aluna:** Conheço, mas vou colocar “Ainda é cedo”, gosto mais dela.

### Poema

*Cake easy*  
Para uma vida racional  
Não precisa de açúcar ou sal  
Apenas duas xícaras de chá  
Do som de Beethoven  
Na luz do luar  
Sem esquecer 200g de Legião Urbana  
Adicione o fone de ouvido sem drama  
Em um recipiente acrescente intelectualidade  
E uma colher de felicidade  
Um ingrediente que faz mal se chama sentimento  
Estraga tudo  
E é levado pelo vento  
O rendimento é sair sem ferida  
Desse curto tempo  
Que chamamos de vida

### Exemplo 33: Canelone de preguiça

#### Situação 2

#### Diálogo

**Professora:** Você gosta de filme, séries?

**Aluno:** Demais.

**Professora:** Costuma assistir na televisão?

**Aluno:** Eu prefiro assistir na Internet.

**Professora:** Por quê?

**Aluno:** Porque na Internet a gente pode assistir o filme que quiser.

**Professora:** É mesmo e na hora que quiser.

**Aluno:** É.

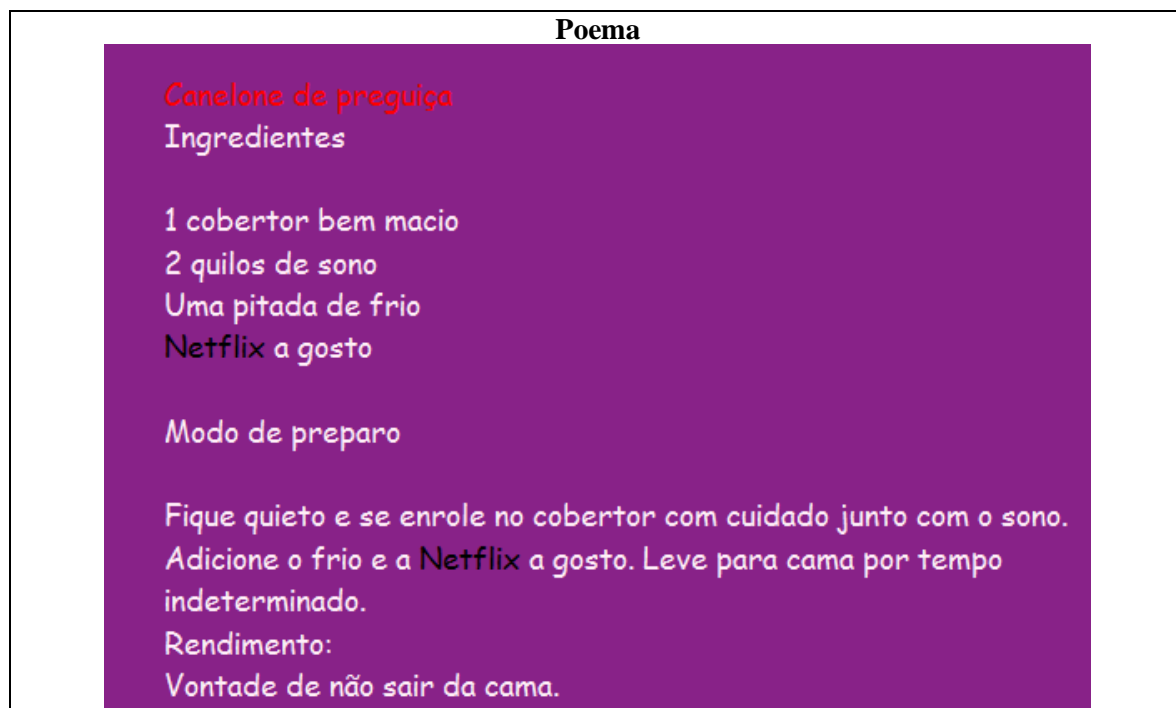
**Professora:** Tô vendo que você colocou hiperlink em Netflix. Por que você colocou hiperlink nessa palavra?

**Aluno:** Eu coloquei porque eu vi a XXXXX colocando e achei legal.

**Professora:** Muito bem, boas ideias são para serem compartilhadas.

**Professora:** E você sabe para que serve um hiperlink?

**Aluno:** Sei sim, a gente aperta aqui ó e abre no lugar que a gente botou no hiperlink.



O protagonismo desses alunos atesta o meu discurso nesta dissertação de mestrado profissional, ao afirmar que o aluno é portador de conhecimento, que domina as ferramentas tecnológicas e precisa de um professor parceiro que o auxilie em suas descobertas. A esse respeito Ramal (2000, s/p) afirma que “a internalização da estrutura do hipertexto como mediação para a produção de conhecimento implica novas formas de ler, escrever, pensar e aprender”.

é importante apreender a juventude em sua própria diversidade, o que implica não considerá-la a partir de critérios rígidos, e sim observá-la como parte de um processo totalizante que ganha especificidades dentro de conjuntos de experiências vivenciados pelos indivíduos em cada contexto social. Devemos compreender os jovens, antes de tudo, como sujeitos e agentes sociais protagonistas nas construção de práticas de conhecimento significativos. (MOURA; GRIBL, 2012, p. 234)

Pensei em falar para os alunos sobre a função do hiperlink e avisar que dois de seus colegas utilizaram esse recurso, mas, manter concentração de todos, deixei que seguissem com as produções. Supus que muitos sabiam utilizar-se do recurso e os outros conseguiriam, facilmente, fazer descobertas semelhantes.

#### **4.2. Construção do produto final na unidade didática**

Em consonância com a ideia defendida por Dias et al (2012, p. 93), focalizando os desafios impostos aos professores que trabalham leitura e escrita na escola contemporânea, “é fundamental que os alunos realizem atividades de autoria, utilizando-se (d) essas novas

tecnologias/mídias”. Nesse sentido, na última seção da UD, foram desenvolvidos os programas culinários, disponibilizados em vídeos como produto final da sequência de atividades pedagógicas.

Primeiro, os alunos assistiram ao vídeo “Como fazer um vlog”. Durante a exibição, algumas alunas comentaram sobre o visual da apresentadora. Em seguida, os alunos partiram para elaboração do programa culinário, em pequenos grupos. Percorri a sala para ouvir as ideias e auxiliá-los, pois, tal qual indicam Silva et al (2016, p. 77), enquanto professora comprometida, preciso “assumir o desafio de familiarizar os alunos com as diversas práticas de uso da escrita, e com os diferentes letramentos”. Alguns grupos já mostravam rascunhos quase finalizados do programa culinário. Outros apresentavam algumas dúvidas a serem solucionadas.

Para alguns grupos, a maior dificuldade seria um lugar para gravar o programa. A solução foi montar um cenário na escola. Chamou-me a atenção o comprometimento dos membros dos grupos, a disponibilidade dos discentes para a execução da atividade. Eles me entusiasmaram. Todos os alunos participaram dessa atividade, a maioria na frente das câmeras e alguns por detrás delas.

Essa atividade foi, inicialmente, planejada para produção de um único programa para a turma, mas, atendendo a inúmeros pedidos dos alunos, permiti que fosse realizada em grupos. O entusiasmo dos protagonistas do 92.01 foi o bastante para convencer-me a rever o planejamento inicial. Esse entusiasmo, para a realização desta produção, diverge da afirmação feita pela professora entrevistada, no Capítulo 3, (Exemplo 12): “as tecnologias de hoje fez o nosso aluno ficar preguiçoso, já fez, tá fazendo o nosso aluno a ficar preguiçoso a ler um livro, a produzir um texto”. A certeza é que as tecnologias digitais possibilitam leituras em outro suporte e permite outras produções textuais, a exemplo, o programa culinário.

Devido à agenda corrida dos alunos na escola de tempo integral, precisei oferecer um tempo maior para a realização do trabalho. Os alunos planejaram, gravaram e editaram seus programas. Antes da publicação no Blog da escola, fizemos uma amostra dos vídeos produzidos para a turma. Atentos à exibição dos programas, todos comentaram as receitas, as trilhas sonoras e a performance dos colegas de turma.

Alguns programas não puderam ser postados no Blog devido à extensão. A escola se comprometeu a criar um canal (*Vlog*) no *Youtube* para publicação dos vídeos produzidos por esta pesquisa e de outros que, certamente, serão produzidos. Os primeiros *youtubers* já foram escolhidos por sorteio, devido à grande demanda de voluntários.

Ao produzirem o programa culinário, proposto como atividade de encerramento desta UD, os alunos trabalharam com informações adquiridas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Paulatinamente, os alunos foram preparados para a produção final. Percorreram um longo caminho de descobertas e aprendizados, culminando no trabalho com diferentes linguagens reunidas em vídeos. As atividades de leitura e escrita tornaram-se um evento de multiletramentos, tal qual como concebido por Rojo (2012, p. 20): “e como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação”<sup>9</sup>.

Apesar de fazer parte de um gênero específico da oralidade – programa culinário, amplamente apresentado pelas redes televisivas e em sites e portais da *web* –, o produto final possibilitou o desenvolvimento de atividades de pesquisa, leitura e escrita. Embora nem todos tenham feito nos mesmos moldes, houve as escolhas da receita, do formato do programa, do texto produzido para o programa.

Durante o processo de produção, os alunos passaram por todas as fases de planejamento de suas ações: estudaram e analisaram o gênero âncora; tiveram contato, analisaram e produziram gêneros satélites. No final, os alunos prepararam, produziram e editaram os próprios vídeos. Visitaram o Blog e avaliaram o trabalho desenvolvido. Este tipo de atividade se configura numa prática escolar de letramento sustentável, resultando no aprendizado amplo e profundo. Segundo Hargreaves e Fink (2007, p. 38), “aprendizado para construir sentidos, aprendizado para a compreensão, aprendizado para a vida. É o aprendizado que engaja os estudantes em todos os sentidos – intelectualmente, socialmente, emocionalmente e espiritualmente”.

Foram nove programas produzidos pelos alunos do 92.01. Com a intenção de facilitar a leitura dos programas produzidos, utilizo fichas analíticas para apresentá-los. As fichas contêm informações relevantes de cada programa, a exemplo do enredo, a fim de familiarizar o leitor com a produção de cada um dos grupos. O critério utilizado para a ordem da apresentação dos programas foi o nome do programa culinário.

---

<sup>9</sup> Conforme Lorenzi e Pádua (2012, p. 41), “os multiletramentos abordam a construção do significado de forma multimodal. Propostas multimodais trazem o significado não apenas na modalidade escrita, mas em todas as modalidades. A aprendizagem se dá em um novo ambiente de comunicação, em que a verdadeira língua/linguagem aparece/acontece”.



## Programa 1: Bom Gosto



<b>Nome do programa</b>	Bom Gosto
<b>Objetivo do programa</b>	Ensinar a receita de pastel recheado com carne moída
<b>Duração</b>	7'51
<b>Público destinado</b>	Livre
<b>Tecnologia utilizada</b>	Celular
<b>Membros do grupo</b>	3 (duas apresentadoras e o câmera)
<b>Trilha sonora</b>	Sim
<b>Efeitos / linguagens</b>	O vídeo foi editado com efeitos e apresenta texto escrito, oral e visual.
<b>Abertura</b>	Não há uma abertura para o programa, inicia com a saudação de uma das apresentadoras.
<b>Créditos</b>	No final do programa, colocam os nomes dos membros do grupo.
<b>Roteiro</b>	As duas apresentadoras ensinam a fazer pastel de carne moída, na maior parte do programa, a dupla concentra-se em mostrar os passos preparatórios da receita.
<b>Receita</b>	Pastel recheado com carne moída

## Programa 2: Chef Teen



<b>Nome do programa</b>	Chef Teen
<b>Objetivo do programa</b>	Ensinar a fazer canelone invertido
<b>Duração</b>	10'37
<b>Público destinado</b>	Livre
<b>Tecnologia utilizada</b>	Celular, notebook
<b>Membros do grupo</b>	4 (apresentadora, chef de cozinha, crítico gastronômico, ajudante de cozinha)
<b>Trilha sonora</b>	Sim
<b>Efeitos/linguagens</b>	Editado com vários efeitos, apresenta texto escrito, oral e visual.
<b>Abertura</b>	Sim
<b>Créditos</b>	Sim
<b>Roteiro</b>	O programa inicia com a saudação da apresentadora ao público, em seguida, apresenta os convidados – um chef de cozinha internacionalmente famoso e um crítico gastronômico, convidado para provar e avaliar uma receita do chef. O chef apresenta o ajudante de cozinha e, logo depois, apresenta os ingredientes necessários para a receita e o modo de preparo. Quando o alimento está pronto, serve a apresentadora e o crítico. No final do programa, o crítico elogia o prato criado pelo chef e a apresentadora agradece a presença dos convidados.
<b>Receita</b>	Canelone invertido

### Programa 3: Comida Desenhada



<b>Nome do programa</b>	Comida Desenhada
<b>Objetivo do programa</b>	Ensinar a receita de vitamina de banana
<b>Duração</b>	3'37
<b>Público destinado</b>	Livre
<b>Tecnologia utilizada</b>	Celular, notebook
<b>Membros do grupo</b>	2 (apresentadores), alunos do 92.01, professora pesquisadora, professora cuidadora.
<b>Trilha sonora</b>	Sim
<b>Efeitos/ linguagem</b>	Editado com efeitos, utiliza linguagem verbal, oral, gestual, visual
<b>Abertura</b>	Sim
<b>Créditos</b>	Sim
<b>Roteiro</b>	Os apresentadores ensinam a fazer vitamina de banana, interagindo com o público que participa ativamente do programa.
<b>Receita</b>	Vitamina de banana

### Programa 4: Hora do Rango



<b>Nome do programa</b>	Hora do Rango
<b>Objetivo do programa</b>	Ensinar fazer salada de frutas com iogurte
<b>Duração</b>	11'12
<b>Público destinado</b>	Livre
<b>Tecnologia utilizada</b>	Celular
<b>Membros do grupo</b>	6 (apresentadora, repórter, escritor convidado, nutricionista, um chef de cozinha e uma chef de cozinha)
<b>Trilha sonora</b>	Sim
<b>Efeitos/linguagem</b>	Editado com efeitos, utiliza linguagem verbal, oral, visual.
<b>Abertura</b>	Sim
<b>Créditos</b>	Sim
<b>Roteiro</b>	A apresentadora inicia o programa cumprimentando o público, depois apresenta os convidados – o escritor de um livro fictício –, o repórter e por último os chefs de cozinha, chamados, por ela, de “dupla dinâmica”. A chef apresenta a receita do dia e enquanto os dois chefs preparam a salada de frutas. A apresentadora bate-papo com os convidados e apresenta uma entrevista feita, pelo repórter convidado, com uma “famosa” cozinheira, que ganhou o prêmio de melhor salada de frutas da cidade. Acompanha a preparação da salada de frutas, todos são servidos, a nutricionista fala sobre a salada de frutas. A apresentadora se despede e termina o programa,
<b>Receita</b>	Salada de frutas com iogurte

### Programa 5: Hora do Suco



<b>Nome do programa</b>	Hora do Suco
<b>Objetivo do programa</b>	Ensinar a fazer um suco de melancia
<b>Duração</b>	3'22
<b>Público destinado</b>	Livre
<b>Tecnologia utilizada</b>	Celular
<b>Membros do grupo</b>	3 (apresentadoras e o câmera)
<b>Trilha sonora</b>	Sim
<b>Efeitos/linguagem</b>	Editado com efeitos, utiliza linguagem verbal, oral, visual
<b>Abertura</b>	Não
<b>Créditos</b>	Não
<b>Roteiro</b>	As apresentadoras iniciam mencionando o nome do programa e se apresentando para o público. Depois, informam a receita que vão preparar e mostram os ingredientes. Em seguida, começam a preparação do suco e terminam indicando acompanhamentos para servir com o refresco.
<b>Receita</b>	Suco de melancia

## Programa 6: Os míni chefes



<b>Nome do programa</b>	Os Mini Chefes
<b>Objetivo do programa</b>	Ensinar a fazer pavê de morango
<b>Duração</b>	6'10
<b>Público destinado</b>	Livre
<b>Tecnologia utilizada</b>	Celular
<b>Membros do grupo</b>	6 (2 apresentadores, 3 degustadores/ convidados e 1 câmera)
<b>Trilha sonora</b>	Sim
<b>Efeitos/linguagem</b>	Editado com efeitos, utiliza linguagem verbal, oral, visual
<b>Abertura</b>	Não
<b>Créditos</b>	Não
<b>Roteiro</b>	Os apresentadores cumprimentam o público e se apresentam. Em seguida, iniciam a apresentação da receita e dos ingredientes necessários. Quando finalizam a receita, servem os convidados/degustadores e finaliza avisando que não poderá levar o doce para a escola.
<b>Receita</b>	Pavê de morango

## Programa 7: Pequenas Porções



Nome do programa	Pequenas porções
Objetivo do programa	Ensinar a receita de Romeu e Julieta no palito.
Duração	4'28
Público destinado	Livre
Tecnologia utilizada	Celular, notebook
Membros do grupo	3 (todas são apresentadoras)
Trilha sonora	Sim
Efeitos/linguagem	Editado com efeitos, utiliza linguagem verbal, oral, gestual, visual
Abertura	Sim
Créditos	Sim
Roteiro	Uma das apresentadoras cumprimenta o público e em seguida informa o prato que vão ensinar a fazer. Há um breve comentário sobre o romance Romeu e Julieta, de Willian Shakespeare. Em seguida, apresentam os ingredientes necessários para o preparo da sobremesa. Enquanto duas das apresentadoras preparam Romeu e Julieta no palito, a outra prepara alguns petiscos para servir no palito. No final do programa, as apresentadoras mostram as pequenas porções preparadas.
Receita	Romeu e Julieta no palito.

## Programa 8: Quero Quero



<b>Nome do programa</b>	Quero Quero
<b>Objetivo do programa</b>	Ensinar fazer brigadeiro de colher na casquinha de sorvete.
<b>Duração</b>	2'44
<b>Público destinado</b>	Livre
<b>Tecnologia utilizada</b>	Celular
<b>Membros do grupo</b>	2 (apresentadora e câmera)
<b>Trilha sonora</b>	Sim
<b>Efeitos / linguagens</b>	Editado com efeitos e apresenta texto escrito, oral e visual.
<b>Abertura</b>	Não
<b>Créditos</b>	Não
<b>Roteiro</b>	A apresentadora começa o programa informando a receita e dá início a preparação do alimento. Finaliza mostrando fotos do alimento pronto.
<b>Receita</b>	Brigadeiro de colher na casquinha de sorvete.



## Programa 9: Vida e Saúde



<b>Nome do programa</b>	Vida e Saúde
<b>Objetivo do programa</b>	Ensinar a receita de feijão tropeiro
<b>Duração</b>	12'57
<b>Público destinado</b>	Livre
<b>Tecnologia utilizada</b>	Celular
<b>Membros do grupo</b>	4 (apresentadora, cozinheira, ajudante de cozinha, câmera)
<b>Trilha sonora</b>	Sim
<b>Efeitos/linguagem</b>	Editado com efeitos, utiliza linguagem verbal, oral, visual
<b>Abertura</b>	Sim
<b>Créditos</b>	Sim
<b>Roteiro</b>	A apresentadora apreze, uma única vez, só para apresentar a cozinheira e sua assistente. As duas iniciam as etapas da receita. Primeiro, apresentam os ingredientes e, em seguida, começam a preparar o alimento. O programa termina quando a receita fica pronta.
<b>Receita</b>	Feijão tropeiro

Todo o processo que envolveu a produção dos vídeos, certamente, resultou em aprendizado sustentável. A experiência poderá acompanhar os alunos em outras situações desafiadoras e de trabalho coletivo. Os programas de culinária resultaram na produção de multissemiões. O programa possibilitou reflexões a respeito das linguagens utilizadas (a exemplo da entonação e dos gestos), além da produção dos textos escritos interpretados pelos alunos.

Uma situação merecedora de destaque foi o trabalho com a inclusão de um aluno com paralisia cerebral e dificuldades motoras. A dificuldade para inclui-lo nesse trabalho foi grande. Muito querido pelos demais discentes, consegui inclui-lo em um dos grupos, mas,

devido a um forte resfriado, o referido aluno não pode comparecer nos dias de elaboração e execução do trabalho. Na data da primeira exibição, para a turma, dos vídeos produzidos, o aluno estava presente, entendendo o seu desapontamento por não estar em nenhum dos trabalhos apresentados, reuni-o, em dupla, com outro aluno do 92.01 que também, por razões familiares, não pode acompanhar o grupo que fazia parte na execução e elaboração do trabalho.

Preocupada com a questão da segurança em programas culinários e também por medo de o aluno especial se machucar, sugeri que fizessem uma receita simples, no auditório da própria escola. Seria um programa com plateia. Sugestão bem aceita pela dupla e aprovada pela professora cuidadora e pelos alunos do 92.01. Com o meu auxílio e o apoio dos demais colegas, os dois alunos realizaram satisfatoriamente a atividade. Muitos dos alunos ajudaram esta dupla: um fez os desenhos, outro se encarregou da pintura, outros montaram o cenário. Grande emoção foi sentida durante a exibição do episódio (*Programa 3: Comida Desenhada*) em que praticamente todos fizeram um pouco.

Este último momento relatado me fez refletir sobre qual seria o meu papel diante dos alunos participantes. Qual seria a importância desse trabalho para o aluno especial e para todos os demais alunos da turma? Será que em aulas tradicionais e mecânicas, este aluno teria a oportunidade de protagonizar um trabalho de Língua Portuguesa? É preciso repensar as práticas da tradição cultural escolar. É preciso repensar os objetivos das aulas ministradas. É preciso repensar a função do professor.

Em todas as aulas que os alunos foram levados para o laboratório de informática para realizarem suas atividades, senti entusiasmo da turma. Com as possibilidades que a Internet oferece, o computador conquista a atenção dos alunos. Perceber este fascínio não é o suficiente, o importante é tornar possível a realização de atividades utilizando essa nova ferramenta ou artefato digital para o ensino e a aprendizagem sustentáveis.

Para finalizar este último capítulo, é importante lembrar dois marcos nesta pesquisa: o primeiro foi a primeira atividade solicitada – que os alunos trouxessem anotada, de casa, uma receita tradicional da família – atividade não realizada, apenas sete alunos dos 33 (trinta e três) apresentaram a receita solicitada. O segundo marco foi a atividade final da unidade didática – o programa culinário, realizado por todos os alunos da sala. As duas atividades envolviam receitas culinárias, a diferença entre uma e outra foi o formato para apresentação delas. A primeira atividade ainda estava bastante envolvida com a cultura da tradição escolar, corriqueira, de cópia, ultrapassada para o tempo atual. A segunda envolvia os elementos que atraem a geração de estudantes do 92.01 – as tecnologias digitais. Na primeira, os alunos seriam apenas porta-vozes da atividade, copiariam a receita da família; na segunda,

protagonistas das receitas que desejavam apresentar no formato de programas gravados em vídeos.

Concluo refletindo a respeito do comentário tecido pela professora entrevistada, no terceiro capítulo, (Exemplo 11: A cara na tela do celular), de que nós temos *“uma clientela de alunos assim que não tá muito a fim, estão mais a fim de ficar com a cara na tela do celular do que, na página de um livro, né?! O que é que proporciona? O aluno não corre atrás e não ver”*.

Em desacordo com esse pensamento, afirmo que os alunos, diferentemente do que muitos afirmam, estão prontos para realizarem as atividades que lhes são solicitadas, desde que essas atividades tenham significado para eles, necessitando estar inseridas em situações sociais reais. Não aceitam mais o papel secundário no processo de aprendizagem, o aluno, desse tempo tecnológico, exige seu papel de protagonista da aprendizagem. E o professor, onde fica? O professor acompanha o aluno no caminho de descobertas, oferecendo-lhe novas possibilidades, novas oportunidades de aprendizagem, desafiando-o a aprender utilizando-se bem dos recursos tecnológicos disponíveis, a exemplo do celular.

A coordenadora pedagógica da unidade escolar pediu para que os vídeos produzidos fossem apresentados a todos os discentes da escola, e não apenas aos alunos do 8º ano. A mesma responsabilizou-se pela promoção de um evento em que os programas culinários serão exibidos. Além disso, pedi à professora de Informática para que, em suas aulas, permitisse e incentivasse visitas ao *Blog* da escola para que os demais alunos vissem as publicações e se desejassem, pudessem comentá-las.

Neste projeto, intencionei demonstrar novos rumos para o ensino de LP, apresentando atividades sustentáveis, garantidoras de letramento crítico. Esforcei-me para produzir atividades que rompessem com a tradição escolar, presa ao ensino da gramática normativa e descontextualizada. Na UD, o trabalho tem como objeto principal o texto em suporte concreto ou virtual, papel e tela juntos em função da promoção do encontro dos alunos com diversos gêneros textuais, concebidos como práticas sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa pesquisa de Mestrado Profissional (MP), orientada pelas discussões tecidas no decorrer desse projeto, compreendi que a direção a seguir, no ensino, é o da modernidade tecnológica. Senti-me encorajada a defender, ainda mais, a adoção de novas metodologias pedagógicas, utilizando as ferramentas tecnológicas no contexto de sala de aula, a fim de impulsionar a aprendizagem.

Verificando a realidade pesquisada, pude notar que há, ainda, temor na adoção das tecnologias como aparato metodológico, muitos professores seguem acreditando que a tecnologia digital tem apenas o lado maléfico e isso entrava o ensino, inclusive o de LP, muito voltado para as regras conceituais gramaticais, distante, ainda, das novas tendências do ensino que indica o texto como elemento indispensável e a tela como novo suporte para a leitura e produção textual.

Destaco, como primeira conquista desta pesquisa, a ação adotada pela unidade escolar em que os componentes curriculares devem adotar, em suas aulas, os aparelhos de telefone celular dos alunos, para realização de atividades e projetos, como estratégia de reconquistar a atenção dos educandos para o conteúdo ensinado, estimulando-os para a participação efetiva nas aulas. O reconhecimento de que se pode aprender muito com os aparelhos de telefone celular e outras tecnologias foi uma realização desta pesquisa na escola palco.

Outro importante acontecimento foi a participação de três alunos em um exame de seleção para bolsista da Escola Sesc de Ensino Médio no Rio de Janeiro. Segundo informação da unidade do Sesc de Araguaína, dos dez concorrentes, nove fizeram a prova neste município, desses nove apenas dois estão, depois de três fases, aprovados para a fase final (uma entrevista) e esses dois são alunos do 92.01. Minha participação neste processo? A redação tinha como tema “O uso da tecnologia na sala de aula”, que foi um tema bem discutido e analisado no decorrer do processo interventivo da investigação aqui apresentada.

Ao longo desta dissertação, procurei responder as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução desta dissertação de mestrado profissional, mas, para concluir este trabalho, apresento, de forma mais sucinta e direta, minhas respostas às perguntas motivadoras desta investigação.

Pergunta Geral: *Como o uso de tecnologias digitais, mediadoras do aprendizado em aulas de Língua Portuguesa, planejadas a partir da abordagem pedagógica orientada pelos estudos*

*do letramento, pode contribuir para o ensino da língua materna na escola pública tocantinense de tempo integral?*

Elaborei uma Unidade Didática, disponibilizada no Anexo 1 desta dissertação, apliquei e analisei as atividades pedagógicas (Capítulo 4), indicando caminhos possíveis para ressignificar os conteúdos de Língua Portuguesa ao adotar como ferramenta pedagógica as tecnologias digitais. Essas atividades, orientadas pelos estudos do letramento, apresentaram-se numa sequência articulada de atividades pedagógicas, de modo a ampliar o letramento crítico dos educandos, constituído sustentabilidade naquilo que aprenderam. A tela como suporte para a escrita também contribui para o melhor desempenho nas atividades de produção textual. E a produção do programa culinário, no final do projeto (Capítulo 4) revela como o bom uso da tecnologia é capaz de efetivar o uso de múltiplas linguagens.

*Pergunta Específica: (1) Como as ferramentas tecnológicas podem contribuir para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita?*

As ferramentas tecnológicas podem contribuir no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita à medida que são direcionadas para esta finalidade. Durante as aulas, os alunos utilizaram as ferramentas tecnológicas para leitura de textos escritos, em vídeo, multissemióticos disponíveis na web e utilizaram a tela para a produção de texto. Além de produção em que utilizaram diversas linguagens: oral, escrita, gestual, sonora, visual.

*Pergunta Específica: (2) As aulas de Língua Portuguesa podem ser ressignificadas a partir da abordagem pedagógica interdisciplinar?*

O conhecimento não cabe dentro de uma única disciplina (Capítulo 1), momento em que discuti a importância de uma política de projetos interdisciplinares dentro da escola a fim de se estabelecer um aprendizado mais completo, real e sustentável. Defendendo que projetos interdisciplinares são verdadeiros eventos de letramento. Revelei a necessidade de desenvolver, em parceria com as disciplinas de Arte e História, atividades de valorização cultural (Capítulo 4) e com a própria disciplina de Informática a criação de perfis eletrônicos para que os alunos participem efetivamente de práticas on-line de produção textual.

Pergunta Específica: (3) *Como introduzir novas metodologias no ensino de Língua Portuguesa e torná-lo mais sustentável?*

Essa pergunta encontra-se respondida à medida que ofereço atividades na UD, adotando o texto digital para o aluno e ainda o hipertexto e canais próprios para a produção textual dentro da web. A adoção de novas metodologias para o ensino de Língua Portuguesa (Capítulo 4) pode ser feita a partir da oferta dada pelo professor de implementar novos recursos para as aulas de língua. Novos suportes e gêneros textuais podem ressignificar as aulas.

Certamente, são muitos os desafios que a escola, em especial, a de tempo integral enfrenta. Dessa forma, é fundamental a implantação de uma pedagogia voltada para o atendimento ao aluno, capaz de oferecer um ensino atual, dinâmico e, principalmente, em consonância com a realidade social em que vivemos. Assim, para tornar o ensino verdadeiro e sustentável, nossas metodologias precisam estar voltadas para a realidade social, pois é nela que o aluno interage e interfere. O que se aprende, na escola, não serve só do portão para dentro, a escola precisa ensinar do lado de dentro aquilo de que o aluno precisa do lado de fora, por isso uma política pedagógica voltada para os letramentos, críticos e sustentáveis, faz-se essencial na formação de cidadãos.

Defendo, corroborando Ramal (2000, s/p), a “necessidade de reinventarmos a nossa profissão” para essa nova era de descobertas, onde quem vai para ensinar também aprende e quem vai para aprender acaba ensinando. Assim, enquanto professora de Língua Portuguesa, meu compromisso é conquistar aliados docentes para a adoção de metodologias educacionais emergentes, capazes de ressignificar nossas aulas e nossos projetos escolares. E, quando já não forem mais envolventes todos esses aparatos tecnológicos, eu possa me reinventar e, conseqüentemente, reinventar minhas aulas. E seguir adiante, pela longa estrada, até o fim do arco-íris para, enfim, retirar o meu “pote de ouro”.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R.; BRUGNEROTO, T. Orientações didáticas e metodológicas: o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: ALVES, R.; BRUGNEROTO, T. **Vontade de saber Português**. São Paulo: FTD, 2012, p. 15-28.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. 4ª. Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARAGUAÍNA. **Projeto Político Pedagógico**. Ensino Fundamental Integral 3º ao 9º ano. CAIC Jorge Humberto Camargo, 2015.
- BARROS, M. E. R. A. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. **Interdisciplinas**, v.6, n. 6 – p.35-56 – jul./dez. 2008.
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual das Letras**, v. 05, nº 01, jan/jul. 2013.
- BONATO, A.; BARROS, C. R.; LOPES, B. T.; FRISON, M. D. Interdisciplinaridade em ambiente escolar. IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em educação na Região Sul, 2012.
- BORTONI-RICARDO. S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 1ª. Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. Pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v.6, p.51-62. Jan/dez. 2007.
- BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Série Mais Educação (MEC), 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II. Secretaria de Educação Fundamental (SEEF)/MEC, 1998.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.
- CARVALHO, J. O. F. O papel da interação humana – computador na inclusão digital. **Transinformação**, Campinas, 15 (Edição Especial), p. 75-89, set/dez. 2003.
- CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 1, 2005, p.101-122.

CLARE, N. A. V. **Ensino de Língua Portuguesa: uma visão histórica.** Disponível:<http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf>. Acesso em 26/09/2015

COLAÇO, S. F. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica.** IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em educação na Região Sul, 2012.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 25-40.

CUSTÓDIO, M. A. Documentário e pichação: a escrita na rua como produção multissemiótica. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 199-210.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 95-122.

DIAS, A. V. M.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 75-94.

FÁVERO, L. L. Heranças – a educação no Brasil Colônia. **Revista Anpoll**, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000.

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edurealidade>

FERREIRA, M. P. S. F. **Escola de tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?**. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Londrina, Mestrado em Educação, 2007. Orientadora: Doralice Aparecida Paranzini Gorni.

FREITAS, C. M. Reflexões sobre a experiência de alguns centros de atenção integral à criança e ao adolescente – CAICS. **Ensino em Re-vista**, 7 (1): 133-149, jul. 98/jun.99.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010

GARCIA, V. B. B. R. **Transformações em aulas de leitura e de análise linguística: percursos de professoras.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Tocantins, Mestrado Profissional em Letras, 2015. Orientador: Wagner Rodrigues Silva.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança Sustentável: Desenvolvendo Gestores da Aprendizagem.** (tradução Adriano Moraes Migliavacca). Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.



KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 15-61.

\_\_\_\_\_; SANTOS, C. B. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, A.V; SILVA, W, R; GOIS, M. C. S. (Orgs.) **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014. P. 183-204.

LAVINAS, L.; VEIGA, A. Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 542-569, maio/ago. 2013.

LOPES, L. P. M. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: LOPES, L. P. M. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 85-107.

LORENSET, R. B. C. A historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: trilhando (entre) caminhos. **Unoese & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun./dez. 2014.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T.R.W. Blog nos anos finais do fundamental 1: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 35-54.

MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. T; ELIAS, V. M. S; VILELA, A. M. N. Ensino em meio digitais: uma questão de leitura e escrita. In: BENTES, A.C.; LEITE, E.M.Q. (Org.) **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 354-388.

MAURÍCIO, L. V. Escola pública de horário integral: representações do jornal O Globo. **Educação e Realidade**. p. 247 a 265, set/dez. 2009.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15ª Edição. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2008.

MOURA, E.; GRIBL, H. Radioblog: vozes e espaços de atuação cultural. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 233-250.

OLIVEIRA, H.F. Percepções de adultos sobre aprender língua inglesa. **Poiésis Pedagógica – V, 5/6 – p. 147 – 166 – jan/dez – 2007/2008**.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A.; SILVA, F. D. S.; ALENCAR, M. C. M. A canção roda-viva: da leitura às leituras. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 181-198.

PIO, C. M. **A política brasileira de educação integral implementada pelos governos Lula (2003/2010): o Programa Mais Educação**. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Londrina, Mestrado em Educação, 2014. Orientadora: Eliane Cleide da Silva Czernisz.

RAMAL, A. C. **Ler e escrever na cultura digital**. Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/literatura/0003.html>. Acesso em: 20 ago 2016.

RIBEIRO, O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 85-97.

ROJO, R. Apresentação. In: Rojo, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 7-11.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidades cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 7-9.

\_\_\_\_\_. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 7-9.

SANTOS, R. F. S. **Pesquisa participante: o que é e como se faz**. Disponível em: <https://baixadacarioca.wordpress.com/2012/03/19/pesquisa-participante-o-que-e-como-se-faz/> Acesso em 20 de jan. de 2016

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante e formação ética do pesquisador na área da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, 13 (2) 3991-398, 2008.

SILVA, D. P. Jogo de interface textual: práticas de letramento em MUD. In: Rojo, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 93-109.

SILVA, W. R.; SALES, J. P.; SANTOS, J. S.; FEITOSA, C. C. A.; SILVA, N. B. Noções de gênero em sala de aulas de língua materna na educação básica. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas: Pontes, 2016, p. 49-74.

SILVA, W. R. **Estudo da Gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Maringá: Eduem, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação sustentável do professor no mestrado profissional**. Revista Brasileira de Educação, 2016. (no prelo)

\_\_\_\_\_. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 15, núm. 4, 2015, pp. 1023-1055. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil

\_\_\_\_\_. **Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna.** Manaus: UEA Edições, 2012.

\_\_\_\_\_. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. **RBLA**, Belo Horizonte, v.9, n.1, p. 17-39, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2003

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ª. Edição. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014.

SOBRINHO, J. A. S.; PARENTE, M. M. A. P. **CAIC: Solução ou problema?.** Brasília: Serviço Editorial, 1995

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** (tradução Margos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014

TOCANTINS. **Documento Norteador do Trabalho de Ensino de Tempo Integral no Estado do Tocantins.** Secretaria da educação do estado do Tocantins (SEDUC), 2011.

TOCANTINS. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins.** Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2ª. Edição. Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC), 2009.

VENTURI, I. V. G.; JÚNIOR, D. G. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História** – n. 3 – jan./dez. 2004.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 133-148.

ZILBERMAN, R. No começo, a leitura. **Em aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

## ANEXO 1

### UNIDADE DIDÁTICA

**CAIC JORGE HUMBERTO CAMARGO**

**Professor Orientador: Dr. Wagner Rodrigues Silva**

**Professora Pesquisadora: Raimunda Araújo da Silveira**

**Disciplina: Língua Portuguesa**

**Turma: 9º ano do Ensino Fundamental II**

### ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS DE LETRAMENTOS NUMA ESCOLA TOCANTINENSE DE TEMPO INTEGRAL

#### Pesquisa Participante

**Objetivo Geral:** Analisar a funcionalidade de um projeto interdisciplinar, mediado por tecnologias digitais, para ampliação da competência discursiva oral e escrita de alunos inseridos no contexto da escola de tempo integral, visando à garantia do letramento sustentável.

#### Objetivos Específicos:

- Compreender algumas práticas sociais em que o gênero receita culinária se insere;
- Reconhecer a função social do gênero receita culinária;
- Identificar os recursos linguísticos presentes no gênero receita culinária;
- Reconhecer a importância de elementos linguísticos e não linguísticos que contribuem para a construção de significados de textos escritos ou orais;
- Ampliar o nível de letramento crítico dos alunos por meio de textos e questões referentes à garantia dos direitos sociais e individuais presentes na Constituição de 1988;
- Garantir letramento sustentável por meio de atividades didáticas;
- Utilizar o serviço de internet para aquisição e ampliação de conhecimento;
- Reconhecer as funções das novas tecnologias;
- Compreender a função dos hiperlinks e hipertextos disponíveis em textos digitais;
- Utilizar e produzir hiperlinks e hipertextos nas produções textuais escritas;

- Conhecer os suportes textuais virtuais oral/escrito: blog e vlog.
- Publicar textos e vídeos em canais específicos;
- Participar ativamente de fóruns de discussão on-line;
- Pesquisar em sites diversos, utilizando ferramentas de busca;
- Produzir roteiro para programa culinário;
- Produzir programa culinário.

### **Conteúdos:**

- Funções sociais dos textos de diferentes gêneros;
- Formas Verbais no modo imperativo;
- Complemento verbal;
- Marcas temporais;
- Gêneros canção, poema e receita culinária.

**Tempo estimado: 34 aulas**

**Ano: 9º Ano**

### **Recursos Didáticos:**

- Multimídia;
- Gibi turma da Mônica Jovem
- Vídeos: “Como fazer Oreo gigante”; “Um deserto sem fim”; “Pequi com arroz e frango”; “Como fazer um vlog”
- Câmera fotográfica;
- Aparelho celular;
- Laptops do Programa UCA;
- Computadores do Laboratório de Informática;
- Folha de papel A4;
- Atividades copiadas;
- Caixa de som.

## Aulas 1 e 2

As atividades propostas nesta unidade didática têm por objetivo inserir tecnologias digitais como ferramentas mediadoras da prática pedagógica em aulas de Língua Portuguesa, articuladas a de outras disciplinas escolares. Para as atividades de leitura e escrita, propostas nesta Unidade Didática, serão utilizados materiais impressos e ambientes virtuais.

Para atingir este objetivo, serão desenvolvidas atividades de leitura, escrita e análise linguística em ambientes físico e virtual, resultando na produção de um vídeo (programa culinário) por alunos do 9º Ano, identificados como colaboradores da pesquisa.

### Atividade oral

1) Você sabe cozinhar? Que comida gostaria de aprender a fazer?

*Resposta pessoal.*

2) Quando você precisa de uma receita, onde costuma procurar?

*Resposta pessoal.*

3) Em que outros lugares, você pode encontrar receitas?

*Resposta: As receitas podem ser encontradas em revistas, livros, cadernos de receita, embalagens de produtos alimentícios, programas de televisão, sites etc.*

4) Os meios que você utiliza para encontrar receitas são os mesmos utilizados por seus pais ou outros familiares?

*Resposta pessoal.*

5) Há na sua família uma receita tradicional, compartilhada entre seus parentes em diferentes gerações? Caso sua resposta seja afirmativa, copie abaixo a referida receita.

*Resposta pessoal: Espera-se que o aluno responda afirmativamente e reproduza aqui a receita tradicional da família.*

## TEXTO 1

### Vídeo 1: “Beleza Teen: Como fazer Oreo Gigante” (10’42)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=73NVeWw56Us>. Acesso em: 26 mar. 2016.

1) Este vídeo é de um canal independente disponível na internet. Você conhece outros canais como esse? Já visitou algum?

*Resposta pessoal. Espera-se que a maioria dos alunos responda que conhece canais disponíveis na Internet e que já tenha acessado algum.*

2) Qual é o conteúdo desse vídeo?

*Resposta: O vídeo ensina como fazer um Oreo Gigante.*

3) A maneira como as apresentadoras apresentam a receita é semelhante ao que costumamos ver em outros canais? Explique.

*Possibilidade de resposta: Não, geralmente os programas culinários são mais sérios e apresentados por pessoas adultas, enquanto que este tem uma linguagem mais divertida e é apresentado por duas adolescentes.*

4) Como são apresentadas as etapas da receita no vídeo “Como fazer Oreo Gigante”?

*Resposta: As apresentadoras não organizam o texto em duas partes conforme a tradição da receita impressa: ingredientes e modo de preparo. No vídeo, os ingredientes são apresentados à medida que as apresentadoras preparam o alimento.*

5) Na cozinha, o cuidado com a higiene é obrigatório. Como as apresentadoras desse vídeo se mostram em relação ao cuidado com a higiene durante o preparo da receita de Oreo Gigante?

*Resposta: As apresentadoras não demonstram preocupação com a higiene necessária para a preparação de alimentos, pois, ao longo do programa, por exemplo, elas permanecem com os cabelos soltos, em várias ocasiões passam a mão pelos cabelos e voltam a tocar nos alimentos.*

6) Em relação à higiene, o que as apresentadoras deveriam utilizar durante o preparo da receita?

*Resposta: Em relação à higiene, as apresentadoras deveriam prender os cabelos e usar uma touca, poderia também usar avental.*

7) Como as apresentadoras do vídeo se dirigem aos seus interlocutores?

*Resposta: No vídeo “Como fazer Oreo Gigante”, as apresentadoras referem-se a público específico – os inscritos no canal Beleza Teen – as apresentadoras falam diretamente com seu público, utilizando marcas características da oralidade como, por exemplo, (“oi, gente!”; férias pode, né”; “aí na hora que vocês...”)*

8) No vídeo, é feita uma observação a respeito do uso da palavra “bolacha” por diferentes consumidores. Que observação é essa e o que ela revela a respeito do perfil dos consumidores do produto?

*Resposta: As apresentadoras chamam o produto Oreo de bolacha e aproveitam para esclarecer que, em alguns lugares, ele recebe o nome de biscoito.*

9) Analisando o cenário, o figurino das apresentadoras e a escolha da trilha sonora, que imagens podemos construir das apresentadoras do vídeo?

*Resposta: Analisando o cenário, o figurino e a trilha sonora, podemos inferir que as apresentadoras são adolescentes, de classe média, acostumadas a produzir vídeos.*

### **Aulas 3 e 4**

Entregar a receita impressa “Bolo de cenoura” aos alunos e pedir que façam a leitura e, depois, respondam a atividade sugerida.

Para ampliar o conhecimento da diversidade de suportes onde as receitas são disponibilizadas, solicitar que entrem em sites de receita para verificar se na *Internet*,



as receitas são apresentadas da mesma forma como os alunos as receberam. Indagar a respeito dos elementos linguísticos que a receita on-line tem de diferente das demais.

Solicitar que cada aluno leve para a escola uma receita que seja tradicional em sua família. Essa receita será postada no blog.

## TEXTO 2

### BOLO DE CENOURA

#### Ingredientes

- 2 cenouras médias
- 3 ovos
- 1/2 xícara de óleo
- 1 colher (chá) de fermento em pó
- 2 xícaras de trigo
- 1 xícara de açúcar

#### Cobertura de chocolate

- 1 colher de margarina
- 1/2 lata de leite condensado
- 3 colheres de chocolate em pó
- 1 xícara de leite

#### Modo de Preparo da massa

1. Coloque no liquidificador a cenoura descascada e picada, os ovos inteiros e o azeite, bata até formar um creme;
2. Coloque o trigo e o açúcar, em uma vasilha separada (pode ser a bacia da batedeira);
3. Junte o creme do liquidificador e bata na batedeira por alguns minutos;
4. Por último, coloque o fermento em pó e mexa bem;
5. Coloque para assar em forno médio, preaquecido, por aproximadamente 40 minutos, ou até dourar.

#### Modo de Preparo da Cobertura:

1. Coloque todos os ingredientes em uma panela e mexa até engrossar

Fonte: <http://www.tudogostoso.com.br/receita/48083-bolo-de-cenoura-fofinho.html>. Acesso em 19 de abr. de 2016

#### Prática de Leitura

- 1) Para que servem as receitas culinárias?

*Resposta: As receitas culinárias têm como objetivo ensinar a preparar algum alimento. Informam os ingredientes necessários para o preparo do alimento. Dependendo dos ingredientes, as pessoas sabem se podem ou não consumir o alimento.*

2) O que caracteriza esse texto como uma receita culinária?

*Resposta: O texto é uma receita culinária porque apresenta as informações necessárias para se fazer uma comida, nesse caso, o bolo de cenoura. Apresenta duas partes bem delimitadas: a primeira apresenta os ingredientes necessários para a receita; e a segunda apresenta passo a passo o modo de preparo do alimento que é um bolo de cenoura.*

3) Utilizando-se dos laptops do projeto UCA veja como esta receita se apresenta no site <http://www.tudogostoso.com.br/receita/48083-bolo-de-cenoura-fofinho.html>. Há diferença entre a forma como você recebeu a receita impressa e o texto disponibilizado no referido site? Explique.

*Resposta: Espera-se que o aluno perceba que a receita tal qual está no site apresenta mais recursos como ilustração e outras informações como as convenções de medida, o tempo de preparo, a quantidade de calorias e os comentários deixados no site. Observar também que o site oferece links para outras receitas.*

4) Use o programa Word para digitar e trabalhar graficamente sua receita dando a ela elementos novos como ilustração, informações adicionais e, até mesmo, alguma animação se desejar.

*Comentário: Espera-se que o aluno entusiasme-se na realização da atividade, fazendo uso do computador para digitar o texto e utilize-se da internet para encontrar imagens que ilustre a receita.*

5) Agora, poste-a no *Blog*. Não esqueça de comentar as outras receitas postadas pelos colegas da turma.

*Comentário: Espera-se que os alunos sintam-se empolgados com a realização da atividade e que fiquem empolgados ao comentar as demais postagens do blog.*

## **Aulas 5 e 6**

Essas aulas são destinadas à leitura e atividades a respeito da estrutura textual da receita culinária. Atividades de análise linguística também são propostas.

### **TEXTO 3**

#### **PÃO CASEIRO**

##### **Ingredientes**

- 2 e 1/2 copos de água morna
- 2 colheres (sopa) de açúcar

- 1 colher de sal
- 1 ovo
- 1 copo de óleo
- 1 kg de farinha de trigo
- 50 g de fermento de padaria

### **Modo de Preparo**

1. Misture o fermento e a água morna, reserve;
2. No liquidificador, bata o açúcar, o óleo, o sal, o ovo e a água com o fermento por alguns minutos;
3. Despeje a massa e acrescente a farinha de trigo aos poucos, misturando com as mãos;
4. Acrescente a farinha de trigo até que a massa desgrude das mãos e deixe crescer por 1 hora;
5. Divida a massa em partes e modele os pães;
6. Deixe crescer, novamente, por 40 minutos;
7. Leve para assar por 30 minutos.

Disponível em <http://www.tudogostoso.com.br/receita/9589-pao-caseiro.html>

### **Prática de Leitura**

- 1) Qual é a finalidade da receita lida?

*Resposta: A finalidade da receita é mostrar como se produz um pão caseiro, mostrando os ingredientes necessários para prepará-lo e depois ensinando como prepará-lo.*

- 2) Quem seria o provável leitor desse texto?

*Resposta: Os prováveis leitores da receita são as pessoas interessadas em preparar pães caseiros.*

- 3) Como a estrutura textual da receita de Pão Caseiro está organizada?

*Resposta: Esse texto apresenta duas partes bem definidas. Na primeira, estão os ingredientes indicando também a quantidade deles e, na segunda, o modo de preparo organizado pela ordem de ações a serem executadas para a preparação do prato.*

- 4) Que sentidos são construídos pelas formas verbais utilizadas no início das instruções que compõem o modo de preparo do pão caseiro?

*Resposta: Os verbos foram usados no modo imperativo com a função de explicar para o usuário quais são as ações sequenciadas necessárias para chegar à produção do pão caseiro.*

- 5) Como estão ordenadas as ações que orientam a receita?

*Resposta:* As ações que indicam o modo de preparo da receita estão encadeadas de maneira gradativa, iniciando com a mistura dos ingredientes até finalizar com a indicação do tempo necessário para assar o pão.

6) A maioria dos verbos presentes no modo de preparo dessa receita apresenta complemento verbal. Observe:

“Acrescente a farinha de trigo...”

“Divida a massa...”

Qual é o complemento do verbo destacado em “Leve para assar por 30 minutos”? A omissão ou elipse desse complemento dificulta o entendimento da orientação apresentada?

*Resposta:* O complemento do verbo “leve” na receita são os pães prontos para serem assados. A elipse do complemento não afeta o entendimento, visto que o leitor consegue pela progressão das ações inferir qual é o complemento. Certamente, a explicitação do complemento verbal “pães” facilitaria o preparo do alimento.

7) Retire outro exemplo do texto em que o complemento do verbo não está explícito, explicita a palavra retomada por elipse e explique se esta omissão prejudicou o entendimento da receita.

*Resposta:* Outro exemplo em que o complemento do verbo ficou oculto foi em “Deixe crescer, novamente, por 40 minutos”. A omissão do complemento não prejudica o entendimento do texto, pois pela progressão das ações descritas no passo a passo da receita é possível deduzir qual é o complemento – “os pães”.

8) Qual é a importância das seguintes marcas temporais na referida receita: “deixe crescer **por 1 hora**; deixe crescer, novamente, **por 40 minutos**; leve para assar **por 30 minutos**”?

*Resposta:* Essas marcas temporais são importantes, pois delimitam o tempo de espera para realizar os próximos passos da receita ou, como na última citação, para saber o tempo que o pão leva para ficar pronto.

### **Aulas 7, 8 e 9**

Nestas aulas, os alunos irão:

- Assistir ao filme Ratatouille (Brad Bird, 2007, 111min);
- Debater oralmente o filme;
- Responder atividades de prática de leitura;

- Comparar o enredo do filme com uma notícia jornalística.

#### Texto 4: Ratatouille (Brad Bird, 2007, 111min)



Fonte:

<https://www.google.com.br/search?q=cenas+do+filme+ratatouille&biw=1252&bih=580&tbm=isch&tbm=isch&source=univ&sa=X&sqj=2&ved=0ahUKEwj6l4KI8pvMAhWMhpAKHSBgBagQsAQIGw#imgrc=> Acesso em 19 de abr. de 2016

Após assistir e debater o filme, os alunos responderão as seguintes questões:

1) Qual é o grande sonho do protagonista Rémy?

*Resposta: O protagonista Rémy sonha em ser chef de cozinha.*

2) Qual é o grande impedimento para que o protagonista Rémy realize seu sonho?

*Resposta: O grande impedimento para que o protagonista Rémy realize seu sonho é o fato de ele ser um rato.*

3) No filme, é afirmado que “qualquer um pode cozinhar”. Você concorda com essa afirmação? Por quê?

*Comentário. Espera-se que o aluno perceba que qualquer pessoa pode preparar uma receita. Porém, nem todas as pessoas possuem habilidades para se tornar chef de cozinha, pois para ser profissional da culinária exige-se muita habilidade e conhecimentos próprios da profissão.*

4) Rémy realiza seu sonho de ser chef de cozinha recebendo grandes elogios do renomado crítico culinário Ego, que o indica como melhor chef de toda a França. Porém, apesar do sucesso de suas receitas e do sabor de seus pratos, o restaurante é fechado. Explique o motivo para o encerramento do restaurante.

*Resposta: O restaurante foi fechado porque a vigilância sanitária descobriu que o estabelecimento comercial estava infestado por ratos.*

5) Qual é a sua opinião a respeito do fato do vigilante sanitário ter fechado o restaurante?  
*Comentário. Por ser uma história de ficção onde o protagonista é um rato, espera-se que o aluno condene a ação do vigilante sanitário. Porém, é possível que os alunos utilizem de argumentos críticos e que, apesar da empatia pelo herói da história, apoie a decisão do vigilante sanitário de fechar o restaurante.*

6) Leia a notícia abaixo:

**Texto 5**  
**Rio de Janeiro**

18/6/2015 às 21h35 (Atualizado em 19/6/2015 às 09h51)

**Procon fecha restaurante em que rato caiu vivo em prato  
de cliente no Rio**

Filhote de rato caiu do teto durante a hora do almoço

**ODIA**



Imagem de rato que caiu em prato foi divulgada no jornal O Dia

Reprodução/O Dia Online

Um cliente de um restaurante de Laranjeiras, zona sul do Rio de Janeiro, foi surpreendido nesta quinta-feira (18) quando um filhote de rato vivo caiu do teto em cima de seu prato durante o almoço. A imagem foi divulgada pelo jornal O Dia.

Na noite desta quinta, o Procon Estadual, ligado à Secretaria de Estado de Proteção e Defesa do Consumidor, foi ao local fiscalizar o restaurante Casa Brasil, que fica na praça São Salvador, e encontrou outro rato. O estabelecimento foi interditado.

A ocorrência foi registrada na 10ª DP (Botafogo). A Vigilância Sanitária foi acionada e a perícia, solicitada. Uma testemunha prestou depoimento e agentes estão em diligências na busca de mais informações que possam ajudar no caso.

Disponível em: <http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/procon-fecha-restaurante-em-que-rato-caiu-vivo-em-prato-de-cliente-no-rio-19062015> Acesso em 11 de abril de 2016.

a) Qual é o assunto da notícia?

*Resposta: O assunto da notícia é que o PROCON do Rio de Janeiro fechou um restaurante em Laranjeiras, zona sul da cidade, porque um filhote de rato caiu no prato de um cliente do restaurante.*

b) Na notícia, assim como no filme, há ratos no restaurante. O que você pensa da decisão do PROCON do Rio de Janeiro de fechar o restaurante?

*Comentário. Espera-se que o aluno reconheça a importância da decisão do PROCON de fechar o restaurante e que argumente que a presença de ratos no restaurante é sinal de falta de higiene no local, pois existe o perigo de contaminação dos alimentos.*

7) Por que a presença de ratos no restaurante do filme é aceitável diferentemente do estabelecimento comercial do Rio de Janeiro?

*Resposta: A presença de ratos no restaurante do filme é aceitável por se tratar de uma obra de ficção com a personagem Rémy, um rato herói, que faz o público acompanhar a história e vibrar com vitória da personagem. A ficção tem o poder de tornar possível o que não pode acontecer na realidade. Por outro lado, no restaurante do Rio de Janeiro, não é admissível a presença de rato, pois se trata de uma questão de saúde pública.*

8) Qual é o desfecho do filme Ratatouille? O desfecho seria possível no fato relatado na notícia envolvendo o Procon do Rio de Janeiro? Por quê?

*Resposta: O desfecho do filme Ratatouille é que, após fechar o restaurante, Linguini, Collete e Rémy, patrocinados por Ego, abrem um bistrô chamado “La Ratatouille”, onde vendem*

*comida para ratos e humanos. Esse desfecho não seria possível para a notícia, pois, fora da ficção, não há possibilidade de ratos e humanos dividirem o mesmo restaurante, nem de trabalharem juntos. A presença de ratos em restaurantes pode resultar na interdição de estabelecimentos comerciais, já que esses animais representam uma ameaça à saúde pública.*

## **Aula 10**

Nesta aula, os alunos farão uma pesquisa utilizando a Internet a fim de conhecer a profissão de gastronomia. Para conduzir a pesquisa será entregue para eles perguntas sobre a profissão de gastrônomo. Para facilitar a pesquisa, serão sugeridos os seguintes sites:

- <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/administracao-negocios/gastronomia-686303.shtml>
- <http://www.guiadacarreira.com.br/profissao/gastronomia/>
- <http://www.infoescola.com/profissoes/chefe-de-cozinha/>

O filme Ratatouille tem como tema a gastronomia. Descubra mais sobre a gastronomia respondendo as questões abaixo:

1) O que é gastronomia?

*Resposta: “A **gastronomia** é um ramo que abrange a culinária, as bebidas, os materiais usados na alimentação e, em geral, todos os aspectos culturais a ela associados. Um gastrônomo (gourmet, em francês) pode ser um(a) cozinheiro(a), mas pode igualmente ser uma pessoa que se preocupa com o refinamento da alimentação, incluindo não só a forma como os alimentos são preparados, mas também como são apresentados, por exemplo, o vestuário e a música ou dança que acompanham as refeições.”*

*Fonte da resposta: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gastronomia>*

2) O curso superior de gastronomia dura quantos anos?

*Resposta: “O curso superior de gastronomia dura, em média, quatro anos”. A duração do curso pode variar de uma instituição para outra.*

➤ Fonte da resposta: <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/administracao-negocios/gastronomia-686303.shtml>

3) Quais disciplinas são, geralmente, oferecidas no curso superior de gastronomia?



*Resposta: “O currículo do bacharelado mescla disciplinas teóricas e práticas. Assim, aulas de história da gastronomia, bioquímica, microbiologia e segurança alimentar se intercalam com atividades como preparação de coquetéis e drinks, panificação, sobremesas, confeitaria, cozinhas brasileira e internacional. O currículo inclui disciplinas gerais, como sociologia, matemática, estatística, psicologia e direito. E outras, de gestão, como funcionamento de restaurantes, desenvolvimento de pessoal, legislação e gestão financeira. Alguns cursos têm, ainda, aulas de inglês, espanhol e francês instrumentais”.*

➤ Fonte da resposta: <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/administracao-negocios/gastronomia-686303.shtml>

4) Para ser tecnólogo em gastronomia, é necessário estudar quantos anos?

*Resposta: Para ser tecnólogo em gastronomia é necessário estudar dois anos.*

➤ Fonte da resposta: <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/administracao-negocios/gastronomia-686303.shtml>

5) No curso para tecnólogo em gastronomia, quais são as disciplinas que os alunos estudam?

*Resposta: “No curso tecnológico, o estudante passa a maior parte do tempo na cozinha, aperfeiçoando habilidades como o manuseio de instrumentos e técnicas de preparo. Recebe noções de higiene e segurança alimentar e aprende a organizar eventos e banquetes. Durante a formação, ele tem disciplinas da área de administração e marketing, como custos, gestão de pessoas e empresarial, mas com ênfase menor do que no bacharelado. Algumas escolas oferecem disciplinas especiais, como gastronomia hospitalar, dietas alternativas e técnicas dietéticas.”*

➤ Fonte da resposta: <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/administracao-negocios/gastronomia-686303.shtml>

6) O profissional de gastronomia pode exercer que funções depois de formado?

*Resposta: O profissional de gastronomia atua nas seguintes áreas:*

- *“Chef de cozinha: planejar e preparar cardápios em restaurantes comerciais, industriais, hospitalares, bares e bufês;”*
- *“Chef pâtissier: especializar-se em confeitaria e panificação, na preparação de pratos decorados doces e salgados;”*

- “*Personal chef: atuar como chef de cozinha em residências particulares, na preparação de cardápios e receitas;*”
- “*Consultoria: prestar assessoria técnica para a abertura de restaurantes ou para propor melhorias em estabelecimentos já abertos, que pode ser desde uma alteração no layout da casa até a mudança de cardápios e fornecedores;*”
- “*Segurança alimentar: fazer vistoria em cozinhas industriais e restaurantes para verificar se as regras de segurança alimentar estão sendo cumpridas;*”
- “*Desenvolvimento de produtos: criar e preparar pratos usando alimentos fornecidos por determinada indústria;*”
- “*Gestão do negócio: administrar todo o funcionamento do restaurante, desde a contratação e treinamento de pessoal até os recursos financeiros e contato com clientes.*”

➤ Fonte da resposta: <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/administracao-negocios/gastronomia-686303.shtml>

7) Qual é a diferença entre cozinheiro, chef de cozinha e gastrônomo?

*Resposta: **Cozinheiro:** é o profissional de cozinha que prepara os pratos culinários; **Chefe de cozinha** é o profissional responsável por organizar a cozinha de hotéis e restaurantes, elaborar cardápios e supervisionar o trabalho dos cozinheiros em restaurantes, hotéis, hospitais, residências, etc.; **Gastrônomo:** é o profissional de cozinha formado em gastronomia.*

### **Aulas 11, 12 e 13**

Essas atividades tem como objetivo mostrar para os alunos que o tema gastronomia aparece frequentemente na ficção. Para realizar as atividades propostas nessas aulas, utilizarei o gibi número 45 da Turma da Mônica Jovem intitulado “Bullying além do limite” e o episódio 1 do Superanime, “Um deserto sem fim”.

Antes de distribuir os gibis, perguntarei aos alunos se conhecem as histórias da Turma da Mônica Jovem, se recordam das características das personagens principais, destacando a personagem Magali por ela ter a fama de “gulosa”. Depois, receberão o gibi para leitura durante a aula e posterior atividade. Depois da leitura, os alunos deverão expor suas considerações sobre a estória lida.

Em seguida, os alunos assistirão ao episódio 1 do Superanime “Um deserto sem fim”, que servirá para realização de atividade de comparação entre os dois textos: o gibi da Turma da Mônica Jovem, Bullying além do limite, e o episódio do Superanime “Um deserto sem fim”.

## Texto 6: Turma da Monica Jovem: Bullying além do limite



Fonte: Turma da Mônica Jovem: Bullying além do limite (edição nº 45)

## Texto 7

### Vídeo 2: Shokugeki no Souma episódio 1: Um deserto sem fim (24'57)



Fonte: <http://www.animesonline.com.br/shokugeki-no-souma/episodio-1>. Acesso em 20 de abril de 2016.

Em relação ao gibi e ao vídeo responda:

1) Como o tema da gastronomia aparece no gibi e no vídeo?

*Resposta: O enredo do gibi gira em torno da temática do bullying, sendo que a gastronomia entra na história só para exemplificar outra situação vivida pelo personagem Quim, filho de um padeiro e namorado da personagem Magali. Já no vídeo, a gastronomia é tema da narrativa. Toda história gira em torno das aventuras vividas pelo protagonista e o seu sonho de tornar-se um bom cozinheiro e de conseguir fazer um prato que agrada à clientela.*

2) Que elementos aproximam o gibi e o vídeo?

*Resposta: Ambos são em mangá; as personagens precisam vencer desafios; a profissão dos pais é bem próxima: no gibi, o pai da personagem principal é padeiro; no vídeo, o pai do protagonista é cozinheiro.*

3) Que elementos distanciam o gibi da Turma da Mônica Jovem, “Bullying além do limite”, e o episódio do Superanime, “Um deserto sem fim”?

*Resposta: Os elementos que mais os distanciam é que o gibi é impresso e o outro é um vídeo disponível na internet. O gibi utiliza o assunto da gastronomia só como acessório para tratar da questão do bullying, enquanto que no vídeo a gastronomia é o tema central. Outro aspecto que os diferencia é porque a história do gibi tem começo, meio e fim; o vídeo é composto por vários episódios.*

4) Você considera que a gastronomia é um bom tema para textos de ficção, como foi usado no filme Ratatouille, no gibi da Turma da Mônica, “Bullying além do limite”, e no episódio do Superanime, “Um deserto sem fim”? Por quê?

*Comentário. Espera-se que o aluno aprove o tema da gastronomia em histórias de ficção, pois é um tema interessante e atual.*

## **Aulas 14, 15 e 16**

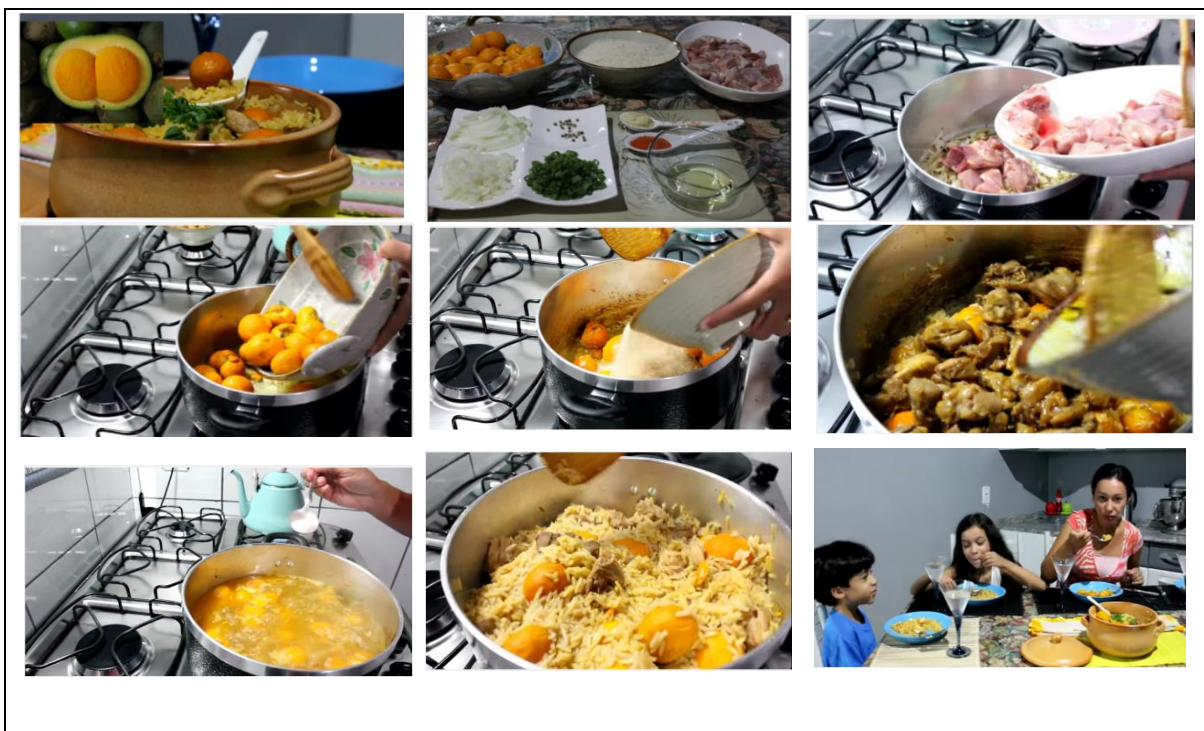
Apresentação do vídeo independente, “Pequi com arroz e frango”, disponível no Youtube, para familiarizar os alunos com o suporte, observando maneiras de se apresentar uma receita culinária. Após a exibição do vídeo, os alunos farão atividade comparando o vídeo, compreendendo os elementos que os aproximam e que os distanciam.

Depois das atividades propostas, os alunos, organizados em grupos, farão uma pesquisa. A pesquisa consiste em visitar duas cozinhas diferentes a fim de observar as diferenças e similaridades existentes no universo culinário.

Os alunos receberão as instruções para a pesquisa por e-mail. Os alunos poderão esclarecer dúvidas que surgirem durante a realização da pesquisa, utilizando o e-mail ou serviços de redes sociais como o WhatsApp ou o Facebook.

### **Texto 8**

#### **Vídeo 3: Pequi com arroz e frango (9’23)**



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=M3dVqt5e2Pc&nohtml5=False> Acesso em 12 abril de 2016.

1) Qual é a finalidade desse vídeo?

*Resposta: A finalidade desse vídeo é ensinar a fazer a receita de pequi com arroz e frango. O vídeo também apresenta curiosidades sobre o pequi, um dos ingredientes da receita.*

**Análise comparativa entre os vídeos “Como fazer Oreo Gigante” e “Pequi com arroz e frango”.**

2) Em que os dois vídeos se assemelham?

*Resposta: Os dois vídeos são semelhantes porque tem como finalidade ensinar a preparar uma receita. O primeiro ensina como fazer um Oreo Gigante e o segundo vídeo ensina a preparar um pequi com arroz e frango.*

3) Como as receitas são preparadas nos dois vídeos?

*Resposta: As receitas são preparadas de modo diferente nos dois vídeos. No primeiro vídeo, Como fazer Oreo Gigante, as apresentadoras mostram a receita de forma mais despojada, sem preocupação com a questão da higiene e nem organizam a receita em suas duas estruturas básicas – ingredientes e modo de preparo. Ao longo do preparo é que o telespectador descobre os ingredientes necessários para o preparo do alimento.*

*No segundo vídeo, há a apresentação dos ingredientes da receita, mas não há indicação da quantidade de ingredientes necessária para o preparo da porção que é apresentada no vídeo. A apresentadora mostra detalhadamente o modo de preparo da refeição pequi com arroz e frango.*

4) Quem tem maior destaque nos dois vídeos: a receita ou as apresentadoras?

*Resposta: No primeiro vídeo, as apresentadoras chamam mais atenção do que a receita, o comportamento despojado e engraçado das apresentadoras tem maior destaque no vídeo. A receita fica em segundo plano.*

*No segundo vídeo, a receita tem mais destaque que a apresentadora. Durante quase todo o vídeo, a imagem focalizada é o preparo da receita. A apresentadora só aparece no final do vídeo, quando se senta com os supostos filhos para saborear a refeição preparada, “Pequi com arroz e frango”.*

5) No segundo vídeo, “Pequi com arroz e frango”, o que a apresentadora faz antes de iniciar a receita?

*Resposta: No segundo vídeo, antes de iniciar a receita de Pequi com arroz e frango, a apresentadora fornece ao seu interlocutor algumas informações sobre o ingrediente pequi.*

6) Observando o cenário, o figurino, a trilha sonora, podemos inferir, informações sobre a apresentadora do vídeo 2, “Pequi com arroz e frango”. Quais informações podemos inferir sobre a apresentadora do vídeo 2, “Pequi com arroz e frango”?

*Resposta: Pelo cenário, figurino, trilha sonora, podemos inferir que a apresentadora é uma dona de casa, de classe média e que costuma apresentar receitas mais tradicionais em seu canal.*

7) Com que sentido as formas verbais são utilizadas na apresentação da receita “Pequi com arroz e frango”?

*Resposta: Na receita “Pequi com arroz e frango”, a apresentadora usa, para apresentar os passos da receita, os verbos no presente do indicativo com o sentido de mostrar as ações que ela está executando no preparo da receita.*

8) Qual a diferença de sentido das formas verbais da receita “Pequi com arroz e frango” do sentido das verbais da receita “Pão caseiro” Justifique sua resposta.

*Resposta: A diferença é que na receita “Pequi com arroz e frango” os verbos são utilizados para mostrar as ações feitas, pela apresentadora, para o preparo da receita, enquanto que na receita “Pão caseiro”, os verbos são utilizados para explicar os passos para fazer o alimento da receita.*

- 9) Depois de analisar comparativamente os dois vídeos podemos concluir que:
- a. A maneira de apresentar uma receita não é a mesma nos dois vídeos;
  - b. A forma de lidar com os ingredientes e de preparar os alimentos não é a mesma;
  - c. O cenário explorado nos dois vídeos são bastante distintos;
  - d. A postura das cozinheiras não é a mesma.

Pesquisa:

A turma será dividida em 5 (cinco) grupos:

Elaboração conjunta do roteiro de pesquisa com os alunos;

Decidir, em equipe, a divulgação da pesquisa;

Estabelecer regras para pesquisa;

Cada grupo deverá visitar duas cozinhas diferentes, conforme indicação abaixo:

- Cozinha residencial X Refeitório da escola;
- Cozinha (praça de alimentação) do Mercado Municipal de Araguaína X Cozinha de restaurante;
- Lanchonete (Pit dog) X Girafas;
- Banca de espetinho na rua X Bar/Restaurante (que serve espetinho completo);
- Cozinha caipira X Cozinha moderna.

Após a visita, os alunos apresentarão as semelhanças e diferenças das duas cozinhas visitadas.

Para a apresentação, os alunos utilizarão o Projetor Multimídia.

### **Aulas 17, 18 e 19**


Por meio da charge de Miguel Paiva, publicada no jornal O Estado de São Paulo em 1988, promoverei uma discussão com os alunos a respeito dos direitos sociais garantidos pela Constituição de 1988.

Com esta atividade espero ampliar o letramento crítico do aluno, levando-o à constatação de que muitos dos direitos sociais que a Constituição Federal apresenta no Artigo 6º não ocorrem de fato na vida de grande parte dos cidadãos brasileiros.

Além da análise crítica do conteúdo da charge, os alunos farão atividade interpretativa do texto, observando a estrutura desse gênero textual, sua organização e propósito comunicativo.

A caixa de texto que acompanha a charge traz informação relevante para ampliação das informações da charge. Essa caixa de texto funciona como hipertexto nesta atividade, pois traz informações adicionais e ainda conduz para um aprofundamento do estudo do conteúdo ao indicar endereço on-line para atividades de pesquisa.

### Texto 9

 <p>MIGUEL PAIVA O Estado de S. Paulo, 05/10/1988 In: RODRIGUES, Marly. O Brasil da abertura: de 1974 à Constituinte. São Paulo: Atual, 1990.</p>	<p><b>Art. 6 da Constituição Federal de 88</b></p> <p><b><u>Constituição Federal de 1988</u></b></p> <p><b>Art. 6º</b> São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)</p> <p><a href="http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10641309/artigo-6-da-constituicao-federal-de-1988">http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10641309/artigo-6-da-constituicao-federal-de-1988</a></p>
---	--

Fonte: [http://www.revista.vestibular.uerj.br/questao/questao-objetiva.php?seq\\_questao=386](http://www.revista.vestibular.uerj.br/questao/questao-objetiva.php?seq_questao=386). Acesso em 19 de abril de 2016

### PRÁTICA DE LEITURA

1) Quais são as personagens da charge? O que se pode inferir sobre elas?

*Resposta: São quatro as personagens da charge: um homem, uma mulher, uma criança e um bebê de colo. Podemos concluir, então, que trata-se de uma família, provavelmente moradores de rua que não usufruem dos direitos sociais garantidos pela Constituição de 1988.*

2) A personagem masculina da charge lê um livro. Que livro é esse?

*Resposta: A personagem masculina lê a Constituição Brasileira de 1988.*



3) Releia a segunda fala da charge “Agora lê aquele pedaço bonito que fala de comida, saúde...”

a) Para a família representada na charge, os direitos garantidos pelo artigo 6º da Constituição Federal são reais? Explique.

*Resposta: Não, para a família representada na charge, os direitos sociais garantidos pelo Artigo 6º da Constituição Federal não são reais. Para eles, esses direitos estariam na ordem da ficção, já que, não tem acesso a eles.*

b) Apenas para a família representada na charge, esses direitos não são reais? Explique.

*Resposta: Não, esses direitos não são reais para todas as famílias que vivem como as personagens da charge, ou seja, para todas as famílias que não usufruem dos direitos garantidos pela lei.*

Leia as informações abaixo:

*“Podemos dizer que o principal objetivo de uma charge é transmitir uma visão crítica sobre determinado assunto que esteja sob alvo de discussões na sociedade. Por isso as charges podem ficar datadas, ou seja, podem perder seu objetivo por estarem marcadas cronologicamente. Normalmente elas são publicadas nas seções de artigos de opinião e cartas dos leitores, justamente por indicarem opiniões e juízos de valores por parte de quem enuncia, no caso, o chargista.”*

<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/charge.htm>; Acesso em 19 de abril de 2016.

4) Qual assunto é criticado na charge de Miguel Paiva?

*Resposta: Na charge de Miguel Paiva, são criticados os direitos sociais garantidos pela Constituição Federal, mas que não são assegurados na realidade.*

5) Essa charge foi produzida e publicada em 1988, momento em que estava sendo promulgada a atual Constituição Brasileira, garantindo os direitos sociais ao cidadão brasileiro. Na época, a implantação da nova constituição era assunto de discussão na sociedade. Passados quase 30 (trinta) anos, essa charge ainda trata de assunto de discussão social atual ou perdeu seu objetivo ao longo desse tempo? Justifique sua resposta.

*Resposta: Apesar da charge ter sido produzida há quase trinta anos, o assunto que ela aborda ainda é atual, pois muitas pessoas ainda não desfrutam dos direitos sociais garantidos pela Constituição Brasileira.*

6) Para a compreensão dessa charge, são mais importantes os elementos verbais ou não verbais? Explique.

*Resposta: Os elementos verbais e não verbais são igualmente importantes, pois a compreensão da charge dá-se pela leitura global do texto, ou seja, pela leitura dos elementos verbais associados aos não verbais.*

7) A Constituição Brasileira de 1988 assegura conquistas sociais e individuais ao cidadão brasileiro. Pelo texto da charge, pode compreender que as conquistas sociais e individuais garantidos pela Constituição foram cumpridas quase 30 anos depois da sua promulgação? Explique.

*Resposta: Os direitos sociais e individuais previstos na Constituição Brasileira de 1988 não foram cumpridos, pois há, ainda, milhões de pessoas que não gozam desses direitos garantidos pela magna lei.*

8) No site <http://www.soportugues.com.br/secoes/estil/estil6.php> aparece a seguinte definição para ironia:

*“Consiste em **dizer o contrário** do que se pretende ou em satirizar, questionar certo tipo de pensamento com a intenção de ridicularizá-lo, ou ainda em ressaltar algum aspecto passível de crítica. A ironia deve ser muito bem construída para que cumpra a sua finalidade; mal construída, pode passar uma ideia exatamente oposta à desejada pelo emissor”.*

Na charge, em que momento fica evidente a ironia. Explique.

*Resposta: Na charge, a ironia está presente em todo o seu conteúdo, mas o momento em que ela aparece mais evidente é na segunda fala “agora lê aquele pedaço bonito que fala de comida, saúde...”. Nessa passagem, a personagem ironiza claramente o texto da Constituição de 1988, deixando claro que os direitos garantidos não são de fato vividos na realidade. Estariam para ela e para sua família na ordem da ficção.*

9) Leia a caixa de texto “Artigo 6 da Constituição de 88” que acompanha a charge. Além do direito à alimentação, que outros direitos são negados aos personagens da charge?

*Resposta: Pela leitura da charge e da caixa de texto “Artigo 6 da Constituição de 88” que a acompanha, pode-se inferir que todos os direitos sociais contemplados no Artigo 6º da Constituição Federal (educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados) são negados à família representada na charge.*

10) As personagens da charge representam quem?

*Resposta: As personagens da charge representam todas as pessoas que não usufruem dos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal.*

11) Leia o texto abaixo:

### **Texto 10**

#### **Direito à alimentação**

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

O **direito à alimentação** é um direito recentemente incluído na Constituição do Brasil. Passou a figurar como direito social no Artigo 6º da Constituição Federal, após a Emenda Constitucional 064/2010 que incluiu o direito à alimentação entre os direitos sociais individuais e coletivos.

O Artigo 6º da Constituição Federal, após a EC 064/2010, ficou com a seguinte redação:

*São direitos sociais a educação, a saúde, **a alimentação**, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.*

Para garantir os direitos sociais, que a Constituição Federal brasileira define como direitos individuais e coletivos, é preciso criar e estruturar sistemas públicos com este objetivo. Para isso foram criados o Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema Único da Assistência Social (SUAS) e, mais recentemente, em 15 de setembro de 2006, o Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN).

O Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) foi criado pela Lei Orgânica da Segurança Alimentar e Nutricional.

A LOSAN estabelece as definições, princípios, diretrizes, objetivos e composição do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN, por meio do qual o poder público, com a participação da sociedade civil organizada, formulará e implementará políticas, planos, programas e ações com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada.

O Direito à alimentação deriva do direito a sadia qualidade de vida disposto no artigo 225 da CF que diz, ” Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Ou seja, a sadia qualidade de vida deve permitir que o titular usufrua de condições que o possibilite a ter bem-estar físico, psíquico, e social. Para isso, padrões adequados de alimentação devem ser proporcionados, além de condições básicas de habitação, saneamento, ambiente físico equilibrado, entre outros.

A qualidade de vida é um conjunto de condições exteriores ao indivíduo que permite que ele se desenvolva. É, portanto, uma extensão do direito à vida expresso no art.5º, da Constituição Federal, e ambos têm como pressuposto necessário uma alimentação saudável, uma vez que sem ela, eles serão interrompidos e prejudicados. Dessa forma, conclui-se que o direito fundamental à alimentação é baseado no direito à vida e mantém relações com o direito à saúde e o direito à sadia qualidade de vida.

Existem vários instrumentos que buscam garantir a essencialidade do direito alimentação, tanto internacionalmente quanto nacionalmente. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no âmbito internacional, diz, “Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação...”. A fome mundial, por exemplo, é tratada no preâmbulo da parte A, da Constituição da Organização das Nações Unidas para alimentação e agricultura que diz, “Os Estados que adotam (aceitam) esta Constituição, decididos a promover o bem-estar geral, intensificando, por sua parte, a ação individual e coletiva com os fins de: elevar os níveis de nutrição e de vida... e contribuir, assim... a libertar a humanidade da fome; ...”

Esses tratados buscam na verdade efetivar o direito à vida, uma vez que a alimentação é uma necessidade primária e básica para existência do indivíduo. Internamente, a Constituição de 1988, garante o direito à alimentação, por exemplo no Artigo 1º inciso 3, o qual fala sobre a dignidade da pessoa humana; no Artigo 3º, inciso 3, que trata sobre a erradicação de pobreza e marginalização, um dos principais fatores para uma péssima alimentação. O próprio salário mínimo, fixado no Brasil, tem que suprir essa necessidade básica, ” Artigo 7º .... São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim; “.

Pode-se citar ainda no Artigo 225º da CF o direito de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, e isso claro vincula-se a alimentação. Isso porque a maior parte dos alimentos ainda são extraídos da natureza, o que torna necessárias medidas que evitem a degradação do meio ambiente, a fim de preservar os recursos naturais e as fontes alimentícias. Conclui-se que o direito à alimentação é fundamental, e essencial para que outros direitos se cumpram.

### **ALIMENTAÇÃO – SIGNIFICADOS POSSÍVEIS.**

Quando imaginamos os possíveis significados que a palavra *alimentação* pode assumir dentro do âmbito jurídico constitucional, o primeiro que nos vem em mente é o de direito a não ter fome. Esse é, sem dúvidas, o seu principal significado.

Mas o que é a fome? Existem várias definições, inclusive de organizações internacionais e nacionais que visam ao seu combate. Optaremos por uma definição apresentada por João Rodrigues, advogado e professor de direito internacional da UniCEUB, durante o programa Direito sem Fronteiras da TV Justiça, em 14 de outubro de 2013: “Fome é a ingestão calórica inferior a mil calorias por dia, de forma contínua e durante um grande período de tempo.”

Pode-se imaginar que a fome é resultado do esgotamento das possibilidades de utilização, pela agricultura e pecuária, do solo como meio de produção de alimentos. Que o estágio de desenvolvimento tecnológico em que nos encontramos não consiga alcançar a produtividade necessária para alimentar a população mundial. No entanto, atualmente, a produção mundial de alimentos é suficiente para alimentar, com sobras, todos os habitantes do planeta. Percebemos, com isso, que o problema da fome está diretamente relacionado à má distribuição dos recursos e da renda. Que ela é, com toda certeza, um problema político.

Segundo Ziegler:

**Isto acontece em um planeta que transborda riquezas. No estágio atual da sua capacidade de desenvolvimento agrícola, o planeta Terra poderia alimentar tranquilamente doze bilhões de seres humanos, o que equivale ao dobro da atual população mundial. Conclusão: o massacre diário pela fome não é fruto da fatalidade. Por**

**de trás de cada vítima existe um assassino. A presente ordem econômica universal não é somente criminosa, é também absurda.**

A promoção de desenvolvimento econômico das regiões onde há grande incidência da fome pode contribuir para amenizar o problema. No entanto, essa ação, isoladamente, pouco contribui para a sua solução. Ao reconhecermos a origem política da fome e constatarmos que a produção mundial de alimentos é suficiente para alimentar a sua população, o incentivo ao desenvolvimento econômico sem a promoção de políticas públicas e garantias jurídicas pode potencializar a concentração de recursos e renda. Um grupo bem reduzido de pessoas poderá monopolizar os recursos gerados pela promoção do crescimento econômico, sem reduzir, necessariamente, a incidência da miséria e da fome dentro da população de uma determinada região. Compreender o direito à alimentação como o direito a não se ter fome é importante. Contudo, é insuficiente. Para o caso brasileiro, a *alimentação*, enquanto expressão presente na Constituição Federal, possui o significado muito mais abrangente. A *alimentação* é entendida como *segurança alimentar e nutricional*. Para a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação – FAO,

**O conceito de Segurança Alimentar e Nutricional – SAN tem sido entendido como a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis.**

O direito à alimentação é, em uma de suas dimensões, o combate a fome, observadas, além do fornecimento de quantidade regular e permanente a alimentos sem o comprometimento dos recursos necessários à manutenção de outras necessidades essenciais, as qualidades nutricionais e as boas práticas de fabricação, além do respeito à realidade cultural de cada região e da busca pela sustentabilidade ambiental, social e econômica. Isso demonstra que o combate a fome não deve se realizar de qualquer modo. Não se busca, apenas, proporcionar a saciedade do indivíduo. É muito mais amplo. Deve-se, a partir do hábito alimentar da população de cada região ou da necessidade particular de cada indivíduo, proporcionar uma nutrição adequada. Seja através do fornecimento direto de alimentos, ou da disponibilização de recursos financeiros que permitam o acesso à rede de distribuição instalada – supermercados, restaurantes, estabelecimentos fornecedores de alimentação especial, etc.

Em outra dimensão, o direito à alimentação vai além do combate à fome. Os indivíduos que não se encontram em situação de “risco alimentar” – fome – também são beneficiados pela atuação estatal. Na busca pela garantia da qualidade dos produtos disponíveis no mercado, o

Estado é obrigado a disponibilizar um aparato administrativo que tem como objetivo fiscalizar e monitorar os processos produtivos, assim como informar a população sobre a importância de se cumprirem as recomendações que visam promover o consumo de alimentos mais saudáveis (ex: campanha para redução do consumo de sódio).

Portanto, a *alimentação*, em sua pluralidade de significados – direito a não ter fome e de segurança alimentar à população em geral -, exige a participação ativa de todas as esferas do Poder. O executivo, o legislativo e o judiciário estão, dentro de suas funções, vinculados ao texto constitucional. Observa-se, por isso, além do status positivo desta norma, a possibilidade de reconhecimento do direito subjetivo.

Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Direito\\_%C3%A0\\_alimenta%C3%A7%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Direito_%C3%A0_alimenta%C3%A7%C3%A3o) Acesso em 12 de abril de 2016

### **Agora responda**

Se a Constituição Brasileira em vigência garante o direito a uma boa alimentação e o Brasil produz alimentos em quantidade mais que suficiente para alimentar toda a população nacional, por que muitas pessoas, como as representadas pela charge, por exemplo, ainda passam fome no país?

*Resposta: Apesar de existir artigos de lei que garantam o direito à alimentação e de o Brasil produzir em grande escala alimentos, muitas pessoas ainda passam fome devido à má distribuição de renda. A má distribuição de renda é um entrave na garantia não só à alimentação, mas também a todos os direitos sociais, individuais e coletivos dispostos na Constituição Brasileira de 1988.*

### **Aula 20**

Esta aula tem como objetivos ampliar a discussão a respeito dos direitos sociais garantidos na Constituição de 1988 e também utilizar hiperlinks para ampliar o conhecimento do conteúdo do texto estudado.

Para concretizar os objetivos desta aula, os alunos lerão a notícia “Homem preso por furtar carne para alimentar o filho consegue emprego” e, depois, vão assistir ao vídeo com a mesma notícia. A notícia em vídeo está presente no texto da notícia como hiperlink. Os alunos serão, se necessário, motivados a clicar no vídeo para assisti-lo. Depois de lerem e assistirem à notícia do “Homem preso por furtar carne para alimentar o filho consegue emprego”, os alunos responderão aos questionamentos propostos.

## Texto 11

15/05/2015 10h14 - Atualizado em 15/05/2015 13h06

### **Homem preso por furtar carne para alimentar o filho consegue emprego**

**Caso comoveu policiais, que pagaram fiança e deram alimentos ao eletricitista. Morador de Luziânia, ele passou a receber ajuda e comemora nova vida.**



**Fonte:** <http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/05/homem-presos-por-furtar-carne-para-alimentar-o-filho-consegue-emprego.html>

O eletricitista Mário Ferreira Lima, que foi preso após tentar furtar 2 kg de carne de um mercado no Distrito Federal para alimentar o filho de 12 anos, comemora uma mudança de vida. Morador de Luziânia, no leste de Goiás, ele passou a receber ajuda de inúmeras pessoas e já conseguiu um emprego. “Uma mulher cedeu uma vaga de técnico de manutenção em uma empresa. Ele está contratado”, contou o servidor público Daniel de Souza, que também está ajudando a família.

O drama do eletricitista começou na última quarta-feira (13), quando ele foi flagrado tentando furtar a carne em um mercado em Santa Maria (DF). Mário, que recebe R\$ 70 do Programa Bolsa Família, diz que confundiu as datas do benefício e, ao fazer compras, descobriu que o valor que tinha disponível era insuficiente. Sendo assim, ele tentou esconder a carne na bolsa.



A ação foi flagrada pelas câmeras de segurança do estabelecimento e, mesmo tentando explicar que cometeu a ação para alimentar o filho, as desculpas não foram aceitas e o dono do comércio acionou a Polícia Militar. Mário foi preso e a fiança foi estipulada em R\$ 270.

Ao saber que ficaria preso, o homem chegou a passar mal na delegacia e disse que estava há dois dias sem comer. Ele relatou que estava desempregado há três meses e que ele e o filho se alimentavam apenas de pão, banana e bolachas. No entanto, deixou a criança consumir os últimos alimentos que eles tinham em casa.



**Agora pai e filho fazem refeições em casa, em Luziânia (Foto: Reprodução/TV Anhanguera)**

“Tinha três meses que eu não tinha gás, então a nossa comida aqui era tudo coisa rápida, pois não dava para cozinhar tudo lá fora [no fogão à lenha]. Então, eu comprava sanduíches baratinhos, de R\$ 0,60, ou comprava duas ou três linguiças e colocava dentro do pão. Aí a gente estava vivendo assim”, relatou.

Mário diz que a todo o momento se preocupou com o filho. “Quando ele [delegado] me disse que eu estava detido, fiquei preocupado, pois estava com o alimento que iria levar para o meu menino, que ainda não tinha almoçado. Ele mandou me algemar para que eu não saísse correndo, mas eu disse que não iria fazer isso, pois já estava lá no fundo do poço e iria para onde? Aí ele disse que talvez dali a um mês o juiz poderia me chamar para a audiência. Aí eu entrei em desespero”, diz.

Sensibilizados com o caso, a agente de polícia Kelen Lemos pagou a fiança do eletricitista e se uniu a outros policiais, que fizeram compras para ajudá-lo. “Ele estava sem se alimentar e não

tem como a gente não se sensibilizar. Não fizemos isso de maneira alguma para estimular esse tipo de situação”, afirmou a policial.

“Não quero passar por isso nunca mais na minha vida e nem quero que ninguém passe” Mário Lima, eletricista

O eletricista diz que sua fé o ajudou a sair daquela situação. “Passou um moço na delegacia e eu pedi pelo amor de Deus para ele levar o alimento para o meu filho, que ia chegar do colégio e ainda não tinha comido. Mas ele não fez questão. Aí eu pedi a Deus que não me deixasse passar a noite lá e que eu dormisse em casa. Poucos minutos e a policial apareceu dizendo que iria pagar a fiança. Eu a agradeço demais”, ressaltou.

Ele também fez questão de agradecer os policiais que compraram alimentos. “Eles são pessoas de bem, não tenho palavras para falar sobre o que eles fizeram. Saímos da delegacia, me levaram em um supermercado e voltei para casa com comida. Eles são anjos”, disse.

### **Vida nova**

Além de alimentos, Mário ganhou um botijão de gás e deixou de usar um fogão improvisado no quintal. Agora, prepara as refeições para o filho, que ele cria sozinho, com o sorriso no rosto. “O barulho da comida e o cheiro são os melhores que tem”, disse.

Segundo o eletricista, apesar das muitas dificuldades enfrentadas, agradece por ter um filho compreensivo. “Graças a Deus ele entendia a nossa situação, pois quando não tinha comida ele comia uma banana, um biscoito e tomava um suco. Mesmo não gostando, ele não reclamava”, disse.

Apesar da reviravolta no caso, Mário vai responder em liberdade pelo crime de furto. Ele diz que aprendeu uma lição. “Deus me livre, não quero passar por isso nunca mais na minha vida e nem quero que ninguém passe. Mas tem gente aí que nunca viveu essa situação de não ter as coisas, sempre teve. Por isso tem que dar valor ao que tem e cuidar”, afirmou.



**Eletricista recebeu a visita de policiais que o ajudaram, em Luziânia (Foto: Reprodução/TV Anhanguera)**

Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/05/homem-presos-por-furtar-carne-para-alimentar-o-filho-consegue-emprego.html> Acesso em 11 de abril de 2016.

Leia mais sobre esse caso em:

<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/05/ladrao-que-comoveu-policiais-ja-tinha-3-passagens-por-furtar-carne-triste.html>

1) Qual é o assunto da notícia?

*Resposta: A notícia fala da postura dos agentes policiais de uma delegacia de polícia de Brasília que prenderam um homem acusado de furtar dois quilos de carne em um supermercado. Após descobrir os motivos que levaram o homem a cometer o crime de furto, os agentes policiais ajudaram o eletricista pagando a fiança estipulada em R\$ 270,00 e ainda fizeram compras para ele e o filho.*

2) Como você vê a postura dos policiais em ajudar alguém que comete um furto em um supermercado?

Resposta pessoal:

- *Possibilidade de resposta (1): Eu aprovo a atitude dos policiais, pois eles agiram como verdadeiros cidadãos ao ouvir e ajudar um homem desempregado que só cometeu o crime de furtar dois quilos de carne porque estava passando fome junto com seu filho de apenas 12 anos.*

- *Possibilidade de resposta (2): Eu não aprovo a atitude dos policiais, pois ao ajudar o eletricista Mário Ferreira Lima podem dar um mau exemplo e assim incentivar outras pessoas que vivem situações semelhantes a também praticarem esse tipo de crime.*

3) A situação em que viviam o eletricista e o filho justifica o crime que Mário Ferreira Lima cometeu? Explique.

Resposta pessoal.

- *Possibilidade de resposta (1): Sim, a situação desesperadora vivida pela família justifica a ação do eletricista Mário Ferreira Lima que, sem dinheiro e sem comer há dois dias, não viu outra saída a não ser roubar para alimentar o filho.*
- *Possibilidade de resposta (2): Não, por mais desesperadora que fosse a situação vivida pelo eletricista Mário Ferreira Lima e seu filho, não justifica a ação de furtar alimentos de um estabelecimento comercial. Isso é crime.*

4) Para você, o eletricista Mário deve ser condenado pelo crime de furto? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

- *Possibilidade de resposta (1): Para mim, o eletricista Mário não deve ser condenado pelo crime de furto que cometeu, pois sua atitude foi a de um pai desesperado para alimentar o seu filho. E isso aconteceu porque ele estava desempregado e a ajuda que recebe do Governo Federal não é suficiente para manter sua família.*
- *Possibilidade de resposta (2): Para mim, o eletricista Mário deve ser condenado pelo crime de furto que cometeu, pois, mesmo que estivesse passando necessidade, não poderia furtar produtos de um estabelecimento comercial. Deixá-lo em liberdade serve como mal exemplo para outras pessoas que vivem na mesma situação.*

5) Qual é a relação entre essa notícia e a charge de Miguel Paiva, analisada na atividade anterior?

Resposta: *Tanto a notícia como a charge chamam a atenção para a questão dos direitos sociais garantidos pela Constituição de 1988 e que ainda, para muitas famílias, não existem na realidade.*

6) Pela notícia, que direitos sociais são negados ao eletricista e ao filho?

*Resposta: Apesar da notícia tratar mais da questão da alimentação, praticamente todos os direitos sociais são negados ao electricista e família. Pelo vídeo, podemos constatar as condições precárias em que ele vive com o filho, e isso é resultado de não serem de fato ofertados a eles os direitos sociais expressos no Artigo 6º da Constituição.*

7) Pelo que você estudou nessas aulas que abordam a temática da garantia aos direitos sociais estipulados pela Constituição de 1988, a culpa pelo crime cometido pelo electricista Mário é só dele? Justifique.

*Resposta pessoal. Espera-se que o aluno infira que o electricista Mário, assim como muitas pessoas que vivem situação semelhante a dele, são, na verdade, vítimas da má distribuição de renda que impera no país, negando a participação plena na sociedade, como cidadãos que gozam dos mesmo direitos: alimentação, educação, saúde, moradia, etc.*

### **Aulas 21, 22 e 23**

Nestas aulas os alunos irão:

Ler o livro “A Cozinha Encantada dos Contos de Fadas” (de Katia Canton);

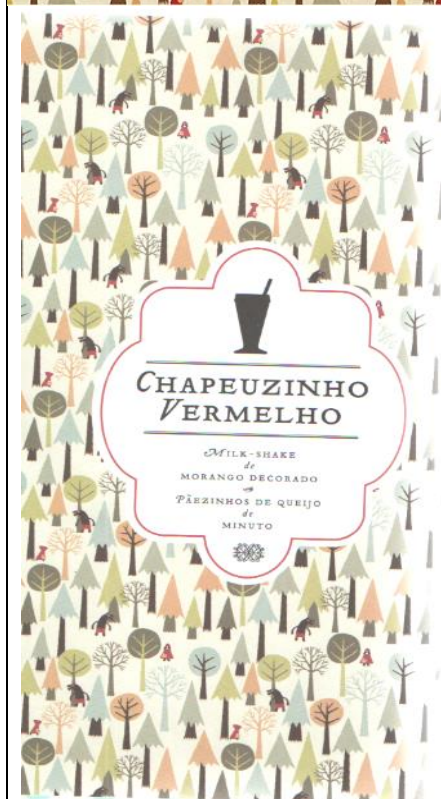
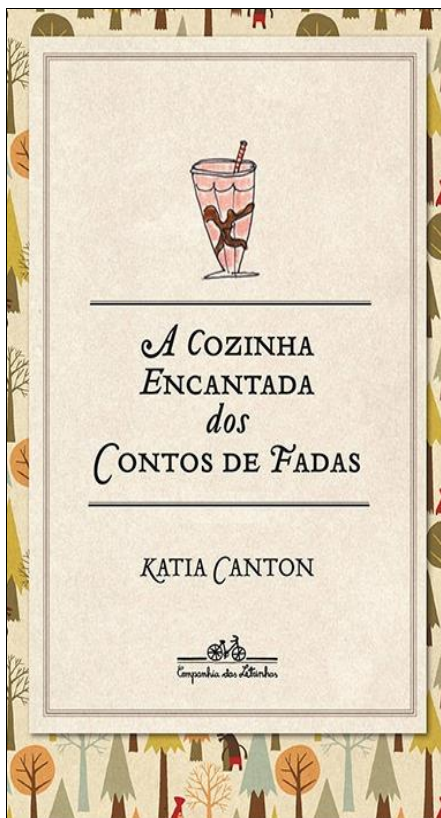
Fazer duas produções

- I. Ler a lenda “A lenda do Açai e depois sugerir uma receita para a história contada na lenda.
- II. Cada aluno imaginará que a sua própria história é um conto de fadas e depois escreverá uma receita que represente a sua própria história. Essa receita irá para o blog.

Apresentarei a parte introdutória do livro A Cozinha Encantada dos Contos de Fadas aos alunos. Em seguida, apresentarei a primeira história do livro: Chapeuzinho Vermelho, lendo a história e apresentando as receitas que a autora sugere para o enredo da história Chapeuzinho Vermelho.

Na sequência, os alunos serão divididos em trios e cada grupo ficará responsável por apresentar duas histórias e suas respectivas receitas.

As histórias serão digitalizadas e disponibilizadas para os alunos pelo e-mail ou em arquivo no computador.



INTRODUÇÃO

*Era uma vez a comida*

✦ A origem dos contos de encantamento em sua forma oral é tão antiga quanto a capacidade humana de se comunicar. No começo da nossa existência, a vida era muito dura e as narrativas surgiam como forma de entreter, encantar e fazer sonhar. As pessoas tinham que lutar diariamente para garantir comida, abrigo e segurança. Foram os camponeses que, no decorrer da história da humanidade, desenvolveram o hábito de sentar-se em volta de fogueiras, depois de um longo dia de trabalho, e contar histórias.

Assim, se duas crianças eram largadas na floresta pelos pais que não tinham como alimentá-las (o que, infelizmente, acontecia de fato na vida real), ao menos no conto que as pessoas inventavam essas crianças encontravam uma incrível casa de doces, combatiam uma bruxa e achavam um tesouro. Ou, se uma menina era maltratada pela madrasta e forçada a trabalhos muito duros, pelo menos na versão inventada ela era ajudada por uma fada e ganhava o coração de um belo príncipe.

As questões básicas da vida sempre estiveram presentes nessas histórias. E é por isso que a alimentação é parte fundamental dos contos de fadas. Como explicou o pesquisador Robert Darn-ton, "comer até satisfazer o apetite era o principal sonho que os camponeses tinham e raramente conseguiam realizar". Mas a comida não aparece só como compensação para algo que parecia

\* Robert Darn-ton, "Histórias que os camponeses contam: O significado de Mamãe Ganso" In: O grande massacre de ganso: E outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

**E**RA UMA VEZ UMA MENINA QUE ADORAVA VESTIR SEU CASACO COM CAPUZ VERMELHO. UM DIA, SUA MÃE PERDIU A ELA QUE PÔSSE LEVAR UMA CESTA COM LANCHE PARA A VOVÓ. A GAROTA JÁ TINHA IDADE SUFICIENTE PARA IR SOZINHA, MAS DEVERIA TOMAR CUIDADO: NÃO SE DESVIAR DO CAMINHO NEM FALAR COM ESTRANHOS. ACONTECE QUE, ENQUANTO CAMINHAVA, ELA SE DISTRAIU COM A BELEZA DAS PLANTAS E ACABOU CONVERSANDO COM UM LOBO QUE PASSAVA POR ALI... O LOBO ESPERTO DESCOBRIU A MENINA IA E FOI CORRENDO POR UM ATALHO À CASA DA VOVÓ. CHEGANDO LÁ, PRIMEIRO ELE DEVOROU A VOVÓZINHA, JÁ QUE ESTAVA FAMINTO. DEPOIS, VESTIU-SE COMO A VELHA SENHORA, DEITOU NA CAMA E FICOU ESPERANDO CHAPEUZINHO. ASSIM QUE CHEGOU COM A CESTA, ELA ESTRANHOU A ORELHA, O NARIZ, OS OLHOS E A BOCA DA VOVÓ, TÃO GRANDES!... MAS NEM DEU TEMPO DE INVESTIGAR POR QUE A VELHINHA ESTAVA TÃO ESQUISITA, PORQUE LOGO O LOBO A ENGOLIU, INTEIRINHA. POUCO TEMPO DEPOIS, UM CAÇADOR QUE PASSAVA POR ALI ESTRANHOU OS RONCOS TÃO FORTES SAINDO DA CASA DA VOVÓ. ELE ENTROU, VIU O LOBO COM A BARRIGA IMENSA E IMAGinou O PIOR! ENTÃO ABRIU A BARRIGA DELE, TIROU A VOVÓ E A CHAPEUZINHO DE LÁ DE DENTRO E AINDA ENCHEU DE PEDRAS NO LAGAR. O LOBO ACABOU SE AFOGANDO NO LAGO COM SEU PRÓPRIO PESO, NO MOMENTO EM QUE FOI BEBER ÁGUA NO RIO.

✦

*Esta é a versão dos irmãos Grimm, que acabou se tornando a mais popular de todas, porque nela Chapeuzinho e a vovó são salvos graças ao caçador. Mas na versão anterior de Perrault, o conto termina com um terrível castigo pela desobediência da menina: ela e a avó são comidas pelo lobo. É fim da história.*

✦

Imagens do livro disponíveis em <http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/41069.pdf> Acesso em 13 de abril de 2016.



O LANCHE da cesta de CHAPEUZINHO VERMELHO

No conto "Chapeuzinho Vermelho" do francês Charles Perrault, escrita lá no final do século XVII, consta que na cesta havia bolo e vinho. Já na dos irmãos Grimm, que reescreveram a história do jeito deles, no século XIX, havia biscoitos e manteiga no lanche da vovó. Isso quer dizer que a gente tem certa liberdade para recheiar a cesta. Então oferecemos aqui uma opção de lanche com milk-shake de morango e pãezinhos de queijo de minuto. A vovó vai adorar!

MILK-SHAKE de MORANGO DECORADO

INGREDIENTES

- 2 copos médios (400 ml) cheios de sorvete de morango
- 1 copo médio (200 ml) de leite
- 1 copo de morangos bem lavados

- 3 colheres (sopa) de açúcar

Calda de chocolate (pronta, vendida em tubinhos) para enfiar o fundo do copo

RENDIMENTO 1 taça grande



Bater tudo no liquidificador



- (No 1) Fazer um desenho com a calda no fundo do copo mesmo
- (No 2) Despejar o milk-shake no copo
- (No 3) Experimentar. Yummmmm...

- COMO FAZER
- Coloque todos os ingredientes, menos a calda de chocolate, dentro do copo do liquidificador (já limpo e lavado).
  - Bata tudo por uns 3 minutos, até ficar bem cremoso.
  - Figue dois copos altos transparentes e "desenhe" o fundo com calda de chocolate. Capriche no desenho, pois ele será a decoração da bebida.
  - Despeje o milk-shake no copo. Pronto!

RENDIMENTO 20 pãezinhos



200 °C

COMO FAZER



Colocar os ingredientes e misturar no liquidificador

Untar as forminhas com manteiga

- Pré-aqueça o forno a 200 °C (temperatura alta).
- Unte manteiga em toda a parte interna de 20 forminhas (pode ser a mesma de empadas ou muffins).
- Coloque todos os ingredientes no liquidificador. Bata bem, até ficar homogêneo, e despeje a massa que ficar granulada no copo do liquidificador e leve de novo (fica um pouco mais firme).
- Depois, é só despejar nas forminhas untadas.
- Agora, coloque tudo dentro do forno e deixe lá por aproximadamente 25 minutos.
- Depois, é só desmoldar e servir!



PÃEZINHOS DE QUEIJO de MINUTO

INGREDIENTES

- 4 ovos
- ½ xícara (chá) de queijo minas ralado grosso
- 1 e ½ xícaras (chá) de polvilho azedo
- ½ xícara (chá) de leite integral
- 1 colher (sopa) de azeite de oliva
- ¼ xícara (chá) de óleo de milho ou girassol
- Um pouco de manteiga para untar as forminhas

Imagens do livro disponíveis em <http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/41069.pdf> Acesso em 13 de abril de 2016.

- Qual a sua opinião sobre a ideia da autora Katia Canon de escrever esse livro ligando contos de fadas com receitas culinárias?

*Comentário. Espera-se que o aluno aprove a ideia da autora.*

- Para você, a autora do livro escolheu bem as receitas para os contos de fadas apresentados? Explique.

*Comentário. Espera-se que o aluno aprove as escolhas da autora, pois as receitas estão de acordo com as estórias, ou seja, as receitas ilustram bem as estórias.*

Produção 1

### Texto 13

#### A Lenda do Açaí

Há muito tempo, quando ainda não existia a cidade de Belém do Pará, vivia no local uma tribo indígena. Nesta época os alimentos eram escassos e por este motivo o cacique tomou uma decisão muito cruel: resolveu que todas as crianças que nascessem a partir daquela data, seriam necessariamente sacrificadas, uma vez que não haveria alimento suficiente para todos.

Porém, Iaçã, filha do Cacique, deu a luz a um lindo menino o qual não foi poupado da cruel decisão de seu avô. A índia chorava todas as noites com saudades de seu filho, até que numa noite de lua cheia, a índia ouviu o choro de uma criança. O choro vinha da direção de uma bela palmeira.

Quando a índia chegou ao local, seu filho a esperava de braços abertos. Radiante de alegria, Iaçã correu para abraçá-lo, mas quando o fez, a criança misteriosamente desapareceu. No dia seguinte, a índia foi encontrada morta, abraçada ao tronco da palmeira. Seu rosto trazia um suave sorriso de felicidade e seus olhos negros, ainda abertos, fitavam o alto da palmeira que estava carregada de frutinhas escuras.

Então, o Cacique mandou que apanhassem os frutinhas e percebeu que deles poderia se extrair um suco quando amassados, que passou a ser a principal fonte de alimento daquela tribo. Este achado fez com que o Cacique suspendesse os sacrifícios e as crianças voltaram a nascer livremente, pois a alimentação já não era mais problema na tribo.

Em agradecimento ao deus Tupã e em homenagem a sua filha, o Cacique deu o nome de AÇAÍ aos frutinhas encontrados na palmeira, que é justamente o nome de IAÇÃ invertido.



Sugira uma receita para ilustrar essa estória. Não esqueça da lista e quantidade de ingredientes e do modo de preparo. Informe detalhadamente o modo de preparo da receita. Lembre-se que a receita escolhida deverá estar relacionada com a história lida. Antes de escrevê-la, explique os motivos que o levou a indicar esta receita para a “Lenda do Açaí”.

*Comentário. Espera-se que o aluno apresente uma receita em que o açaí seja o ingrediente principal, pois acredito que ele fará uma relação entre o enredo da história e o açaí. Porém se o aluno apresentar outra receita, fundamentando a razão da escolha, será aceita.*

### **Atividade**

Fale sobre suas preferências gastronômicas.

1) Você é bom de garfo?

*Resposta pessoal.*

2) Que prato culinário é o seu preferido? Por quê? Quem o prepara?

*Resposta pessoal.*

3) Você costuma ir para a cozinha preparar alguma comida saborosa? O que faz? Qual é o segredo que faz ficar mais gostoso o prato que você prepara?

*Resposta pessoal.*

(As questões 1, 2 e 3 foram retiradas do livro, Todos os textos, Cereja; Magalhães, 2015)

4) Se a sua história fosse um dos contos de fadas contados por Katia Canton, em “A Cozinha Encantada dos Contos de Fadas”, que receita ilustraria bem a sua história? Ensine-nos essa receita. Não esqueça de caprichar na apresentação da receita, ela representará a sua história.

*Resposta pessoal.*

### **Aulas 24 e 25**

Os alunos receberão a canção, “Comida”, impressa. Em seguida, ouvirão a canção.

Após o momento dedicado ao canto e à análise da letra da canção, os alunos responderão as questões solicitadas. Como atividade de produção, utilizando-se da caixa de comentários disponível no blog, os alunos responderão uma das questões feitas na canção: “Você tem fome de quê?”

#### **Texto 14**

##### **Comida (Titãs)**

Bebida é água!

Comida é pasto!

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida

A gente quer comida, diversão e arte

A gente não quer só comida

A gente quer saída para qualquer parte

A gente não quer só comida

A gente quer bebida, diversão, balé

A gente não quer só comida

A gente quer a vida como a vida quer

Bebida é água!

Comida é pasto!

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comer

A gente quer comer e quer fazer amor

A gente não quer só comer

A gente quer prazer pra aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro

A gente quer dinheiro e felicidade

A gente não quer só dinheiro

A gente quer inteiro e não pela metade

Bebida é água!

Comida é pasto!

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida

A gente quer comida, diversão e arte

A gente não quer só comida

A gente quer saída para qualquer parte

A gente não quer só comida

A gente quer bebida, diversão, balé

A gente não quer só comida

A gente quer a vida como a vida quer

A gente não quer só comer

A gente quer comer e quer fazer amor

A gente não quer só comer

A gente quer prazer pra aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro

A gente quer dinheiro e felicidade

A gente não quer só dinheiro

A gente quer inteiro e não pela metade

Diversão e arte

Para qualquer parte

Diversão, balé

Como a vida quer

Desejo, necessidade, vontade

Necessidade, desejo, eh!

Necessidade, vontade, eh!

Necessidade

Composição: Arnaldo Antunes / Marcelo Fromer / Sérgio Britto

Disponível em <https://www.lettras.mus.br/titas/91453/>. Acesso em 12/04/2016.

1) O que você entendeu dos versos “Você tem fome de quê?” / “Você tem sede de quê?”

*Resposta: Os “você tem fome de quê?” e “você tem sede de quê?” tem o sentido de indagar sobre as nossas necessidades, os nossos desejos.*

2) Além de comida e bebida, que outros desejos são mencionados na canção?

*Resposta: Diversão, arte, liberdade, balé, amor, prazer, dinheiro, felicidade, plenitude*

3) A voz que reclama esses desejos - diversão, arte, liberdade, balé, amor, prazer, dinheiro, felicidade, plenitude -, na canção, representa quem?

*Resposta: Representa todas as pessoas que não tem condição de ter as suas necessidades pessoais, sociais.*

4) Releia o Artigo 6º da Constituição Brasileira e responda:

Por que, no Brasil, a maioria da população reclamam esses mesmos desejos apresentados na canção?

*Resposta: Porque, no Brasil, apesar de haver lei que garanta direitos sociais, individuais e coletivos a todos os cidadãos, a maioria das pessoas não usufruem deles devido, principalmente, a má distribuição de renda.*

5) Como você interpreta os versos:

A gente não quer só comida,  
a gente quer comida, diversão e arte.

A gente não quer só comida,  
a gente quer saída para qualquer parte.

A gente não quer só comida,  
a gente quer bebida, diversão, balé.

A gente não quer só comida,

a gente quer a vida como a vida quer.

*Resposta: A canção apresenta outras necessidades como diversão, arte, bebida, balé, saída para qualquer parte e também comida, ou seja, lista as necessidades básicas do ser humano.*

6) A voz da canção garante que “a gente não quer só comida”. A quem essa voz se refere ao usar a expressão “a gente”? Você concorda com ele? Explique.

*Resposta: Ele se refere a todos nós. Eu concordo porque temos outras necessidades, outras fomes, outros desejos e não é só de alimento em sentido literal que precisamos.*

7) Na canção, a voz fala com alguém “você tem fome de quê? / você tem sede de quê?”, com quem ela fala? Ela também faz parte desse grupo de pessoas? Explique.

*Resposta: Ela fala com todos nós que assim como ela temos as mesmas necessidades e não nos contentamos apenas com comida (pasto) e água. Sim ela também faz parte desse grupo de pessoas insatisfeitas por ter só um pouco “pela metade” e não o pacote inteiro.*

8) Que sentidos você atribui aos versos abaixo:

A gente não quer só dinheiro,  
a gente quer dinheiro e felicidade.  
A gente não quer só dinheiro,  
a gente quer inteiro e não pela metade.

*Resposta: Esses versos apresentam um resumo do que se deseja que não é apenas dinheiro, mas dinheiro e felicidade. Não quer nada pela metade, deseja-se ter tudo: dinheiro, felicidade, comida, bebida, arte, balé. Enfim o desejo de terem atendidas todas as necessidades básicas do ser humano.*

9) Qual é o objetivo desse texto?

*Resposta: A canção critica a situação em que vive grande parte das pessoas, tendo condição apenas de comprar alimentos básicos para sustento da família e apresenta outras necessidades como diversão e arte.*

10) Visite o endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=kDauPMPIEDw> assista ao vídeo produzido para esta canção.

▪ Para você, as imagens escolhidas, no vídeo, para ilustrar a letra da canção Comida, são adequadas?

*Reposta pessoa: Espera-se que o aluno considere as imagens adequadas para a letra da canção. As imagens reproduzem o conteúdo da letra da música.*

*(A disciplina de Educação Musical fará atividades de produção de vídeo com imagens e música e videoclipe)*

11) Entre no blog e participe do fórum de discussão respondendo a seguinte questão:  
“Você tem fome de quê?”

### **Aulas 26 e 27**

A escolha do gênero receita poética tem como objetivo promover apreciação da leitura do texto poético. Para estas aulas serão propostas as seguintes atividades:

- Os alunos receberão, para leitura, impressos os poemas: Receita da felicidade (Mona Manica); Receita contra dor de amor (Roseana Murray) e a canção Receita de felicidade (Toquinho);
- Depois da leitura, os alunos poderão visitar os seguintes endereços eletrônicos:  
<https://www.youtube.com/watch?v=jeupDLO6hfY> (para ouvirem e verem o vídeo disponível para a canção Receita de felicidade (Toquinho);  
<http://lucianacerqueira.blogspot.com.br/2011/11/receitas-poeticas.html> (para lerem outros poemas que imitam a estrutura de uma receita)
- Após a leitura dos textos e as visitas aos endereços indicados, pedir aos alunos que escolham um tema e produza um poema para ser publicado no blog numa seção intitulada de “Sabor de Poesia”.

### **Texto 15**

#### **Receita da Felicidade**

Alguém sabe a receita da felicidade? Vamos lá:

1kg de sorriso

2kg de bom humor

5ml de abraços

2L de perdão

E no final uma pitada de amor

Modo de preparo: Adicione tudo isso todos os dias na tua vida, misture um pouco de amigos, família e tudo que te faz bem, junta tudo num só coração, aqueça com mil abraços, e palavras de carinho.

Rendimento: Uma porção de vida mais feliz.

Mona Manica

Disponível em: [http://pensador.uol.com.br/poema\\_receita\\_da\\_felicidade/](http://pensador.uol.com.br/poema_receita_da_felicidade/)

### **Texto 16**

#### **Receita contra dor de amor**

chore um mar inteiro  
com todos os seus barcos a vela  
chore o céu e suas estrelas  
os seus mistérios o seu silêncio  
chore o equilibrista caminhando  
sobre a face de um poema  
chore o sol e a lua  
a chuva e o vento

para que uma nova semente  
entre pela janela adentro  
(Roseana Murray)

### **Texto 17**

#### **Receita de felicidade**

Pegue uns pedacinhos de afeto e de ilusão;  
Misture com um pouquinho de amizade;  
Junte com carinho uma pontinha de paixão  
E uma pitadinha de saudade.

Pegue o dom divino maternal de uma mulher  
E um sorriso limpo de criança;

Junte a ingenuidade de um primeiro amor qualquer  
Com o eterno brilho da esperança.

Peça emprestada a ternura de um casal  
E a luz da estrada dos que amam pra valer;  
Tenha sempre muito amor,  
Que o amor nunca faz mal.  
Pinte a vida com o arco-íris do prazer;  
Sonhe, pois sonhar ainda é fundamental  
E um sonho sempre pode acontecer.

(Toquinho. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/toquinho/87362/>. Acesso em 13 de abril de 2016.)

Agora é a sua vez!

- Escolha um tema e produza seu poema.
- Capriche no poema, ele será apresentado para a turma;
- Poste seu poema no blog.

### **Aulas 28, 29 e 30**

Aulas destinadas à preparação, montagem, edição e postagem do programa culinário no blog. Essas aulas serão destinadas para organização das etapas de produção do programa culinário, passando pela edição e culminando com a postagem do vídeo ou vídeos no canal. A fim de facilitar a organização, os alunos serão divididos em equipes de acordo com a preferência de cada um. Cada uma das equipes ficará responsável pelo planejamento e escolha dos elementos necessários a sua função, como por exemplo, música, iluminação, pauta do programa, cenário, etc.

Os alunos assistirão à filmagem sem cortes e sem edição e coletivamente discutirão e escolherão os elementos que a equipe de edição deverá utilizar para produção e finalização do vídeo. Este trabalho será realizado na sala de aula ou no laboratório de informática, utilizando o projetor multimídia e um dos computadores para que todos possam participar da edição do programa culinário e também da postagem no canal.

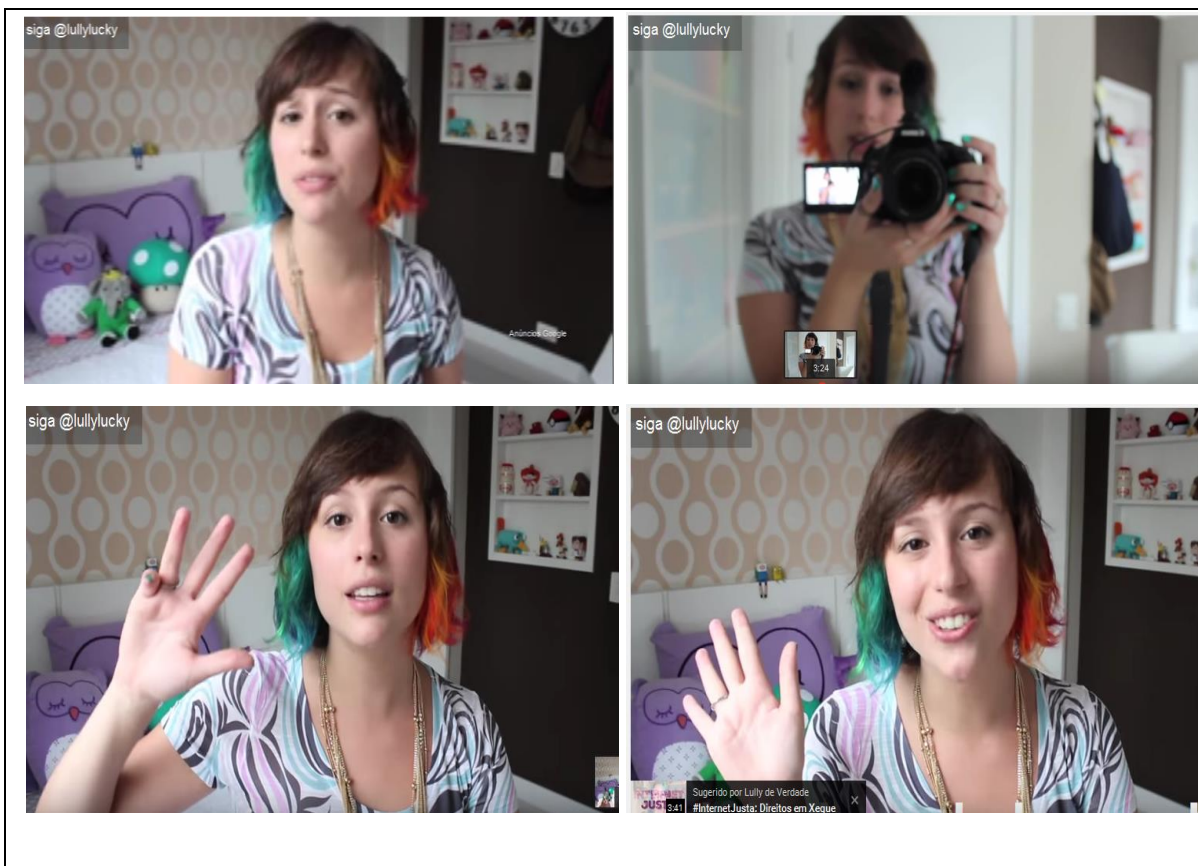


A aula iniciará com a exibição de um tutorial sobre a criação de um canal (vlog) para o Youtube. (Esse tutorial não tem objetivo de ensinar os alunos a criar o canal, pois essa atividade será desenvolvida nas aulas de Informática).

Os alunos utilizarão aulas de outras disciplinas para concluir o programa.

## Texto 18

### Vídeo 4 : Como fazer um vlog (11'21)



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KE7VQ1gE73o>. Acesso em 13 de abril de 2016.

Depois de assistirem ao vídeo, os alunos planejarão o programa.

A primeira atividade desta etapa será acessar a página <http://www.matheuscolen.com/2014/02/21/como-escrever-projeto-para-tv/> e ler as informações sobre “Como escrever projetos para TV”.

De posse dessas informações, preparar o roteiro do programa culinário.

- Qual é o nome do programa?
- Qual é o objetivo do programa?
- Qual é o formato do programa?

- Qual a duração do episódio?
  - O programa será destinado a que tipo de público?
- Elaboração do roteiro do programa.
- Criação, gravação, edição e publicação do programa.

### **Aulas 31 e 32**

Na culminância do projeto os alunos do 92.01 receberão as três turmas dos oitavos anos no Laboratório de Informática para a apresentação das atividades desenvolvidas. Primeiro, os alunos apresentarão através de slides as atividades desenvolvidas, mostrando as produções e as fotografias tiradas ao longo do projeto. Em seguida, os alunos convidados serão direcionados ao blog para conhecer as atividades postadas e ainda participarão do fórum de discussão respondendo a seguinte pergunta: para você o uso da internet na escola ajuda ou atrapalha no desenvolvimento das atividades? Para finalizar, os alunos assistirão ao programa culinário produzido e pedir-se-á que deixem comentário sobre o vídeo.

### **Aulas 33 e 34**

Reunião com todos os colaboradores no auditório da escola para avaliação do projeto. A reunião terá a forma de mesa redonda, onde será respeitado os turnos de fala, podendo cada um ter direito a fala, réplica e tréplica. A pauta da reunião será de conhecimento de todos e os temas de cada rodada serão sorteados ao longo da discussão. O multimídia será utilizado para projetar imagens, vídeos ou áudios necessários à discussão e, em seguida, confraternização com os colaboradores no refeitório da escola onde será servido uma das receitas trabalhadas no projeto.

## ANEXO 2

**Universidade Federal do Tocantins**  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras  
Câmpus Universitário de Araguaína

CAIC Jorge Humberto Camargo

Professora-pesquisadora: Raimunda Araújo da Silveira

Turma: 92.01 Ano: 9º

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Sexo: ( )M ( )F Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS SOBRE USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS

#### QUESTÃO 1

Você possui algum desses aparelhos: celular, tablet, notebook, computador?

( ) não ( ) sim

Se sua resposta foi sim, qual?

\_\_\_\_\_

#### Questão 2

Você se comunica utilizando alguma rede social?

( ) Sim.

( ) Não.

#### Questão 3

Se você se comunica utilizando alguma rede social, por qual rede social você se comunica?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Questão 4

Você já utilizou ferramentas tecnológicas: celular, notebook, tablet, computador, para realizar alguma atividade escolar? Se a sua resposta foi afirmativa, diga como foi essa experiência.

( ) Sim.

( ) Não.

**Questão 5**

Dentro da sala de aula, o uso do celular e de outros aparelhos como tablet, notebook, por exemplo, é, rigorosamente, proibido. O que você pensa sobre essa proibição?

---

---

---

**Questão 6**

Em sua opinião, a liberação de aparelhos como celular, notebook, tablets, na sala de aula, pode ajudar nas resoluções das atividades escolares? Por quê?

( ) não ( ) sim

**Questão 7**

O que você acha da ideia de utilizar ferramentas tecnológicas como celular, tablet, notebook, por exemplo, ligados à rede wi-fi, dentro da sala de aula?

---

---

---

**Questão 8**

Como você se considera tecnologicamente?

- ( ) Iniciante.  
( ) Mediano – estou aprendendo nas aulas de Informática.  
( ) Experiente – sei mais que o professor.

**Questão 9**

Você sabe o que é *um vlog*?

- ( ) Não.  
( ) Sim.

**Questão 10**

Se você conhece *vlog*, já visitou algum, como foi essa experiência?

---

---

## ANEXO 3: TERMOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
Mestrado Profissional em Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras:  
Av. Paraguai esq. com a Rua Uxiramas, S/N – Setor CIMBA - CEP: 77.824 - 838  
Fone: (63)21122236 - E-mail: [profletras@mail.edu.br](mailto:profletras@mail.edu.br)

### ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

De: Raimunda Araújo da Silveira  
Para: Sra. Rozilene da Cruz Sousa

Diretor (a) da Escola

Assunto: Realização de Pesquisa na Escola

Senhor(a) Diretor(a),

Eu, Raimunda Araújo da Silveira, pesquisador(a) responsável pelo estudo intitulado “**ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS DE LETRAMENTOS NUMA ESCOLA TOCANTINENSE DE TEMPO INTEGRAL**”, solicito a Vossa Senhoria ANUÊNCIA para executar a coleta de dados para minha pesquisa junto a esta instituição, sob sua gestão.

Na expectativa de um pronunciamento favorável, antecipadamente agradeço.

Atenciosamente,

---

Raimunda Araújo da Silveira  
(Pesquisador)

#### **Termo de Anuência**

Considerando que esta instituição possui condições de atender a solicitação do(a) pesquisador(a), minha manifestação é pelo DEFERIMENTO.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

(Assinatura/carimbo)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**

Mestrado Profissional em Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras

Campus Universitário de Araguaína

Av. Paraguai esq. com a Rua Uxiramas, S/N – Setor CIMBA - CEP: 77.824 - 838

Fone: (63)21122236 - E-mail: [profletras@mail.edu.br](mailto:profletras@mail.edu.br)

**CARTA DE ENCAMINHAMENTO**

Araguaína-TO, 23 de abril de 2016.

De: Raimunda Araújo da Silveira

Para: Coordenador do Conselho de Ética em Pesquisa

Encaminho a Vossa Senhoria o projeto de pesquisa intitulado: “**ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS DE LETRAMENTOS NUMA ESCOLA TOCANTINENSE DE TEMPO INTEGRAL**”, de minha autoria, com o objetivo de que seja analisado e feitas as considerações necessárias para o desenvolvimento do mesmo.

Seguem, em anexo, os seguintes documentos:

- Folha de Rosto;
- Projeto de Pesquisa (traz Cronograma e Orçamento);
- Termo de Consentimento Livre Esclarecimento;
- Termo de Assentimento;
- Currículo Lattes (do pesquisador);
- Currículo Lattes (do orientador).

Aguardo resposta para os futuros encaminhamentos.

Atenciosamente,

---

Raimunda Araújo da Silveira  
(Pesquisador)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**

Mestrado Profissional em Letras:  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Campus Universitário de Araguaína  
Av. Paraguai esq. com a Rua Uxiramas, S/N – Setor CIMBA - CEP: 77.824 - 838  
Fone: (63)21122236 - E-mail: [profletras@mail.edu.br](mailto:profletras@mail.edu.br)

**DECLARAÇÃO SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA**

Eu **Raimunda Araújo da Silveira**, responsável pela pesquisa intitulada “**ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS DE LETRAMENTOS NUMA ESCOLA TOCANTINENSE DE TEMPO INTEGRAL**”, declaro que os resultados da pesquisa serão publicados sendo favoráveis ou não. Vale ressaltar que o(s) sujeito(s) da pesquisa tomará(ão) conhecimento dos resultados anteriormente a publicação da mesma.

Por ser verdade, firmo a presente.

Araguaína, 23 de abril de 2016.

---

**Raimunda Araújo da Silveira** / Pesquisador  
Mestranda do Mestrado Profissional em Letras: Profletras  
Universidade Federal do Tocantins



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**

Mestrado Profissional em Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras

Campus Universitário de Araguaína

Av. Paraguai esq. com a Rua Uxiramas, S/N – Setor CIMBA - CEP: 77.824 - 838

Fone: (63)21122236 - E-mail: [profletras@mail.edu.br](mailto:profletras@mail.edu.br)

**Declaração sobre uso e destinação do material coletados**

Eu **Raimunda Araújo da Silveira**, responsável pela pesquisa intitulada “**ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS DE LETRAMENTOS NUMA ESCOLA TOCANTINENSE DE TEMPO INTEGRAL**”, declaro fazer uso dos materiais e dados coletados somente para fins acadêmicos.

Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais. Somente a pesquisador(a) e a(o) orientador(a) terão conhecimento dos dados.

Por ser verdade, firmo a presente.

Araguaína, 23 de ABRIL de 2016.

---

**Raimunda Araújo da Silveira** / Pesquisadora  
Mestranda do Mestrado Profissional em Letras: Profletras  
Universidade Federal do Tocantins