

ALCIONE LOPES RUIZ

**O papel da escola na formação do leitor:
uma proposta de encaminhamento**

**ASSIS
2020**

ALCIONE LOPES RUIZ

**O papel da escola na formação do leitor:
uma proposta de encaminhamento**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovanna Longo

ASSIS
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

R934p Ruiz, Alcione Lopes
O papel da escola na formação do leitor: uma proposta
de encaminhamento / Alcione Lopes Ruiz. Assis, 2020.
177 f.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Giovanna Longo

1. Ensino fundamental. 2. Língua portuguesa. 3. Leitura.
I. Título.

CDD 372.4



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O papel da escola na formação do leitor: uma proposta de encaminhamento

AUTORA: ALCIONE LOPES RUIZ GARCIA
ORIENTADORA: GIOVANNA LONGO



Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. GIOVANNA LONGO
Departamento de Linguística / UNESP/Araraquara

Profa. Dra. CAROLINE CARNIELLI BIAZOLLI
Departamento de Metodologia de Ensino / IJFSCAR/São Carlos

Profa. Dra. ANA CAROLINA SPERANÇA CRISCUOLO
UNESP/Araraquara

Assis, 06 de março de 2020

Dedico à minha mãe, Laura Lopes Ruiz, e a meu esposo, João Roberto Garcia,
que deixaram suas vidas para viverem a minha.

Agradecimentos

Fazer de dois anos uma etapa tão significativa da vida não é algo que alguém pode realizar sozinho. Muitas pessoas se envolveram nesse processo, no sentido de torná-lo possível e realizável.

Agradeço aos mentores espirituais, por me intuírem bons pensamentos e não permitirem que desistisse, diante dos momentos mais difíceis.

Às minhas irmãs, Virgínia Sara e Ana Ney, as quais não mediram esforços, orações e cuidados, para que esse sonho de ser mestra se realizasse.

À Anita e ao Rafael, meus filhos, que, no momento de maior dificuldade, se mostraram solidários e maduros.

Ao meu pai, Benedito Ney Ruiz, e a meu irmão, César Lopes Ruiz, *in memoriam*, que escreveram em minha alma o exemplo de fé, persistência, honestidade e trabalho.

À minha orientadora, professora Giovanna Longo, que deu forma àquilo que eram apenas ideias.

Aos professores e funcionários da EMEF “Professora Nilce Delfini Diziola”, em especial à diretora, professora Graziela Aparecida Camilo Vieira, grande parceira, e à Secretária de Educação professora Judite Maria Camillo Garcia, que filtraram as críticas e comentários vãos, para que tivesse tranquilidade na condução da proposta.

Aos professores e funcionários da E. E. “Maurício Milani”, ao vice, Luís Carlos Gabriel, à diretora, Solange Garcia de Rossi e Silva e à ex-diretora Adriana Claudia Vicente Parmegiani. Ao professor Rony Farto Pereira, pelo apoio, pelo diálogo, pela prontidão e pelo amor à docência.

À Dr.^a Juliana de Souza Soares Simões, pela dedicação como médica e sua compreensão amiga. À professora Luciane de Paula, responsável pela coordenação do Profletras em Assis, não medindo esforços para nos trazer a melhor formação.

Às amigas Sandra Dias, Neiva Portes, Andreia Suli, Amanda Cassetari e Kátia Portela parceiras de sobrevivência.

Aos meus alunos do 7º ano de 2019, os quais, contaminados por minhas ideologias, aceitaram o desafio de trabalhar com uma “metodologia nova”, tornando-se responsáveis por sua aprendizagem.

A todos os professores e funcionários da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, agentes no processo de transformar pessoas em sujeitos.

Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escola, seriam diferentes deles.

[...]

E andaram para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias.

RAMOS, Graciliano. Fuga. *In: Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record. 2016. (p. 127-128).

RUIZ, Alcione Lopes. **O papel da escola na formação na formação do leitor:** uma proposta de encaminhamento. 2020. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências de Letras, Assis, 2020.

RESUMO

O presente trabalho é o resultado de uma proposta de leitura de base sociointeracionista e dialógica, sob o viés do Letramento, planejada e aplicada a alunos de 7º ano do Ensino Fundamental II, durante as aulas de Língua Portuguesa. Partindo do pressuposto de que a língua é um órgão vivo e o ensino de língua materna reside em práticas socialmente constituídas, buscou-se, na integralidade do texto, a escolha de estratégias para sua compreensão e associações com o universo que o cerca, de forma a incorporar os conteúdos e habilidades atinentes, sem que o mesmo fosse pretexto, mas o foco de uma ação. Foi contemplada a leitura em suas facetas linguística, interacional e social, trabalhadas desde o processo de decodificação, compreensão, interpretação e extrapolação do texto escrito, principalmente, e o multimodal como complementar. O intuito de tornar a sala de aula um espaço de leitura que legitimasse o papel da escola na formação de leitores autônomos, fluentes e críticos, se deu, oportunizando o contato com a literatura, simultâneo ao olhar questionador para com a realidade. O romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, foi a obra que conduziu as atividades e possibilitou que os alunos, agentes nesse processo, concluíssem que a leitura tem papel transformador.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental II. Língua Portuguesa. Texto/Discurso. Leitura.

RUIZ, Alcione Lopes. **The role of the school in the formation of the reader: a proposal for forwarding.** 2020. 182 f. Dissertation (Master in Letters) São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2020.

ABSTRACT

The present work is the result of a proposal for reading Sociointeractionist and Dialogical bases, under the Literacy bias, planned and applied to 7th grade students of Elementary School II, during Portuguese Language classes. Based on the assumption that language is a living organ and the teaching of the mother tongue resides in socially constituted practices, the text sought to choose strategies for its comprehension and associations with the universe that surrounds it, in order to incorporate the relevant contents and skills without being a pretext, but the focus of an action. Reading was contemplated in its linguistic, interactional and social facets, worked from the process of decoding, understanding, interpretation and extrapolation of the written text mainly and the multimodal as complementary. The intention of making the classroom a reading space that legitimized the role of the school in the formation of autonomous, fluent and critical readers, took place by providing contact with literature, simultaneously with the questioning look towards reality. The novel *Vidas secas*, by Graciliano Ramos was the work that led the activities and enabled the students, agents in this process, to conclude that reading has a transforming role.

KEYWORDS: Elementary School II. Portuguese language. Text /Speech. Reading.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	10
2 Leitura e letramento	22
2 .1 Alfabetização e letramento.....	25
2 .2 Leitura e escola: a importância da decodificação.....	31
3 Refletindo sobre a língua e aplicação ao ensino	37
3.1 A língua como instrumento social.....	39
3.2 Os usos da língua e suas implicações: gêneros discursivos.....	46
3.3 Os usos da língua e suas implicações: multiletramentos	50
4 Leitura e Literatura.....	58
5 Uma proposta de encaminhamento: um caminho a percorrer	68
5.1 Elaboração da proposta de encaminhamento	68
5.1.1 Entendendo as estratégias.....	70
5.1.2 Entendendo as etapas	73
5.2 Plano de trabalho	75
6 Porque a vida é seca.....	82
6.1 Organização e descrição das atividades.....	84
7 Resultados alcançados.....	164
8 Considerações finais	170
Referências	172

1 INTRODUÇÃO

Esta é uma proposta de leitura de base sociointeracionista e dialógica encaminhada para atender à necessidade de uma unidade escolar de Ensino Fundamental localizada no interior do estado de São Paulo, na cidade de Oscar Bressane, cujos alunos têm chegado ao 6º ano com dificuldades em todos os níveis de leitura, desde a decodificação, compreensão e inferência.

Trata-se de uma escola única que atende todo o Ensino Fundamental, com uma demanda estimada em 260 alunos. No mesmo terreno está a escola estadual responsável pelo Ensino Médio, com cerca de 70 alunos. As duas comungam os mesmos espaços, duas quadras poliesportivas, refeitório e um amplo terreno onde podem brincar, correr e ler; é arborizado e com bancos convidativos para uma conversa entre amigos ou uma aula ao ar livre (no entanto pouco explorada); banheiros e bibliotecas são separados.

É gerida pela secretária de educação e diretora que comandam as duas instituições de ensino municipal, e uma coordenadora pedagógica é responsável pelos dois ciclos do Ensino Fundamental. São 17 funcionários que se dividem entre merenda, inspetoria, secretaria, limpeza e manutenção predial. Os espaços são bem organizados, limpos, conservados e acolhedores. É uma escola muito iluminada e ampla, tem um espaço alternativo com mais de 30 computadores funcionando, uma sala de multimídia, vários rádios com microfones, uma biblioteca cinquentenária, até um aquário de carpas muito bem cuidado. Só que a principal característica desta escola não é a limpeza, nem o aspecto visual, mas a primazia pela qualidade do ensino, sendo esta entendida pela gestão municipal ao longo dos anos, por número de alunos reduzido por sala.

Dentro desse contexto a escola é entendida não só como agradável e convidativa, mas como um espaço de interação e aprendizagem, por meio de práticas autênticas emergentes no qual os alunos envolvidos estão inseridos. Essa concepção se estende à de língua e suas implicações, cujo caráter simbólico e interacional absorve o sujeito, ao mesmo tempo em que é absorvido pelo meio, sendo o produto dessa relação linguagem-sujeitos-meio o cerne desta proposta.

O fracasso escolar na Educação Básica tem como uma de suas causas a ineficiência na competência leitora, pela qual o aluno não é capaz de compreender o que lê e de interagir com as questões que a educação formal lhe propõe. O aluno não sente interesse pelas coisas que a escola oferece, e a indisciplina e os conflitos internos crescem. Salientam Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008, p. 532):

Embora muitas teorias busquem compreender suas causas, é sabido que no ensino fundamental ele envolve, sobretudo, problemas nos domínios da escrita e da leitura. Nessa direção, os dados obtidos pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), do Instituto Paulo Montenegro (2007) sobre leitura, escrita e matemática no ano de 2007, apontaram que somente 27% da população brasileira pode ser considerada plenamente alfabetizada. [...] Essa situação lastimável é retratada em um levantamento realizado pela *Organization for Economic Co-Operation and Development* (2001), o qual indicou que 55% dos alunos do ensino fundamental brasileiro, matriculados nas 7ª e 8ª séries têm pouca ou nula compreensão em leitura. Em decorrência, sabe-se que a baixa ou nenhuma compreensão textual gera leitores pouco habilidosos na formulação de críticas, além de apresentarem sérios problemas para falar ou escrever utilizando a norma culta da língua.

Muitos têm sido os desafios do professor, na sua árdua tarefa de levar os alunos a se formarem leitores autônomos e competentes, capazes de, nas diversas situações de interação a que estão submetidos, reagir aos sentidos construídos pelos mais variados tipos de textos que circulam à sua volta.

À escola cabe a formação do leitor e o aproveitamento dessa habilidade como um fator auxiliar, na formação integral do aluno, já que a leitura propicia um diálogo com o mundo, com o conhecimento acumulado e é um agente da experiência. Para tanto, é preciso desenvolver atitudes de diálogo com os diversos tipos textuais e estimular diferentes abordagens.

É sabido que o aprendizado da leitura não resulta de uma competência adquirida espontaneamente, ao longo da experiência escolar – e muito menos decorre da apreensão sistemática de tópicos gramaticais. É preciso conduzir o caminho, a fim de que se possa construir uma sensibilidade para questões de linguagem, sensibilidade esta imprescindível para a leitura eficaz de textos e que proporciona a compreensão dos múltiplos sentidos construídos em uma cultura. É esse caminho, a ser guiado pelo professor na sala de aula, que permite

[...] fazer crescer o letramento dos alunos e ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento relativas aos usos literários ou não das línguas (atividades de fala, escuta, leitura, escrita e análise). (ANTUNES, 2009, p. 15).

A compreensão eficaz de textos de variados gêneros e assuntos exige a formação de múltiplas competências, segundo assinala Azeredo (2008, p. 58):

As experiências de vida de toda ordem (no cotidiano, nos grupos de interesse comum, no contato com outras culturas e com outros estilos de vida) e as experiência com textos de variada espécie (crônicas, lendas, receitas, reportagens, poemas) e encontradas em fontes variadas (livros enciclopédias, jornais, revistas, sites) contribuem significativamente para a construção da nossa competência enciclopédica (o conjunto de tudo o que sabemos),

Nessa perspectiva, vê-se a necessidade de tornar a leitura uma prática, tanto nas atividades em sala de aula como em atividades extraclasse, uma vez que a leitura é a alavanca para ultrapassar os limites da informação e da fruição, tornando o indivíduo autônomo, capaz de interagir e reagir ao que lê no texto escrito e na leitura que realiza do mundo que o cerca.

Contudo, levar o aluno à compreensão do texto, em uma dimensão mais aprofundada, depende de outros fatores, os quais devem necessariamente fazer parte das preocupações do ensino. A leitura é entendida, assim, ao mesmo tempo, como um processo cognitivo e social (MICHELETTI, 2001, p. 66):

Ler um texto [...] é sempre atribuir significações, o que pressupõe uma reconstrução do texto que nos é apresentado. A atribuição de sentidos constitui um processo que envolve um mecanismo de decodificação e de ativação de conhecimentos que se constitui de todo o universo de experiências que se possui. Nesse conjunto de fatores, podem-se destacar alguns componentes:

- o leitor que tem as suas características próprias e traz consigo uma história de leituras,
- o eu leitor que se põe em contato com o eu escritor,
- a situação em que a leitura do texto se processa,
- o tipo de texto e
- o particular interesse do leitor que determinam uma direção de leitura. De qualquer modo, há que se considerar que participam de imediato três elementos nessa relação: autor/texto/leitor.

A leitura é, portanto, um processo único de prática de interação do texto com seu leitor, com a qual este amplia seu repertório de conhecimentos, o léxico da sua língua; sua prática envolve processos cognitivos múltiplos, atividades, recursos e estratégias mentais do ato de compreender, promovendo novos conhecimentos que serão pré-requisito para novas leituras – e isso se torna um ciclo positivo. Kleiman (2016, p.69), ao estudar “a natureza do processo inconsciente, automático através do qual o leitor interpreta as marcas formais do texto”, afirma:

Essas marcas são percebidas pelo leitor como elementos que ligam as formas discretas, contíguas da microestrutura do texto ou como elementos que ligam trechos descontínuos, parágrafos, apontando assim a macroestrutura do texto. [...] Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. (2016, p. 11-12).

A leitura é um processo de interlocução entre autor-texto-leitor e, portanto, não pode ser entendida apenas como um processo mecânico, e sim interpretativo. Pensamos, assim, com Cafiero (2005, p.17), que a

[...] leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa

dada cultura. Entender a leitura como processo de construção dos sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto.

Pensando na leitura como mecanismo de prática da língua como um bem coletivo que se transforma na interação entre os falantes, contudo, os falantes também o são, na medida em que expandem suas práticas em diversas esferas sociais e contextos. Todavia, a língua, como uma prática social, não tem tido espaço na escola, onde é estudada de acordo com regras e produções fragmentadas, as quais não são exploradas em sua integralidade.

Partir do estudo do objeto – texto – e não de métodos prontos permitiu-se que esta proposta contemplasse os conteúdos, competências e habilidades próprios do 7º ano, sem prejuízos de aprendizagem. Ao contrário, oportunizou que a interação entre os elementos da narrativa, os recursos argumentativos e os conceitos de gramática fossem tratados de forma complementar e não fragmentada, fazendo com que o próprio aluno percebesse sua evolução.

Para isso foi necessária escolha um texto¹ e um gênero² que oportunizasse o trabalho global em torno do objeto, mesmo não sendo foco de pesquisa, era preciso dar continuidade às diretrizes reguladoras da Educação Básica BNCC³, que determina as habilidades a serem desenvolvidas durante o ano letivo. A escolha do texto facilitaria ou não o trabalho letivo, já que a proposta para ser cumprida levaria dois bimestres inteiros. Pois do contrário, deveria parar o projeto de intervenção e trabalhar o programa de ensino determinado para o 7º ano e depois continuar as atividades de intervenção.

Isso poderia gerar um atraso no andamento da proposta, perda de foco nas atividades e uma confusão na cabeça e no caderno do aluno. Dessa maneira a proposta perderia sua essência de trabalhar a integralidade de todos os componentes e aspectos do discurso⁴ de forma contextualizada. A sequência de atividades seria fragmentada, não havendo motivos para realização dessa prática, uma vez que um bom didático atende a esta demanda.

¹ Texto é entendido como objeto, o material.

² É o conjunto de elementos relativamente estáveis que compõe o enunciado categorizando quanto ao conteúdo temático, construção composicional e estilo.

³ Base Nacional Comum Curricular.

⁴ Discurso é entendido de acordo com a teoria do Dialogismo de Bakhtin.

A opção por trabalhar com o texto literário veio de encontro a suplantar esta concepção metodológica a qual a professora-pesquisadora se propunha, sendo que as possibilidades de uma boa obra são múltiplas. Tanto que os livros didáticos, na sua grande maioria, trazem como texto principal do capítulo sempre um literário.

A escolha do romance *Vidas secas*⁵ foi uma opção viável devido a seu caráter formal: constituído de períodos curtos, linguagem mais suscinta, o léxico circunda o contexto rural e é um romance curto. Tais características tornaram possível a leitura integral do texto em sala de aula, bem como permitiria a compreensão e acesso à demais níveis textuais e discursivos. Ademais, em uma cidade com menos de 2.500 habitantes, de atividade basicamente rural, sem incentivo à leitura como forma de lazer ou outras manifestações artísticas, a única oportunidade desse aluno de tomar contato com esse gênero, e, um cânone, é através da escola.

Como o papel da escola é educar, cabe a ela possibilitar o acesso à literatura, expressão significativa do língua escrita, pois exprime sensações e sentimentos diversos, com isso, humaniza e transforma a condição humana em mais humana, porque estimula no leitor a capacidade de evoluir, à proporção que instrui, sensibiliza, frui e ensina; já que atua no limiar da norma, tornando o funcional uma arte.

Anterior a realização desta proposta as aulas de língua portuguesa já eram conduzidas com momentos dedicados à escrita, à leitura, à interpretação de textos (primeiramente oral, depois por escrito), à oralidade (com seminários, com jornal falado, com questionamentos a respeito do texto trabalhado), usando o material disponível, no caso, o livro didático, nem sempre de boa qualidade.

Os textos trabalhados propostos pelo livro didático iniciava-se por uma primeira leitura, aquela feita em voz alta, seguindo uma sequência em que todos participassem; depois uma

⁵ *Vidas secas* conta a história de uma família constituída de um casal, dois filhos e uma cachorra, que começa e termina sua trajetória fugindo da seca. A família não se relaciona como tal, mas como parceiros de sobrevivência lutando para se manterem vivos. Somente os pais e cachorra possuem nomes, sendo os filhos diferenciados pela ordem (mais velho e mais novo). As personagens ganham voz através do narrador onisciente intruso, visto que a seca não está presente somente no ambiente/espço, mas na linguagem, nas relações e nos sentimentos, sendo responsável por descaracterizá-los daquilo que os constituem como humanos. A linguagem é um ponto muito sensível da narrativa porque faz com que Fabiano, o pai, seja trapaceado e subjugado pelo soldado amarelo, pelo patrão, pelo dono da venda, até mesmo pela costureira e não permite que busque alternativas, como um novo emprego ou negociação justa. Fabiano apesar de ser o homem da casa é comandado pela esposa, Sinhá Vitória é quem sabe fazer contas e direciona os caminhos a serem seguidos pela família. São personagens muito complexos, com muita dificuldade de externar sentimentos e não se dão ao direito de pensar. Fabiano se define com bicho e Sinhá Vitória repreende qualquer manifestação reflexiva dos meninos. Baleia é a cachorra que ao contrário dos meninos possui nome. Ajuda na caça, no cuidado com o gado e se iguala às crianças. É solidária, amiga fiel e grata, sendo a personagem que possui mais atributos humanos. Assim que perde sua utilidade é descartada por Fabiano de forma cruel e dolorosa. Após a morte de Baleia, a vida da família passa a conviver com uma série de problemas ocasionados pela seca extrema e são obrigados a fugir, porém desta vez Sinhá Vitória decide ir para a cidade, onde os meninos poderão estudar e ter uma vida diferente da deles.

compartilhada, em continuidade, havia discussão e análise oral; seguia-se as questões discursivas por escrito propostas pelo livro didático, sendo reservado um espaço para correção de atividades de forma que as respostas eram socializadas e compartilhadas por escrito na lousa, práticas que foram contempladas por esta proposta.

Porém trabalhar a leitura literária sempre foi um grande desafio para as aulas de Língua Portuguesa. Esta habilidade era realizada a parte, na modalidade oral de maneira que cada aluno-leitor socializava sua leitura com os demais colegas, que faziam suas anotações por escrito. Geralmente a sala era disposta em formato de “u”, para que este aluno ao contar sua história se colocasse no centro como um professor.

Para muitos, era “matação” de aula recontar oralmente o livro lido em casa. Era e é comum ouvir que seria melhor fazer por escrito, “rapidinho”, terminaria logo e não perderia tanto tempo, já que todos passariam pela mesma experiência. Qual seria a vantagem de ler, se não houvesse espaço para trocar suas impressões? Compartilhar? Discutir? Pensando dessa forma, a prática consistia em dar voz ao aluno e permitir que tomasse o lugar do professor, expusesse suas impressões e as compartilhasse com o grupo.

A prática se pautava na participação ativa do aluno. Ele escolhia sua obra, dentro do romance infantojuvenil, o que facilitava a exposição e, em um dia combinado anteriormente, expunha para seus pares, colocando da forma como a obra se dá, sem análises, sem pesquisas, apenas a obra em si, sem outras interferências. A obra e o leitor eram expostos para um grupo maior, em que se compartilhavam oralmente os episódios e suas impressões, a cada momento. Essa prática era realizada uma vez em todos os bimestres, dessa forma o aluno leria, ao menos quatro livros ao ano e se apropriaria de, no mínimo, 40 obras.

Um excelente exercício de produção oral e de escuta, visto que cada aluno desempenhava ora o papel de falante (produtor do texto), ora de ouvinte (fazendo seus registros por escrito no caderno), intervindo quando necessário e repertoriando-se com a história contada pelo colega. O aluno tecia seu texto incorporando termos próprios da obra lida, de forma lógica e coerente, saindo da simples decodificação e extrapolando a interação leitor-texto, dando sentido ao ato de ler: ler para partilhar com os colegas e não apenas para nota.

A sala de aula, por esse prisma, transformava-se em um espaço de leitura e, ainda que recuperasse elementos literais da superfície textual, era uma tentativa que buscava formar leitores e tornar a leitura uma prática. Apesar de criticada, esta talvez fosse a atividade com efeito mais significativo para as aulas de língua materna, porém, não era bem vista nem por outros professores, nem pela equipe gestora, nem pelos pais, nem muitas vezes pelos próprios

alunos, que se contaminavam pelo juízo de valor dos demais. Todos concluíam o mesmo: matação de aula em detrimento de conteúdos mais importantes.

Essa prática de leitura e socialização com os colegas perdurou por anos, mesmo com resistência e oposições, sendo sustentadas graças aos bons resultados das turmas em avaliações externas a que os alunos eram periodicamente expostos. Antunes (2003, p. 21-22) assinala que avaliações como SAEB⁶ constituem fruto de muitos esforços empreendidos no sentido de privilegiar a dimensão interacional e discursiva, articulando o uso e a reflexão, que emprega descritores contemplando conjunto de competências e habilidades, ao invés de definições e classificação gramatical, além das provas de vestibulares, abrangendo a dimensão da textualidade e fugindo da análise puramente metalinguística.

Os indicadores promovidos pelo SAEB, através da Prova Brasil avaliam o município, só que neste caso, em especial, avalia a escola, a turma e os professores de Matemática e Língua Portuguesa, visto que como já foi apresentado a escola é única. Em 2017, o 9º ano era turma única na escola, atingiu a pontuação de 6.1 no Ensino Fundamental II, colocando Oscar Bressane na posição de 11º em nível de educação no estado de São Paulo, sendo referência às demais cidades da região.⁷

Embora não fosse realizada uma prática coerente com os PCN⁸, documento norteador e regulador das práticas pedagógicas até 2017, existia um engajamento solitário, tímido e desprestigiado que lutava contra a resistência local e procurava adequar-se ao que solicitava, ainda que sem saber como. Havia algumas ações contextualizadas e cunho interacional, mas ainda longe de se tornar uma ação sistematizada, envolvendo interpretação de texto, produção escrita, produção oral, leitura literária e gramática. Em geral eram descontextualizadas, vinculadas ao seu próprio fim, classificatórias e alienadas de seu uso, sem contemplar o caráter social da língua.

A quebra de paradigma aconteceu quando uma nova prática se sobrepôs a uma anterior, não condizente com a teoria que se comungava. A proposta era desenvolver uma prática que formasse leitores fluentes, autônomos e críticos, aproximando o trabalho desenvolvido e tornando o texto não mais pretexto para outros fins, nem o texto literário como uma ação desprestigiada, isolada e desvinculada das demais dimensões.

⁶ O Sistema de Avaliação de Educação Básica – SAEB – tem caráter nacional, ocorre em anos ímpares, sendo que, até 2017, era restrita ao Ensino Fundamental, a partir desta data o Ensino Médio também é incorporado.

⁷Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/125-sao-paulo/ideb/ideb-por-unicípios?dependence=5&grade=2&edition=2017> Acesso: em 03 jan. 2020.

⁸ Parâmetros Nacionais Curriculares.

O objetivo seria integrar práticas de letramento reais, portanto, a leitura de textos literários e não-literários, à compreensão, à interpretação e à extrapolação, fazendo um paralelo entre a ficção e outros gêneros textuais/discursivos para que o diálogo acontecesse. O trabalho com notícias, reportagens televisivas e documentários complementou e atualizou a proposta literária contextualizando o problema da seca, aproveitando o cenário ambiental e político vivenciado no momento, de aumento vertiginoso do número de queimadas na Amazônia e suas implicações.

Somadas experiências anteriores, o Profletras trouxe o repertório e a oportunidade de refletir sobre a prática. A dúvida e a insegurança perduravam: apesar do aparato teórico-metodológico, não havia receitas, nem manual de instruções. O contato com outros colegas fortalecia a certeza de trilhar um caminho sem volta: a de tornar as aulas de Língua Portuguesa um evento único, envolvendo todas as dimensões da língua em práticas mais significativas.

No entanto, a incerteza perdurava: como fazer? As leituras começaram a fazer parte não só do discurso verbalizado, mas passaram a ser internalizadas. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 108) discorre.

Evidentemente, o objeto da aprendizagem que estou propondo aqui está previsto na definição daquelas competências para o uso da língua, em circunstâncias de oralidade, de leitura e de escrita. Esse é o programa. Ou seja, a mudança no ensino do português não está nas “metodologias” ou nas “técnicas” usadas. Está na escolha do objeto de ensino, daquilo que fundamentalmente constitui o ponto sobre o qual laçamos os nossos olhares. [...]

Na verdade, o fundamental do que proponho no momento está na *reorientação* ou na *mudança de foco* daquilo que constitui o núcleo do estudo da língua.

A questão não está centrada no método, mas no objeto de estudo. Parecia óbvio, todavia, a compreensão de como realizar essa mudança não era. Mesmo insegura, agora havia uma direção: era preciso trabalhar o texto na íntegra. O objeto de estudo seria modificado, as práticas deveriam obrigatoriamente ter como foco aquilo que constitui a língua como núcleo, a fim de responder às demandas sociais e atribuir valor interacional à linguagem.

Contudo, não se poderia olvidar que os alunos do 7º ano ainda necessitavam de atividades que visavam ao treino e à supervisão, logo, a decodificação nessa etapa do letramento também se fazia essencial, pois a leitura realizada em aula não era fluente. A proposta do autor do texto não era contemplada, manifestando trocas, supressão e adição de letras e sílabas, sem obedecer aos sinais de pontuação, sem expressividade e ritmo.

A fluência na leitura pressupõe hábito, e o aluno do Ensino Fundamental I vem de uma cultura em que o professor faz por ele, o que, no início, é imprescindível, mas com o tempo

torna o aluno acomodado. Então, atividades de leitura em voz alta deveriam igualmente ser contempladas, para que a compreensão adequada ocorresse de fato e esse aluno pudesse penetrar em níveis mais profundos de interação com o texto.

O trabalho com a leitura, dimensão escolhida para estudo, mesmo necessário, não poderia se restringir ao processo de decodificação. Era imprescindível ampliar práticas que tornassem possível levar a interpretação, a inferência e a extrapolação do texto e abandonar ações que se limitavam a recuperar informações explícitas e pontos localizados, sem a compreensão global, extrapolando os muros da escola. Era necessário dar funcionalidade social – espaço, tempo e concretude – a atividades de leitura, interligando, inclusive, conteúdos gramaticais referentes ao ano.

A gramática deveria estar entrelaçada funcionalmente ao entendimento global, sem servir de pretexto a outros fins que não fossem o próprio entendimento do texto. Refinar pontos importantes, atribuindo particularidades em contextos reais, estabelecendo diferenças, possibilidades de trocas e paralelos, de acordo com a proposta dialógica. Destituir-se da classificação e da nomenclatura por ela mesma, sem sentido, e buscar a flexibilidade, a variabilidade e o uso da língua, visto que é válida a função desempenhada, com relevância aos aspectos textuais e discursivos, em detrimento da prescrição do *certo x errado*.

Não seria possível adquirir proficiência na leitura, decorando regras, tampouco com ensino monológico. Com a concepção de língua e linguagem definidas e os objetivos traçados, o próximo passo seria como se proceder e estruturar atividades de leitura que transformassem o desejo de mudança em um novo formato de aula, em que o texto se tornasse o foco de trabalho e envolvesse todas as dimensões antes contempladas separadamente.

Essa proposta de leitura para o contexto escolar de 7º ano seria uma tentativa de refinar um trabalho já estruturado, agora validado pelo repertório teórico-metodológico. Dessa forma, trabalhar com duas salas de aulas de 7º anos com 15 e 13 alunos, seria a oportunidade de melhorar uma prática construída, porém seria um desafio, já que cada sala conta um aluno deficiente intelectual e um aluno com dislexo, sendo um, além da dislexia, portador de TDAH.

As turmas A e B apresentam basicamente as mesmas características não tem acesso à cinema, teatro e outras manifestações culturais, a não ser aquelas promovidas pela Prefeitura Municipal, mas estas turmas não apresentam interesse. Eles participam de grupos de treinamento desportivos na escola nas modalidades de futsal e voleibol, e no ginásio poliesportivo, futebol de campo. Dos 28 alunos, apenas 5 não são católicos e 7 os pais não possuem vínculos familiares no município, ou seja, não estudaram na mesma escola que os filhos.

Apesar de residirem na zona urbana, apresentam uma vivência mais próxima da rural, 19 dos 28 alunos dependem do agronegócio, mas não aquele mecanizado de alta precisão, e sim o braçal, quase arcaico. Isso implica na manutenção de um dialeto específico do setor. A falta de concordância verbal e nominal, léxico limitado, aspectos suprasegmentais característicos como o “r” retroflexo, ausência do “s” no final das palavras, uso enfático de marcadores discursivos e dificuldade de compreensão de outros dialetos mais prestigiados.

Quanto aos hábitos de leitura, somente 3 dos 28 alunos, leem textos literários periodicamente emprestados ou comprados pelos pais, independentemente da escola, os outros somente mediante avaliação. Demais leituras fora do contexto escolar se restringem a postagens em redes sociais, assim como também ocorre com seus responsáveis, sendo que toda informação perpassa pelo viés veículos de comunicação de massa, principalmente televisivo e mensagens de WhatsApp.

Mesmo sendo turmas muito semelhantes, há elementos pontuais que as diferenciam interferindo ou não nos resultados cabendo aqui destacar suas especificidades.

A turma A é composta por 15 alunos, 9 meninos e 6 meninas, que interagem comumente em grupos mistos, porém são agitados, tem dificuldade de aceitar os defeitos uns dos outros, o que gera muito conflito entre eles. e, alguns, possuem um discurso de supervalorização a bens materiais, aceito e perpetuado pelos demais. Tudo é passível de moeda de troca com valor de mercado. No entanto, 14 alunos dos 15 trazem todos os trabalhos e tarefas em dia. Então se o professor souber como administrar os problemas e transformá-los em forças positivas o resultado tende a ser muito bom.

Nessa turma, os meninos são pequenos em estatura, menores que as meninas, porém ambos são comprometidos com estudos, inclusive aqueles que apresentam mais dificuldade. As lideranças são positivas, gostam de expor suas ideias, lutam para manter o turno de fala, sendo que 5 alunos participam ativamente em todas as discussões em sala de aula. Em geral são falantes, agitados e interagem bem nas leituras, em discussões e roda de conversa. As famílias conseguem acompanhar e impor aos filhos uma rotina de estudos, entregas de trabalhos e tarefas (essencial para o desenvolvimento da proposta). Dos 15, 14 alunos apresentam 100% de frequência; 12 vivem na mesma casa com o pai e a mãe, 13 dos pais concluíram o Ensino Médio, destes 3 tem Ensino Superior, sendo que que todas as famílias possuem renda fixa através de registro de carteira de trabalho.

A turma B tem uma convivência entre eles harmoniosa, são visualmente mais organizados, tranquilos, quietos e mais atentos às orientações. No início eram 13 alunos, em meados de abril entrou 1 menino e no final de junho 1 aluna foi transferida, encerrando o projeto

com 7 meninos e 6 meninas. Há no grupo 2 líderes negativos, 1 menina que mesmo reclamando entregava e participava de todas as atividades e 1 menino que não realizava nada, a não ser as leituras e as atividades orais, ao contrário do que se poderia pensar, não apresentava nenhuma dificuldade de aprendizagem. Aqueles que apresentavam melhor rendimento em avaliações e qualidade nas atividades eram tímidos e precisavam durante as discussões e roda de conversa ser muito estimulados.

Nessa turma a interação entre grupos de gêneros distintos era raríssima, sendo que os meninos são maiores e mais fortes do que as meninas, exceto por 2 alunos sendo um deles o mais comprometido da sala e outro se ausentava para tratamento de saúde em outra cidade. Além deste caso, a frequência da sala era irregular, seja por motivos de doenças virais as quais sempre algum deles era acometido, mas principalmente, eram em decorrência de suspensões por descumprimento do regimento escolar. Nesta turma há 4 alunos com muita dificuldade de compreensão em textos escritos ou multimodais. Dos 13 alunos da sala apenas 3 vivem com o pai e a mãe, 7 têm Ensino Médio e nenhum com Ensino Superior.

Conhecer o público permitiu que fossem desenvolvidas estratégias pedagógicas ou não, para envolvê-los de forma atuante nas atividades. A rotina de trabalho com ações definidas a cada dia, verificação sistemática de cada atividade e correção coletiva acostumou-os a realizar tarefas e pesquisas extraclasse, socializá-las, discuti-las, reorganizá-las por escrito como forma pessoal de estudo e corrigi-las. A avaliação semanal disciplinou o comprometimento com sua própria aprendizagem e os fez perceber a mudança pelo qual estavam passando.

Assim, esta Dissertação, propõe 7 itens principais, alguns subdivididos, que tratarão da importância de se trabalhar com a leitura no 7º ano, questionando sobre seus motivos, já que a educação, de maneira geral, não avança devido à pouca relevância que lhe é atribuída no cenário escolar, mesmo sendo consenso que é primordial. Fazendo uma reflexão sobre a concepção de língua, entendendo os gêneros discursivos e textos multimodais, eis uma forma eficiente de se trazer para a sala de aula práticas sociais autênticas.

Ao partir do pressuposto de que há alunos do Ensino Fundamental II que ainda não realizam uma leitura fluente, vê-se a necessidade de inteirar-se do processo que percorre a leitura, quanto ao processo histórico da alfabetização, letramento e decodificação, a fim de fundamentar depois estratégias que serviram de alicerce para a construção da proposta.

O capítulo *Leitura e literatura* expressa as ideias que nortearam a escolha pela literatura e de um cânone, em detrimento de outras opções. Avaliando a escola como a principal instituição responsável por formar cidadãos sensíveis e solidários, é seu dever propagar a cultura e a arte, como pilares para uma sociedade mais justa e autônoma. Alinhada a isso uma

nova concepção de ensino de língua e outras possibilidades de ensino-aprendizagem, diferentes e mais significativas.

Os próximos capítulos se referem ao caminho percorrido para a elaboração da proposta de leitura, contendo as etapas e as estratégias, o plano de trabalho estruturado para aplicação e descrição das atividades divididas semanalmente, em blocos de seis aulas, onde se discriminaram os resultados imediatos, evidenciando acertos e retomadas necessários para prosseguir na atividade seguinte. O capítulo *Resultados alcançados* enfatiza a importância do processo, mas considera a avaliação dos próprios alunos, por meio de depoimento, avaliações internas e externas, categorizadas pelos critérios que contribuíram para a aprendizagem. As *Considerações finais* apresentam fatores relevantes e diretamente inferentes, favoráveis ou não à concretização da proposta.

2 LEITURA E LETRAMENTO

*A leitura é a realização do objetivo da escrita.
Quem escreve, escreve para ser lido.*

Cagliari (1992, p. 149)

O domínio do código linguístico nas duas modalidades, falada e escrita, em sociedades tecnológicas, industrializadas e burocratizadas, é de suma importância para a sobrevivência de qualquer sujeito social, fato que, muitas vezes, passa despercebido para aqueles que dominam o código escrito e outras tecnologias. A falta do contato íntimo do sujeito com a escrita promove uma grande barreira, a qual impede o seu acesso a diferentes esferas sociais e culturais, além de prejudicar o sucesso no meio competitivo em que vive.

Segundo Oliveira (1995, p.147-149), ao discutir sobre letramento, cultura e pensamento, grupos pouco letrados, adultos, geralmente são homogêneos: migrantes de zonas rurais empobrecidas, filhos de pais analfabetos, trabalhadores urbanos com pouca qualificação, com histórico malsucedido e descontínuo, na escola. São indivíduos que apresentam limitadas experiências linguísticas e tendem a dificultar o pensamento, ter controle de sua produção cognitiva (não sendo capaz de dar andamento às orientações passadas pela professora, em sala de aula, por exemplo) e desenvolver procedimentos metacognitivos, os quais lhes permitem explicar e descrever processos de pensamento e raciocínio a outras pessoas.

A escrita tem a capacidade de operar conceitos abstratos, independentemente da experiência do sujeito e do contexto imediato; como sistema simbólico, de certa forma, faculta a organização do pensamento, a consciência metalinguística e metacognitiva, pois comprova que, no suporte do material da língua, se expressa o pensamento como objeto de experiência pessoal única (OLIVEIRA,1995, p.148-149). Ademais, detém grande responsabilidade de construção do conhecimento, a criação de instrumentos e tecnologias que modificam a relação do homem com o mundo, repercutindo diretamente nos modos de pensar e sentir.

Com efeito, é na escola que o sujeito terá contato sistemático com o conhecimento científico e tecnológico, e isso se dá fundamentalmente pelo acesso à escrita, que potencializa o desenvolvimento do pensamento mais abstrato, da capacidade de prever conscientemente situações, de projetar ações em longo prazo e de tomar decisões que não apenas contemplem necessidades imediatas e individuais. Nas palavras de Oliveira (1995, p.156):

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos

culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si mesmo é o objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, independente das ligações desse conhecimento com vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos. As práticas letradas favorecem, portanto, o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva. Favorecem, também, o aprendizado de formas de controle da produção cognitiva, as quais são componentes importantes das tarefas escolares.

Contudo, a relação do governo brasileiro para com a promoção do acesso à educação formal e institucionalizada sempre foi a de exclusão dos mais pobres e de manutenção de privilégios das elites. Em 1890, 85% da população brasileira era analfabeta (RAMOS, 2001, p.5). Esse cenário começa a incomodar, quando a sociedade brasileira se torna de base urbana, comercial e industrial (o que cria uma demanda pelo mínimo de qualificação) e surge a vontade política de aumentar o número de votantes, já que analfabetos estavam excluídos do pleito, durante o período da Primeira República.

É criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1930; em 1932, os “Pioneiros da Escola Nova” lançam o manifesto que reivindica a obrigatoriedade de o Estado fornecer educação básica à totalidade da população, em idade escolar, comum a ambos os sexos, de forma laica, gratuita e obrigatória, no nível primário, paralelamente à criação de escolas técnicas profissionais de nível secundário e superior, além de pré-escolas. No entanto, apesar de aumentar o número de escolas, o critério seletivo perdurava, conforme esclarece Ramos (2001, p. 7):

Quanto ao ensino elementar, cresceu, mas 25,8% da população em idade escolar continuava fora da escola em 1955. Some-se a isso a seletividade operada no decorrer da escolaridade e tem-se um quadro de pouca alteração no que concerne ao elitismo de nosso sistema de ensino. Desde a década de 1930, cerca de 50% das crianças matriculadas repetiam o ano. O ensino médio, apesar do aumento verificado, conseguia atender a apenas 18,2% da população em 1945. Quanto aos índices de analfabetismo, houve uma diminuição no período: de 56% em 1940, para 50,5% em 1950, e para 39,4% em 1960.

Após a Segunda Guerra Mundial, cresce a demanda pela ampliação do sistema nacional educacional, devido à preparação de mão de obra destinada às indústrias. De 1958 a 1964, surgem vários projetos de educação popular, entre os quais se destacou o método Paulo Freire de alfabetização de adultos, que se fundamentava no repertório lexical do alfabetizando, para desenvolvimento material de sua prática, ao invés de utilizar palavras pré-determinadas e alienantes. Embasada, assim, em uma visão antropológica de cultura, a prática foi cessada pela ditadura militar, segundo discorre Ramos (2001, p. 8):

A tomada do poder pelos militares, em 1964, interrompeu bruscamente os movimentos de educação de base, inaugurando um período de intensa repressão política a toda forma de dissidência. Duas leis impostas

arbitrariamente concretizam a reforma do ensino: Lei nº 5.540/68, de reforma do ensino superior, que instituiu o sistema de créditos e o caráter classificatório do exame vestibular; e a Lei nº 5.692/71, de reforma do ensino de 1º e 2º graus, que ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, suprimindo o exame de admissão. As escolas secundária e técnica foram fundidas numa escola profissionalizante única e o curso supletivo foi reestruturado.

A autora ainda complementa que tais políticas públicas ampliaram o acesso de camadas populares à educação formal, entretanto, pouco mudou de fato:

Na prática, [...] a expansão da escolaridade básica ficou restrita aos estados e municípios que possuíam recursos materiais e humanos para atender a esta mudança. Pelo mesmo motivo, a profissionalização obrigatória não ocorreu na maioria das escolas públicas; e, nas particulares, teve continuidade o caráter propedêutico do secundário, voltado à preparação para o prosseguimento nos estudos em nível superior. Diante das evidências de dualismo do sistema de ensino brasileiro, a Lei nº 7.044/82 terminou por dispensar as escolas secundárias de profissionalização.

Durante os governos militares, a política oficial em relação aos filhos de pobres permaneceu idêntica ao período anterior, com pequenas alterações. Com a criação da Funabem, em 1964, retomou-se a retórica de integração social do menor pelo trabalho, porém dentro de uma política mais ampla de segurança nacional. Ou seja, para os pobres continuava existindo um sistema de atendimento paralelo à escolarização regular, que incluía a preparação para o trabalho ao lado do ensino de primeiras letras. (RAMOS, 2001, p. 8).

Mesmo com a abertura das escolas às classes populares, na década de 1970, a questão qualitativa dessa ação ocorre de forma ineficiente, pois, apesar do acesso dado aos pobres, como foi posto por Ramos (2001), os índices de reprovação eram expressivos. A despeito de ser oferecida a oportunidade de frequentar a escola, na verdade, essa camada da população não apresentava condições de permanência ou, então, o ensino oferecido não era desenvolvido de forma que o integrasse a esse universo e tudo aquilo que representa.

Ler e escrever, estar alfabetizado, ser letrado são condições primordiais para que o sujeito, tanto do século passado como do atual, obtenha um lugar no mundo tecnológico. Todo sujeito é social, por isso, necessita ampliar seu repertório, a fim de acessar diferentes esferas do conhecimento e dar sustentação a diversas atividades que lhe são exigidas. Dessa maneira, ler, decodificar, interagir com, associar ideias, repertoriar-se, ler as entrelinhas, buscar o subentendido, dar respostas a, posicionar-se, compreender e interagir com o mundo são práticas que se esperam da escola, na formação do sujeito-leitor, afinal, independentemente da formação, todos são leitores (uma vez que são seres sociais), porém, nem todos em condições de abstração para se tornarem autônomos, fluentes e críticos.

No entanto, para que um sujeito se torne leitor, é preciso desconstruir práticas arraigadas no ensino de língua materna, nas quais se privilegia o ensino taxonômico e monocórdico de apenas estruturas que sistematizam a língua como algo fixo e definido, descaracterizando sua plasticidade e vivacidade de órgão, que é parte desse ser social, em seus diferentes usos. Geraldi (2014, p. 212), discutindo sobre os 20 anos de publicação de seu livro *Na sala de aula*, expõe como essas práticas o incomodaram e como pensou em traçar uma proposta de trabalho para a sala de aula que tornasse as aulas de língua portuguesa mais próximas de seu público e adequadas às demandas impostas por aquilo que se vivenciava, nas práticas sociais:

Era, pois, a concepção de linguagem que deveria ser o foco de uma proposta em nossa área, uma concepção que se coadunasse com as perspectivas críticas da educação de (Paulo Freire, em particular) e uma concepção de mundo desejada, mais próxima do marxismo. Essa concepção adequada me parecia aquela que apontava para a natureza dialógica da linguagem, para interação verbal como uma das interações sociais.

Assim, partindo do pressuposto de que a escola tem que se tornar mais próxima de seu público e abrir oportunidades reais de acesso a todo o seu alunado, principalmente no que tange à apropriação da sua língua, de forma a interagir e compreendê-la, é importante estudar como desenvolver práticas de leitura dentro do espaço escolar.

Assim, compreender o percurso histórico do processo de leitura e letramento dá subsídios e fortalece práticas e escolhas pelas quais o professor-pesquisador realizará, durante a construção de sua proposta de encaminhamento, conferindo-lhe consciência política daquilo que será necessário e importante para a formação do seu aluno-leitor, aluno-cidadão e sujeito letrado.

2.1 Alfabetização e letramento

A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas.

Cagliari (1992, p. 148)

Antes da vontade de mudança na condução da aprendizagem de língua materna, como propõe Geraldi (2014), o que prevalecia eram os métodos de alfabetização que perduraram desde 1880 a 1980, revezando-se como pêndulos, ora *método analítico*, ora *método sintético*, indo e vindo, partindo de metodologias opostas, com o objetivo de facilitar a aprendizagem e de universalizar as práticas de leitura e escrita.

O método sintético, com mais de 2000 anos de existência, surgiu na Antiguidade, passou pela Idade Média e, no Brasil, avançou até o século XX. Parte do reconhecimento oral/escrito para sílabas até chegar em partes maiores, como frases, e divide-se em três processos: alfabético, fônico e silábico (RANGEL; SOUZA; SILVA, 2017, p. 499)

Soares (2016, p.17) complementa:

[...] considerava-se que ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificamente, os nomes das letras. Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoante e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar a palavra e a frase. Era o método de *soletração*, com apoio das chamadas *Cartas de ABC*, nos abecedários, nos silabários, no $b + a = ba$. Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações de oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras *fossem* os sons da língua, quando na verdade, *representam* os sons da língua.

Soares não deixa dúvida quanto ao procedimento teórico-metodológico desse método, que não entende a diferença entre o desenho grafado e o valor atribuído convencionalmente. A letra “a” não é o som “a”, mas representa o som “a”, porque foi estabelecida uma relação cultural e, meramente, de convenção entre os dois. Isso quer dizer que o fonema “a” poderia ser representado pela letra “o”, se assim fosse estabelecido culturalmente; todavia, o método sintético ignora esse pressuposto.

Por sua vez, o método analítico focava na realidade psicológica do aluno, com procedimentos intuitivos que partiam do global: frases ou pequenos textos para partes menores, letras e sílabas. É influenciado pela pedagogia norte-americana, a qual pressupõe aspectos biopsicofisiológicos, em que a apreensão do mundo pela criança se dá de maneira sincrética (MORTATTI, 2018, p. 7). Assim como no método sintético, no analítico, a escrita é tratada como uma questão motora de repetição, em que a forma prevalece, privilegiando-se a leitura, a qual é considerada como “[...] um ato global e audiovisual e que também está dividida em três processos: Palavração, Sentenciação e Global.” (RANGEL; SOUZA; SILVA, 2018, p. 500).

É na década de 1910 que se passa a utilizar o termo “alfabetização” para o ensino da leitura e escrita. No estado de São Paulo, a partir da Escola Normal de São Paulo, criou-se a Escola-Modelo Anexa, que instituiu como o início do processo de alfabetização o “todo” baseado em “historieta”, em direção às “partes”, sílabas e letras. O método analítico se propagou para as demais regiões do estado – através de imposição pelas Secretarias de Educação espalhadas pelo estado e pela formação de profissionais que divulgavam da Escola-Modelo Anexa por onde iam. Entretanto, esse método foi muito questionado por docentes do próprio Estado de São Paulo e pelos profissionais de outros estados, principalmente, pela lentidão dos resultados (MORTATTI, 2018, p.7-8).

Mortatti (2018, p. 9-10) considera ainda um terceiro momento: a “Alfabetização sob medida”:

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros. Nesse 3º momento, que se estende até aproximadamente o final da década de 1970, funda-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica.

Esse ecletismo processual e conceitual de alfabetização foi impulsionado pela “autonomia didática” proposta pela “Reforma Sampaio Dória” (Lei nº1750, de 1920), que respaldou os professores a resistirem à imposição teórica do método analítico, impulsionando a mescla dos dois métodos – sintético/analítico –, transformando-os no método misto, considerado mais rápido e eficiente (MORTATTI, 2006, p. 7).

Naquele período, surgem os estudos de M. B. Lourenço Filho, os quais projetavam a solução para as dificuldades das crianças, organizando salas de aula de forma homogênea, através de testes, denominados ABC, para medir a maturidade de aprendizagem. Por conseguinte, o método misto⁹ passou a ser revitalizado, secundarizado e considerado tradicional, quando as cartilhas eram acompanhadas de manuais do professor, contemplando a ideia de período preparatório (MORTATTI, 2006, p. 9).

Com efeito, o que se propõe é a sistematização de um percurso organizado e factível, em que se associa valor sonoro e valor social ideológico ao que se ensina, diferentemente dos outros métodos, os quais partiam do pressuposto de uma estratégia perceptiva, em que o sujeito é passivo e apenas recebe o que lhe é transmitido.

A partir da década de 1970, a questão do método começa a ser questionada e o que parecia oposto e incompatível, até então, se apresenta compactuando do mesmo paradigma psicológico e pedagógico. O associacionismo parte das percepções auditiva, no sintético, e visual, no analítico. Ambos os métodos realizam a correspondência entre oral/escrito, dentro de uma perspectiva passiva de aprendizagem, em que o aluno recebe o que lhe é transmitido, a partir de um material intencionalmente elaborado.

⁹ Entendendo que método era o manual a ser seguido, no caso, a cartilha.

Em meados de 1980, o paradigma cognitivista advindo da epistemologia genética de Piaget chega ao Brasil, através do programa de formação de professores e documentos de orientação e metodologia propostos por Emília Ferreiro. O construtivismo não se apresenta como um método, mas como pressuposto teórico de ensino de língua escrita pela construção progressiva do princípio alfabético. Dessa maneira, por meio de representação fonema/grafema, o professor torna-se aprendiz e oportuniza práticas com diferentes gêneros, estimulando, acompanhando e orientando a aprendizagem, permitindo que a criança construa tais conceitos pelo contato com textos reais (SOARES, 2016, p. 20-22).

A alfabetização perde sua força enquanto palavra e enquanto ação, desde o momento que não contempla as demandas de interação da língua com as novas tecnologias a que o indivíduo está sujeito, em que o sistema de representação da escrita é onipresente. Assim, a expressão “letramento” é mencionada pela primeira vez por Mary Kato, em 1986, dois anos depois por Leda V. Tfouni e se constitui como área do conhecimento por Ângela Kleiman, no livro *Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, em 1995 (SOARES, 2001, p. 15). Para o letramento, o ato de ler e escrever são práticas que vão além da codificação e da decodificação, ou seja, são mais que conhecer e manusear alfabeto e palavras. Ler e escrever é atribuir valor à materialidade linguística, de forma que o signo – composto de significante e significado – remeta a esferas múltiplas. E o sujeito deve dominar esse valor social atribuído e fazer uso de acordo com suas intenções e papéis sociais que desempenha.

Todavia, mesmo com a supremacia do construtivismo, o fracasso no processo de aprendizagem da leitura/escrita não diminui, ao contrário, se estende por todo o ensino Fundamental e Médio. Pensando em especial nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental ciclo II, o sociointeracionismo e a perspectiva do letramento vêm com o intuito de atender às novas demandas, conforme assinala Soares (2004, p. 96-97):

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e

outras semelhantes. A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ ou a escrita estejam envolvidas.

O letramento amplia a concepção de alfabetização, uma vez que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita com as práticas sociais, sendo que o construtivismo permite que a criança estabeleça suas próprias estratégias, as quais relacionam a língua falada com a escrita, construindo suas hipóteses. No início, os defensores do construtivismo não veem a aproximação com o sociointeracionismo de forma positiva, no entanto, essa vertente da linguística entra com tamanha força no cenário educacional, que qualquer desacordo se dilui, à medida que certos aspectos são conciliados, conforme enfatiza Mortatti (2018, p. 11-12).

Para Soares (2016, p. 29), a aprendizagem da escrita e da leitura ocorre em três facetas, distintas em suas particularidades, porém, complementares em sua atuação. Tais facetas são simultâneas e interdependentes e, apesar de serem colocadas como separadas, na prática, devem atuar juntas:

- Faceta linguística: foca no sistema alfabético-ortográfico, o que seria propriamente a alfabetização, o reconhecimento do signo linguístico, as competências de codificação e decodificação.
- Faceta interativa: o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, diferencia-se nas estratégias específicas de aprendizagem e processos cognitivos e linguísticos.
- Faceta sociocultural: ocorre pelo uso, funções e valores atribuídos à língua escrita, em contextos socioculturais.

A autora ainda enfatiza que a faceta linguística é a base a partir da qual as outras se materializarão (SOARES, 2016, p. 37). Dessa maneira, a faceta linguística é entendida como processo de alfabetização: de reconhecimento das letras e atribuição do valor que cada uma tem. É um passo decisivo para que as demais facetas se desenvolvam e as estratégias cognitivas e metacognitivas se ampliem, já que o processo ocorre por partes. Logo, a faceta linguística é o alicerce para as demais: “[...] se os processos envolvidos no reconhecimento individual de palavras não funcionarem adequadamente, nada mais no sistema funcionará adequadamente.” (SOARES, 2016, p. 36).

Se o processo de letramento se inicia pela conversão sonora do código escrito, é essencial saber a natureza linguística e cognitiva desse processo. Assim, o cognitivismo partilha

da proposta que entende a aprendizagem da escrita como “[...] um processo semelhante à aquisição da fala, diferenciando-se deste apenas por ter por objeto a língua *visível*, e não a língua *sonora*.” (SOARES, 2016, p. 39). Portanto, dentro desse pressuposto teórico, a criança aprende de forma mais próxima do natural, de acordo com o ambiente de oportunidades e necessidades no qual a leitura e a escrita se façam presentes.

O sociointeracionismo, de Vygostky, inspirado no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, concebe a relação do homem com natureza como um processo em permanente construção e constituição, no qual o homem transforma, conforme a necessidade, o ambiente em que atua, e, por conseguinte, transforma-se também. Assim, propõe Curado (2011, p. 32):

Convém relembrar, aqui, a noção da linguagem como mediadora das relações do Homem consigo mesmo e com o seu meio. Pela linguagem, o pensamento humano é mediado, ou seja, ela se interpõe entre o ser e seus processos mentais. Por outro lado, diferentemente do que muitas vezes quer nos fazer crer a força dos nossos órgãos sensitivos, a realidade não existe independentemente de nosso modo de acessá-la. Sabe-se, na perspectiva construcionista, vinculada à Psicologia Social, que é o nosso acesso à realidade que institui em nós os objetos que a constituem. Somente podemos apreendê-los, quando se nos apresentam, a partir, sobretudo, de práticas de linguagem. Algo ganha estatuto de objeto mediante um processo de objetivação, via dinâmica interativa de construção linguístico-conceitual, ou por outra, via linguagem, facultado por ela. Equivale a dizer que um objeto, dada a interrelação estabelecida ente ele e nós, mediada, propiciada pela linguagem, pode instituir-se em nós, do ponto de vista cognitivo, como realidade, isto é, define-se em nós e para nós. Passamos aí a compreendê-lo, ele faz sentido para nós, torna-se funcionalmente inteligível, não existindo apenas como algo fisicamente percebido, “capturado” de modo esporádico, circunstancial seja pela visão ou pela audição, ou pelo tato, contudo ininteligível, em cuja função nos é indefinida, desconhecida.

Portanto, nessa relação, o pensamento passa a ser mediado pela linguagem, de maneira que os ambientes biológico e social se conectam, operando sobre o indivíduo que também age e transforma seu ambiente, numa relação de reciprocidade em que o sujeito internaliza a cultura, modificando-a numa relação dialética, segundo Morato (1996, p.17-8) explica:

[...] o papel constitutivo estruturante da linguagem em relação aos processos cognitivos (sem, contudo, explicitar os temas dessa relação) se dá na medida em que ele toma a linguagem como o principal mediador – necessariamente simbólico – entre as referências do mundo social e as do biológico. Com mediação do real a linguagem só pode ser apreendida como fenômeno cognitivo em termos relacionais (representacionais) já que para Vygotsky aquilo que é interno não é espelho daquilo que é externo. Ou seja, a relação do homem com a realidade mediada pela linguagem só pode ser pensada no domínio da interpretação.

Quanto ao desenvolvimento pedagógico para a aquisição de leitura e escrita, o sociointeracionismo parte daquilo que o aluno traz como conhecimento prévio, sua vivência

sócio-histórica e cultural, a qual é ampliada pela construção de novos conhecimentos que amadurecem e expandem capacidades intelectuais, por meio de experientiação com o objeto de estudo, de sorte que o sujeito participa ativamente das situações planejadas. Isso subentende que essa relação acontece através de um sistema simbólico de representação abstrata da realidade, isto é, uma relação mediada pela linguagem.

Dentro dessa perspectiva teórica, a aprendizagem se dá através da exposição ao meio linguístico, de forma que o indivíduo se torna capaz de interagir, à medida que sofre um processo de internalização desse meio, no qual elabora e reelabora estratégias, no sentido de expressar-se com maior clareza possível para atingir seus objetivos comunicativos. O objeto (língua) se espalha no meio e é compartilhado pelos falantes, contribuindo para que cada sujeito se aproprie da visão de mundo e das práticas linguísticas do outro e exponha a própria.

Pensando-se nesse embate teórico, o diálogo entre a alfabetização e letramento torna-se essencial, não só para reativar o processo histórico que circunda as atuais concepções, mas o processo de formação do profissional que “alfabetizou” o aluno, agora em outro ciclo, no Ensino Fundamental II. Com efeito, este carrega consigo problemas não superados no Ensino Fundamental I, como decodificação ruim, por vezes primária, o que o impede comumente de avançar a outros níveis.

2.2 Leitura e escola: a importância da decodificação

A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.

Cagliari (1992, p. 148)

Leitura não é espelho da fala, tampouco, segundo Cagliari (1992, p. 151), é um processo linear. A leitura se dá em dois eixos: o sintagmático (em que atinge o significado literal, através da leitura de palavra por palavra) e o paradigmático (que vai além do significado literal, possibilitando inferências de cada indivíduo), sendo que permite interpretação, tanto no ato de ler em voz alta como no aspecto semântico-pragmático.

A leitura opera em desvendar o mundo complicado e caótico da escrita, o que requer paciência e busca pelo saber científico (CAGLIARI, 1982, p. 149). É uma atividade complexa e oscila, desde a leitura superficial e descompromissada, até a lúdica e desafiadora. A leitura é uma atividade individual, de assimilação de conhecimento, de interiorização ou de reflexão. Exatamente por isso, o grande desafio é a compreensão do que se lê: não é possível chegar ao nível de uma leitura paradigmática, sem antes passar por sua composição linguística (o

significante da língua). A língua exige domínio do código, para que seja decifrada de acordo com o funcionamento próprio da linguagem. Cagliari (1992, p. 159-60) reforça:

O processo de decifração pressupõe não só tudo o que se disse a respeito da escrita: o que é, para que serve, como funciona, o que é a ortografia, etc., como também exige que o leitor, feita a análise da escrita, remeta isso para o cérebro, a fim de proceder então à programação neurolinguística que irá pôr em funcionamento os mecanismos de produção de fala correspondente; assim, o leitor poderá compreender o texto programado em muitos aspectos pelo escritor completado pelo leitor, e se for o caso, até reproduzi-lo oralmente. A leitura de um texto escrito não se processa diretamente da “compreensão” da escrita para a “compreensão” do pensamento. A leitura é um ato linguístico e está essencialmente presa a todo mecanismo de funcionamento da linguagem, da língua específica que está sendo lida. Há um aspecto biológico que vai desde a função cortical da programação linguística até as modificações aerodinâmicas e musculares da produção e recepção da fala. Às vezes tem-se a impressão de que esses aspectos são esquecidos na prática, e as pessoas passam a agir como se a linguagem fosse apenas um problema de pensamento. A empatia, a cinestesia (propriocepção) são fenômenos tão importante na produção e percepção da fala quanto da leitura. Por fala se entende a realidade linguística, a língua na sua plenitude de realização, não apenas os sons da linguagem. Afinal de contas, toda linguagem é constituída de significado e significante. Esses dois aspectos são de fato e sempre indissociáveis no uso da linguagem. Só podem ser separados metodologicamente para análise linguística e considerações metalinguísticas. Por isso, toda fala e, portanto, toda leitura tem aspecto de decifração e de decodificação. Encarar tais atividades sem o devido equilíbrio na relação entre esses dois aspectos (significado/significante) é destruir a linguagem humana naquilo que tem como princípio fundamental de sua própria existência.

Logo, a dimensão linguística, assim como outras dimensões, exige trabalho e atenção, visto que não se trata de mera reprodução automática do pensamento, porém, de fato, de percepção de processos neurolinguísticos que ratificam sua complexidade de percepção e relação entre o que está expresso e que será “reproduzido”. Isso implica dizer que a linguagem se constitui de significante e significado; então, toda a leitura envolve, também, decifração e decodificação, sendo impossível ignorar esse aspecto da linguagem humana.

Em 17 anos como docente em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental no município de Oscar Bressane, verifica-se que o que se realiza com turmas de 6º a 9º anos são atividades de leitura envolvendo desde o processo primário de decodificação a atividades de fruição, com o intuito de formar leitor fluente, autônomo e crítico. Como defende Cagliari (1982, p. 149), “[...] a leitura não pode ficar restrita à literatura e ao noticiário”, ela deve ensinar a enfrentar textos de gêneros diversos e não somente orientações programadas.

Portanto, é a partir das facetas definidas por Soares (2016) – linguística, interacional e sociocultural – que nasce a proposta de legitimar o trabalho já desenvolvido durante a prática docente, de modo a fazer do reconhecimento linguístico uma prática de interação social entre

os sujeitos, dando ao objeto de estudo o atributo social pertinente. Nesta proposta, o letramento transcende a dimensão individual, que envolve o domínio da tecnologia do ato de ler e escrever, para se estender a uma dimensão social da língua.

Para isso, é necessário considerar, todavia, que alguns alunos chegam ao 6º ano com uma leitura ainda mecânica, por vezes, primária, porque a escola trata a leitura como espelho da escrita, sem dar o suporte linguístico que ela exige; prende-se a metodologias e burocracias, de forma superficial e implícita, considerando os alunos capazes de, sozinhos, fazerem a relação do que é ensinado com aspectos fonéticos, semânticos e pragmáticos.

Assim, é necessário e importante, durante o processo de formação do aluno do Ensino Fundamental II, priorizar atividades em que possa apresentar a leitura em voz alta, socializando sua prática em algum momento, para que ele tenha condições de realizar uma leitura escolar¹⁰ (de acordo com norma-padrão) ou mesmo para dar vida à variante ou dialeto de quem lê, já que a escrita se materializa na leitura e todo texto escrito é produzido para ser lido. Com efeito, possíveis deslizos, de ordem diversa, ainda permanecem nessa etapa inicial, não podendo ser ignorados.

Ora, isso pode ser alcançado com treino, em atividades que envolvam conjuntamente aluno e o professor: o primeiro, lendo em voz alta, e o segundo, ouvindo e apontando eventuais falhas, dando abertura para um momento único de leitura em voz alta e leitura compartilhada, quando o aluno lê e ouve a leitura do outro (ANTUNES, 2003), em um processo de interação do aluno com o texto individualmente, e coletivo, quando o leitor dá voz, literalmente, ao texto durante o ato de ler. Assim, é preciso que o aluno reconheça a necessidade de uma leitura oralizada, de acordo com as exigências do texto e não conforme sua vontade própria, sem respeitar minimamente regras mais básicas, como a pontuação.

Para isso, o aluno não necessita abdicar de seu dialeto, pode e deve dar o tom de suas experiências e suas raízes nos elementos suprasegmentais da fala: entonação, ritmo, velocidade, qualidade de voz. No entanto, é preciso externar a expressão de outro, decifrar a escrita, entender a língua e decodificar todas as implicações do texto, de sorte a interagir com o raciocínio do outro.

Entende-se que esse processo de decodificação e compreensão de palavras, frases, sentenças facilita o processo de compreensão de argumentos, objetivos, intenções. Entretanto, a fluência no processamento de decodificação de leitura não é garantia de que a compreensão do texto ocorra como passe de mágica. Este é apenas o início, o primeiro passo de um trabalho

¹⁰ Termo usado por Cagliari (1982).

que contempla a etapa primária da leitura: o ato literal de ler, que falta aos alunos, já que, muitas vezes, é o professor quem lê para a turma, na sala de aula. Dessa forma, outros aspectos importantes no processamento de leitura também serão desenvolvidos, em outros momentos do trabalho.

A decodificação da leitura é essencial para que se compreenda o texto como um todo coerente, porque, se esse processo não for realizado, marcas textual-linguístico-sintático-semânticas tornam-se imperceptíveis.

Cagliari (1992, p. 150-151) é enfático, no que tange à decodificação da leitura:

A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse. A leitura é uma atividade estritamente linguística e a linguagem se monta com a fusão de significados com significantes. É falso dizer que se pode ler só pelo significado ou só pelo significante, porque só um ou só outro jamais constituem uma realidade linguística. Acho incrível que até linguistas digam coisas desse tipo, esquecendo-se deste aspecto lógico, elementar e da própria natureza da linguagem humana.

Na visão de Rojo (2004, p. 4), a decodificação envolve várias capacidades:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
 Dominar as convenções gráficas;
 Conhecer o alfabeto;
 Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
 Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
 Saber decodificar palavras e textos escritos;
 Saber ler reconhecendo globalmente as palavras;
 Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

O próprio Cagliari (1982, p. 152) sugere, como forma de se chegar a outros níveis de leitura, o exercício da leitura em voz alta. Esse exercício implica melhorar a decodificação, além de o leitor interagir melhor com o texto. Isso não requer que se utilizem textos de palavras conhecidas ou de fácil compreensão, uma vez que o processo é difícil e independe de familiaridade; deve-se dar tempo para que haja amadurecimento, mediante o treino.

A compreensão de um texto ainda perpassa elementos fonéticos. A leitura em voz alta faculta a adequação do ritmo, da entonação, da velocidade, da expressividade e demais elementos suprasegmentais e pragmáticos e, com isso, possibilita à criança não fluente uma melhor compreensão do texto, à medida que valoriza aspectos interpretativos, fonéticos e semânticos.

De acordo com o *site* do INEP¹¹, em 2017, 23 dos 27 estados da federação não atingiram índice de 5,8 no Ensino Fundamental I, em contrapartida, somente os estados de Santa Catarina e Goiás atingiram IDEB maior ou igual a 5, no Ensino Fundamental II, sendo que o foco da prova que avalia alunos de escolas públicas e privadas é justamente a competência leitora em Língua Portuguesa e Matemática.

No que tange a essa questão, Cagliari (1992, p. 148-149) afirma:

A grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura. O aluno muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema. Ele sabe somar, dividir etc..., mas ao ler um problema não sabe o que fazer com os números e a relação destes com as realidades a que se referem. [...] Porque de fato ela não entende mesmo é o português que lê. [...]

Ler é uma atividade complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas também fonéticos. Podemos ler sequências de números de maneiras diferentes, dependendo daquilo a que eles se referem. [...] Não basta ensinar só as relações matemáticas: é preciso ensinar também o português que a matemática usa.

Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver.

A leitura é a realização do objeto da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido.

O cálculo numérico ainda pode ser substituído pela calculadora, mas a escrita não: ou a criança domina essa linguagem e se insere no universo biossocial, ou está excluída, já que todas as práticas cotidianas, da mais simples à mais complexa, envolvem o domínio da leitura do código escrito.

Apesar de o processo de decodificação ser a base, o ponto de partida, na aprendizagem e no desenvolvimento da leitura, a mera decifração está longe de ser o único propósito do ensino. A leitura pressupõe outros aspectos que estão relacionados não somente à compreensão de informações, mas também à busca de prazer e à reflexão a respeito do mundo. A leitura, além de promover evolução do intelecto, ao permitir a ampliação da capacidade de se exercitar a abstração, também é capaz de tornar a pessoa sensível a diversas situações, já que tem poder humanizador.

É oportuno tomar como base a ideia de que essa discussão sobre leitura e letramento, desde o processo de alfabetização, ampliando para a proposta de letramento e pensando na decodificação da leitura como um dos processos a serem percorridos pelo aluno, torna imprescindível o momento da aula como um evento único. Logo, este deve ser encarado como

¹¹ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/idebResumoTecnico_Ideb_2005-2017. Acesso em: 15 out. 2018.

um diferencial para o aluno e suas famílias que valorizam a escola com frequência próxima de 90%, atividades e tarefas realizadas previamente à aula e compromisso com sua aprendizagem. Ora, conhecer o percurso histórico das classes menos favorecidas quanto aos bancos escolares faz com que o professor-pesquisador tenha dimensão política e social do trabalho que desempenha e do papel a ele destinado, de sorte que suas escolhas podem levar esse aluno ao sucesso ou não, em sua vida não acadêmica.

Mais do que qualquer outra implicação, discutir o processo histórico de acesso da classe trabalhadora à leitura, à escrita e à conclusão do ensino básico de forma exitosa, ou seja, com habilidades e competências adequadas e desenvolvidas que lhe possibilitem fazer escolhas, é cumprir o papel de educador e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. É permitir que o sonho de mulheres como Sinhá Vitória se concretize: “Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias.” (RAMOS, 2016, p. 128).

3 REFLETINDO SOBRE A LÍNGUA E APLICAÇÃO AO ENSINO

E eles estavam perguntares, insuportáveis. Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha.

Ramos (2016, p. 22)

Quando um professor se depara com a tarefa de observar e refletir sobre sua prática, para tornar-se um pesquisador, obrigatoriamente será feita uma avaliação dos processos formativos que vivenciou, aqueles mais produtivos e as lacunas deixadas durante esse percurso.

Para construir esta proposta, era preciso mergulhar nas questões que ensejam a formação daqueles que antecederam, de modo a compreender a raiz dos problemas carregados pelos alunos do 6º ano, visto que nenhuma turma chega pronta ao Ensino Fundamental II, ou nem todos os alunos chegam nas mesmas condições de aprendizagem, porque as pessoas não são iguais e os percursos realizados por elas são únicos.

Mas a escola busca um padrão, ela estabelece, através de avaliações já mencionadas na Introdução, competências e habilidades verificadas, por meio de descritores, o nível em que cada município se encontra. Essas turmas, em especial, passaram pela Prova Brasil, em 2017, quando cursaram o 5º ano e atingiram o índice de 7.1, o que, para a realidade municipal, não era novidade, pois, quando a meta era 4.4., já havia atingido essa marca, contudo, trata-se de um indicador. Entretanto, o que se via eram alunos que não passaram da superfície do texto: quando se chegava à compreensão, interpretação e inferência, as proposições eram evasivas e não condizentes com a discussão. Isso se dava tanto com o texto estritamente escrito quanto com o multissemiótico, porém, o primeiro era sempre mais prejudicado.

Dentro desse cenário, era preciso se repertoriar daquilo que é essencial para se pensar em uma prática. Traçar um plano e executá-lo requer reflexão e retomada de conceitos fundamentais. Pensando por essa perspectiva, o questionamento sobre o conceito de língua e linguagem seriam basilares.

O professor-pesquisador já estava imerso no contexto da sala de aula, mas o distanciamento para repensar sobre essa prática deveria acontecer independentemente do caminho a percorrer (leitura, escrita, oralidade...); perpassaria, obrigatoriamente, a concepção de língua desse pesquisador, afinal, o que se pretendia era elaborar uma proposta de encaminhamento para as aulas de Língua Portuguesa. Não seria possível “saltar do trem” e seguir viagem no próximo itinerário. Por conseguinte, tal estudo se faz mister, a fim de que isso

se torne latente e coadune com as práticas propostas, sejam elas de cunho literário ou não literário, sejam concernentes ao texto falado ou escrito, culto ou coloquial.

Tendo-se a clara a concepção de língua e linguagem, era preciso buscar caminhos para viabilizar o estudo da língua como prática social. Mas não seria possível estudar orações e palavras soltas: era necessário fazê-lo dentro de um texto e de uma proposta discursiva definida. Se o estudo da língua se dá em situações concretas e únicas, envolvendo sua construção composicional, estilo e conteúdo apontando para convergências e divergências entrelaçadas em outros discursos, para se estudar a língua, era preciso estudar o gênero, entendendo o texto como discurso, ou seja, como parte de um elo na cadeia discursiva.

O romance *Vidas secas*, como proposta de estudo da língua, deveria ser tratado naquilo que é comum à construção do gênero e naquilo que é específico, suas particularidades responsáveis por torná-lo um clássico da literatura brasileira. Como constitui um elo na cadeia discursiva e sendo concebido como um gênero, o romance *Vidas secas* é fortemente marcado pela abordagem social, imbuído de valores e espírito crítico refletido em todas suas escolhas, quer lexical, quer sintática ou semântica. Como tal, era viável o diálogo com o cotidiano e o momento experienciado pela sociedade brasileira, a qual vivenciava momentos de grande impacto da natureza, amplamente discutidos e divulgados pelos veículos de massa. O desmatamento e as queimadas da Amazônia nunca ganharam tanto espaço, graças às redes sociais e à postura do presidente da República, que polemizaram a situação, tonando-se inclusive pauta na reunião do G-7, em Biarritz, em agosto de 2019. Esta foi uma grande oportunidade de explorar os multiletramentos, com notícias, documentários e reportagens apontando não só a construção do gênero, mas o gênero como prática social, como posições ideologicamente constituídas, escolhas linguísticas, retomadas, busca de dados e a intencionalidade de um percurso argumentativo construído.

Os multiletramentos, com sua nova conduta, prática e mecanismo de ensino, traz à tona a discussão de assuntos antigos ou novos em formato de áudio e imagem, os quais permitem mostrar vários espaços, em datas e suportes distintos, que, juntos, formulam seu próprio discurso a dialogar com tantos outros promovendo o elo na cadeia discursiva. Fazer a associação entre o gênero literário, jornalístico e documental exigiria uma base teórica consolidada em pesquisa e estudo que amparasse a construção de uma proposta de letramento condizente com as necessidades dos alunos. Na verdade, além de uma proposta de leitura, é uma proposta de aprendizado que desafia não só a capacidade de diálogo entre os gêneros, mas também de oportunizar a formação de indivíduos mais conscientes de seu papel no mundo.

A finalidade deste capítulo é refletir sobre o conceito de língua e linguagem, como ele interfere nas relações do professor com a língua e sua prática em sala de aula. Quer dizer, entender a língua e a linguagem como instrumentos de interação socialmente compartilhados e eficientes, no processo comunicativo, evidenciando o caráter coletivo e individual da aprendizagem. Para tanto, é imprescindível definir a concepção de língua, de uso: gêneros discursivos e suas implicações dentro da multimodalidade.

3.1 A língua como instrumento social

A versatilidade da palavra é a face externa da versatilidade da mente humana.

Azeredo (2009, p. 50)

A língua é fruto da necessidade do homem de expressar-se eficientemente, a fim de atingir seus objetivos. A dupla articulação da língua desenvolveu um código comum, que permite combinações infinitas, constituídas a partir de um mecanismo econômico de letras e sons, cujos valores são atribuídos convencionalmente, sem nenhuma relação de semelhança entre o significante e significado. Esse código consegue expressar o pensamento, através de uma organização por tópicos constituída em forma de texto, que, dentro de um universo social, ganha corpo e sentido, podendo ser compartilhado com outros falantes e cumprindo sua tarefa comunicativa.

Os fonemas e morfemas combinados entre si obedecem a regras próprias, favorecendo a criação de uma infinidade de palavras, frases, tópicos, textos, discursos, os quais possibilitam ao homem transgredir a necessidade de comunicar e torna possível expressar o inexpressível – subverter a norma, atuar no seu limiar e provocar emoções.

Isso trouxe ao homem *status* de abstração inacessível aos demais animais e impulsionou o resgate à memória, à conservação de sua trajetória, em todos os âmbitos, e à capacidade de registrar sua evolução, tornando possível planejar ações futuras e concretizá-las. Na verdade, assim como outros animais, o homem é um ser social, no entanto, só ele é capaz de expressar abstrata e arbitrariamente os símbolos de que se utiliza para sua comunicação e expressão. A língua refinou a interação social entre os homens, tornando-os sujeitos. Azeredo (2009, p. 39) destaca:

A atribuição de significado é, portanto, um ato complexo que põe em jogo um ou mais sujeitos, uma situação ou um cenário, é um sistema de referências que esse(s) sujeito(s) faz(em) na memória. O ato de atribuir significado é sempre um ato de reconhecimento, um ato pelo qual encaminhamos o objeto de nossa

atenção em um sistema de referências no qual ele passa a ter função e... sentido. Nada, portanto, “significa” por si só.

A palavra não existe por si só: ela carrega consigo valores e nuances que são determinados pela semântica, pela posição sintática que ocupa na frase, pelo contexto de produção e pelo contexto de recepção, sendo esses fatores que, conjuntamente unificados, transformam cada palavra, cada texto, cada discurso em único.

O que torna um “a” significativo não é somente a oposição em relação às demais vogais ou letras, ou sua posição articulatória, ao ser pronunciado na fala ou desenhado por escrito, mas o valor de expressão que socialmente lhe é atribuído.

Por exemplo, quando se trata do uso dos artigos definidos e indefinidos, o valor da expressão socialmente atribuído fica evidente. Vejamos no trecho de *Vidas secas*, capítulo “Festa”, em que Fabiano compra 10 varas de tecido para que Sinhá Terta costure as roupas para o Natal. “Sinhá Terta achara pouca a fazenda, e Fabiano se mostrara desentendido, certo de que a velha pretendia furtar-lhe os retalhos.” (RAMOS, 2016, p. 72). O artigo “a” determinante do nome velha não poderia ser substituído pelo artigo “uma”, ou pelo pronome indefinido “certa”, ou pronome demonstrativo “esta”, pois qualquer que fosse a troca alteraria o sentido. No caso das duas primeiras possibilidades, conferiria uma indefinição que descaracterizaria o fato de ser conhecida, um hiperônimo de Sinhá Terta usado para reforçar a autora da possível trapaça, já que sua omissão seria facilmente recobrada pelo contexto. Logo, “a”, “uma”, “certa” e “esta” possuem significados socialmente distintos e revelam a intenção de quem os emprega.

No caso de palavras mais complexas, compostas por lexemas e com significado no universo biossocial, isso também acontece. Tomando ainda *Vidas secas*, capítulo “Mudança” (RAMOS, 2016, p.9-11), na cena em que o menino mais velho cai no chão, sem forças para continuar a jornada, essa personagem sofre uma gradação de substantivos e termos adjetivais (menino mais velho – condenado do diabo – “excomungado” – “pirralho” – “criança” – “obstáculo miúdo”), os quais enfatizam a situação de extrema penúria, responsável por determinar o caráter contraditório de outra personagem, Fabiano. Sem esperança de encontrar um lugar onde pudessem repousar de imediato, pensa em abandonar o mais fraco do grupo, em uma reação puramente instintiva e irracional.

Quando Sinhá Vitória aponta um caminho, por mais incerto que fosse, se recobra a esperança e um sopro de humanidade toma conta de Fabiano, mudando de postura, decidindo não mais abandonar o menino à própria sorte, sendo marcado linguisticamente pelos substantivos “anjinho” e “filho” que novamente ganha *status* de elemento da família. Do ponto de vista da personagem Baleia, o narrador caracteriza o menino como seu “companheiro”.

A primeira sequência de substantivos e termos adjetivais deprecia a figura do menino mediante a família e evidencia o estorvo que representa, o atraso na marcha em busca da sobrevivência. A partir de um gesto de Sinhá Vitória, os termos são sobrepostos por outros mais ternos: “condenado do diabo” por “anjinho”; “excomungado” por “filho”; “pirralho” por “menino” e “obstáculo miúdo” por “companheiro”. O cenário hostil interfere nas atitudes e prioridades dos sobreviventes, sendo cada situação determinada pela expressão linguística, pela escolha das palavras responsáveis pela composição do dizer, de sorte que o sentido de cada uma delas constitui a expressão do sentimento vivenciado. Os termos em destaque referem-se à mesma personagem, no entanto, o significado de cada expressão é muito distinto e reflete a ambiguidade de sensações sofridas na busca por uma vida melhor.

Situações como as descritas acima exemplificam o valor atribuído a cada expressão, porque, no meio social no qual o sujeito está inserido, existe uma escala de sentido que varia entre o mais valorizado, mais terno e o menos valorizado (depreciativo). As palavras não são autônomas, não significam por si só. Ao contrário, estão emaranhadas em uma complexa rede de sentidos convencionalmente compartilhados com seus usuários e utilizados conforme a situação de comunicação específica, o momento vivenciado, o papel desempenhado, as intenções dos falantes e o repertório linguístico compartilhado entre eles.

A língua possibilita ao falante desprender-se da circunstância imediata da experiência vivida. Através dela se pode recontar um fato ocorrido há muitos anos ou projetar ações futuras, com emoção análoga (AZEREDO, 2009, p. 49). Essa capacidade de abstração da linguagem enseja a criação inventiva, a fruição, o planejamento e a organização, extrapolando o domínio imediato, conferindo seu caráter mediador entre a linguagem e o pensamento. A leitura do romance *Vidas secas*, por exemplo, permite ao aluno que não vivencia ou vivenciou a situação imaginar, colocar-se na história, posicionar-se e inferir sobre os fatos narrados, graças a essa capacidade de abstração da linguagem.

A linguagem categoriza o pensamento, que se processa por imagens e fluxo muitas vezes descontínuos, enquanto a língua auxilia a normatização padronizada por um código previamente definido e compartilhado socialmente. Dentro dos componentes língua e linguagem, as seleções realizadas pelos falantes de maneira alguma se dão com neutralidade, mas revelam as intenções, a cultura arraigada, as vivências como indivíduo, as crenças, o momento específico de comunicação, entre tantas outras vertentes que afetam essas escolhas.

Os recursos linguísticos dentro de um enunciado gozam de certa autonomia, ou seja, sua organização obedece a regras internas pré-estabelecidas, que, para fazer sentido no meio social, devem ser mantidas. Mesmo uma personagem como Fabiano, pouco articulada, responde a tais

regras. No capítulo “Fuga”, quando ele e Sinhá Vitoria conversam sobre algo banal, para descontraír (situação rara dentro do romance), observa-se: “- Tenho comido toucinho com mais cabelo...” (RAMOS, 2016, p. 127) e não “cabelo comido tenho com mais”, prevalecendo a ordem (sujeito + verbo + complemento + adjunto adverbial). A ordem da frase é mantida e mesmo que um falante opte por algumas alterações de posições, isso não em todas as posições. Daí condições de exteriorização do ato de fala, alterações de parentesco e analogia da língua se tornam viáveis desde que mantenham a sintaxe do discurso. Contudo, a escolha de determinada palavra ou a forma como se coloca na superfície textual interferem na semântica discursiva (deixando o âmbito individual da língua para o social). As regras e a gramática ganham valores passíveis de manipulação inconsciente, apagada por condições de produções já cristalizadas e constituídas (FIORIN, 2001, p. 15-16).

A determinação ideológica se faz através dos elementos semânticos, nos quais valores são atribuídos interna e externamente ao texto. A estrutura profunda depende de relações construídas na estrutura superficial, recebendo valores disfóricos ou eufóricos, dependendo da construção e relações existentes (FIORIN, 2001, p. 18-21).

A língua, enquanto tal, possui a mesma função para todos: a interação humana por meio da palavra. O que a particulariza são os universos de referência, a simbolização e a verbalização, que nos humaniza. Portanto, é através do cenário simbólico que se transcende o momento imediato de fala, mediando situações futuras ou exprimindo passadas, ou mesmo aquelas não vivenciadas.

A língua muda e varia devido às relações que envolvem seus falantes, nos mais diversos âmbitos – social, político, econômico. Os fatores externos interferem na língua, porque é fruto dessas relações. Dessa forma, a língua é a manifestação da linguagem, quer dizer, análise do pensamento mediante suas necessidades e implicações, ocasionadas pelo meio em que está inserida.

Assim, se as fronteiras deixam de ser estanques e se tornam fluidas, por conta das relações políticas, econômicas e sociais, organizando-se dentro de um mercado globalizado de livre comércio e de trocas culturais múltiplas, a língua também deixa o seu rigor de pureza e se abre para o diálogo (pós-modernidade), tornando as práticas linguísticas heterogêneas, transformando a língua em um sistema complexo, dinâmico e adaptativo (FIORIN, 2011, p. 8-9).

O homem nasce apto biologicamente a desenvolver a fala, todavia, seu aprendizado ocorre mediante às condições sociais e culturais em que o indivíduo está introduzido. A língua, para o homem, não é um processo inato como é para os pássaros voarem, ou seja, é preciso

estar inserido no meio falante, para que esse saber cultural seja compartilhado e esse indivíduo apto a falar, iniciando-se o processo de fala.

Já a escrita é um processo mais complexo. O sujeito precisa, além de estar inserido no meio social, desenvolver-se através de um código sistematizado e amplamente compartilhado por outros falantes, o que vai exigir processos cognitivos e metacognitivos de leitura e de produção escrita. Para isso, o sujeito deverá ter um atendimento especializado, sendo o mais comum frequentar a escola e nela ser alfabetizado e letrado dentro de um código compartilhado pelos falantes nativos.

Vidas secas retrata muito bem o que a carência da linguagem acarreta ao indivíduo. Fabiano e Sinhá Vitória são exemplos de pessoas à margem da sociedade, também porque não conseguem se expressar. Fabiano, quando é logrado pelo patrão e se recorda de todas as dificuldades sofridas, pensa em buscar emprego em outra propriedade próxima àquela de que tanto gostava, todavia, não tem coragem, pois não sabe conversar, colocar-se verbalmente. “Se ele soubesse falar como Sinhá Terta, procuraria serviço noutra fazenda, haveria de arranjar-se. Não sabia. Nas horas de aperto dava para gaguejar, embaraçava-se como um menino, coçava os cotovelos, aperreado.” (RAMOS, 2016, p. 98). O papagaio não falava, justamente porque a família não mantinha um diálogo, de maneira que a comunicação era estabelecida por gestos e grunhidos (RAMOS, 2016, p. 36):

Na beira do rio haviam comido o papagaio, que não sabia falar. Necessidade. Fabiano também não sabia falar. Às vezes largava nomes arrevesados, por embromação. Via perfeitamente que era tudo besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse. Ah!

Em momentos de interação entre a família, como no capítulo “Inverno”, passam pela experiência de um grande temporal, no qual ficam presos dentro da casa, impossibilitados de sair, por causa da enchente que chega quase à porta; acometidos pelo frio, sem vestimentas apropriadas, todos se instalam na cozinha, para se aquecerem próximo ao fogo. A pungente fragilidade das personagens não deixa de ser retratada por Ramos (2016, p. 64):

Não era propriamente uma conversa: eram frases soltas, espaçadas, com repetições e incongruências. Às vezes uma interjeição gutural dava energia ao discurso ambíguo. Na verdade nenhum deles prestava atenção às palavras do outro: iam exibindo as imagens que lhes vinham ao espírito, e as imagens sucediam-se, deformavam-se, não havia meio de dominá-las. Como os recursos de expressão eram minguados, tentavam remediar a deficiência falando alto.

Por isso, Sinhá Vitória decide ir para longe do sertão e da seca, em busca de lugares mais povoados, onde os meninos pudessem frequentar escola e aprender coisas difíceis e

necessárias, ter um destino diferente, que não fosse viver subjugado à ignorância que os aprisionava, colocando-os nas mãos de safados e mofinos.¹²

Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles. [...] As palavras de sinhá Vitória encantaram-no. [...] Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. [...] E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas aprendendo coisas difíceis e necessárias. (2016, p. 127-128).

O desejo de sinhá Vitória vai de encontro ao da maioria das pessoas do mundo, que frequenta a escola ainda criança e nela começa a tomar contato com o código escrito, a fim de se tornar autônomo e poder interagir em outras esferas, em outros contextos. A escrita garante ao sujeito liberdade e independência, pois viver em um mundo em que todas as informações são por código, não compartilhar aquele que é base para os demais, no mínimo, limita consideravelmente seu poder de interação.

A maior parte das pessoas, ao menos no mundo ocidental, vai à escola para iniciar-se no processo de alfabetização e letramento. A escola é aquela que sistematiza e didatiza o conhecimento cultural, além de fazer com que a criança se torne parte do universo arbitrário e complexo que é a linguagem. Em especial, nas aulas de língua portuguesa, a criança tem contato com o alfabeto, realiza a associação letra/fonema, desenha as primeiras letras, decodifica o texto escrito (inicia-se no processo de aquisição de escrita e de leitura), associa a função comunicativa ao gênero discursivo, sistematiza conceitos e regras internas à língua e suas implicações sociais, estuda suas nuances, aprimora estratégias de compreensão e produção, tudo de maneira gradativa e com o intuito de se tornar um sujeito capaz de transitar nas diversas esferas sociais.

As aulas de língua portuguesa são o momento para refletir sobre os usos e as variedades da língua e apropriar-se do instrumento não utilitária da língua, a literatura. Todavia, a realidade das aulas de língua materna é um repositório de textos informativos e literários promovidos pelos livros didáticos e apostilas, de pior qualidade que os primeiros, com o propósito de perpetuar as regras da norma-padrão.

Quando um professor opta por trazer uma nova concepção de língua e de ensinar língua de forma diferente daquela tradicional, que visa ao trabalho puramente gramatical, com leitura e produções descontextualizadas, a sociedade e falantes leigos dos processos dinâmicos da língua não compreendem e não aceitam a língua como um órgão vivo, como um sistema que evolui conforme as demandas sociais vivenciadas. Ou seja, não entendem que um livro lido na

¹² Expressões empregadas por Fabiano para se referir ao patrão, ao soldado amarelo e ao governo, no capítulo “Contas”.

íntegra e discutido oralmente pode também gerar atividades tão significativas quanto as propostas pelo livro didático; que saber estruturar uma resposta discursiva é uma proposta de produção textual tão importante quanto a “composição¹³” de antigamente; que uma reportagem televisiva, um documentário ou o diálogo entre as pessoas são possibilidades de estudo da língua. A sociedade coloca a língua em um patamar inacessível e imutável, como se ela não fizesse parte da construção da história do homem e, portanto, produto da interação do homem com o mundo em que vive.

Trata-se de um discurso reproduzido, internalizado por forças centrípetas, apagado de seu contexto, perpetuado no sentido de proteger a língua, no caso, agredida por falantes “que não sabem sua própria língua”. Os alunos compartilham dessa concepção, bem como seus progenitores, de modo que, quando não se trabalha a gramática da forma tradicional, segundo seus mestres faziam, esse aprendizado não ocorre.

A língua é um órgão vivo e evolui conforme transformações do mundo, no plano social, biológico, econômico, político; não se comporta como algo rígido e não se organiza de acordo com um padrão abstrato. Ao contrário, a língua viva é heterogênea, sendo histórica e socialmente contextualizada.

Dentro dessa vertente, não se pode considerar a língua falada como única e uniforme. Ela varia em todos os níveis linguísticos, dentro de suas regras categóricas, as quais são estáveis, autônomas até certo ponto, mantendo sua heterogeneidade quanto à variação diatópica, diastrática e estilística (GORSKI; COELHO 2009, p. 75-81).

Entre essas variações, existem aquelas mais aceitas socialmente do que outras, sendo mantida a preferência pela variedade culta, de pessoas mais escolarizadas e classes mais abastadas, segundo a estratificação de classes. Isso desqualifica as demais variedades, colocando-os em posição de inferioridade e colaborando para exclusão e preconceito.

Isso implica dizer que a gramática não é um repositório de regras a seguir, embasadas em textos literários canônicos, legitimados pelo caráter classificatório (de certo e errado; dialeto elitizado *versus* demais dialetos) e prescritivo do bem falar e escrever. Entretanto, é dessa forma que a escola trabalha com a gramática: aprofunda o fosso entre as classes sociais, o que contribui para a desigualdade social, transformando a diferença entre variedades em deficiências cognitivas, resultando no fortalecimento do fracasso escolar.

Desconsiderar língua falada do cotidiano de pessoas comuns e reais é perder uma grande oportunidade de aprender e ensinar com material concreto, contextualizado e próximo do

¹³ Na década de 1980, a produção escrita de cunho narrativo era chamada de “composição”.

falante que se inicia no processo de sistematização da língua da modalidade escrita (porque o aluno vem à escola para ter domínio da escrita).

É dever da escola trabalhar a norma padrão e a variedade culta, pois é na escola que o aluno terá a oportunidade de estudar e compreender as variedades linguísticas diferentes das suas e poder circular, de forma segura, nas demais esferas sociais. Contudo, esta não pode ser vista nem estudada como sendo a única, nem a melhor, pois não há dialeto que se sobreponha a outro. São distintos, com peculiaridades, mas todos pertencem ao mesmo idioma e obedecem a um determinado conjunto de mesmas regras (categóricas e variáveis), estáveis e autônomas, independentes da variação geográfica social ou estilística sofrida.

3.2 Os usos da língua e suas implicações: gêneros discursivos

Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominados gêneros discursivos.

Bakhtin (2010, p. 262)

Segundo a experiência discursiva, aprende-se pela assimilação do discurso do outro, portanto, o discurso é constituído de outros discursos: palavra alheia que se constitui como sua, pela impregnação de juízo de valor e ideologias compartilhadas, assimiladas, reelaboradas e reacentuadas (ROJO, 2016, p. 128-129).

Esse discurso materializado pelo enunciado constitui-se de orações e palavras. Tanto as palavras quanto as orações não estão soltas, fazem parte de diálogo que se complementa ou se contrapõe a outros anteriores ou que o precedem. O que torna uma oração um discurso não é seu caráter particular, elementos gramaticais, todavia, seu envoltório social que a caracteriza dentro de um contexto (BAKHTIN, 2010, p. 287). Isso significa que a palavra ou a oração por si só não tem dono, isto é, ela só faz sentido quando se torna parte constituinte do enunciado (espaço abstrato onde se alteram os sujeitos discursivos). Contudo, os limites de alternância são enfraquecidos pelo discurso do outro, por ecos do pensamento, por palavras latentes que se contaminam pela totalidade dialógica, formando um elo na cadeia discursiva, vinculado ao campo do objeto e do sentido (BAKHTIN, 2010, p. 289).

Sendo todos os discursos contaminados pelo anterior e não existindo o primeiro, conclui-se que são resultados de cruzamentos, convergências, divergências entre pontos de vista. Todo enunciado é uma resposta a outros que o antecederam, funcionando como ressonâncias daqueles. Dessa forma, se o meu discurso está impregnado da possível resposta

do outro, então a minha resposta está condicionada à escolha do gênero, no qual serão determinantes as intenções, os papéis sociais, o contexto, o assunto e o público-alvo (BAKHTIN, 2010, p. 289; FIORIN, 2016, p. 22).

Bakhtin (2011), nos apêndices da obra *A estética da criação verbal*, afirma que o homem é linguagem. Expressa-se, pensa e atua através dos usos da linguagem verbal, meio mais eficaz para que a interação entre os falantes se concretize. O emprego da língua se dá sob a forma de enunciados concretos e únicos, revelados por condições específicas e finalidades, em seu conteúdo (temático), estilo da linguagem e construção composicional, sendo cada enunciado particular e individual. Assim, cada campo utilizado da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Os gêneros discursivos pensados do ponto de vista da atividade humana atuam em diversos campos da linguagem, sendo a heterogeneidade a marca principal, porém, se vista de acordo com sua funcionalidade, por traços gerais, torna-se vazia e abstrata (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Para Bakhtin, os gêneros do discurso implicam ideologia, intencionalidade, papéis representados, fatores sociais, ou seja, forças que moldam de uma forma ou outra, destituindo, portanto, sua neutralidade. Faraco (2009, p. 47) assinala:

Algumas vezes, o adjetivo **ideológico** aparece como equivalente a **axiológico**. Aqui é importante lembrar que, para o Círculo, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, **sempre ideológico** – para eles, não existe enunciado não ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.é., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica).

[...]

E, logo adiante, dirá que tudo o que é ideológico (isto é – entenda-se bem -, todos os produtos da cultura dita imaterial) possui significado; é, portanto, um signo. E conclui com a afirmação de que “sem signo não existe ideologia” (p. 9), querendo com isso dizer que o universo da criação ideológica é fundamentalmente de natureza semiótica,

Baseada na semiótica, a ideologia, nessa perspectiva, permite construir sua filosofia da cultura, cujos objetos são dotados de materialidade, não existindo fora da realidade, ou de práticas socialmente constituídas. Logo, “[...] um produto da criação ideológica é sempre um signo.” (FARACO, 2009, p. 48) Como tal, estes são imbuídos de posicionamento social valorativo, “[...] criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que

caracterizam o intercâmbio social.” (FARACO, 2009, p. 49). Assim, os signos não refletem o mundo, mas refratam o mundo. “Em outras palavras, o Círculo assume que o processo de transmutação do mundo em matéria de significante se dá sempre atravessado pela refração dos quadros axiológicos.” (FARACO, 2009, p. 49).

Com efeito, ideologia, para o Círculo de Bakhtin, nada tem a ver com “mascaramento do real”, como se propõe em outras abordagens da linguagem. Ideológico faz menção a todas as manifestações superestruturais, cultura imaterial ou produção espiritual e, quando utilizada no plural, refere-se à arte, à filosofia, ao direito, à religião...

Partindo do pressuposto de que há dois sujeitos, um autor e um destinatário, os quais se envolvem em um jogo de forças centrípetas e centrífugas internalizadas e compartilhadas, esses sujeitos lutam pela alteridade e heterogeneidade, criticam, elogiam, analisam, questionam, respondem, sempre mediante um discurso anterior ao seu, para um determinado grupo a quem quer atingir.

O homem se constitui como tal, porque domina o recurso linguístico que se materializa por enunciados, que, apesar de proferidos por seres individuais, possuem caráter coletivo, em função das especificidades de determinado campo de comunicação (contexto), adequando-se ao estilo, ao conteúdo temático e à construção composicional, que lhe atribuem relativa estabilidade, determinados particularmente por uma esfera de ação.

O conteúdo temático remete ao domínio de sentido aplicado ao gênero e não ao assunto específico. O estilo abrange a seleção de recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais, através do papel desempenhado pelos interlocutores, em conformidade com a ação responsiva referenciada. A construção composicional organiza e estrutura o enunciado.

Definido gênero do discurso, Bakhtin (2010, p. 262) pormenoriza seu estudo fundamentalmente sobre a questão linguística geral dos enunciados e de seus tipos, colocando-os, portanto, em dois grupos: gêneros discursivos secundários (frutos do convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, como os literários e o pertencente à comunicação cultural, como jornalístico, jurídico, pedagógico, filosófico, científico...). E os gêneros discursivos primários (provenientes de condições da comunicação imediata: carta e diálogo do cotidiano), dada a heterogeneidade funcional de traços abstratos e vazios; quando estudados, todavia, precisamente do ponto de vista estruturalista, não contemplavam o caráter universal do enunciado:

Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso.

[...] Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. (BAKHTIN, 2011, p. 264-265).

Partindo desses pressupostos, os profissionais que compõem as instituições de ensino de língua e linguagem trouxeram à luz essa teoria, como tentativa de um novo paradigma epistemológico, no intuito de modificar a distância entre o que era ensinado pela escola e a realidade linguística concreta, usada como forma de interação entre esses sujeitos que integram essa escola, visto que Bakhtin parte do preceito do uso e da interação verbal enunciativa carregada de valores sociais, formatada em algo mais ou menos estável, conforme estilo, composição estrutural e temática.

A relação gênero/estilo é indissolúvel, uma vez que ao estilo se aplicam determinadas esferas comunicativas da relação humana/social, apesar de relativamente estáveis. Da mesma forma, o estilo possui relação indissociável com unidades temáticas e unidades composicionais, o que determina os tipos do seu acabamento, da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva, como os ouvintes, os leitores, os parceiros e o discurso. O gênero se constitui, se renova, se modifica, graças ao estilo responsável por selecionar o léxico, o sintagma e todas as escolhas gramaticais.

Vale ressaltar que a noção de estilo não tem a ver com a ideia de desvio da norma-padrão, expressão de subjetividade. Fiorin (2016, p. 51) esclarece que

[...] *estilo* é o conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado. Portanto, são os recursos empregados para elaborá-lo, que resultam de uma seleção de recursos linguísticos à disposição do enunciador. Isso significa que o estilo é o conjunto de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos, etc., que definem a especificidade de um enunciado e, por isso, criam um efeito de sentido de individualidade.

Logo, o estilo engloba um conjunto de particularidade textuais e discursivas determinantes à imagem do autor, através de seu efeito de individualidade, individual ou coletiva, no sentido de unificar ou estruturar os enunciados, numa relação de oposição a outros, demarcado dialogicamente por aquilo que se quer expressar, condicionado pela hierarquia dos papéis sociais e convenções desempenhadas pelos parceiros comunicativos.

Esse conjunto de traços, passíveis de serem imitados, parodiados, falsificados, é parte da diferenciação do caráter valorativo e de conduta do texto/discurso, de sorte que, em um passado bem recente, a autoria, ineditismo, a raridade e o controle eram de suma importância; contudo, hoje, essa perspectiva transformou-se na mentalidade 2.0,¹⁴ que valoriza a distribuição

¹⁴ Expressão utilizada por Rojo (2016).

ampla: compartilhamento, apreciação em rede (curtir, comentar, apropriar, compartilhar, remixar, reblogar), em uma total apropriação do produto do outro, explorando-o, interferindo, ampliando, reinterpretando, atribuindo valores diversos ao inicialmente produzido (ROJO, 2016, p. 128).

Os gêneros não literários eram estudados apenas na perspectiva da palavra e da oração, seguindo a linha estruturalista, a qual não desconsiderava o caráter social e comunicativo da língua, porém, não privilegiava a *parole*. Nessa perspectiva, a oração e a palavra não têm dono. No entanto, quando são inseridas em uma situação real, com fim definido, papéis sociais de quem fala/escreve e ouve/lê esse gênero, palavra e oração ganham o contorno entonacional, componente do discurso que faltava, pois o que o determina a composição e o estilo, constituintes do gênero, é a relação emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo e o sentido do objeto.

Entretanto, esse paradigma teórico só tem eficácia, se o professor beber na fonte da teoria, compreender suas especificidades e problemas apresentados. E, assim, tomar os problemas e especificidades como um desafio a ser vencido, pois, dentro do contexto de sala de aula, há uma certa previsibilidade, porém, não certezas: cada evento é único e cada turma requer estratégias especiais para ela. O que funciona para uma, às vezes não vale com outra. Não há receitas, não há manuais de instruções, por isso, a fundamentação teórica é basilar para se construir uma proposta de trabalho voltada às carências diagnosticadas.

O trabalho com os gêneros discursivos direciona o professor-pesquisador a um caminho possível de ser trilhado. O letramento, associado ao sociointeracionismo e ao dialogismo, vai convergir para o desenvolvimento de atividades que buscam a união do estudo da literatura, através de um cânone, como *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, com reportagens televisivas, notícias digitais e documentários. Com efeito, tais gêneros não serão um adendo ou complemento, mas objeto de estudo capaz de dar conta dos conteúdos, habilidades e competências a serem executadas, de acordo com os documentos norteadores da educação.

3.3 Os usos da língua e suas implicações: multiletramentos

A língua é um bem coletivo, e a interação social, sua principal razão de ser.

Azeredo (2009, p. 52)

Os multiletramentos e os textos multimodais entraram em discussão nesta proposta, devido à demanda verificada em discussões e atividades interpretação realizadas com as turmas

ainda no 6º ano. Era perceptível que havia contato, manuseio e interação, no entanto, os níveis não superficiais do enunciado ficavam suspensos, aleatórios, em seu propósito enunciativo. A compreensão, a interpretação e a inferência, tanto do texto estritamente escrito quanto daqueles que exploram a multimodalidade, não eram contempladas. Daí a necessidade de trazer para o espaço da sala de aula os textos multissemióticos ou multimodais, como material de estudo e suporte de interação entre os gêneros.

O estudo dos gêneros discursivos abriu possibilidades de práticas, estratégias e ações, realizadas e experienciadas em diversas e variadas propostas discursivas de uso corrente e efetuadas por seres reais no mundo, dentro das modalidades escrita e oral. A Pedagogia dos Multiletramentos do Grupo de Nova Londres encontrou no Dialogismo – Gêneros Discursivos – a oportunidade de conceber a linguagem como algo passível de mistura, suficientemente plástica, preocupada com os usos dessa linguagem, que (des/re)constroem significados juntos a outros.

A pedagogia dos multiletramentos surge do encontro de 10 educadores saxões, dos EUA, Reino Unido e Grã-Bretanha, em 1994, na cidade de Nova Londres, nos EUA, com o objetivo de inserir no cenário da Linguística os textos que dispunham de *designer* (texto escrito, imagem e movimento) consagrados socialmente pelos múltiplos canais de comunicação e importância crescente de diversidade linguística e cultural.

Nessa concepção, os significados emergem de forma cada vez mais translocal, multicultural e híbrida para formação de significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais, no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade. Assim, qualquer atividade semiótica é considerada *design* em função de três aspectos: desenhos disponíveis, desenho e redesenho. É objeto de constante reformulação, situada num estudo metalinguístico que legitima a ordem do discurso em prática situada, instituição direta, posicionamento crítico, prática transformadora, ensejando práticas de letramento cristalizadas, problematizando-as numa edição alternativa (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 194).

Nessa vertente, as concepções de linguagem do Círculo de Bakhtin, justamente por seu caráter dialógico, possibilitaram a convergência com o multiletramento¹⁵, em busca da

¹⁵ O multiletramento é um movimento de trazer para a sala de aula produções discursivas de ampla circulação social, as quais misturam as semioses (som, imagem, texto escrito, movimento, oralidade, expressão facial etc.) como **proposta de estudo e análise**. São exemplos desse tipo de produção *memes*, *gifs*, reportagens, documentários, vídeos, clipes, postagens em redes sociais, entre tantos outros.

formação de professores abertos a tais práticas discursivas, dispostos a refletir e questionar essas novas linguagens textuais, tão presentes na contemporaneidade.

Em contrapartida, a Escola deveria propagar novas aprendizagens, discussão e reflexão das demandas culturais e sociais vivenciadas no hoje, mas que não o faz. É um local, ou melhor, uma instituição plural, a qual ainda ancora saberes formais desconectados muitas vezes das necessidades reais que formam pessoas somente para fins úteis: passar nos vestibulares e atingir índices impostos pelas Secretarias de Educação (tabulados por habilidades e competências, em forma de descritores pré-definidos).

Com efeito, entende-se que se faz mister trazer para a escola todo o repertório cultural expressivo e circulante, seja de referência profissional, seja para tratar de valores adquiridos ou reflexões referentes ao contexto, já que não é possível ignorar outras modalidades de produção, além das canônicas. Essas novas produções também atuam em uma perspectiva mais consciente de linguagem, permitem relacionar a realidade concreta a novas experiências de formação dedicadas ao contexto em que agem: de inovações tecnológicas e multiespaços para aprendizagem efetiva, pois o livro e a escola deixaram há muito de ser os detentores do saber.

Ao construir a proposta de encaminhamento, mais especificamente na 2ª etapa, quando foram selecionados dois capítulos de *Vidas secas* para análise dos elementos que compõem o gênero romance, as atividades eram iniciadas com uma pesquisa prévia pelo aluno, realizada em casa e socializada em sala de aula. A partir das pesquisas, com auxílio do computador, projetor e conexão com internet, os *sites* pesquisados por eles eram revisitados e comparados; logo após, era feito um resumo coletivo com projeção no telão daquilo que parecia relevante.

O ato de fazer uma pesquisa prévia, confirmar as informações nos *sites* e efetuar uma produção escrita coletiva, de forma que o aluno acompanhasse a construção dos parágrafos, por assunto, selecionando informações relevantes, pontuando as frases, escolhendo as palavras adequadas, conectivos e posição que cada termo deveria ocupar, já demonstrava o multiespaço da aprendizagem. Ou seja, o conhecimento está sendo discutido na escola, mas, a partir de plataformas que estão fora dela, não de um livro especializado de teoria literária, entretanto, atendendo à necessidade dessa turma, 7º ano de Ensino Fundamental II.

Outras vertentes devem fazer parte da prática escolar, para que o “diálogo” entre esses novos saberes e o saber institucionalizado acadêmico e reflexivo (prática escolar por excelência) ocorram, de fato. O objetivo é despertar para um trabalho efetivo em sala de aula dos múltiplos saberes, pois, como são de grande circulação, não demandam necessidade de estudo e análise. Por isso, é preciso desnaturalizar o óbvio, desestabilizando o presente para

criar horizontes diversos, procurando saberes estéticos e sensíveis (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 189)

Para que tais linguagens e formatos textuais (textos multimodais) tenham espaço na sala de aula, é imperioso que aquele que conduz o processo ensino-aprendizagem local seja (trans)formado inicial e continuamente para demandas educacionais responsivas à contemporaneidade. Nessa perspectiva, a base dessa formação são os conceitos de linguagem de Dialogismo e Letramento, no âmbito da Linguística Aplicada.

O mundo tecnológico dispõe de linguagens e culturas híbridas. A análise e (re)construção de significados produzidos por ela se fazem necessários, cabendo aos professores se tornar analistas desses discursos e engajar seu alunado nesse processo de manuseio de multissemioses como atos éticos, contemporâneos, respondendo de maneira crítica à demanda social, aproximando assim a escola das novas práticas discursivas e estreitando as relações entre o saber científico e o saber cotidiano, praticado pelos indivíduos fora do contexto escolar.

Ainda buscando exemplos explorados aqui, a reportagem do dia 25 de agosto de 2019, exibida pelo *Fantástico*, mostra como a multimodalidade das linguagens e culturas híbridas pode ser trabalhada na produção de textos, utilizando-se de plataformas, institutos científicos, dados estatísticos, sequências de notícias e demonstrativos *in loco*. O repórter da Rede Globo vai até a sede do INPE, em São José dos Campos, São Paulo, anota as coordenadas de focos recentes de queimada na Floresta Amazônica e toma um avião comercial, um jatinho, e chega às coordenadas fornecidas pelo satélite do INPE e confirma que os dados são fidedignos, contrariando o pronunciamento do presidente Jair Bolsonaro e do ministro do Meio Ambiente, Ricardo Sales.

A reportagem de 30 minutos foi assistida, descrita, comentada e discutida. Depois, foi resumida em forma de tópicos e colocadas perguntas, para que os alunos refletissem; em seguida, os próprios estudantes se questionaram sobre como tais fenômenos poderiam interferir em seu ambiente, já que, no dia 18 de agosto, haviam passado pela experiência de ver o céu ficar cor-de-rosa e, na cidade de São Paulo, dia 19 de agosto, ficar noite às 15h, o que, segundo ambientalistas, seria atribuído a partículas de fuligem advindas das queimadas produzidas na Floresta Amazônica. Complementando, relataram ainda que alguns conhecidos se desfizeram de seus rebanhos de gado, por conta da escassez hídrica (seca de nascentes, brejos e poços), em suas propriedades. Logo foi proposta uma nova pesquisa, quando cada aluno deveria apresentar o volume de precipitação no período de 12 meses, a partir de setembro de 2018 até agosto de 2019, tendo recorrido a diversos *sites*, mas principalmente à Casa da Agricultura do município.

Assistir à reportagem, retomar por escrito pontos principais, questionar-se sobre as informações e de que forma tais fenômenos interferem no ambiente em que vive, sabendo que está a muitos quilômetros de distância e, a partir disso, produzir uma tabela com dados fornecidos de fontes seguras do volume de chuvas do município em que vive é uma forma de criar mecanismos para novas reflexões e associar com outros gêneros e novas propostas discursivas, as quais vão transformar esse enunciado específico em uma proposta discursiva mais condizente e responsiva quanto às demandas sociais a que esses alunos estão expostos.

A base para a proposta em pauta foi a filosofia do ato responsável de Bakhtin, filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin dialogando com a Linguística Aplicada, no que tange aos multiletramentos, de forma a dar espaço às novas modalidades discursivas que inovaram a língua, a linguagem e o comportamento social (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p.186).

Essa nova rota epistemológica foi a porta de entrada para a proposição da pedagogia dos multiletramentos como possibilidade de redesenhar práticas educacionais cada vez mais distantes daquelas responsivas à contemporaneidade.

Os novos letramentos propõem novas condutas, nova mentalidade, que incorporam novas práticas, novos gêneros de discurso, novos procedimentos, novo conjunto de valores, os quais, na escola, devem ser vivenciados e servir de objeto de reflexão – e não ignorados –, para que o leitor/autor se torne ativo e crítico do discurso/texto circulante, sem que, para isso, se crie outra disciplina, mas apenas inserindo naquelas já existentes as novas tecnologias, como novo suporte discursivo.

A tecnologia revolucionou a vida das pessoas, sobretudo em sua interação interpessoal e com mundo, porém, a escola e os professores não acompanham tais mudanças. As ferramentas usadas em sala de aula estão assentadas em uma época distante. Assim, quando as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) entram nesse espaço, como apoio às aulas expositivas, são usadas como nova ferramenta, mas não como nova oportunidade de letramento e exploração de seus conteúdos, em que o próprio aluno tenha autonomia de uso.

Rojo (2016, p. 132-5) ressalta que, em 2012, a internet já possuía 80,4 milhões de usuários, contudo, o maior percentual se concentra nas classes A e B, e a conexão veloz limita o uso, ou seja, há computadores, celulares, *tablets*; contudo, não se tem o acesso à internet. O professor, muitas vezes, não consegue operar e interagir com esse conteúdo, também, por falta de formação.

Ademais, os novos letramentos são definidos por uma nova tecnologia – internet –, pois, do contrário, o relógio é só um instrumento para ver horas, *laptop* uma máquina de escrever e

assim os demais: *console de games*, mp3, mp4, *smartphone*... o que modifica o uso é a internet e principalmente a “mentalidade” e a “conduta” do sujeito que a utiliza.

Logo, os novos letramentos são característicos da mentalidade 2.0, em que o próprio usuário (comum) produz o conteúdo que publica. Ele não permanece passivo a todo o conteúdo a que tem contato. Ele se manifesta: curte, comenta, compartilha... Aliás, o que coloca certas notícias em destaque é o volume de comentários que estas possuem, o que evidencia o reflexo da hipermodernidade. Dessa forma, não se pode ignorar as multissemioses e as possibilidades hipermidiáticas do texto eletrônico: imagens em movimento, sem movimento, com som, fala etc., haja vista o fracasso do último lugar ocupado pelo Brasil, no PISA 2000 (cf. ROJO, 2016), em que a principal dificuldade era a leitura de textos multimodais (integrados por imagens e diagramas).

O aluno terá que lidar com linguagens e semioses distintas, por isso, é preciso um olhar multidisciplinar da Arte, da Sociologia, da Geografia, da Matemática, das diversas áreas do conhecimento, para que a esses discursos sejam atribuídos o sentido e o valor real como interlocutor/locutor nesse processo de construção/desconstrução e de coautor desse produto, já que tais suportes – mídias – favorecem essa relação tão íntima. Ademais, propõe-se que haja espaço para criação e interferência na produção da hipermídia por *remix* e hibridização, não só no que tange às ferramentas de domínio técnico e APP, mas no desenvolvimento de procedimentos críticos de busca, seleção e filtro de informações, texto e parafraseagem (ROJO, 2016, p. 145-147).

Isso não quer dizer que o canônico ou erudito venha a ser abolido, todavia, não se deve marginalizar o que é socialmente constituído. É preciso preparar esse aluno de forma crítica, para analisar, interagir e produzir textos multimodais. Isso não é novo: desde Paulo Freire, o que se pretende é lançar ao ensino a pedagogia crítica, o que é perfeitamente possível, conforme propõe Rojo (2014, p. 148-149):

É preciso que este usuário funcione, que domine as ferramentas e programas muitas vezes antes mesmo de chegar na escola, torne-se também um analista crítico que faz apreciações sobre as seleções e sentidos dados pelos produtores de enunciados-textos: um leitor crítico. Somente assim, este pode se tornar um criador de sentidos, seja na leitura ou na produção de textos multissemióticos. É somente como criador de sentidos e leitor crítico que este aluno poderá “usar o que foi aprendido de novos modos” – éticos e estéticos – transformando o mar de enunciados de que participa continuamente.

A língua não pode ser entendida como autônoma, ou seja, na prática dos multiletramentos, é construída como discurso/enunciado materializado refratadamente, o qual faz parte de práticas discursivas fluidas, onde os sujeitos de linguagem interagem

concomitantemente, num ato de ação e de reconstrução, realizado por sujeitos que têm gênero, sexo, idade, posição social, espiritualidade (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 190).

Por isso, a língua é ao mesmo tempo um ato de fala e um ato político, não sendo neutra, nem desprovida de intencionalidade. Suas raízes são constitutivas da relação com a realidade e com a alteridade. Nesse aspecto reside a importância de trazer esse mundo de fluxos das mutações pelas quais passa a língua, para o meio escolar, uma vez que a própria língua permite tais mutações, sendo, portanto, necessário compreender o que as novas gerações estão fazendo com ela.

Tais mudanças na forma composicional da língua são influenciadas pelas inovações tecnológicas, as quais promovem novas formas de materialização da comunicação humana, cuja escrita tem a disposição gráfica, somada à forma hibridizada dos textos multimodais. O que se faz necessário e urgente, segundo Oliveira e Szundy (2014, p. 191), é a construção de uma política linguística para o processo formativo de docentes, orientados por uma metáfora que articule o ensino, o processo de formação docente com uma concepção de língua/linguagem que possibilite, para além do domínio da chamada norma culta, reconhecer e interpretar, nas práticas discursivas contemporâneas, os múltiplos pontos de vista sobre as mudanças sociais e culturais da vida social (ROJO, 2014, p. 192)

O Círculo de Bakhtin, ao compreender o signo verbal como fragmento material da realidade hibridizado pelo movimento entre o “já dito” e “não dito”, contribui com uma proposta que busca situações de aprendizagens autênticas em defesa de uma pedagogia do acesso. Constituída sobre a tríade língua, realidade e alteridade, prevalece o pluralismo entre os seres sociais que semiotizam atos éticos, à medida que reconhecem e são reconhecidos, inteirizados em aspectos conceitual, imagético e entonacional, carregados de valor, posicionamento e vozes sociais.

Quando se trazem para a sala de aula notícias de um assunto amplamente divulgado pelas mídias e redes sociais, no caso, as queimadas na Floresta Amazônica, a fim de dialogar com outro gênero, a reportagem, a fim de contestar as informações e posicionamentos firmados, buscando nas marcas linguísticas, como, por exemplo, as escolhas dos verbos e se detecta que dentro do mesmo assunto optam por verbos transitivos, aponta-se para um dado relevante passível de análise e, portanto, de aprendizagem.

Ainda pensando nas questões linguísticas, fazer com que o aluno olhe para um enunciado, uma manchete, no caso, criticamente buscando compreender o que levou o locutor a inverter a ordem da frase, deslocando o adjunto para o início dela, não é ensinar a gramática por ela mesma, contudo, por propósito intencional e permeado por valor ideológico. O mesmo

se pode frisar quando a câmera seleciona ângulos e cenários, para apresentar uma autoridade se contrapondo a outra, como na reportagem do Fantástico, a qual mostra Macron *versus* Bolsonaro.

Ao trazer as TDIC para o ensino regular, como suporte passível de análise e estudo, abre-se espaço para diferentes subjetividades, colocando-as ao centro, em processos sociocomunicativos marginalizados, tornando a escola um lugar de respostas educacionais mais condizentes com as demandas da contemporaneidade.

4 LEITURA E LITERATURA

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivo e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Cândido (1995, p. 249)

Partindo da ideia de que o aluno é um ser social e que a sociedade vive num mundo letrado, onde o signo linguístico se associa a outros, é preciso dar espaço para que esse indivíduo socialize suas práticas, dividindo suas experiências como leitor, de forma a concretizar a escola como um espaço de leitura.

A relação escola–professor–aluno é hierarquizada pelo jogo de forças que se impõe ao papel de cada um: à escola, cabe o de local do saber; ao professor, o de detentor do saber, e ao aluno, o de receptor do saber.

Rojo (2004, p. 7) esclarece:

Para Bakhtin [...] o ensino das disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o [discurso de] outrem (do texto, das regras, dos exemplos): “de cor” e “com suas próprias palavras”. [...] O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc., - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra internamente persuasiva.

Nesse sentido, o professor coloca suas impressões ou mesmo revozeia um discurso de autoridade, sem construir suas próprias impressões, modelos. As ideologias são passadas sem questionamentos. Com o discurso literário o mesmo acontece: toma-se o texto parcial, retirado de seu suporte, geralmente proposto pelo livro didático, com perguntas direcionadas para responder às questões. Isso transmite certa segurança e conforto a cada uma das partes – ao aluno, pois parte de uma situação previsível e, ao professor, porque já sabe o que vai ocorrer, sem exigir muito preparo. No entanto, a concepção de aluno, de professor e de escola não pode mais ser vista nesse sentido. As relações humanas não se dão mais dessa maneira.

A própria concepção de linguagem, antes centrada na estrutura da palavra, passou gradualmente a associar sua função, a relacionar o texto com seu contexto mediato e imediato, e este a outros textos que conversam entre si, de forma dialógica. Assim, a relação escola–professor–aluno também pode se abrir a propostas diferentes daquelas até então aplicadas.

A linguagem é o meio pelo qual o homem expressa suas emoções, pensamentos, desejos, inquietações. É através dela e por ela que é possível evoluir e perpetuar saberes, ao longo do tempo. Nesse sentido, o homem, em sua necessidade, criou formas e recursos com fim neles mesmos, para expressar sentimentos e sensações fugazes, mas importantes, ao se constituir como homem, sem que isso implicasse um fim útil. A linguagem, necessária para comunicação efetiva na sociedade, buscava externar, por meio da língua, algo que preenchesse suas inquietações e pudesse levar a outros níveis de abstração, nos quais permitisse vivenciar experiências inventadas ou não, presentes no imaginário.

A literatura, assim como outros elementos artísticos, deu vazão a essa necessidade não utilitária, porém, importante para a constituição da ludicidade no indivíduo, responsável por seu caráter complexo e ambíguo. Surgiu antes mesmo da escrita, como uma manifestação artística de grande impacto na sociedade: ora, dar acesso e oportunidade ao aluno em se familiarizar com esse processo também é competência da escola. Não se pode, em qualquer proposta de língua materna, deixar de contemplar aquilo que é a maior expressão da língua escrita e o objetivo principal da escola: formar alunos leitores.

A escola, como instituição formal, não tem se preocupado como deveria com letramento visto como prática social, isto é, com a dimensão ideológica da linguagem, no entanto, com a prática do letramento/alfabetização, na medida do necessário para promoção e sucesso da própria escola, no que diz respeito, sobretudo, aos índices de avaliação. Ela reproduz a concepção de letramento autônomo¹⁶, que desvincula o texto do seu fator social, isto é, do contexto de produção, recepção e uso da língua. Dentro dessa perspectiva de letramento, o texto escrito possui autonomia e lógica interna, não dependendo de fatores externos imediatos e mediatos para fazer sentido (KLEIMAN, 1995 p. 20-22).

Dessa maneira, a leitura de textos literários deve estar no plano de professores no Ciclo II do Ensino Fundamental¹⁷, visto que sua prática abrange capacidades que visam desde ao aperfeiçoamento linguístico do ato de ler à formação do leitor cidadão, já que a escola é o espaço onde a criança desenvolve sua capacidade criadora e criativa, relaciona-se socialmente, reconhece-se como parte de um sistema e se insere dentro de contextos maiores, através de atividades oportunizadas por essa instituição; logo, a escola deve abrir espaço legítimo para a prática leitora.

¹⁶ O sentido do termo **autônomo** está relacionado ao tipo de letramento proposto tanto por Kleiman quanto por Soares.

¹⁷ Em especial, pois, no Ensino Médio, há uma cobrança para que, de alguma forma, se leiam textos dessa natureza, principalmente em razão das provas classificatórias de concursos vestibulares.

Soares (1999, p. 74-75) ainda destaca:

Letramento não pode ser considerado um “instrumento neutro” a ser usado em práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente constituídas que envolvem leitura e escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Se o letramento não pode ser considerado um instrumento neutro, e a ideologia se manifesta no âmbito do sentido, as práticas socialmente construídas de leitura e escrita devem apresentar propostas que permitam um trabalho para além daquele superficial e alienante¹⁸. Se a proposta contempla, também, o trabalho com o texto literário, ela deve estar alinhada aos processos que buscam uma interação da obra como elemento transformador da relação do homem com a sociedade.

O texto literário é um produto do homem para o homem, o qual procura, em sua essência, resistência à alienação em que, como ser social, está inserido em sua relação como homem em seus diversos papéis, convenções e a própria linguagem. Ora, a alienação, gradativamente, envolve a relação objetiva com o exterior, tornando-o um fenômeno psicológico que influencia a personalidade e transforma a relação externa em social (ECO, 2003, p. 234). Essa transformação, que ocorre muitas vezes sem perceber a consciência, insere o homem em um processo, no qual a literatura, sendo uma expressão da arte, possibilita liberdade de agir sobre a realidade, recriando-a e promovendo o prazer estético.

Porém, nem toda expressão artística desempenha esse papel libertador. A previsibilidade gera reflexo condicionado desejável pela indústria cultural, que, ao buscar padrões estabelecidos, usa o sistema linguístico como forma de satisfazer a sensibilidade pública, tornando-a produto comercial de massificação, alienando aqueles que consomem esse produto e não permitindo a originalidade.

A originalidade é o que provoca o estranhamento e leva o homem a refletir sobre sua condição no mundo, proporcionando sentimentos únicos, novos olhares e sensações boas ou ruins, não importa sua natureza. O que importa, de fato, é o movimento interno que retira esse ser social do automatismo, permitindo-se olhar e sentir as coisas por outro prisma, por outra vertente, não necessariamente aquela com a qual está habituado. A arte, através do artista, cria

¹⁸ O termo alienação é tomado a partir do capítulo “Do modo de formar como compromisso com a realidade” (ECO, 2003) em que parte do pressuposto de que o homem por viver em sociedade está impreterivelmente submetido ao processo de alienação, que para ele, é dividido em dois tipos: alienação-em-algo (relação entre homem-trabalho-produto de seu trabalho-mais valia) e alienação-de-algo (referente ao estranhamento das coisas instaurado através dos processos criativos originais que fogem dos padrões estagnados e definidos tomados a partir de uma relação do eu com o outro).

essa ponte, no entanto, não se trata de um processo tranquilo e harmônico, até porque se busca no caos das sensações a expressão daquilo que, muitas vezes já foi dito, mas não daquela forma.

O artista em crise não vê sentido na ordem das palavras vigentes; a definição dos sentimentos não corresponde à efetiva realidade, devido a suas formulações éticas ou expressões estereotipadas. Elas não retratam o real desequilíbrio de suas relações com o mundo (ECO, 2003, p. 252-253). A originalidade, assim, brota como recusa parcial do artista ao sistema das formas alienantes, já que não há meios pelos quais se isentar delas, comprometendo-se com o mundo em que vive, induzido pela situação conflituosa vivenciada, o que predispõe a uma nova gramática e a uma nova organização das palavras.

A alienação é provocada pela relação do homem com o trabalho, a qual, movida pela necessidade de consumo, atribui valores sociais a bens materiais, tornando-o dependente de uma rotina massacrante. Ela absorve todo o tempo útil na realização de tarefas, que não são suas, mas sim de um sistema que acomete todos os membros da comunidade capitalista, com propósito de sobrevivência.

Todavia, pensando racionalmente, é impossível fugir das regras impostas por esse sistema político econômico, pois esse mesmo trabalho que aliena gera produtos que facilitam e tornam cômoda a vida do homem moderno, como, por exemplo, o automóvel. Concordando com Hegel, Eco ressalta que a alienação permeia todas as estruturas, desde o íntimo ao social. Isso corresponde a uma ordem gradativa que é estabelecida pelas relações “[...] entre homem e homem, homem e objetos, homem e instituições, homem e convenções sociais, homem e universo mítico, homem e linguagem.” (ECO, 2003, p. 234).

A escola, como principal meio propagador da educação formal, deve promover ações que leve o aluno à reflexão e possa se tornar um homem consciente do processo alienante a que está submetido. Para isso, deve abrir espaço para a leitura que atenda a esse critério e proporcione prazer ao seu público, assim, conhecendo-a, possa apreciá-la e fazê-la parte de sua rotina. A literatura também deve estar presente nas ações pedagógicas da escola como processo legítimo de troca de experiência, no que tange a aprender, a pensar, a fazer relações, a externar sentimentos e, também, promover a apreciação estética.

A literatura, apesar de configurar-se como uma expressão com fim estritamente estético e sem obrigações de formar caráter ou educar um indivíduo, já que é uma válvula de escape para as tensões cotidianas, necessária ao processo de abstração, de ludicidade, de reflexão, pode igualmente instruir e educar, haja vista sua importância dentro dos componentes escolares. A literatura como processo criativo abarca a História, a Geografia, a Biologia, a Química, a Filosofia, a própria língua materna, entre tantas outras disciplinas.

A leitura do texto literário promove a evolução do intelecto, ao favorecer a ampliação da capacidade de se exercitar a abstração, sendo igualmente capaz de tornar a pessoa sensível a diversas situações, porque tem poder humanizador. Rezende (2010, p. 60) assinala: “Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será.”

Nessa perspectiva, supera-se a noção de letramento literário como uma habilidade pronta de leitura de textos e alcança-se a reflexão baseada na necessidade constante de o leitor se posicionar e se reposicionar, frente ao universo literário. Isso não implica somente trabalho com obras canônicas, mas, especificamente, a apropriação da linguagem literária para si, sendo iniciada pelas histórias infantis, cantigas de roda, até chegar à leitura de romances, à apreciação da música, ao filme ou à novela, de forma que os tome para si, internalizando, construindo com a palavra individual e intensamente (OLIVEIRA, 2015, p. 42).

O letramento literário é, assim, mais específico, pois tem uma relação com a linguagem diferenciada, isso significa que, “o letramento literário é um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem.” (COSSON, [SI]¹⁹). Sendo processo entendido como um percurso contínuo e apropriação como apoderar-se de algo, internalizar o dizer do outro como se fosse seu. Por sua vez, a escrita tem o poder de dar corpo dos sentimentos humanos, de maneira que cabe à escola o papel de concretizar essa prática, já que se trata de um processo educativo e transformador, incapaz de efetuar-se sozinho.

Souza e Cosson (2011, p. 103) enfatizam:

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz e como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam quando objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor.

A leitura literária estabelece como estratégia auxiliar a fundamentação e o fortalecimento da formação do leitor, de maneira que incentive e valorize o caráter dialógico e interacional das práticas de leitura, envolvendo o coletivo na apreciação estética mais consistente. Baseados em Pressley, Cosson e Souza (2011, p. 104) apresentam sete estratégias voltadas ao ato de ler: conhecimento prévio; estratégia de conexão; de inferência; de

¹⁹ Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 23 jan. 2020.

visualização; de pergunta ao texto; de sumarização e de síntese. Elas se complementam e são ativadas a partir do envolvimento do leitor com o texto; o leitor vai realizando tais etapas e tendo consciência do processo a ser percorrido – metacognição – no qual o aluno consegue ter controle do que foi planejado e deliberado para sua compreensão.

Cosson (2014) usa a metáfora “linguagem corpo” para tratar da linguagem como aquilo que nos qualifica como seres humanos; ora, o poder de abstração, que permite interação social, nos diferencia de outros seres. A linguagem carrega consigo expressão de sentimentos e emoções, o que, no mundo letrado, é armazenado pela escrita, mesmo quando é falada, já que ela liberta os limites do tempo e do espaço.

A literatura é talvez um regulador do equilíbrio social, visto que confirma o homem em sua humanidade. Ela possibilita a criação de manifestações ficcionais diversas, em que tanto o produtor quanto o espectador, o locutor e o interlocutor compartilham impulsos, crenças, sentimentos, valores, revoltas, no sentido de externar não exatamente aquilo preso dentro de sua alma, mas o que é de caráter coletivo e muitas vezes é reprimido pelo contexto histórico e/ou por ignorância.

A sociedade necessita de momentos fugazes para suportar a sobrecarga do dia, seja na novela, seja nos quadrinhos, na anedota, no causo, no repente ouvido na rua. Esses espaços tornam a vida menos pesada e proporcionam múltiplos sentimentos, algo como sair do corpo por alguns instantes e se dar o direito de viajar, envolvendo-se em uma história que não é sua, todavia, é fruto da imaginação do outro e corresponde ao próprio anseio, despertando emoções através da linguagem.

É característico preconizar mudanças, valores, denunciar, combater, apoiar e conviver dialeticamente com o conflito, quer interno, quer social, sabendo-se que essas relações não são tranquilas, tampouco inofensivas, pois elas incomodam e geram polêmicas ou edificam e trazem paz de espírito. Cândido (1995, p.243-234) complementa:

Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado e de coisas predominantes.

[...]

Isso significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser um fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque seu efeito transcende as normas estabelecidas.

Dois fatos recentes ilustram essa afirmação de Antônio Cândido. O primeiro referente a um livro de contos,²⁰ *Os cem melhores contos brasileiros do século*, de Ítalo Moriconi, enviado às escolas, em 2010, pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, segundo desembargador responsável, incitavam à perversão. A denúncia foi registrada pela imprensa, o governador declarou que retiraria os livros das escolas. Já na Bienal do Livro do Rio de Janeiro, em setembro de 2019, o prefeito municipal Marcelo Crivela determinou a retirada de um HQ, produzido pela Marvel, que ilustrava um beijo *gay*, sob a alegação de que isso feria o Estatuto da Criança e Adolescente. Após idas e vindas da justiça, o STF decidiu pela ilegalidade da ação e um *youtuber* comprou todos os exemplares e os distribuiu na porta de uma feira.²¹

A literatura, como expressão da palavra escrita, trabalha na subversão, no limite da forma e na extrapolação do dizer em que o homem se torna dono de si e do seu dizer, constituindo-se como sujeito. Para Cosson (2014, p. 16),

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha é também de todos.

Na produção literária, a qual a forma sustenta o objeto, consegue-se exprimir o inexprimível, tornando a leitura um momento de prazer, de reflexão, de fruição, de revolta etc., capaz de levar o leitor a posicionar-se e a criar empatia pelos problemas alheios. Por isso, entende-se que a literatura humaniza, por conseguinte, é um direito incompressível.

A relação de valores atribuída pela sociedade atual à vida e ao direito comum a todos oscila entre condição social e necessidade. No entanto, a “necessidade” por algo passa a existir a partir do acesso ao bem. Louis-Joseph Lebreton, fundador do movimento Economia e Humanismo, distingue os bens em “compressíveis” (não satisfazem necessidades essenciais do ser humano) e “incompressíveis” (representam necessidades básicas, tais como a alimentação, a educação e o vestuário, por exemplo.), valores que, todavia, segundo Cândido (2004, p. 173), podem variar de acordo com a cultura, a época e a ideologia.

São bens incompressíveis não apenas aqueles que atendem a necessidades básicas do aspecto físico, mas também da alma, que elevam e instruem, dão prazer e se fruem. A literatura, como manifestação universal do homem, assegura a presença do sonho estando acordado,

²⁰Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2010/11/justica-proibe-que-escolas-estaduais-de-sp-deem-livro-que-aborda-sexo.html>. Acesso em: 29 dez. 2019.

²¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/09/08/toffoli-suspende-decisao-judicial-que-permitia-apreensao-de-livros-na-bienal-do-rio.ghtml>/ Acesso em: 29 dez. 2019. Cf. também em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/felipe-neto-vai-distribuir-14-mil-livros-com-tematica-lgbti-na-bienal-neste-sabado-23933133/> Acesso em: 29 dez. 2019.

permite a divagação, a crítica, o dizer, a expressão, a raiva. Possibilita o equilíbrio, mas também o desarranjo emocional.

Dessa forma, é, portanto, instrumento de educação, visto que possibilita viver dialeticamente os problemas. Isso a torna ofensiva, pois favorece a transcendência, a abstração plena de colocar-se na posição do outro.

Em outras palavras, a literatura humaniza, não porque tem o poder de deixar o homem bom, mas porque é complexa, contraditória, o faz refletir, tira-o da zona de conforto. O que é possível em três faces, conforme propõe Cândido (2004, p. 176):

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador. [...] Analisando-a podemos distinguir 3 faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura de significante e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

A literatura tem esse poder transformador, porque agrega as três faces, de forma que o sujeito é sensibilizado tanto para as relações humanas como para a obra estética, que passa pelo contato e pela circunstância de o hábito de leitura se inserir no processo internalização da linguagem mais elaborada e expressiva, que vive no extremo da norma imposta pela língua. Ou seja, a literatura permite-se brincar com as palavras, alterar seus significados, criar novos e sobrepor-los; quebrar regras gramaticais e dar novos sentidos a elas.

Todavia, sua face autônoma de estrutura e significado cria um modelo de coerência instaurado pela força da palavra constituída como tijolos sobrepostos. Essa organização da palavra compõe um todo articulado que interage com a mente e ordena o mundo.

É, por conseguinte, a expressão da forma que torna capaz a expressão do conteúdo, a coerência mental e social. É através dela que o caos interior se estrutura e a mensagem pode atuar com sentido. A literatura tem valor, de fato, porque trabalha no limiar da estrutura linguística, a fim de satisfazer a necessidade básica do ser humano, sobretudo pela percepção e a visão de mundo. É neste sentido que a literatura humaniza, frisa Cândido (1995, p. 249):

Entendendo aqui por humanização (já que tenho falado nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

A literatura pode se manifestar em diferentes gêneros com a mesma intensidade, respeitando os critérios que os categoriza como tal (estilo, estrutura composicional e conteúdo temático). O gênero romance²² permitiu que a literatura retratasse personagens comuns, inclusive aqueles marginalizados, cenas cotidianas, populares e até grotescas. Motivado pela Revolução Industrial e ascensão da burguesia, o romance reproduz os anseios e novos valores em detrimento do desgaste natural de estruturas socioculturais, em um formato mais acessível – folhetim – até mesmo para as classes mais populares, servindo como espelho do povo.

No Brasil, o romance, junto de outros gêneros, consolida uma literatura com autores, produções autênticas e público-leitor (portanto, consumidores desse produto cultural). Por retratar a realidade conturbada, segue o caminho da literatura social, partindo de uma análise do universo social, ratificando suas mazelas, apresentando convicções dos autores e visão crítica da realidade (CÂNDIDO, 1999).

No Brasil, desde o Realismo o homem do povo, descrito em suas relações íntimas e sociais, com todos seus problemas, ganha intensidade e tratamento literário. Partindo desse prisma, avançando um pouco mais na linha do tempo e buscando uma linguagem mais próxima dos dias atuais, condizente com o público-leitor a recepcionar a obra, pensou-se que publicações a partir da década de 1930 poderiam atender essa demanda. Personagens mais próximos da realidade dos alunos do 7º ano, como pobre (pessoas invisíveis, como Fabiano e sua família, no romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos) entra na literatura como herói e protagonista, em obras de valor estético, cuja forma sustenta o objeto.

Obras que retratam um enredo chocante, de personagens intensos, mas comuns, e cenários hostis, transformam-se em instrumento consciente de desmascaramento, promovem estranhamento (que retira o indivíduo do *status quo*), fazendo refletir sobre sua condição e o desperta da alienação. As obras (compostas por cenários, enredo e personagens) correspondem a uma necessidade universal de se ver retratada, expressando um sentimento coletivo que humaniza e liberta do caos das sensações.

Oferecer literatura como proposta de leitura a alunos do 7º ano, em processo de formação, sem acesso por outras vias a uma boa leitura, consumidores exclusivos de produtos da cultura de massa, cujos valores expressos são da classe dominante, é uma grande oportunidade de libertação das amarras da ignorância.

Ao se propor como leitura em sala de aula o romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, opta-se por um posicionamento político em que se faz mister oportunizar o que se tem de melhor

²² Disponível em: <https://www.infoescola.com/redacao/romance/> Acesso em: 31 dez. 2019.

a classes populares, porque é **direito dos alunos e compromisso da escola** proporcionar práticas leitoras que os tornem autônomos e críticos em todos os sentidos. Isso só é possível oferecendo produto em que a estrutura e a forma estão no limiar da norma.

Apropriando-se da linguagem, o homem é capaz de gozar, fruir e assim interagir com a arte, a literária em especial, que também é produto do trabalho do homem. Por ser fruto do trabalho humano, a obra literária é aberta, ou seja, está sujeita à ambiguidade, à indeterminação de resultados. Logo, a literatura atua em de forma flexível, pois adapta a visão de universo físico e as relações psicológicas de concepções distintas. É uma referência expoente, que destaca a interferência das experiências do leitor como sujeito que constrói os sentidos na obra.

O objetivo do letramento literário escolar e do ensino da literatura na escola é formar uma cadeia de leitores, de pessoas que iniciam seu processo de letramento na escola e levam para a vida, tendo condições de manipular instrumentos culturais e construir sentido para o mundo em que vivem. Dessa maneira, as relações em sala de aula com texto literário também apresentam caráter dialógico, portanto cada ação é uma resposta que compõe esse elo enunciativo.

Legitimar a escola como espaço para leitura, em que o aluno se torne sujeito social e leitor crítico, é algo que tem que ser buscado por cada professor e por cada escola, dando voz aos alunos e oportunizando atividades nas quais possam se mostrar e solidificar seu papel de agentes nesse processo de ensino-aprendizagem.

5 UMA PROPOSTA DE ENCAMINHAMENTO: UM CAMINHO A PERCORRER

Este objeto – o texto – é que vai condicionar a escolha dos itens, objetivos com que abordamos e a escolha da atividade.

Antunes (2003, p. 110)

Acredita-se que uma boa estratégia didática deve levar em conta não apenas as especificidades da linguagem, mas também as determinações sociais que moldam os discursos. Considerando a complexidade da linguagem e as múltiplas competências para compreendê-la, o ensino poderá cumprir com a função de proporcionar uma leitura eficaz de textos. Julga-se que uma proposta de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, objetivada pelo trabalho com o texto em sua forma integral, conforme propõe Antunes (2003), possa fornecer as bases teórico-metodológicas para sua realização de acordo com o plano explicitado na sequência.

5.1 Elaboração da proposta de encaminhamento

A escola municipal de Oscar Bressane – SP atende 261 alunos num município de pouco mais de 2500 habitantes, constituído basicamente de pequenos proprietários rurais, cuja principal atividade econômica é o agronegócio. São alunos com tradições e valores morais bastantes arraigados, que se confirmam nos índices baixíssimos de evasão escolar, de retenção, de violência e em certas atitudes, como de todos os alunos se levantarem para receber uma visita. A maior dificuldade enfrentada é o descompromisso com entrega de tarefas, trabalhos e falta de estudo.

A gestão busca parceria com as famílias, solidificada na maioria dos casos, embora haja algumas resistentes. Até mesmo por conta do total de alunos, as salas de aula possuem um número próximo do ideal: 15 a 30, conforme a demanda para cada ano/série. São crianças agradáveis, educadas e de fácil convivência. O diálogo diário, a exposição de conteúdos, o desenvolvimento da aula flue de forma organizada e harmoniosa, deixando alunos e professor tranquilos e satisfeitos. Percebe-se, ainda, muita confiança por parte dos responsáveis, os quais acreditam que a Escola está fazendo o melhor para seus filhos.

São crianças que não frequentam cinema ou teatro, seus familiares não possuem hábito de ler jornais ou uma visão das coisas do mundo que não perpassem pelo filtro dos veículos de massa. São famílias constituídas de imigrantes italianos, espanhóis, alemães e advindos do

nordeste do país. Irmãos, primos... estudam juntos, na mesma escola em que os pais e avós estudaram. E, fatalmente, o professor dos pais leciona ou lecionará para os filhos.

Diante desse cenário, é possível apontar muitos pontos favoráveis à aprendizagem, contudo, justamente pelo contexto em que vivem, a leitura não é privilegiada em sua formação familiar, sendo a “escola” a principal responsável por incluir, na vida desses alunos, certas práticas que promovam seu acesso a várias esferas sociais diferentes daquelas nas quais eles já atuam.

A escola dispõe de uma biblioteca cinquentenária, pois o acervo pertencia ao município e migrou para a instituição, por falta de local próprio. As obras são bem conservadas, a biblioteca é acrescida de novos exemplares, todos os anos, seja com recursos próprios, seja com materiais provenientes do MEC.

O intuito do trabalho, contemplado nesta Dissertação, foi desenvolver uma proposta de leitura para o 7º ano do Ensino Fundamental, a fim de integrar às aulas de Língua Portuguesa atividades necessárias, cujo objeto de estudo era o texto, sendo as atividades realizadas a partir dele, algo que muitas vezes não ocorre, em ambiente escolar, em decorrência da imposição do currículo e do comodismo proporcionado pelo livro didático.

A proposta em questão parte da experiência da docente/pesquisadora, que há 20 anos atua como professora nesse segmento e nessa instituição, vendo a necessidade de um trabalho para além das exigências das provas externas, ou seja, uma proposta que visa à formação de um leitor fluente, autônomo e crítico, entendendo que isso é algo que não se constrói de um ano para outro, nem de um semestre para o seguinte, mas ao longo de um período maior; contudo, esta proposta constitui um recorte nesse processo, o qual prevê requisitos necessários para que essa prática se efetivasse.

Para isso, conhecer a realidade e o contexto do aluno em questão, suas fragilidades, deficiências, potencialidades e afinidades, foi essencial para se ter ao menos uma ideia sobre suas origens, sua formação, seus hábitos, de modo a poder conduzir uma proposta que se adequasse tanto à realidade específica daquela turma quanto à de outras com as mesmas necessidades.

A proposta de encaminhamento apresentou como tema a seca e foi organizada em seis estratégias, divididas em três grandes momentos, dois dos quais envolvendo o romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e o terceiro, de caráter não-literário, fazendo uso de vídeos, reportagens e notícias, além de variados materiais, como computador com acesso à internet, projetor e um romance para cada aluno.

Estratégias:

- Leitura silenciosa em casa;
- Leitura compartilhada e em voz alta em sala de aula;
- Discussão e análise, realizadas oralmente em sala;
- Sistematização por escrito da discussão de sala, produzida como tarefa;
- Produção escrita coletiva, aproveitando o que foi sistematizado em casa, em forma de resumo, encadeamento de episódios e resposta de questões discursivas, com algumas variações.
- Produto escrito no gênero notícia, conto ou vídeo, realizado em trios.

Etapas:

- Compreensão e leitura integral do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, em sala de aula;
- Escolha de dois capítulos do romance, para análise segundo os elementos da narrativa;
- Diálogo com a realidade local, através de vídeos e reportagens: “O que provoca a seca?”

5.1.1 Entendendo as estratégias

Entendendo que o processo de leitura é único para cada sujeito, essa proposta parte do pressuposto de que o aluno precisa preparar-se antes da aula. Ora, se o intuito era uma leitura compartilhada, logo, era importante que a fizessem com antecedência, para que, na sala de aula, se realizasse uma segunda, podendo aproveitar e interagir melhor com o momento. Considerando que dificuldades de interpretação e inferência em um texto ocorressem, devido à falta de treino e/ou de uma leitura adequada, de acordo com as intenções que se propõe o autor, era imprescindível o respeito à pontuação e às palavras escolhidas para sua composição textual.

A prática da leitura em voz alta parte da decodificação da palavra escrita. A decodificação da leitura era fundamental, a fim de que se pudesse chegar à compreensão do texto como um todo coerente, porque, se esse processo não fosse realizado, marcas textuais, linguísticas e sintático-semânticas se tornavam imperceptíveis.

A realização de uma decodificação adequada não garante a compreensão de argumentos, objetivos e intenções inscritas nos textos. Todavia, sem ela, é impossível que, em um texto de grau de dificuldade mediano, isso ocorra.

A intenção foi traçar e desenvolver atividades práticas acerca da leitura vista como um diálogo, momento de interlocução em sala de aula. Tornar a sala de aula um espaço legítimo, em que cada atividade desenvolvida fosse um elo na cadeia discursiva (Bakhtin), no qual a relação obra-autor-leitor-outros leitores se fortalecesse e criasse ramificações como respostas às lacunas de antes, tomando por princípio práticas de interlocução real, ressignificando a partilha do discurso.

Recuperar o que foi lido e sistematizar, seja na modalidade oral, seja escrita, foi uma forma de organizar as informações lançadas, facultar a compreensão e promover uma análise mais substancial. O objetivo era criar uma proposta de encaminhamento para formar leitores autônomos, fluentes e críticos, sendo a produção escrita dos alunos um elemento coadjuvante, uma forma do aluno sistematizar o que aprendeu, ou seja as atividades na modalidade escrita eram seu material de estudo para que as coisas não ficassem no ar, contudo, não seriam objeto de estudo desse trabalho.

Antes de iniciar as atividades de intervenção nas turmas A e B do 7º ano, foi feita uma reunião com os professores de todas as disciplinas em ATPC, onde foi apresentado o projeto de intervenção e seus objetivos. Essa iniciativa partiu do próprio professor-pesquisador, que entende a importância de todos no processo educativo. Nessa conversa, os professores colocaram, entre outros aspectos, a dificuldade dos alunos em desenvolver um resumo e respostas de questões discursivas, de forma coerente e completa.

Contudo, para trabalhar o gênero resumo e respostas de questões discursivas, era essencial um pressuposto que legitimasse a prática. O material de base teórica foi aquele que comumente os alunos usavam para pesquisa: *sites* e *blogs* da internet. Inicialmente, era pedido que o aluno realizasse uma pesquisa em casa sobre o assunto da atividade. Em sala, era retomada a pesquisa, geralmente dos *sites* buscados por eles em casa, lidos novamente e, a partir dessa leitura, era efetuada a seleção dos itens principais, organizando-os no texto e relacionando a teoria desses elementos à obra estudada.

O trabalho com resumo se deu de forma coletiva, retomando o material trazido pelos alunos, discutindo os conceitos e sistematizando-os, em função dos elementos da narrativa: narrador, personagem, lugar, tempo e enredo. Junto ao trabalho de resumo, era semanalmente aplicada uma verificação de leitura, visto que havia uma cobrança coletiva de pais e outros colegas de trabalho, visto que todo o conteúdo a ser trabalhado nos bimestres estavam inseridos

dentro da proposta de encaminhamento, sendo assim apostilas e livros didáticos foram deixados de lado; todas as atividades e avaliações eram relacionadas as atividades desenvolvidas pela proposta.

Como critério de avaliação, era feita uma verificação de leitura, que, na verdade, eram questões abertas, as quais abordavam o conteúdo estudado durante a semana, em estilo discursivo, a fim de atender à necessidade linguístico-textual que esse aluno evidencia, no contexto escolar.

Na sala de aula, as respostas dadas às questões eram compartilhadas oralmente: elegia-se uma, a mais adequada, esta era transcrita na lousa ou no projetor, e a ela se acrescentava o que foi destacado em outras respostas, produzindo-se coletivamente uma resposta clara e coerente com o que fora solicitado, uma vez que não havia textos modelares. Todas as semanas o procedimento foi esse, no entanto, as questões não poderiam ser as mesmas, porque o conteúdo deveria avançar. Todavia, durante o processo, houve questionamentos quanto à eficácia e ao comprometimento do método.

Para maior clareza na produção, buscou-se em *sites* de grande circulação e de fácil acesso, como o “Guia do estudante”, orientações de como fazer um resumo, sendo apontadas as seguintes sugestões:

1. Leia e releia o texto.
2. Busque os conceitos mais importantes e os pontos fundamentais do texto.
3. Organize as ideias principais.
4. Escreva o texto com suas palavras. (www.guiadoestudante.abril.com.br).

Também se procurou no *site* do Brasil Escola:

- Faça uma primeira leitura atenciosa do texto, a fim de saber o assunto geral dele;
- Depois, leia o texto por parágrafos, sublinhando as palavras-chave para serem a base do resumo;
- Logo após, faça o resumo dos parágrafos, baseando-se nas palavras-chave já destacadas anteriormente;
- Releia o seu texto à medida que for escrevendo para verificar se as ideias estão claras e sequenciais, ou seja, coerentes e coesas;
- Ao final, faça um resumo geral deste primeiro resumo dos parágrafos e verifique se não está faltando nenhuma informação ou sobrando alguma;
- Por fim, analise se os conceitos apresentados estão de acordo com a opinião do autor, porque não cabem no resumo comentários pessoais. (www.brasilecola.com).

Para elaboração da resposta à questão discursiva, foram estabelecidos critérios de forma coletiva:

- Retomar a pergunta;

- Usar as palavras-chave do conteúdo trabalhado;
- Explicar o que foi perguntado com suas palavras;
- Justificar e/ou complementar o que foi explicitado como resposta, com trechos do texto de base, usando aspas e, se possível, a página;
- Não copiar longos trechos do texto: isso evidencia, muitas vezes, que você não sabe o que está escrevendo;
- Concluir o que foi exposto;
- Principalmente, reler o que fez.

Para orientação do seminário, preparado como tarefa e efetuado em aula, foi proposto o mesmo molde de uma questão discursiva, organizado como um texto escrito, porém, na modalidade falada, devendo ser privilegiadas a desenvoltura e a articulação para tratar a temática proposta em grupos de três pessoas.

A realização do produto ocorreu durante o período de seis aulas, tendo como escolha um dos gêneros desenvolvidos pela proposta, vídeo, reportagem e conto, feito em equipes de três alunos, de modo que discutissem e utilizassem os critérios de organização e composição do gênero.

5.1.2 Entendendo as etapas

Para a execução da primeira etapa, foram realizadas as seis estratégias descritas, divididas em três dias, seis aulas semanais: três na segunda-feira, quando se lia o texto; nas duas aulas subsequentes, faziam-se a discussão e a análise oral, com anotações em sala; e, na quinta-feira, a correção e a organização das anotações, em forma de questões discursivas, resumos, glossário ou encadeamento de episódios em tópicos.

Durante a leitura em voz alta, foram feitas poucas interrupções, para que a leitura dos capítulos fosse concluída; em média, eram três capítulos a cada semana. Na aula seguinte, na retomada oral, havia a releitura de alguns pontos de dúvida ou de conflito, recuperando-se a sequência de episódios, tentando levar os alunos à inferência.

A busca pelo não expresso sempre era feita a partir de questionamentos, tais como: por que o narrador escolheu uma expressão em detrimento de outra? Por que escolheu esse foco e não outro? No começo, tais intervenções eram mais frequentes, depois, os alunos foram apurando o olhar e conseguiam chegar aos pontos tensos ou importantes com mais facilidade.

Após a discussão oral, era solicitada uma tarefa, a qual consistia em fazer um resumo em forma de texto discursivo ou encadeamento de episódios em tópicos, questões discursivas com pontos relevantes dos capítulos, sempre de quatro a cinco questões, pois só havia uma aula em cada sala para respondê-las ou corrigi-las, muitas vezes sendo dada como tarefa.

A organização do tempo e o cronograma eram rigorosamente respeitados. O evento aula era sempre novo, entretanto, a maneira como aconteceria era conhecida e compartilhada. Isso garantia a frequência maciça, exceto por duas alunas da turma B e uma da turma A, que faltavam rotineiramente, às segundas-feiras.

Como o objetivo era trazer para a discussão o olhar do aluno de 7º ano, procurava, como professor-pesquisador, não colocar sua visão, referencial, análise própria ou de especialistas. A riqueza do trabalho literário se dá pela construção das impressões com base naquilo que a obra oferece.

Há vários vídeos no *Youtube* que analisam a obra e colocam, em especial, o Sr. Tomás da bolandeira como ex-patrão ou vizinho; no entanto, em nenhum momento é sugerida uma coisa ou outra, apenas que era uma referência de pessoa articulada e de vida digna, que possuía o objeto de desejo de Sinhá Vitória, a cama de correias de couro – um exemplo a ser seguido, em todos os sentidos.

Ao invés de oferecer aos alunos informações sobre o autor, o contexto de produção da obra, fatos históricos, econômicos e sociais da época antes da obra em si, como aspecto motivador, optou-se por uma película, no momento muito divulgada, “O menino que descobriu o vento”, dirigida por Chiwetel Ejiofor e produzida pela Netflix, em janeiro de 2019. A escolha se deu por conta da temática semelhante, a seca, a forma como as duas são tratadas, além de outros elementos, como a família, a relação da família com a comunidade em que estão inseridos e com a terra. Tais elementos serviram de base para confronto com os primeiros capítulos de *Vidas secas* e proporcionaram inferências originais e um direcionamento bastante produtivo.

O contexto histórico da primeira edição do romance, bem como a crítica, a vida e a obra de Graciliano Ramos foram pesquisados e produzidos pelos próprios alunos, através de seminário, já na metade da leitura do livro, justamente para preservar as primeiras impressões e favorecer que o aluno, mesmo inexperiente, conduzisse sua análise.

Concluída a leitura da obra, sua compreensão inicial e seguindo a classificação de Rubem Alves, de que *Vidas secas* é um romance desmontável, entendeu-se que não haveria comprometimento em escolher dois capítulos, visto que seria mais fácil retomar a leitura, fazer os apontamentos e a análise com os alunos.

Como o objetivo do projeto era trabalhar a leitura em suas diversas facetas, a fim de formar leitores autônomos, fluentes e críticos, era necessário interpretar a estrutura que compõe a narrativa (narrador, personagem, espaço, tempo e enredo). Para isso, recorreu-se a *sites* e *blogs* da internet, como *Brasil Escola*, *Recanto das Letras*, entre outros que, somados, atendem à proposta inicial. Esses *sites* forneciam aparato teórico, definição, tipos, exemplos e contextualização.

As questões linguísticas foram exploradas com mais ênfase nas atividades 11, 13, 15, 15 e 19, inseridas de acordo com a necessidade do estudo a ser efetuado, já que as marcas linguísticas e análise gramatical ratificavam as questões de sentido, eram complementares para interpretação e inferência.

Como estratégia, era solicitada, a cada item estudado, uma pesquisa prévia que, durante a aula, era retomada, localizada na internet, compartilhada (graças à disponibilidade de computador com acesso à internet e projetor), sendo ainda produzido o resumo do assunto trabalhado. Depois, era exemplificado, categorizado e analisado, dentro dos capítulos escolhidos pelas turmas, que não necessariamente seriam os mesmos.

A proposta da terceira etapa surgiu com a necessidade de dialogar com a realidade local em que os alunos estão inseridos, fazendo-os, portanto, refletir para além da ficção. Assim, trabalhou-se com textos multimodais: vídeos, reportagens televisivas e notícias impressas, seguindo a mesma proposta de preparar-se em casa, para, em aula, compartilhar, teorizar e sistematizar coletivamente. Como a estrutura da notícia já havia sido trabalhada no ano anterior e retomada no início do ano letivo, enfatizaram-se os recursos argumentativos, ideologias e outros elementos que se fizeram relevantes.

A avaliação era feita semanal e quinzenalmente. A avaliação semanal, na modalidade oral, se dava com a interação e a discussão provocadas por questionamentos; a cada quinzena, uma avaliação escrita, em forma de verificação de leitura, com perguntas referentes à discussão oral. Os resumos e encadeamentos de episódios realizados em casa seriam parâmetro para medir o grau de envolvimento dos alunos com as atividades e a necessidade de redirecionar o rumo da proposta de encaminhamento. Logo, a reflexão sobre a ação proposta era quase imediata à sua aplicação, o que facultou resultados significativos para aprendizagem.

5.2 Plano de trabalho

Este plano de trabalho é um programa de atividades desenvolvidas durante dois semestres, em aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II, de caráter regular, em

que os conteúdos envolvendo a gramática, a leitura e a produção escrita foram englobados dentro de uma proposta que privilegia a leitura, em todas as suas vertentes, com objetivo de formar leitores autônomos, fluentes e críticos.

Tema:

Da literatura às queimadas, a seca segundo o olhar dos alunos de 7º ano.

Justificativa:

A seca é um dos problemas do aquecimento global que, hoje, atinge milhares de pessoas no mundo. Não há um lugar no mundo que não venha sofrendo os efeitos do aquecimento global, porém, muitos vivem uma falsa ilusão de que isso não está acontecendo: é o caso, em especial, dos munícipes de Oscar Bressane.

A extinção de poços, lagoas e regatos; os longos períodos de estiagem e o forte calor dos últimos anos não são suficientes para que haja consciência coletiva de que hábitos antigos precisam ser revistos e posturas políticas, modificadas.

O caráter humanizador da literatura seria a força motriz capaz de colocar o aluno de 7º ano, ainda em formação, em contato com uma realidade tão distinta, promovendo empatia com as personagens, com o cenário, com os sentimentos daqueles alijados de um bem inerente ao indivíduo, sua língua.

A língua, como instrumento de interação social, também é instrumento de dominação e/ou de libertação. Conhecer suas nuances contribuirá para a formação de leitores autônomos e críticos, capazes de interferirem no seu cotidiano e tomarem decisões mais conscientes.

Duração: de março a setembro de 2019, totalizando 122 aulas de 50 minutos.

Recursos didáticos:

- Projetor e computador com acesso à internet;
- Caderno, lápis, lápis de cor, marca-texto, caneta, giz e lousa;
- Material digital disponível para *download* em PDF do romance *Vidas secas*: <https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Vidas-secas-de-Graciliano-Ramos.pdf>;
- 28 livros físicos do romance RAMOS, Graciliano, *Vidas secas*. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).
- *Smartphone*.

- *Download* do livro, no endereço: <https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Vidas-secas-de-Graciliano-Ramos.pdf>
- <https://www.infoescola.com/redacao/tipos-de-narrador/>
- <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-discurso-direto-indireto-indireto-livre.htm>
- <https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/420168>
- <https://www.estudopratico.com.br/literatura-conheca-os-tipos-de-personagens/>
- <https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/410685>
- <https://www.kuadro.com.br/posts/elementos-da-narrativa-tempo-e-espaco/>
- <https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1616518>
- RAMOS, Graciliano. Baleia. *In: Vidas secas*. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).
- RAMOS, Graciliano. O menino mais novo. *In: Vidas secas*. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).
- RAMOS, Graciliano. Festa. *In: Vidas secas*. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).
- *Rios voadores*, produção da BBC Filmes, direção de Bettina Ehrhardt (<https://www.youtube.com/watch?v=0Mwo5PVB0ro>).
- Globo Repórter – *A Amazônia Secreta*, disponível no youtube (https://www.youtube.com/watch?v=BzVAPr_EAwo)
- *Programa Fantástico*, 25 de agosto de 2019, Rede Globo, disponível na plataforma Globoplay.
- 4 passos para fazer um bom resumo <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/dicas-estudo/4-passos-para-fazer-um-bom-resumo/>
Resumo de Texto: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/resumo-texto.htm>
- http://portal.inep.gov.br/idebResumoTecnico_Ideb_2005-2017. Acessado em 15/10/2018.
- <https://pt.climate-data.org/america-do-sul/brasil/sao-paulo/oscar-bressane-287226/>
- 23.ago.2019. UOL notícias <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/09/01/com-quase-31-mil-focos-agosto-termina-com-triplo-de-queimadas-na-amazonia.htm>

- Publicado em 2 set 2019, 03h01. <https://veja.abril.com.br/politica/comitiva-de-nove-ministros-viaja-a-amazonia-para-reunioes-com-governadores/>
- <https://veja.abril.com.br/politica/decreto-de-bolsonaro-proibe-queimadas-no-brasil-por-60-dias/> Publicado em 29 ago 2019, 03h04
- <https://veja.abril.com.br/politica/apos-proibicao-governo-passa-a-permitir-queimadas-em-novas-areas/> Por Leonardo Lellis - 31 ago 2019, 09h34

Objetivos

Geral:

Contribuir para a formação do leitor e para o ensino de língua materna.

Específico:

Desenvolver e aplicar, na perspectiva do letramento, uma proposta de encaminhamento de leitura direcionada aos 7º anos do Ensino Fundamental II, com o intuito de formar leitores fluentes, autônomos e críticos.

Competências, conforme a BNCC²³:

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Habilidades gerais, segundo a BNCC:

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos

²³ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 19 jul. 2018.

de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os

principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.

Habilidades específicas de 7º ano, de acordo com a BNCC:

(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.

(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.

(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota.

(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão. Análise linguística/semiótica Textualização Progressão temática.

(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos Estratégias de leitura Apreciação e réplica.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.

(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.

(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.

(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).
 (EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).
 (EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.
 (EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).
 (EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.
 (EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
 (EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.

Conteúdos:

- Gênero romance, resumo, questões discursivas, textos paradigmáticos com suporte para análise, reportagem televisiva, vídeo, notícia.
- Elementos da narrativa e a interferência de questões socioculturais.
- Decodificação, compreensão e análise de textos.
- Recursos argumentativos.
- Aspectos linguístico-textuais: sujeito/predicado; discurso direto, indireto e indireto livre; período, frase e oração; estrutura do período; onomatopeia, personificação e animalização; diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal; tempo verbal; transitividade; adjunto adverbial.

Avaliação:

A avaliação será contínua, feita semanalmente através da interação oral, produções de resumos e encadeamentos de episódios; e quinzenalmente, com correções e possíveis redirecionamentos.

6 PORQUE A VIDA É SECA

Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas.

Ramos (2016, p. 20)

O ideal era buscar uma obra que estivesse no limiar da forma e extrapolasse os sentidos. No entanto, não se poderia olvidar do público-alvo, alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, sendo a questão linguística, as escolhas lexicais e sintáticas determinantes para que houvesse compreensão, ao menos, da estrutura superficial da narrativa.

O gênero romance já era conhecido de atividades de leitura realizadas no ano anterior, assim como sua estrutura (elementos e momentos da narrativa), o que facilitaria a análise. Mas qual obra?

Desenvolvendo um treinamento com professores em outra unidade escolar, escolhi o conto “Baleia” para motivá-los a trabalhar com literatura – e eles se apaixonaram. Então, surge a ideia de oferecer *Vidas secas* também aos alunos de 7º ano. Vários fatores apontavam para a viabilidade da obra: por não ser um romance longo, haveria tempo de lê-lo em sala, durante um ou dois meses; períodos curtos e linguagem simples, característica de um sertanejo, facultavam a compreensão, mesmo para o leitor menos experiente.

Escolhida a obra, a próxima etapa seria como desenvolver atividades que tornassem a sala de aula um espaço de leitura capaz de legitimar a aprendizagem, a partir dela. Ao encarar o aluno como dono do processo de aprendizagem, era importante trabalhar a partir daquilo a que ele tivesse acesso, outros textos que dessem suporte à compreensão de sua estrutura e possibilitassem o prelúdio de uma análise literária.

Todavia, em se tratando de uma pesquisa de base dialógica e interacional, a obra literária, obrigatoriamente, deveria “conversar” com outras, do mesmo gênero ou não. De início, foi pensado em realizar um paralelo entre *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e *Os retirantes*, de Candido Portinari; porém, essa ideia foi abortada quando, ao retornarem das férias de julho, os alunos em coro disseram que foi muito bom, mas não queriam mais *Vidas secas*, ou seja, queriam algo mais próximo daquilo que vivenciam e que não exigisse tanto esforço, como o romance de Graciliano Ramos.

Entendendo a colocação e sem promover o confronto, a proposta foi reorganizada, buscando outras possibilidades que também contemplassem o diálogo com outros gêneros

textuais/discursivos, dentro da mesma temática. Para tanto, era preciso pensar no tema de forma global e fazer pontes com fatores que se assemelhavam.

No município, Oscar Bressane – SP, as chuvas têm se tornado cada vez mais escassas, a ponto de secar brejos, nascentes e poços; de pequenos pecuaristas chegaram a vender seus animais por falta água na propriedade, no período de seca, que hoje vai de junho a setembro. Aqui ainda não há racionamento de água na zona urbana, todavia, em cidades maiores, como Bauru e Marília, isso já tem sido uma realidade.

A ideia era buscar as causas que interferem na falta de chuva, na região, partindo do seguinte princípio: de onde vêm as chuvas que banham nossa região? Por que nossa região está tão seca? Quais as possibilidades de nosso município passar a sofrer ainda mais com a estiagem e vir a tornar-se algo semelhante ao cenário de *Vidas secas*?

Assim, poderia trabalhar com textos multissemióticos, como documentários, vídeos, notícias estabelecendo uma outra leitura composta de imagens e texto verbal oral e escrito. O caráter informativo repertoriaria os alunos a respeito das questões ambientais, geográficas, políticas e econômicas que envolvem o mundo no qual estão inseridos, promovendo uma visão mais ampla do problema.

Em todas as etapas da proposta, não foi intuito trazer inovações, tampouco grandes análises, mas aprimorar o olhar para ferramentas e recursos já utilizados, comuns a eles. Assim, todas as atividades de análise e compreensão partiam daquilo que os alunos traziam como tarefa, das suas reflexões e de suas pesquisas.

A precipitação de chuvas na Região Sudeste como um todo depende da umidade produzida pela Floresta Amazônica, que chega aqui através dos chamados “rios voadores”. Logo, foi pesquisado um documentário didático e completo, atendendo à demanda.

Seguindo a mesma linha de trabalho, iniciou-se com perguntas para ativar os conhecimentos prévios e provocar reflexões acerca do tema; depois, foi oferecido um texto motivador para situar o aluno do 7º no contexto e na problemática que envolvem o território amazônico. Para tanto, foi selecionada uma reportagem do Globo Repórter – *A Amazônia Secreta*, disponível no *youtube*,²⁴ que evidencia a riqueza de minérios, principalmente ouro, a instalação de garimpos ilegais, a extração de madeira, a ocupação de terras, a biodiversidade e a luta do IBAMA em preservar a integridade de povos indígenas e da floresta, como principal bioma do país e do mundo. Tais elementos tornam a maior floresta tropical do mundo tão cobiçada e motivo de tantas disputas.

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Mwo5PVB0ro>. Acesso em: 29 dez. 2019.

Após um rápido apanhado, passou-se ao vídeo principal “Rios voadores”, produção da BBC Filmes, direção de Bettina Ehrhardt, o qual foi assistido, realizando-se muitas pausas, destacando-se pontos relevantes, anotando-os no caderno. Em seguida, foi discutida oralmente e produzida coletivamente a sequência de fatos²⁵. Durante esse período, de 18 a 23 de agosto, o país literalmente pegou fogo: a Amazônia ardia em chamas há mais de 16 dias, o governo sequer se manifestava e a mídia nacional e internacional cobravam com avalanches de notícias. O assunto entrou na pauta do G7, em Biarritz, com direito a alfinetadas do presidente francês, Emmanuel Macron, e troca de ofensas entre os governos de Brasil e França.

No dia 25 de agosto, o “Fantástico”, da Rede Globo (programa disponível na plataforma Globoplay), produziu uma reportagem que abordava, de forma bastante clara e objetiva, todas as peripécias que permeavam o assunto. Aproveitando, foi reproduzida a reportagem, já que não se poderia encerrar o trabalho sem se tratar da situação real e simultânea ao conteúdo estudado. Antes de iniciar a aula, como de costume, os alunos foram indagados sobre como foi este período... sem delongas, contaram que, na manhã do dia 18, o sol ficara cor-de-rosa, o dia tinha ficado esquisito, como nunca antes, e que, segundo a professora de Ciências, era por conta das queimadas na Amazônia. Concluindo, portanto, uma etapa que seria complementar, em função do contexto vivenciado, ganha mais relevância do que o previsto²⁶.

6.1 Organização e descrição das atividades

1º etapa:

Descrição geral

Público-alvo	Alunos da rede pública de ensino de 7º ano do Ensino Fundamental
Número de alunos	28
Quantidade total de aulas	40 aulas divididas em 6 aulas semanais.

²⁵ Interromperam-se por uma semana as atividades, para que a professora fosse apresentar um trabalho sobre esse projeto, no Estado do Pernambuco.

²⁶ As faltas do professor-pesquisador interferiram no andamento das ações na terceira etapa, foram em torno de 6 ou 7, para tratamento médico e reuniões referentes ao currículo paulista, entre de agosto e setembro, o que as limitou, já que havia potencial e condições melhores a serem exploradas.

Cronograma	3 aulas para leitura em voz alta realizada em sala. 2 aulas para discussão. 1 aula para verificação de leitura.
Objetivos	Fazer a leitura integral da obra <i>Vidas secas</i> em sala de aula. Sumarizar a compreensão dos capítulos através de discussão oral e verificação de leitura por escrito.
Competências segundo a BNCC	7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
Materiais	Romance impresso, <i>download</i> , projetor, acesso à internet, caderno, lápis, borracha, caneta, giz e lousa.
Corpus	RAMOS, Graciliano. <i>Vidas secas</i> . 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos). <i>Download</i> do livro, no endereço: https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Vidas-secas-de-Graciliano-Ramos.pdf
Dinâmica/Estratégia	Leitura em voz alta de uma página por aluno, sem excluir nem mesmo o deficiente intelectual e o disléxico, retornando a vez, assim que todos liam. Dar a opção de leitura no material impresso ou digitalizado. Fazer questionamentos sucessivos, sem que o professor se posicione explicitamente, mas leve os alunos a buscar respostas mais reflexivas, saindo da superfície textual e entrando no nível profundo.

Descrição específica:

Atividade 1	
Descrição das atividades	Texto motivador para introduzir a obra principal. Assistir ao filme concomitante à realização do encadeamento de seus episódios, em forma de tópicos.
<i>Corpus</i>	<i>O menino que descobriu o vento</i> , dirigido por Chiwetel Ejiofor, baseado no livro de William Kamkwamba, original Netflix, março de 2019.
Dinâmica/Estratégia	Assistir ao filme, pausando para destacar pontos importantes, simultaneamente ao registro, em forma de tópicos, do encadeamento de episódios.
Avaliação	Através de interação oral, questionamentos de partes importantes e levantamento de dúvidas.
Resultados imediatos	A partir do filme, os alunos levantaram dúvidas a respeito de temas desconhecidos, pesquisados posteriormente, como Física Quântica, dínamo e bomba d'água movida pela força do vento. Foram destacadas as relações de família, de amizade, de escolhas individuais e oportunidades criadas por essas escolhas. A sequência de episódios foi realçada com facilidade, pois, durante a exibição da película, os estudantes fizeram o registro escrito.

Atividade 2	
Descrição das atividades	Comparar o filme <i>O menino que descobriu o vento</i> e o romance <i>Vidas secas</i> .
Materiais	Anotações sobre o filme e a leitura prévia do romance.
<i>Corpus</i>	<i>O menino que descobriu o vento</i> , dirigido por Chiwetel Ejiofor, baseado no livro de William Kamkwamba, original Netflix, março de 2019, e o romance <i>Vidas secas</i> , de Graciliano Ramos, disponibilizado em <i>download</i> .

Dinâmica/Estratégia	Através de questionamentos direcionados oralmente, foram ressaltadas semelhanças e diferenças entre as duas obras, no que tange à família: relação dos pais com os demais membros, a questão de hierarquia, a voz feminina, a perspectiva de futuro e o interesse por realizar coisas diferentes.
Avaliação	Através de interação oral, questionamentos de partes importantes, levantamento de dúvidas e verificação de leitura, na modalidade escrita, a partir do que foi discutido em sala.
Resultados imediatos	Os alunos fixaram-se no filme e a obra escrita foi pouco explorada, principalmente pela turma B. Mesmo assim, compreenderam que se trata de relações familiares e sociais muito distintas, em especial pela postura dos pais. Houve uma discussão sobre a importância da escola e de se fazer parte de uma comunidade. A leitura da obra será novamente retomada em sala de aula.

Atividade 3	
Descrição das atividades	Apresentação oral do registro escrito referente à pesquisa sobre Física Quântica e Energia Eólica. Discurso direto e indireto: escolher uma cena do filme e produzir um diálogo entre as personagens.
Materiais	O material pesquisado extraclasse, caderno, lápis, borracha.
<i>Corpus</i>	Conteúdos <i>on-line</i> e material existente na biblioteca, como <i>Enciclopédia Barsa</i> , e registros de aula.
Dinâmica/Estratégia	Atividades em duplas estabelecidas pelos próprios alunos.
Avaliação	A avaliação realizou-se na discussão sobre a energia eólica e na leitura dos diálogos produzidos.
Resultados imediatos	Nem todos os alunos realizaram a pesquisa permanecendo em um nível superficial do conceito. Para a atividade de produção de diálogos a partir de uma cena escolhida do filme, a participação foi significativa, rápida e simples. Essa foi uma

	estratégia para sensibilizar os alunos e introduzir o trabalho com a obra <i>Vidas secas</i> de fato.
--	---

Atividade 4	
Descrição das atividades	Leitura dos capítulos 1, 2 e 3 do romance <i>Vidas secas</i>, de Graciliano Ramos, em voz alta; análise oral dos elementos e pontos relevantes da narrativa, principalmente atinentes às personagens e ao espaço. Verificação de leitura com questões a serem respondidas na modalidade escrita sobre os capítulos.
Materiais	<i>Download</i> do romance <i>Vidas secas</i> , projetor, computador, acesso à internet, lápis, caneta e caderno.
Corpus	<i>Download</i> do livro, no seguinte endereço: https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Vidas-secas-de-Graciliano-Ramos.pdf
Dinâmica/Estratégia	Leitura em voz alta por todos os alunos, entretanto, como não havia material impresso, foi utilizada a projeção da obra. Foram feitos questionamentos sucessivos, sem que o professor se posicionasse explicitamente, mas levasse os alunos a buscar respostas mais reflexivas, saindo da superfície textual e entrando no nível profundo.
Avaliação	Através de interação oral, questionamentos de partes importantes, levantamento de dúvidas e verificação de leitura, na modalidade escrita através de resumo.
Resultados imediatos	As turmas, para realização desta atividade, já haviam lido três vezes os capítulos, de maneira que a interação foi muito produtiva, na turma A; no entanto, na turma B, o resultado não foi satisfatório e deverá ser retomado. Portanto, tudo o que for tratado neste item se refere à turma A. Um determinado aluno disse, referindo-se a Fabiano e Sinhá Vitória, que não se tratava de um casal, mas de parceiros de

	sobrevivência, condição perceptível pela ausência de carinho (não se abraçam, não se beijam...) e de diálogo. Os pontos fundamentais foram contemplados: os meninos não possuem nomes próprios, a magreza, o sofrimento diante de uma situação extrema, a atitude passiva da mãe diante da rudeza do marido para com o filho, o andar sem destino, o fato de não haver conversa entre eles. Apontam os desejos de Fabiano e sua capacidade de ler o tempo e de como os questionamentos do filho mais velho o preocupam. Concluem que se irrita com a família de Fabiano, porque tem consciência de sua limitação e ignorância, por isso é advertido injustamente pelo patrão e se cala. Fabiano não tinha leitura, mas sabia ler os sinais da natureza e fazia curas através de benzimentos. O que mais chama a atenção são as personagens de Baleia e Fabiano. A primeira é vista como uma heroína, salva a vida de todos com sua caça; sendo um cachorro, entrega a Fabiano tudo o que possui e se satisfaz somente com os ossinhos (fazem uma analogia com os seus próprios cães e concluem que não teriam essa atitude). A segunda, pela rudeza e falta de compaixão de Fabiano em pensar deixar o próprio filho abandonado, para ser comido pelos urubus, uma atitude instintiva como a de um passarinho que joga o filhote para fora do ninho, colocando-o como vilão da história. Nesses momentos, o professor procurou não fazer juízo de valor ou colocar seus referenciais, até porque posteriormente tais pontos seriam retomados.
--	--

Atividade 5

Descrição das atividades	Produção de um glossário com as palavras desconhecidas e importantes encontradas nos capítulos de 1 a 3 do romance <i>Vidas secas</i> , de Graciliano Ramos.
--------------------------	--

Materiais	Romance impresso <i>Vidas secas</i> , lousa, giz, lápis, caneta e caderno escolar.
Corpus	RAMOS, Graciliano. <i>Vidas secas</i> . 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).
Dinâmica/Estratégia	Dividiram-se os capítulos 1, 2 e 3 em grupos, para que realizassem em casa, individualmente, um glossário com as palavras desconhecidas do seu vocabulário, todavia, importantes e necessárias para a compreensão da narrativa. Em sala de aula, a tarefa foi compartilhada.
Avaliação	Verificação no caderno e participação oral, no momento da socialização.
Resultados imediatos	Metade dos alunos não entregaram a atividade, e os que o fizeram não apresentaram a qualidade devida, exceto dois ou três alunos; por isso, a socialização em sala de aula foi ruim e demorou mais tempo que o previsto.

Atividade 6	
Descrição das atividades	Leitura dos capítulos 1, 2 e 3 do romance <i>Vidas secas</i> , de Graciliano Ramos, em voz alta; análise oral dos elementos e pontos relevantes da narrativa, sobretudo concernentes às personagens e ao espaço.
Corpus	Download do livro, no endereço: https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Vidas-secas-de-Graciliano-Ramos.pdf RAMOS, Graciliano. <i>Vidas</i> . 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).
Dinâmica/Estratégia	Leitura silenciosa feita em casa com livro físico e em sala de aula com material digital, através de projeção, leitura em voz alta realizada por todos aqueles presentes, insistindo em perguntas provocativas, a fim de levar o aluno, ainda resistente, a uma ação mais compromissada com sua aprendizagem, buscando a compreensão e interação com a obra.

Avaliação	Através de interação oral, questionamentos de partes importantes, levantamento de dúvidas e produção de resumo em forma de texto, não por tópicos.
Resultados imediatos	Por conta do aproveitamento ruim da turma B²⁷, foi retomada a mesma atividade, contemplando as mesmas habilidades e estratégias realizadas antes. Não foram computadas como aulas aquelas necessárias para dar “sermão” e evidenciar a importância da participação efetiva dos 13 alunos da sala, e não somente de três ou quatro. Foi ressaltada a necessidade de mudanças, já que as reuniões de pais não surtiam efeito no comportamento de alguns. A direção e a coordenação estavam presentes. Os estudantes reconhecem na cena do menino mais velho a premissa da morte de todos, pois não havia água, sombra e comida. O fato de encontrar um lugar para dormir é o suficiente para se tornar humano e ter sonho de ser fazendeiro. Foi destacada a posição submissa de Sinhá Vitória mediante a forma desumana com que Fabiano trata o menino, ao cair no chão de fraqueza. Percebem que Baleia não é um cão como os demais, porque apresenta características de gente, sendo humana, portanto. Associam o andar de Fabiano ao de um macaco, porque ele próprio se caracteriza como um bicho que não sabe andar nem falar direito. Porém, fica evidente para eles que Fabiano é um ser pensante, só que não consegue se expressar verbalmente; por conta disso, ele perde o jogo e é preso pelo soldado amarelo, que fica muito bravo, porque achava que ele seria o “cara”.

Atividade 7

Descrição das atividades	Leitura em voz alta dos capítulos “Sinhá Vitória”, “O menino mais novo”, “O menino mais velho”, “Inverno”.
--------------------------	--

²⁷ Era preciso criar outras estratégias próprias e mais eficientes, além daquelas tomadas pela gestão para conquistar o interesse daqueles mais resistentes e envolver a todos no desenvolvimento da proposta.

Materiais	Romance impresso, <i>download</i> , projetor, acesso à internet, caderno, lápis, borracha, caneta, giz e lousa.
<i>Corpus</i>	RAMOS, Graciliano. <i>Vidas secas</i> . 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos). <i>Download</i> do livro, no endereço: https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Vidas-secas-de-Graciliano-Ramos.pdf
Dinâmica/Estratégia	Leitura silenciosa em casa, em sala de aula em voz alta e compartilhada, com opção de escolha entre o material físico ou digital. Foram feitos questionamentos a partir das colocações trazidas pelos alunos, no sentido de aprofundar seu envolvimento com a compreensão dos capítulos e questões discursivas.
Avaliação	Através de interação oral, questionamentos de partes importantes, verificação de leitura escrita através de questões discursivas.
Resultados imediatos	Nos capítulos, as duas turmas conseguem estabelecer o encadeamento de episódios e a interação com nível temático. Começam a perceber fatos que não são explicitados: Sinhá Vitória é o cérebro da família, direciona Fabiano em suas decisões, tem sonhos e ambição, tem remorsos, ao se recordar da morte do papagaio. Observam diferenças entre Fabiano e Sinhá Vitória, mas não o suficiente para que tenha uma atitude maternal diante da queda do filho mais novo; a falta de solidariedade da família, que não se comporta como tal. Provocam-lhes estranhamento a atitude dos pais diante da curiosidade do filho mais velho, os “croques” e a preocupação de Fabiano com isso, como se esse comportamento o agredisse ou implicasse a perda de autoridade. Chama-lhes atenção a personagem de Seu Tomás da bolandeira, como referência de “gente”; sua cama com tiras de couros, tão desejada por Sinhá Vitória, como sinônimo de uma vida melhor e mais estabilizada. Consideram o menino mais velho carente de afeto e de conhecimento, alguém naquela família com sentimentos e comportamento mais próximos dos seus (os alunos); veem nessa personagem a única que busca algo

	além daquela existência que vivem, com possibilidades de ter um destino diferente dos demais, elegendo a palavra “inferno” como a descrição de sua própria vida. Diferentemente, acreditam que o menino mais novo será a reprodução do pai, sem perspectiva de mudança, até mesmo porque esse universo o faz feliz. No capítulo “Inverno”, foi preciso contextualizar, por exemplo, sapo descrito como exemplo de bichos misteriosos, o frio que os meninos sentiam provocado pela falta de roupas adequadas, já que viviam praticamente nus, a enchente e a casa toda molhada, por conta da fragilidade de suas paredes e telhado. Fizeram referência à escuridão do momento, pela falta do querosene que Fabiano deixara de comprar, usando o dinheiro para jogar com o soldado amarelo. Os alunos inferem sobre a questão social, quando questionam: os meninos não vão à escola? A mãe não se importa com a queda do filho? Não procuram um hospital? Não havia luz elétrica e água encanada? Em nenhum momento falaram da hora da refeição ou do banho? Por que a mãe cata lêndeadas? Então, esse lugar melhor está longe de ser o adequado para uma família viver. A verificação de leitura, na modalidade escrita, não contempla tudo o que é discutido, porque, com apenas uma aula, não é possível realizar mais de cinco questões.
--	---

Atividade 8	
Descrição da atividade	Leitura dos capítulos “Festa”, “Baleia” e “Contas”.
Materiais	Romance impresso, <i>download</i> , projetor, acesso à internet, caderno, lápis, borracha, caneta, giz e lousa.
Corpus	RAMOS, Graciliano. <i>Vidas secas</i> . 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).

	Download do livro, no endereço: https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Vidas-secas-de-Graciliano-Ramos.pdf
Dinâmica/Estratégia	Leitura silenciosa em casa, como tarefa, em voz alta e compartilhada, na sala de aula, questionamento e levantamento de dúvidas, a partir do que era colocado sobre os capítulos. A verificação de leitura ocorreu através da produção por escrito de um resumo dos capítulos e questões discursivas.
Resultados imediatos	As duas salas conseguem reproduzir o nível narrativo, sem problemas. Ressalte-se que, nesse ponto, 7 alunos dos 29 já melhoraram o processo de decodificação, há alguns “engasgos” e trocas, mas, em uma frequência menor, o que confere uma interação mais rápida e igualitária, no sentido de que mais alunos participam da discussão da obra. Saltam-lhes aos olhos a falta de civilidade dos pais – Sinhá Vitória urina na calçada, depois fuma seu cachimbo e Fabiano bebe como um animal descontrolado e cai na sarjeta – e a forma como se comportam em tentar ser “gente”, vestindo roupas e calçando sapatos: mas não conseguem, porque já são como bichos. Desconfiam de tudo, porque não sabem ler, não podem reclamar, quando são lesados. Ir à cidade é um grande acontecimento na vida deles, porque veem a igreja, as luzes dos postes, as barracas... A comemoração do Natal é muito distinta daquela a que estão acostumados, em família, com presentes e comida farta; na obra, ela se assemelha é uma quermesse em homenagem a um santo. “Baleia” é o capítulo que mais os impressiona. Fabiano é tido como vilão e Sinhá Vitória uma mulher que não se impõe, diferentemente das mulheres de hoje. Questionam-se sobre a falta de conhecimento na vida de uma pessoa e como Sinhá Vitória se contradiz, porque ela é a cabeça da casa, sabe fazer as contas, percebe a trapaça do patrão e direciona Fabiano no cumprimento de suas obrigações, contudo, não tem voz para proteger Baleia da morte.

	Tenta-se, na sala, fazer as porcentagens a que Fabiano tem direito, porém, acabam desistindo, mas fica evidente para eles a importância de saber se expressar, para poder se tentar um acordo em que não se seja prejudicado, para poder arrumar um trabalho em outra fazenda, para que não seja lesado pela Sinhá Terta, pelo patrão e pela prefeitura. É interessante como torcem pelas personagens; eles acham que os meninos precisam estudar, para mudar essa condição de miséria.
--	---

Atividade 9	
Descrição da atividade	Estudar a vida, obra, momento histórico, cultural, político e crítica ao romance <i>Vidas secas</i> , de Graciliano Ramos, em forma de seminário.
Dinâmica/Estratégia	Seminários estruturados extraclasse e apresentados em sala de aula, com auxílio de <i>datashow</i> e <i>powerpoint</i> ou não. Divididos os temas (vida e obras do autor, fatos políticos econômicos ocorridos na década de 1930, fatos culturais da década de 1920-30 e como a obra foi recebida pela crítica) realizada em quatro grupos de três pessoas.
Resultados imediatos	Todos os alunos apresentaram. O 7ºB não utilizou <i>powerpoint</i>, o que não comprometeu a qualidade do trabalho; não houve leitura, falaram com naturalidade, porém, sem a preocupação apurada com a pesquisa; escolheram um <i>site</i> de busca apenas, exceto por um grupo. No 7ºA, não teve um padrão. Dois trabalhos deram a importância devida à pesquisa, trouxeram informações de vários <i>sites</i>, mantendo a qualidade na apresentação oral. Um dos grupos leu sem mesmo fixar o olhar no interlocutor, enquanto outro reproduziu um vídeo (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ffscJA92-6k), com material muito rico, ao invés de fazê-lo.

	Contudo, foram apresentações que surpreenderam, já que o gênero textual seminário e o conteúdo não foram trabalhados em sala, previamente. Logo, a organização, a pesquisa e a apresentação foram estruturadas somente pelos alunos; contudo, aqueles supervisionados por um responsável, quer alguém da família, quer as responsáveis pela biblioteca da escola, foram melhores. Os pontos principais foram apontados: a prisão, o comunismo, ser filho de dono de armazém, possuir uma propriedade rural em Alagoas, a obra surgir a partir do conto “Baleia”, sobre o período pós-guerra, governo Getúlio Vargas, o caráter independente e cíclico dos capítulos... O vídeo apresentado pela turma A agradou-os e foi repetido por duas vezes, na aula, tendo influenciado positivamente as discussões seguintes. Não houve uma proposta mais elaborada por conta do tempo, já que o recesso escolar estava se aproximando. A pesquisa abriu horizontes para vários termos desconhecidos; mesmo na prática, alguns já sendo percebidos, como a animalização de Fabiano e a personificação de Baleia; o caráter cíclico de iniciar e terminar fugindo da seca; ser a mais otimista de suas obras; ser um romance desmontável; a seca representar não somente um problema que afeta o ambiente físico, mas a língua e o sentimento das pessoas; a prisão do autor; o fato de ser comunista, apesar de não compreenderem o significado prático disso; ser filho de comerciantes e depois fazendeiro, no interior nordestino.
--	---

Atividade 10

Descrição da atividade	Leitura em voz alta dos capítulos: “O soldado amarelo”, “O mundo coberto de penas” e “Fuga”.
------------------------	--

Materiais	Romance impresso, <i>download</i> , projetor, acesso à internet, caderno, lápis, borracha, caneta, giz e lousa.
<i>Corpus</i>	RAMOS, Graciliano. <i>Vidas secas</i> . 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos). <i>Download</i> do livro, no endereço: https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Vidas-secas-de-Graciliano-Ramos.pdf
Dinâmica/Estratégia	Leitura silenciosa em casa como tarefa, em voz alta e compartilhada, na sala de aula, após discussão movida pelo questionamento e levantamento, a partir do que era colocado sobre os capítulos. A verificação de leitura foi através da produção por escrito de um resumo em forma de tópicos.
Resultados imediatos	Mais uma vez, os alunos conseguem estabelecer o nível narrativo dos capítulos. Ao reconstruir a cena do soldado amarelo e Fabiano na caatinga, eles se questionam sobre o porquê de Fabiano pensar tanto e terminar tirando o chapéu. Por que aquele era uma autoridade e ele obedece à lei? Por que o soldado era uma autoridade e Fabiano tem medo de ser preso novamente? Por que era um homem de bem, temente a Deus, não mataria uma pessoa? A cena fica em aberto. Indignam-se quanto à ignorância de Fabiano em acreditar que as aves eram responsáveis pela falta de água. Aí foi feita uma comparação com a teoria da Biogênese, e eles se surpreendem ainda mais. No final, veem uma perspectiva otimista, pois saem em busca de um lugar em que os meninos tenham outras oportunidades, o desejo de uma possibilidade de mudança dessa história se torna possível. Mas se entristecem em ver que toda a penúria do início retorna com mais força que antes, pois essa família é expulsa de vez desse lugar. Dos vinte e nove alunos, cinco ainda apresentam uma decodificação ruim, no que tange à pontuação, expressividade, troca de sílabas ou aproximação por uma palavra conhecida. Destes, um é deficiente intelectual, um é disléxico e dois não apresentam laudo. Mas todos conseguiram ter uma boa interação

	oral, durante as discussões, inclusive o aluno DI. No momento oportuno, serão discutidos com mais detalhes esses casos.
--	---

2º Etapa:

Descrição geral

Público-alvo	Alunos da rede pública de ensino de 7º ano do Ensino Fundamental
Número de alunos	28
Quantidade total de aulas	50 aulas divididas em 5 atividades com duração variando entre 5 a 15 aulas cada uma.
Cronograma	1. Solicitar a tarefa com a pesquisa referente à atividade de acordo com o conteúdo a ser estudado; 2. Compartilhar oralmente a pesquisa; 3. Buscar a fonte e resumir o conceito; 4. Reler os capítulos com objetivos pontuais; 5. Aplicar o conceito, classificação e tipos nos capítulos escolhidos para análise; 6. Sistematizar coletivamente, na modalidade escrita; 7. Propor questões discursivas, encadeamentos de episódios ou outros, como forma de verificação de leitura; 8. Socializar as respostas individuais e produzir uma coletiva.
Objetivos	Analisar sob o enfoque dos elementos da narrativa, a partir de dois capítulos, já que se trata de um romance desmontável. Possibilitar que o aluno interprete, infira, sumarize, sintetize e faça associações com o mundo. Trabalhar conceitos linguísticos, sintáticos, semânticos e discursivos pertinentes e importantes para a construção dos capítulos estudados no texto literário.

Competências segundo a BNCC	7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
Materiais	Romance impresso, cópia dos capítulos selecionados para grifos e outras anotações, <i>download</i> da obra, projetor, acesso à internet, caderno, lápis, borracha, caneta, giz e lousa.
<i>Corpus</i>	RAMOS, Graciliano. <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos). <i>Download</i> do livro, no endereço: https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Vidas-secas-de-Graciliano-Ramos.pdf https://www.infoescola.com/redacao/tipos-de-narrador/ https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-discurso-direto-indireto-indireto-livre.htm https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/420168 https://www.estudopratico.com.br/literatura-conheca-os-tipos-de-personagens/ https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/410685 https://www.kuadro.com.br/posts/elementos-da-narrativa-tempo-e-espaco/ https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1616518 RAMOS, Graciliano. Baleia. In: <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).

	RAMOS, Graciliano. O menino mais novo. In: <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos). RAMOS, Graciliano. Festa. In: <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).
Dinâmica/Estratégia	Em todos os momentos dessa etapa, é solicitada ao aluno uma pesquisa prévia, para que venha para aula em condições de entabular uma discussão e/ou retomada de conteúdo, até porque os elementos da narrativa já são conhecidos. O material trazido, após socializado, é revisitado na fonte. Todas as pesquisas, respostas de questões, tarefas ou atividades de salas são socializadas e depois sistematizadas por escrito, através de uma produção coletiva, seja na tela de projeção, seja na lousa. Em cada momento da etapa, os capítulos analisados são relidos em voz alta, durante a aula, pelos alunos, grifados, circulados, produzidas anotações e retomados, sempre que necessário.

Descrição específica:

Atividade 11	
Descrição das atividades	Estudar o conceito e tipos de narrador; classificar o narrador que se adequa ao romance <i>Vidas secas</i> , além de discurso direto, indireto e indireto livre a partir de <i>sites</i> de busca escolar.
Materiais	<i>Download</i> do romance <i>Vidas secas</i> , projetor, computador, acesso à internet, lápis, caneta e caderno.
Corpus	<i>Download</i> do livro, no seguinte endereço: https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Vidas-secas-de-Graciliano-Ramos.pdf https://www.infoescola.com/redacao/tipos-de-narrador/ https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-discurso-direto-indireto-indireto-livre.htm RAMOS, Graciliano. Baleia. In: <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).

	RAMOS, Graciliano. O menino mais novo. In: <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos). RAMOS, Graciliano. Festa. In: <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).
Dinâmica/Estratégia	Antes de iniciar o assunto, era solicitada uma pesquisa a ser feita na escola, no contraturno, ou em casa. A partir do material coletado, socializava-se e buscava-se a fonte daquele que era mais completo. O assunto era lido no telão, sendo produzido, de forma coletiva, um resumo dos conceitos e estes eram aplicados dentro dos capítulos escolhidos através de questões discursivas produzidas a partir do que foi discutido oralmente. As atividades eram sistematizadas no caderno. Releitura dos capítulos, com grifos nos pontos de interesse. Divisão de tarefas para socialização.
Avaliação	Através de interação oral, questionamentos de partes importantes, levantamento de dúvidas, com base no que fora discutido em sala e correção das questões discursivas socializadas durante a correção.
Resultados imediatos	Os alunos já haviam estudado narrador-personagem e narrador em terceira pessoa, só que agora os tipos foram detalhados, de acordo com sua funcionalidade. Eles sabiam que se tratava de um narrador de terceira pessoa, mas não sabiam diferenciar o câmara do onisciente. Então, com todos deitados sobre a mesa, foi pedido para que olhassem para baixo; depois, para que pensassem na cena e, com um cone de papel higiênico nos olhos, a visualizassem. Daí concluíram que era um narrador onisciente, mas tinham dúvida se era neutro ou intruso. Retornou-se ao conceito e os capítulos foram relidos, sendo grifados trechos onde o narrador expressava opinião sobre a conduta das personagens, caso ocorressem. Os capítulos foram divididos em partes menores. Depois disso, foram colocados os motivos que levaram o autor a essa escolha e identificados os tipos de discurso

	que ratificavam a escolha do narrador: personagens pouco articulados; falta de convívio social; comunicação por gestos ou grunhidos; o narrador fala pelas personagens, por isso, a necessidade do discurso indireto.
--	---

Detalhamento da atividade 11

O narrador é uma peça principal no romance <i>Vidas secas</i> , pois é através do seu olhar e das informações que seleciona que vamos conhecer ou desconhecer partes ou o todo da história.	
Tipos de narrador	
Narrador-personagem	usa-se verbos na primeira pessoa, já que no narrador participa da história. Possui uma visão limitada a sua percepção. Pode ser narrador-personagem e narrador-personagem secundário.
Narrador-observador	Narrador onisciente: Tem uma visão completa da história, como se tivesse de cima olhando para baixo. Sabe do passado, presente e futuro das personagens e mostra isso dando pistas.
	Narrador onisciente neutro: Não consegue no pensamento das personagens e dá opinião, ou seja, não fazem juízo de valor.
	Narrador onisciente intruso: Tem o poder de entrar no pensamento da personagem, sabe tudo o que vai acontecer e atribui juízo de valor.
	Narrador câmera: Possui uma visão limitada, apresenta apenas aquilo que está no seu foco. Admira-se junto com o leitor, porque não sabe o que vai acontecer.
Tarefa: Discurso do narrador Por que o autor	• Porque tem menos falas de personagens; • As personagens não sabiam falar direito; • Não tinham muita convivência com outras pessoas: vida

escolhe o narrador onisciente intruso?	social; • Fabiano falava ou grunhia expressões como cachorro e bois; • O narrador fala pelas personagens; • As personagens não se expressavam.
--	---

Tipos de discurso:

Se o narrador é onisciente, utiliza os verbos em 3ª pessoa. Portanto prevalece o discurso indireto, exemplos:

Discurso indireto	Discurso indireto livre	Discurso direto
"Uma das crianças aproximou-se, perguntou-lhe qualquer coisa. Fabiano parou, franziu a testa, esperou de boca aberta a repetição da pergunta. Não percebendo o que o filho desejava, repreendeu-o. "	"Ela também tinha o coração pesado, mas resignava-se: naturalmente a decisão de Fabiano era necessária e justa. Pobre Baleia. " Dentro da voz do narrador está diluída a fala da personagem, sem apresentar o travessão ou aspas. Quando diz: Pobre da Baleia não é o narrador e sim a voz de Sinhá Vitória diluída na do narrador.	"-Você é um bicho, Baleia." O travessão evidencia que se trata da fala da personagem Fabiano.

Tarefa

Encontrar, nos capítulos "Festa" e "Baleia", exemplos dos três tipos de discurso:

Discurso direto:	Discurso indireto:	Discurso indireto livre:
- Está certo, grunhiu Fabiano. - Preguiçosos, ladrões, faladores, mofinos. - Cadê o valente? Quem	"Estava convencido de que todos os habitantes da cidade eram ruins. Mordeu os beiços. Não poderia dizer semelhante	Festa: "Como podia haver tantas casas e tanta gente? Com certeza os homens iriam brigar. Seria que o povo

é que tem coragem de dizer que eu sou feio? Apareça um homem. - Festa é festa. - Apareça um homem! berrou. - Eco! eco! (Baleia) - Capeta excomungado. - Vão bulir com a Baleia?	coisa.” "Sinhá Vitória caminhava aos tombos, por causa dos saltos dos sapatos, e conservava o guarda-chuva suspenso, com o castão para baixo e a biqueira para cima, enrolada no lenço. Impossível dizer por que Sinhá Vitória levava o guarda-chuva com biqueira para cima e o castão para baixo. Ela própria não saberia explicar-se, mas sempre vira as outras matutas procederem assim e adotava o costume." "Sinhá Vitória auxiliou-o: o botão entrou na casa estreita e a gravata amarrou-se. As mãos sujas, suadas, deixaram no colarinho manchas escuras." "Fabiano, Sinhá Vitória e os meninos iam à festa de Natal na cidade. "	ali era brabo e não consentia que eles andassem entre as barracas?" "Cambada de quê? Tinha o nome debaixo da língua." [...] Cambada de quê?" "Cambada de cachorros." BALEIA “Bicho nojento, babão. Inconveniência deixar cachorro doido solto em casa.” "Precisava vigiar as cabras: àquela hora cheiros de suçarana deviam andar pelas ribanceiras, rondar. as moitas afastadas. Felizmente os meninos dormiam na esteira, por baixo do caritó onde Sinhá Vitória guardava o cachimbo."
--	---	--

Descrição das atividades	Estudar os tipos, características e evolução das personagens; adequar os conceitos às personagens do romance <i>Vidas secas</i> , quanto às suas características físicas e psicológicas.
Materiais	<i>Download</i> do romance <i>Vidas secas</i> , projetor, computador, acesso à internet, lápis, caneta e caderno.
Corpus	<i>Download</i> do livro, no seguinte endereço: https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/420168 https://www.estudopratico.com.br/literatura-conheca-os-tipos-de-personagens/ RAMOS, Graciliano. Baleia. <i>In: Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos). RAMOS, Graciliano. O menino mais novo. <i>In: Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos). RAMOS, Graciliano. Festa. <i>In: Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).
Dinâmica/Estratégia	Antes de iniciar o assunto, era solicitada uma pesquisa a ser feita na escola, no contraturno, ou em casa. A partir do material coletado, socializava-se e buscava-se a fonte daquele que era mais completo. O assunto era lido no telão, sendo produzido, de forma coletiva, um resumo dos conceitos e estes eram aplicados dentro dos capítulos escolhidos. As atividades eram sistematizadas no caderno. Dentro do assunto, eram feitas perguntas e socializadas em sala oralmente e por escrito, através do projetor.
Avaliação	Por meio de interação oral, questionamentos de partes importantes, levantamento de dúvidas e verificação de leitura, na modalidade escrita, com base no que fora discutido em sala.
Resultados imediatos	O posicionamento das duas turmas passa a não coincidir mais, de sorte que os detalhes observados pelas duas turmas não são os mesmos: há elementos percebidos pela turma A, que não o são pela turma B e vice-versa, o que é característico da vivência de cada um. Por isso, a necessidade de apresentar o detalhamento

	da atividade da turma A e B, separadamente. Fabiano é visto pela turma A como uma personagem em conflito, dependente da esposa, que valoriza as coisas e pessoas por sua utilidade, não é tão eficiente quanto parece, pois, do contrário, teria matado Baleia de fato, não permitindo o sofrimento. A turma B também acredita que Fabiano é uma personagem em conflito, mas tende para uma perspectiva de que é fruto do meio e das condições que vivencia. Fabiano e sinhá Vitória são categorizados como personagens esféricas e muito complexas pois se arrependem e estão refletindo constantemente sobre suas ações.
--	---

Detalhamento da atividade 12

Resumo coletivo da atividade sobre personagem:

Tipos de personagens	Personagem em relação à sua existência	Caracterização das personagens	Evolução das personagens:
-----------------------------	---	---------------------------------------	----------------------------------

Protagonista: É o personagem principal da obra, em torno da qual a história é desenvolvida. É um herói (ou anti-herói). Coprotagonista: É o segundo personagem mais importante da obra. Possui uma relação próxima com o protagonista e o auxilia na busca de seus objetivos. Em alguns casos, também pode haver mais de um. Antagonista: O antagonista se contrapõe ao protagonista, mas nem sempre está presente nas narrativas. Geralmente é o vilão da história e pode não ser uma pessoa, mas algo que dificulta os objetivos do protagonista, como um objeto, monstro, espírito, instituição, dentre outras. Oponente: O oponente é o parceiro do antagonista, em uma relação similar à existente entre protagonista e coprotagonista. Pode ser um amigo, parente ou funcionário do	Real ou histórico: O personagem real ou histórico é alguém que existe ou que existiu. Fictício ou ficcional: São personagens criados pela imaginação do autor, porém, em alguns casos, podem ser inspirados em pessoas reais. Real-ficcional: O personagem é real, mas possui personalidade fictícia. Ficcional-ficcional: São personagens totalmente ficcionais, com características possíveis apenas na ficção.	a) Indivíduos: são personagens que possuem características pessoais marcantes, que acentuam a sua individualidade. b) Caricaturais: são personagens cujos traços de personalidade ou padrões de comportamento são propositalmente acentuados (às vezes beirando o ridículo) em função do cômico ou da sátira. São personagens muito comuns, principalmente, em novelas de televisão. c) Típica ou Tipos: são personagens identificados pela profissão, pelo comportamento, pela classe social, enfim, por um traço distintivo comum a todos os indivíduos duma categoria. Personagem Tipo seria o jornalista, o estudante, a dona-de-casa, a solteirona etc.	a) Planas: são personagens construídas em redor de uma única qualidade ou defeito. Por isso, não tem profundidade psicológica, e não alteram seu comportamento no decorrer da narrativa. São personagens estáticas, definidas em poucas palavras, por um traço, por um elemento característico básico, que as acompanha durante toda a história. b) Redondas: são personagens complexas; definidas por vários traços diferentes, cheias de contradições; apresentam comportamentos imprevisíveis, enigmáticos, que vão sendo definidos no decorrer da narrativa, evoluindo e, muitas vezes, surpreendendo o leitor. Ora são covardes, ora corajosas; ora possuem virtudes, ora defeitos; enfim, expressam a verdadeira natureza humana.
---	---	--	---

antagonista principal. Coadjuvante: É um personagem que auxilia no desenvolvimento da trama, exercendo uma função que pode, ou não, estar relacionada com a história principal. Figurante: O figurante não é fundamental para o enredo principal e tem o objetivo de ilustrar o ambiente.		
Fonte: https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/420168		
Tarefa: Fazer uma descrição das personagens da obra <i>Vidas secas</i>, pode ser feito em grupo, porém cada um deverá trazer a sua em seu caderno. A apresentação deverá ser detalhada, portanto a discussão em grupo ajuda a traçar da melhor forma possível as características das personagens.		
Correção da atividade com 7º ano A		
Personagens	Características	
Sinhá Vitória	É persistente porque sempre deseja uma cama de couro como a do senhor Tomás da Bolandeira, que apesar do pouco conhecimento ela conseguia fazer contas, é coprotagonista, é uma personagem esférica porque procura mudar de vida, colocar os meninos na escola e transformar o destino da família; • características físicas: Tinha beijos grandes, andava mancando, tinha aparência de pessoa sofrida, no começo da história estava muito magra com os ossos a mostra, no decorrer, seu corpo se enche de carnes se mostra cheia de curvas e corpulenta; é uma mulher	

	jovem, porém com aparência de mais velha devida as condições de vida. É negra. • características psicológicas: Era sonhadora; vivia amedrontada por lembranças ruins: da morte do papagaio, da Baleia e seca retornar. Apesar de ser resignada como na cena em que Fabiano mata Baleia, é ela quem direciona e decide sobre o que fazer com o dinheiro ou que destino tomar, tanto no início quanto no final onde resolvem procurar uma cidade. Desejava ser como as mulheres da cidade, mesmo não tendo nada tinha vaidade. Comportava-se como uma mulher nordestina carregava as coisas na cabeça. Era responsável por cuidar da casa, pela educação dos filhos e por fazer as contas porque Fabiano não conseguia, era, por assim dizer, o cérebro da casa. Apesar de ser uma pessoa que respeita a ordem, é uma matuta, ou seja, não tem modos que em situação de precisão agacha e urina na frente de outras mulheres. Apesar da adversidade da vida, sonha em ter uma cama de couro que representa para ela o conforto, tem vaidade faz o cocó cabelo, compra sapatos vermelhos de salto, vestido de ramage Caracteriza como uma personagem esférica, indivíduo coprotagonista.
Fabiano	Características psicológicas É o chefe da família, se considerava um cabra (um homem valente), não se considera um ser humano, "Fabiano você é bicho"; possuía uma linguagem pouco articulada, se comunicava por onomatopeias e grunhidos; tinha atitudes de animais, quando estava montado se confundia com o próprio animal. Tinha pouco conhecimento e admirava seu Tomás da Bolandeira, a quem tinha como referência. Era submisso a

	mulher, porque não conseguia fazer contas ou raciocinar direito. O nome da personagem indica rusticidade, indivíduo inofensivo e pobre diabo, segundo dicionário Aurélio. Era um nome que estava na moda na época, no qual o autor quer trazer algo para que o leitor de qualquer lugar se identifique com este homem rude e vulnerável às adversidades da vida. É o personagem protagonista. É um personagem esférico pois apresenta profundidade, como na cena em que encontra o soldado amarelo vive o dilema de matar ou não, resignando-se a não reagir se contradiz, e, surpreende o leitor com a decisão de não o matar. É uma personagem que reflete sobre sua situação e sobre seus atos. Arrepende-se e tem remorsos. Quando tem oportunidade, bebe em demasia, não controla seus instintos; não tem autonomia sobre si; sempre desconfia dos outros, acha que está sempre sendo roubado. Não sabe demonstrar seus sentimentos. Valoriza as pessoas e animais de acordo com sua utilidade, o papagaio serve de alimento e Baleia ao ficar doente é sacrificada. Não é eficiente naquilo que realiza, haja vista o episódio da Baleia, em que não acerta o alvo, apesar de estar próximo e, no segundo, erra novamente atirando na parte traseira, causando grande sofrimento para o animal. Sabe lidar muito bem com o gado e os outros animais; é corajoso e destemido; é muito admirado pelo filho mais novo. É um homem jovem, haja vista a idade a idade dos filhos.
--	---

	É um personagem indivíduo. • características físicas: É ruivo, de olhos azuis, de pernas tortas, o andar de Fabiano é desengonçado, não tem postura de homem, se aproxima mais da aparência de animal, fala pouco. É um homem novo de aparência sofrida. É o protagonista da obra, caracteriza-se como personagem indivíduo e esférico.
Baleia	• características físicas: Magra por conta das condições de vida, pelagem curta; malcuidada. • características psicológicas: É uma personagem com características humanas: do momento de maior penúria da família, a cachorra caça uma preá e leva para os seus donos comerem e só fica com os ossos, não é o que se esperaria de um cachorro que comeria tudo sozinho. Era esperta, companheira, obediente, resignada, compromissada com seus deveres. Era de grande utilidade para a família, a ponto de ter nome. A cena de sua morte perde seus atributos de animal e sofre o processo de humanização. Anda em duas patas, pensa em Fabiano e em seus afazeres com amor e dedicação. Interage de forma reflexiva com seu universo. É fiel, amiga, parceira; mesmo no momento de sua morte continua grata e resignada aos seus, atingindo o ápice dos sentimentos humanos. Substantivo próprio caracteriza sua importância diante da família, determina a identidade. O nome Baleia conota a

	importância da água, como algo raro e necessário para vida dos retirantes, Baleia também se faz necessária e importante para sobrevivência da família. É uma personagem indivíduo, coprotagonista, esférica.
O menino mais novo	Espelha-se em Fabiano. O pai é sua maior referência de homem corajoso, ser forte, saber lidar com o gado, pela sua firmeza, seu maior desejo era ser vaqueiro. Caracteriza-se como coadjuvante, plano e típico o filho que se espelha no pai.
O menino mais velho	Trata-se de um menino curioso, assim como a família não participa de convívio social, e, portanto, sua linguagem é pouco articulada. No entanto, tem vontade de conhecer outros universos que a família não proporciona. O Fabiano ao ser questionado pelo filho lembra-se de si próprio na infância quando também tinha curiosidade a respeito das coisas. O que mostra que, na verdade, as personagens não nascem rudes, mas se tornam rudes. O menino se encanta com a palavra inferno, vai em busca do seu significado e não é bem recebido, não encontra resposta para sua indagação, mas fica tentando sozinho buscar o que seria. As demais personagens só pensam em coisas que estão ao seu redor, o menino mais velho se interessa por um conhecimento abstrato, por coisas que não está em seu convívio. Seria um personagem indivíduo, esférico e coadjuvante.
Soldado amarelo	É o antagonista de Fabiano, é caracterizado como personagem tipo que representa a ordem, oprime aqueles que considera inferior, castiga usando o "poder" instituído. Ele representa a lei e usa dela para humilhar Fabiano. Usava farda amarela, era magrelo, amarelo por não tomar sol, era fracote. Representa a repressão institucional.

Correção da caracterização das personagens com 7º ano B	
Fabiano	Fabiano é uma personagem marcante, indivíduo, por sua contradição que envolve sua ignorância, sua desarticulação na fala, a rudeza de seus atos, no entanto está sempre refletindo sobre sua ação. É um bicho-homem. Características físicas: Tem cabelos e barba ruiva; forte; de olhos claros - azuis- anda desengonçado; manco. O seu andar se confunde a um animal. Características psicológicas: É um homem contraditório: é rude, ignorante, mas muitas vezes se arrepende do que faz. É religioso, se apegar a benzimentos e orações para curar os animais, segue as tradições, como no dia de Natal, se vestirem adequadamente com paletó e gravata, para ir à missa na cidade. Não consegue expressar verbalmente seus sentimentos, é bruto, por conta de não ter um convívio social intenso. Seu mundo se resume na família formada por 4 pessoas e o trato com os animais, com os quais se comunica muito bem. Seus sentimentos e inquietações são demonstrados pelo narrador onisciente intruso. Fabiano não tem leitura, não é articulado na linguagem, isso o torna inseguro, não tem coragem ao menos para ir em outra fazenda pedir um emprego. É um homem de bem, submisso e resignado que respeita a ordem e a hierarquia, como na cena do soldado amarelo. É honesto com seu patrão, mas sempre acha que está sendo roubado, porque não sabe fazer contas. Por isso que seu Inácio e o patrão o trapaçam. Sabe lidar muito bem com o gado e os outros animais; é trabalhador, nunca desistiu da família; é corajoso e destemido; é muito admirado pelo filho mais novo. Não tem controle de si próprio, todas às vezes que vai para cidade bebe em demasia e arruma confusão, mesmo sendo

	reprovado por Sinhá Vitória. É um homem jovem, o que permite devido a idade dos filhos. É o protagonista da obra, caracteriza-se como personagem indivíduo e esférico.
Sinhá Vitória	Características físicas: tem beijos grandes e grossos, é negra, forte, magra na primeira parte do livro, por conta da seca, depois se enche de carnes e fica com as coxas grossas, tem seios fortes, usa coco nos cabelos. Características psicológicas: Mulher inteligente porque ela é quem faz as contas e decide o que fazer, tanto que Fabiano ao perder o dinheiro do mês no jogo, fica muito preocupado em como vai se explicar para a esposa. Sinhá Vitória é a cabeça da casa. É sofrida pela seca e pelas atitudes impensadas de Fabiano. Apesar de ser uma pessoa que respeita a ordem, é uma matuta, ou seja, não tem modos que em situação de precisão agacha e urina na frente de outras mulheres. Apesar da adversidade da vida, sonha em ter uma cama de couro que representa para ela o conforto, tem vaidade faz o cocó no cabelo, compra sapatos vermelhos de salto, vestido de ramagem. É uma boa mãe: procura atender à necessidade dos filhos, no entanto é agressiva com eles, porque o ensinamento que teve foi esse, e, é o que reproduz. É uma questão cultural. É a responsável pela educação dos filhos. É rude, é bruta, não tem modos, assim como Fabiano não sabe conversar, vai à festa na cidade e não conversa com ninguém. Mesmo tendo mais habilidades, como fazer contas. Caracteriza como uma personagem esférica, indivíduo e coprotagonista.
Menino mais novo	É magro, fraco, sua referência é Fabiano. O mundo se resume à sua casa e família. Não tem sonhos, não questiona

	as coisas da vida. Tem espaço secundário na história, portanto podemos dizer coadjuvante, indivíduo.
Menino mais velho	É magro, fraco, usa camisinha de riscado, é curioso, diferentemente dos demais personagens da casa ele se interessa por coisas abstratas, que está fora do seu universo, no caso o significado da palavra “inferno”, inclusive apanha. São acanhados, não tem coragem de andar ou sair de perto dos pais quando vão à cidade.
Soldado amarelo	É o oponente de Fabiano, um homem injusto que usa de sua autoridade de policial para humilhar Fabiano, é branco, fraco. Não é esperto porque teria percebido que Fabiano não tinha condições de jogar. É um personagem tipo soldado corrupto.

Atividade 13

Descrição das atividades	Estudar o tempo como elemento da narrativa, a diferença entre psicológico e cronológico e as marcas linguísticas no romance <i>Vidas secas</i>, em especial no capítulo “Baleia”.
Materiais	<i>Download</i> do romance <i>Vidas secas</i>, cópia dos capítulos, projetor, computador, acesso à internet, lápis, caneta e caderno.
Corpus	<i>Download</i> do livro, no seguinte endereço: https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/410685 https://www.kuadro.com.br/posts/elementos-da-narrativa-tempo-e-espaco/ RAMOS, Graciliano. Baleia. In: <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos). RAMOS, Graciliano. O menino mais novo. In: <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos). RAMOS, Graciliano. Festa. In: <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).

Dinâmica/Estratégia	Foi solicitada a tarefa sobre o tempo da narrativa e realizada a socialização em sala. Os <i>sites</i> de busca são revisitados e aqueles que correspondem melhor às expectativas são resumidos coletivamente, na modalidade escrita, através da tela de projeção. Os conceitos são analisados na obra, e a cópia dos capítulos é usada para pintar de uma determinada cor os adjuntos adverbiais de tempo. É realizada uma verificação de leitura por escrito, em forma de questão discursiva.
Avaliação	Através de interação oral, questionamentos de partes importantes, levantamento de dúvidas e verificação de leitura, na modalidade escrita através de resumo do conceito e questão discursiva sobre o tempo nos capítulos analisados, com base no que fora discutido em sala.
Resultados imediatos	Como os alunos já passaram por várias releituras da obra, já que cada tópico é lido com objetivos distintos, a definição de tempo psicológico e cronológico ocorreu sem dificuldade, bem como a opção pelo primeiro, na obra. Durante a aula, foi proposta uma questão para que a fizessem na própria sala. (Na obra <i>Vidas secas</i>, predomina o tempo psicológico, pois prevalece a subjetividade em suas lembranças, que não exatamente correspondem a ordem dos fatos, mas ao tempo interior. Crie sua resposta, comprovando por que o tempo em <i>Vidas secas</i> é psicológico, a partir dos capítulos “Festa” e “Baleia”. Convencendo e justificando). Responderam individualmente, depois, como de costume, foram socializadas as respostas oralmente e projetada na tela uma coletiva, escrita conforme as sugestões deles. Em um outro dia, foi dada uma avaliação constando a mesma pergunta e apenas 16, dos 28 alunos, conseguiram respondê-la adequadamente. O restante somente copiou trechos, destacando a marca de tempo, o que indica que ainda não estão suficientemente maduros para sozinhos articular, na escrita, uma produção dessa natureza. Contudo, com o auxílio do professor, na modalidade oral e de

	forma coletiva, são capazes de sintetizar conceitos e inferir. Esta foi a primeira atividade proposta na qual tiveram dificuldade. No momento de elaborar a resposta nenhum deles foi completa, então elas foram sintetizadas e uma única a qual compartilhou-se no projetor.
--	---

Detalhamento da atividade 13

Tempo da narrativa o tempo varia de acordo com enredo e como o gênero, geralmente o conto tem um tempo de acontecimento dos fatos menor do que a novela e o romance. É importante também, não confundir o tempo do narrador com o tempo da ação (eventualmente pode ser o mesmo). O tempo pode ser cronológico ou psicológico. O tempo narrado não necessariamente expressa o momento em que se narra, pode-se contar algo que já ocorreu.	
O tempo cronológico	É o período que assinala o percurso cronológico (tempo de um acontecimento) que vai do início ao fim da história. Representa a ordem do relógio: um fato após ao outro na sequência, mas pode ser permeado com o flashback (quando o narrador volta ao passado para trazer um episódio que tem a função de explicar o presente).
Psicológico ou Imaterial (metafísico)	Não obedece à cronologia, não mantém nenhuma relação com o tempo propriamente dito, cuja passagem é alheia a nossa vontade. O tempo psicológico transcorre no interior de cada personagem (ou de cada ser humano), numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens e reflete suas vivências subjetivas, suas angústias e ansiedades. É o tempo interior que se alarga ou se encurta conforme o estado de espírito em que se encontra. É o tempo psicológico, o tempo interior que se alarga ou se encurta conforme o estado de espírito da personagem. o processo de construção do tempo psicológico, não raro, se associa o flashback, técnica, praticamente, a serviço do tempo psicológico.

A Gramática do Tempo	Para a obtenção de um determinado efeito temporal na ficção, é de suma importância controlar a flexão dos tempos verbais (presente, pretérito, futuro). Outros recursos para a construção do tempo são os advérbios e as locuções adverbiais , como: há pouco, ontem, agora, no dia seguinte, há dois dias, etc. Na construção do tempo de uma narrativa, deve-se em primeiro lugar determinar em que momento as ações se sucederão e, depois escolher os verbos, advérbios e locuções adverbiais de acordo com o momento a ser caracterizado.
Tempo no romance <i>Vidas secas</i>	
Tarefa: Na obra “Vidas secas” predomina o tempo psicológico, pois prevalece a subjetividade em suas lembranças, que não exatamente corresponde a ordem dos fatos, e sim, o tempo interior. Crie sua resposta comprovando que o tempo em Vidas secas é psicológico a partir dos capítulos “Festa” e “Baleia”. Convencendo e justificando.	Correção: Podemos classificar o tempo em <i>Vidas secas</i> como psicológico, sendo marcados para flashback, discurso indireto livre entre outros. No capítulo “Festa” o flashback aparece no momento em que Fabiano se recorda da noite da cadeia: “[...] Lembrou-se da surra que levava e da noite passada na cadeia. A sensação que experimentava não diferia muito da que tinha tido ao ser preso. Era como se as mãos e os braços da multidão fossem agarrá-lo, subjugar-lo, espremê-lo num canto da parede.” Esta cena retrata uma lembrança ruim do passado, mas também traz hipóteses de algo que imaginam como quando Baleia está agonizando e sonha com um mundo cheio de preás em que as sensações se sobrepõem a realidade.

<https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/410685>.

Descrição das atividades	Estudar o conceito de espaço na narrativa, como se caracteriza e as marcas linguísticas no romance <i>Vidas secas</i> , em especial nos capítulos estudados.
Materiais	<i>Download</i> do romance <i>Vidas secas</i> , cópia dos capítulos, projetor, computador, acesso à internet, lápis, caneta e caderno.
Corpus	<i>Download</i> do livro, no seguinte endereço: https://www.kuadro.com.br/posts/elementos-da-narrativa-tempo-e-espaco/ https://www.infoescola.com/literatura/o-espaco-na-literatura/ RAMOS, Graciliano. Baleia. In: <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos). RAMOS, Graciliano. O menino mais novo. In: <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos). RAMOS, Graciliano. Festa. In: <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).
Dinâmica/Estratégia	É solicitada a tarefa sobre o espaço na narrativa e realizada a socialização em sala. Os <i>sites</i> de busca são revisitados e aqueles que correspondem melhor são resumidos coletivamente, na modalidade escrita, através da tela de projeção. Os conceitos são analisados na obra e a cópia dos capítulos é usada para pintar de uma determinada cor os adjuntos adverbiais de lugar. Também é produzido um esquema em que se evidenciam os adjuntos adverbiais de lugar e a diferença entre o adjunto adverbial e o complemento verbal. É realizada uma verificação de leitura por escrito, em forma de questão discursiva.
Avaliação	Através de interação oral, questionamentos de partes importantes, levantamento de dúvidas e verificação de leitura, na modalidade escrita através da produção do resumo e da questão discursiva.
Resultados imediatos	O esquema produzido facilitou a identificação das marcas linguísticas que indicam lugar; então, quando foram ao texto, os alunos o fizeram sem dificuldade, o mesmo acontecendo durante

	a verificação de leitura escrita. O problema reside não na compreensão e aplicação de conceitos dentro do texto analisado, no entanto, na forma como se expressar na escrita. Isso quer dizer que retornar ao texto repetidas vezes, lê-lo em voz alta, usar a projeção para sistematizar as discussões por escrito tem surtido efeito positivo. Mesmo assim a resposta desta questão foi mais completa do que a atividade anterior.
--	---

Detalhamento da atividade 14

Espaço

O **espaço** é um fator essencial na constituição da narrativa. O espaço é linguisticamente marcado por palavras que expressam o lugar. O espaço tem que estar de acordo com o tempo histórico em que a narrativa é contada.

Se se trata de um cenário institucional deve vir acompanhado dos objetos, pessoas e demais símbolos característicos.

(Tempo: verbos, advérbios e locuções adverbiais)

(Espaço: advérbios e locuções adverbiais de tempo)

A preposição na/no/em/

No= em+o

Frase tem uma ordem:

Sujeito + verbo + complemento do verbo+ adjunto adverbial

Para que o adjunto adverbial saia do final da frase e venha para o meio ou começo precisa ser separado por vírgula.

Qual a diferença de lugar e do complemento do verbo?

“... olhando a serra distante.”

A diferença é que se tirar o advérbio não haverá tanto problema de sentido, porque o verbo sozinho dá conta de expressar o que deseja, já o complemento do verbo, se retirado a frase perde sentido.

De ordinário olhava o chão, evitando as pedras, os tocos, os buracos e as cobras.

Os verbos “olhava” e “evitando” dão conta de sozinhos dar sentido a frase?

Não. Porque a frase perde o sentido, o verbo obrigatoriamente necessita de complemento.

Olhava (o quê?) evitava (o quê?) E ao pisar a areia do rio, expressa tempo, indica o mesmo que quando.		
Tarefa: Grifar no texto de marrom as expressões linguísticas que indicam o espaço e de verde as expressões que indicam tempo.	<i>Nesta atividade os dois capítulos foram relidos e pintados para os trechos que representavam o lugar e o tempo.</i>	
Elemento da narrativa: espaço	O espaço é um elemento muito importante para a narrativa, justamente por construir de fato a história. Através dele podemos sugerir características para os personagens e compreender ou inferir situações sociais. O espaço também serve para construir um “plano de fundo” para a história acontecer. Em muitas narrativas o espaço pode ser dividido entre real e psicológico, assim como acontece com o elemento tempo. O espaço real é onde os personagens de fato vivem a história, estão presentes nele no momento dos fatos. Já o espaço psicológico, pode ser o espaço nas memórias do personagem, nas lembranças de determinado período ou fato passado.	
A importância do espaço	Esse elemento é tão importante para a construção de uma boa narrativa, que muitas vezes os espaço descritos nas histórias ganham uma personificação e são compreendidos como o próprio personagem. A construção do espaço na narrativa também pode acontecer como um reflexo do interior das personagens, das emoções e sensações representadas por elas. Dessa forma, o elemento espaço pode representar não só o cenário de uma história, mas sim características internas e externas de uma personagem.	
Espaço ou Ambiente físico: é o espaço real, que	Espaço ou Ambiente social: é constituído pelo ambiente	Espaço ou Ambiente psicológico: espaço

serve de cenário à ação, onde as personagens se movem. De acordo com espaço ou ambiente é que os fatos da narração se desenrolam.	social, representando, por excelência, pelas personagens figurantes.	interior da personagem, abarcando as suas vivências, os seus pensamentos e sentimentos.
Tarefa: Elabore um resumo a partir do que foi estudado sobre o espaço/ambiente, e explique como o espaço se manifesta no romance <i>Vidas secas</i>. Como o espaço/ambiente atua na obra <i>Vidas secas</i>, pensando no espaço psicológico e físico. Comprove suas impressões a partir do capítulo “Baleia”. Instruções : - Retomar a pergunta.	Correção da atividade e construção de uma resposta coletiva Existem três tipos de espaço/ambiente: o social, o físico e o psicológico. O espaço é muito importante na narrativa, pois ele organiza as cenas sendo responsável por caracterizar as ações sejam físicas ou psicológicas. O espaço físico é o espaço real onde as personagens atuam. O espaço social é constituído pelo ambiente social representando, por excelência, pelas personagens figurantes. O espaço psicológico é o imaginário, um sonho ou um pensamento. Em “Vidas secas” o espaço se mistura, contendo o psicológico e o físico, em que predomina o segundo. A seca, o ambiente árido, difícil que interfere nas ações das personagens que são influenciadas por ele. Tanto em “Menino mais novo” quanto em “Festa” a vegetação, a cerca, a igreja, as imagens, o rio, o sol ardente, a calçada, as barracas, o bode, o menino caindo na poeira. Porém no capítulo “Baleia” prevalece o espaço psicológico, conforme a personagem perde os sentidos, ganha relevância suas sensações que se sobrepõe ao espaço real.	

- Resumir os três tipos de espaço. - Comprovar tudo com trechos do texto, explicitando o que prevalece e por quê?	
--	--

<https://www.kuadro.com.br/posts/elementos-da-narrativa-tempo-e-espaco/>

Atividade 15	
Descrição das atividades	Estudar o enredo e suas características no romance <i>Vidas secas</i> , em especial nos capítulos estudados, além de questões linguísticas (sujeito e predicado; conceitos de frase, período e oração; personificação e animalização).
Materiais	<i>Download</i> do romance <i>Vidas secas</i> , cópia dos capítulos, projetor, computador, acesso à internet, lápis, caneta e caderno.
Corpus	<i>Download</i> do livro, no seguinte endereço: https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1616518 RAMOS, Graciliano. Baleia. In: <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos). RAMOS, Graciliano. O menino mais novo. In: <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos). RAMOS, Graciliano. Festa. In: <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).
Dinâmica/Estratégia	Primeiramente, foi feita uma retomada do conceito de enredo, bem menor do que quanto aos demais elementos da narrativa. Os capítulos foram relidos, com o objetivo de detalhar os episódios que compuseram a trama, discutidos e analisados de acordo com as impressões dos alunos. A composição da narrativa, através de períodos curtos, foi enfatizada; foram igualmente trabalhados os

	conceitos de frase, período, oração, sujeito, predicado e seus tipos.
Avaliação	Por intermédio de interação oral, questionamentos de partes importantes, levantamento de dúvidas e verificação de leitura, na modalidade escrita, com base no que fora discutido em sala.
Resultados imediatos	Apesar de não conseguirmos avançar da maneira como se devia, a visão dos alunos sobre a família toma corpo. O perfil que havia sido traçado, quando foram estudadas as personagens, não se confirmou. A turma B continuou convicta de que sacrificar um animal é uma solução possível, porém, não da forma como ocorreu, sem se importar com o sofrimento. O mesmo se pode dizer de Sinhá Vitória, que se arrepende por medo e não por compaixão. A discussão foi mais rica do o que está apresentado no detalhamento da atividade, contudo, pode-se dizer que, para as duas turmas, a situação de dificuldade extrema decorrente de questões sociais, políticas, econômicas, geográficas e ambientais interferem nos sentimentos, nas relações interpessoais, nas decisões, no comportamento, a ponto de destituir o homem de sua condição humana (saber se comunicar através da linguagem e ser sociável), ao contrário da cachorra Baleia, que convive com as mesmas adversidades e consegue sobrepor seus instintos em benefício da família. O aluno que relacionou a morte de Baleia à de Cristo não soube argumentar com detalhes, mas sua ideia era plausível; poderia ter sido desenvolvida na sequência, no entanto, não havia tempo suficiente.

Detalhamento da atividade 15

Enredo O enredo é a história composta por episódios. O enredo é dividido em:					
Situação inicial	Conflito	Clímax	Resolução do conflito	Desfecho	

Apresenta as personagens, o espaço e o tempo.	são os motivos que desencadearam a história. O conflito pode ser identificado pelo primeiro problema. É composto por vários nós que vai predominar na história.	conforme os problemas vão se avolumando e embolando a situação se torna mais tensa, esta situação é o clímax.	quando os nós começam a desenrolar.	o fim, como termina a história.
---	---	---	-------------------------------------	---------------------------------

Atividade para 7ª ano A

Faça o encadeamento de episódios dos capítulos “Festa” e “Baleia”.

Festa

- A família vai à festa de natal na cidade.
- Saíram da casa desconfortáveis nas roupas novas feitas por Sinhá Terta cheias de remendos, apertadas por conta do pouco tecido.
- Fabiano achava que Sinhá Terta teria roubado os retalhos, já que para ele havia comprado quantidade suficiente.
- Fabiano percebe que não conseguiria chegar, retira a roupa e a família faz o mesmo.
- Baleia se aproxima e é incorporada ao grupo.
- O grupo volta a forma normal de andar e chegam à beira do riacho, na entrada da rua.
- A família lava os pés, mas Fabiano é o único que tem um problema, a botina de um dos pés não entrava. Decidiu e continuou a andar assim mesmo, em um pisão forte o pé encaixou na botina, mas ela rasgou.
- Sinhá Vitória andava aos tombos por causa dos sapatos de salto.
- Os meninos observavam as pessoas da cidade, receando chamar-lhes atenção.
- Baleia observava tudo e se sentia incomodada com o cheiro de fumaça de incenso.
- Os meninos ficaram espantados ao verem as figuras no altar da igreja, não sabiam o que eram, mas presumiam que eram preciosas.
- Fabiano sofria com a roupa.

- A multidão apertava Fabiano mais do que a roupa, ele sentia-se rodeado de inimigos, os calcanhares machucados afligiam Fabiano e por estar com o peito a mostra não poderia assistir a novena pois seria desrespeito. Como tinha religião ia a igreja uma vez ao ano.
- Fabiano pensava que todos o roubavam.
- Desejava encontrar alguém conhecido, mas ficava inseguro porque não saberia como conversar.
- Quando a igreja começou a esvaziar ele encontra a esposa e os filhos.
- Ao pensar no soldado amarelo desvia o pensamento evitando como se evitasse um possível reencontro.
- A família chegou perto da barraca de jogos, Fabiano pensou em tentar a sorte, contudo se lembra do jogo que tivera com o soldado amarelo na bodega de seu Ignácio e acabou indo beber cachaça.
- Fabiano, já bêbado, gritou no meio da multidão se havia algum homem capaz de dizer que ele era feio.
- Como ninguém apareceu Fabiano gritou de novo que todos eram frouxos, capados, etc.
- Quando ele foi falar outro xingamento parou. Tinha o nome debaixo da língua, se referia ao soldado amarelo. Conteve-se dizendo apenas: “Cambada de cachorros.”
- Depois de tentar proferir algo que expressasse sua raiva, adormeceu na calçada com estômago embrulhado.
- Sinhá Vitoria se vê apurada, se afasta do grupo e urina na calçada, molhando os pés das outras mulheres.
- Sinhá Vitória sentou-se junto aos filhos e ao marido, acendeu um cachimbo, e, olhando à paisagem, não parava de pensar na cama de correias de couro igual a de seu Tomás da Bolandeira. Provavelmente se sentiria parte daquelas pessoas.
- Os meninos estavam preocupados com Baleia, visto que não sabiam onde estava.
- Quando Baleia apareceu, os meninos alegraram-se e a cachorra, também muito feliz, abanava o rabinho.
- Os meninos cochichavam sobre as pessoas daquela festa, porém ficavam receosos de falar sobre o assunto. Como se não fosse lhes dado direito para isso.
- Baleia cochilava.
- Sinhá Vitória para todo lugar que olhava via a cama de seus sonhos.

- Fabiano roncava, sonhando agoniado.

Capítulo *Baleia*

- Baleia estava para morrer.
- Fabiano amarrou-lhe um rosário de sabugos de milho queimados ao pescoço, mas a cachorra sempre ia de mal a pior.
- O homem resolve matá-la, vai direto buscar a espingarda.
- Sinhá Vitória e os meninos fecham-se na camarinha.
- Os meninos sabiam que Baleia estava correndo perigo.
- Baleia já era considerada um membro da família. Às vezes até confundia-se com os meninos.
- As crianças queriam sair do quarto para ver Baleia, mas Sinhá Vitória esforçou-se para segurá-los.
- A mulher concordou com Fabiano. A decisão era justa e necessária.
- Os meninos alvoroçaram-se e Sinhá Vitória quase não conseguiu segurá-los.
- Tempo depois, a cólera diminuiu. Sinhá Vitória escuta os barulhos de Fabiano e sente medo.
- Fabiano vê Baleia e modifica a mira da espingarda. Enfim atira, inutilizando uma de suas pernas.
- Sinhá Vitória, após ouvir o tiro, se apegava a Virgem Maria e os meninos choraram.
- Baleia perde muito sangue, anda como gente e sente medo da roda do carro de bois.
- Baleia foge, andando com dificuldade.
- Uma sede horrível queimava sua garganta. Ela uivava baixinho, e quase não enxergava.
- Pouco a pouco ela foi perdendo os sentidos.
- Ela vê Fabiano em sua mente e tem vontade de mordê-lo, mas se lembra de que nasceu perdeu perto dele.
- A cachorra pensava na família, mas esquecera que estava longe.
- Baleia não escutava, morre gradativamente e imagina um mundo cheio de preás. Mas, ainda assim, também morreu pensando em sua família.

Atividade

Tópicos da análise oral realizada em sala de aula pelo 7º ano A

Capítulo *Festa*

- Festa de Natal, como nós comemoramos? Como a família de Fabiano e os outros comemoram?
- As festas de Natal são geralmente em família, esta é coletiva como uma quermesse: com barracas de comidas e bebidas, carrossel, missa, jogos como bozó e leilão.
- Única data que se vestiam bem.
- Não era um fato comum: o desconforto nas vestimentas evidencia.
- Os meninos e Baleia não conheciam altares, mas presumiam que se tratava de coisas preciosas pelo comportamento das demais pessoas.
- As imagens grandes tornavam os pais menores do que eram. As imagens representam uma instituição e um meio de agregar socialmente as pessoas, mas seus pais não são parte desse meio social, sentem-se excluídos.
- Não sabiam andar, não sabiam se comportar (Sinhá Vitória urina na calçada, Fabiano bebe em demasia e dorme no chão, os meninos permanecem acuados no fundo das barracas com medo de levar cocorotes daquelas pessoas).
- Fabiano não controla seus instintos, anda cambaio, não sabe se comportar nem conversar. Fabiano é como animal (animalização)
- O estranhamento diante da novidade:
 - i. luzes durante à noite provocavam admiração, instigando a curiosidade dos meninos e perturbando Baleia;
 - i. as casas que conheciam eram poucas e esparsas. A igreja, as imagens, o carrossel, as barracas e principalmente as pessoas lhes causavam medo já que aquelas do seu convívio são agressivas no trato e não permitem diálogo, por isso acham que brigariam.
 - i. Sinhá Vitória ao contrário dos filhos e do esposo consegue, de alguma forma, se sentir parte da festa sonhando com a cama de couro (símbolo para ela de uma vida melhor e estabilizada) e fumando gostosamente seu cachimbo.
 7. O menino mais velho, membro da família com mais interesse por situações abstratas,

pensa em como as pessoas conseguem interagir com a linguagem da forma desconhecida por eles.

Atividade

Tópicos da análise oral realizada em sala de aula pelo 7º ano A

Análise oral capítulo “Baleia”

- Baleia estava doente e Fabiano acredita que fazendo um rosário de sabugos iria melhorar. Isso não acontece e não sabe o que fazer, porque é um homem que desconhece a Ciência, o que sabe é de curar com benzimentos, plantas e simpatias. Como os avós e pessoas mais antigas também fazem.
- Fabiano mata Baleia sem tentar outros recursos dentro do seu próprio, poderia ter tido paciência e esperado como colocou Sinhá Vitória, mas não ocorreu, nem esta possibilidade foi sugerida pelo narrador. Sinhá Vitória se arrepende do que havia pensado ao ouvir o tiro e o sofrimento da cachorra.
- Na visão dos alunos desta sala, Fabiano mata por ruindade, já que poderia ter se aproximado mais. Eles o definem como “ruim de mira mesmo”, errou o primeiro tiro e o segundo também, pois o alvo seria a parte direita do animal.
- A passividade de Sinhá Vitória diante da atitude do marido que se resigna a aceitar e sofre posteriormente: um dos motivos que forçam a mulher a decidir partir são as lembranças da morte de Baleia, que a afligem como uma assombração.
- Baleia é descartada assim que perde a utilidade para a família.
- O processo de morte de Baleia a torna “humana” anda em duas pernas, sente raiva de Fabiano, mas resigna-se porque nasceu junto a ele. Conforme vai perdendo os sentidos seu nível de abstração atinge o ápice, a ponto de sonhar com um mundo ideal para ela. (Baleia é personificada)
 - A relação entre Baleia e os meninos é a única de em que se expressa afeto, brincam juntos, rolam na areia e lutam para que a amiga não morra.

7º ano A

Vamos pensar! Se o romance Vidas secas é direcionado para adultos porque apresenta períodos curtos?

Para responder isso vamos começar estudando um pouco de gramática...

Sujeito e predicado	
Sujeito	é o assunto (de quem ou do que se enuncia).
Predicado	é a informação (o que será tratado sobre o sujeito).
Exemplos	
FABIANO, Sinha Vitória e os meninos (sujeito) iam à festa de Natal na cidade. (predicado)	
Fabiano Sujeito tentava não perceber essas desvantagens. (Predicado)	
Sujeito	Predicado
Os meninos (sujeito simples)	estrevam calça e paletó.
Os meninos (sujeito oculto)	Em casa sempre <u>usavam</u> camisinhas de riscado
Os meninos (sujeito oculto)	ou <u>andavam</u> nus.
Sujeito oculto: é sujeito que não aparece, mas pelo contexto você consegue facilmente identificar quem é.	
Sujeito	Predicado
Sinhá Vitória, os dois meninos e Baleia (sujeito composto)	<u>acompanharam-no</u> .
Os dois meninos (sujeito simples)	<u>entraram</u> no riacho,
Sujeito oculto	<u>esfregaram</u> os pés,
Sujeito oculto	<u>saíram</u> ,
Sujeito oculto	<u>calçaram</u> as chinelinhas
Sujeito oculto	e <u>ficaram espiando</u> os movimentos dos pais.
Sujeito	Predicado
Sinha Vitória	<u>aprontava-se e erguia-se</u>
Fabiano	mas <u>soprava</u> arreliado.

A carne	<u>comprimiu-se</u> ,
os ossos	<u>Estalaram</u>
a meia molhada	<u>rasgou-se</u>
o pé amarrotado	e se <u>encaixou</u> entre as paredes de vaqueta.
Fabiano	<u>soltou</u> um suspiro largo de satisfação e dor.
Fabiano (sujeito oculto)	Em seguida <u>tentou prender</u> o colarinho duro ao pescoço
os dedos trêmulos	mas não <u>realizaram</u> a tarefa
Festa	é festa

Aprendemos hoje:

Sujeito e predicado.

Sujeito simples, composto e oculto.

Retomamos o conteúdo de frase, período e oração.

7º ano A

Continuando o estudo sobre predicado...

Tipos de predicado		
O predicado está dividido em:		
- verbal	quando o verbo é de ação.	
- nominal	quando o nome é a palavra mais importante e o verbo é de ligação.	
-verbo-nominal	quando o verbo é de ação e se tem um adjetivo que qualifica o sujeito ou o objeto.	
Exemplo de predicados:		
“Em consequência as roupas <u>tinham saído</u> curtas, estreitas e cheias de emendas.”		
“Fabiano <u>marchava</u> teso.” (quem marcha é cavalo – animalização)		
“Pouca a pouco <u>ficou</u> sem-vergonha. - Festa <u>é</u> festa.”		
“ <u>Apareça</u> um homem!”		
sujeito	Predicado	Tipo de predicado
as roupas	Em consequência <u>tinham saído</u> curtas, estreitas e cheias de emendas. (adjetivos)	Tinham saído (verbo de ação), curtas, estreita e cheias de emendas

		(adjetivo) Predicado verbo-nominal
Fabiano	Marchava (verbo de ação) teso (adjetivo)	Predicado verbo - nominal
Sujeito oculto	Pouco a pouco <u>ficou sem-vergonha</u> .	Predicado nominal
Festa	<u>é festa</u>	Predicado nominal
	Apareça um homem	Predicado verbal
O soldado amarelo	falto de substância, <u>ganhava</u> fumaça na companhia dos parceiros.	Predicado verbo-nominal
A lembrança dele	Mas <u>tornava-se</u> às vezes <i>horrível</i> .	Predicado nominal
Fabiano	E <u>estava tirando</u> uma desforra	Predicado verbal

O soldado amarelo, falto de substância, ganhava fumaça na companhia dos parceiros.

Era bom evitá-lo.

Mas a lembrança dele tornava-se às vezes horrível.

E Fabiano estava tirando uma desforra.

Verbos de ligação: ser, estar, ficar, permanecer, continuar, andar, viver, parecer, tornar-se...

Tarefa

Apresente outros exemplos de sujeito e predicado e tipos de sujeito nos capítulos Festa e Baleia. Mostrando a função desse tipo de escolha do narrador para a construção da narrativa Vidas secas.

Correção da tarefa.

Período simples/período composto

“Evidentemente ele não era Fabiano. (período simples) Mas se fosse? (período simples) Precisava mostrar que podia ser Fabiano. (período composto) Conversando, talvez conseguisse explicar-se.” (período composto)

“A porteira abriu-se,/ um fartum espalhou-se pelos arredores,/os chocalhos soaram, / a camisinha de algodão atravessou o pátio, /contornou as pedras/ onde se atiravam cobras mortas, /passou os juazeiros, /desceu a ladeira, /alcançou a margem do rio.”/

Formule uma resposta para a discussão de aula:

Analisando linguisticamente percebemos que o capítulo “Festa” é constituído por períodos simples ou por períodos compostos predominantemente. Qual o propósito dessa escolha para romance *Vidas secas*?

Correção das respostas e produção de uma coletiva

Predominam os períodos compostos, porém é frequente a recorrência de períodos simples. O propósito dessa escolha para o romance *Vidas secas* é retratar que não é só a geografia que é seca, mas sim a vida como um todo é seca. Isto quer dizer que as relações de afeto, de família, de sociedade correspondem ao fim útil. O casal não se comporta como tal, mais parecem parceiros de sobrevivência, os pais não se importam com os anseios dos filhos, mas cumprem o papel que lhes cabem: Fabiano manda fazer roupa nova para os meninos, mas quando estão na festa, ao invés de comprar algo para comer aos meninos vai tomar cachaça.

A comunicação também evidencia este traço da família, o ser humano é o único que se expressa através da linguagem verbal, mas Fabiano grunhe e usa expressões onomatopaicas (hum, eco, eco...), o único membro que profere frases completas é o menino mais velho. Isso torna Fabiano mais próximo de um animal, descaracterizando-o do que se tem como referência de Homem.

A condição social interfere na condição humana e este comportamento é passado por gerações o que confere o termo *vidas secas*, no plural por esta situação se perpetua.

Trabalho para as férias:

Aponte no trabalho de análise:

Apresente outros exemplos de sujeito e predicado e tipos de sujeito nos capítulos “Festa” e “Baleia”, mostrando a função desse tipo de escolha do narrador para a construção da narrativa *Vidas secas*.

Roteiro para análise dos capítulos “Festa” e “Baleia”

- apresentar introdução, informando seu leitor do que vai apresentar;
- ter resumo de toda a obra;
- encadeamento dos episódios dos capítulos “Festa” e “Baleia”;
- análise dos capítulos

NÃO É PARA COPIAR NADA DA INTERNET

- Por que o narrador opta por construir sua narrativa com períodos curtos?

Organize tudo o que foi desenvolvido, seu trabalho estará quase pronto!

Atividade para 7ª ano B

Faça o encadeamento de episódios dos capítulos “O menino mais novo” e “Baleia”.

Encadeamento de episódios - “O menino mais novo”

- O menino mais novo vê o pai arrear a égua e sente vontade de fazer o mesmo para impressionar o irmão e Baleia.
- O pai causa-lhe grande admiração naquele momento.
- O pai sela a égua, livra-se de um coice e monta para amansá-la.
- A égua não aceita a doma, pula muito tentando derrubar Fabiano, mas como um herói cai de pé no meio da poeira, cenário e ato que encantam o menino.
- O filho mais velho e a mãe ignoram o ato de bravura do pai.
- Inconformado, o menino mais novo vai acordar Baleia, que faz pouco caso.
- Vai conversar com a mãe e leva um cascudo. Sai bravo, se distrai e a admiração cresce.
- Aproxima-se do pai, toca em suas vestimentas, Fabiano não se importa e dirigiu-se à sala.
- O menino dorme e sonha.
- Sinhá Vitória percebe o menino distraído.
- O menino observa o chiqueiro e surge um projeto.
- A égua se assemelha ao bode, assim como ele ao pai.
- Sabia que esta ação seria reprovada por Sinhá Vitória.
- O irmão e Baleia levam as cabras para o bebedouro.
- O menino fica esperando a oportunidade para montar.
- Chama a atenção do irmão e a cachorra, mas é ignorada.
- Está certo de que será protegido por forças misteriosas.
- Quando o bode vai beber água, desce a ribanceira e pula no bode.
- Caiu violentamente do bode, ficou doído, estatelado no chão.
- O irmão e Baleia são indiferentes ao golpe sofrido.

- Já está anoitecendo e conclui que não é igual a Fabiano.
- Pensa no abatimento de cabras com mão de pilão.
- Vai para casa. Pensa que irá crescer e tornar-se como Fabiano, sendo admirados pelo irmão e Baleia.

Encadeamento de episódio capítulo “Baleia”

- A cachorra estava doente.
- Fabiano acha que Baleia está com hidrofobia e amarra um rosário de sabugos queimados ao pescoço.
- Fabiano resolve matar Baleia.
- Sinhá Vitória se tranca com os meninos na camarinha, que percebem o perigo.
- Os meninos querem sair do quarto para proteger Baleia, a mãe impede com o coração pesado.
- Um dos meninos tenta escapar do cerco da mãe e apanha.
- Sinhá Vitória de início apoia a atitude de Fabiano, porém se arrepende depois.
- Sinhá Vitória sente medo.
- Fabiano chama Baleia, atira na perna traseira Baleia.
- Sinhá Vitória reza, os meninos choram e Fabiano não se importou.
- Fabiano comporta-se como bicho (animalização)
- Baleia foge aos pulos, em duas patas arrastando o corpo.
- Baleia vai em direção aos carros de bois, mas tem medo, busca os juazeiros andando como gente, mas não consegue, permanecendo nas pedras onde jogam as cobras mortas.
- Baleia estava perdendo os sentidos: paladar, tato, visão e olfato. Estava morrendo devagar.
- Sente raiva de Fabiano, contudo lembra-se de que tinha nascido próximo a ele e deveria ser fiel.
- Perde os sentidos, não relaciona o tiro a situação em que vive, menos a audição e isso a confunde. Mesmo impotente não se livra da obrigação.
- Baleia associa o que está sentindo à noite de inverno.
- Baleia treme e os espinhos de mandacaru penetram na carne.
- Baleia sonha com um mundo perfeito, com fartas preás, Fabiano, Sinhá Vitória e

crianças.

- Baleia tem comportamento humano: sonha, tem obrigação, é fiel, caminha em duas patas... (personificação).

Atividade

Tópicos da análise oral realizada em sala de aula pelo 7º ano B

Análise oral do capítulo “O menino mais novo”

- O capítulo “O menino mais novo” é retratado pelo narrador onisciente intruso, que vai estar dentro do pensamento do menino mais novo, o que mais chama a atenção dessa personagem: é o desejo de ser o pai.
- O pai é um herói para o menino mais novo. O capítulo que leva seu nome narra ato de “bravura, valentia”, em que o menino imita o pai, mesmo sabendo que será zombado e punido.
- A vírgula quando isola um termo serve para destacá-lo, porque para narrador é uma expressão importante.
- O menino não tem liberdade para se expressar, pois quando vê a façanha do pai e se decepçiona com a indiferença de Sinhá Vitória e Baleia, procura a mãe para **se comunicar** (termo usado pelo narrador) e leva um cascudo. Isso mostra que se comunicar é algo proibido, porque ao levar um cascudo o menino não procurará mais a mãe.
- O menino era encantado pelas indumentárias (o gibão, as perneiras, o guarda-peito, o chapéu...) se aproximava do pai, mesmo com medo e o pai não se importava. Era totalmente indiferente a admiração do filho.

Análise do capítulo “Baleia”

- A trágica morte de Baleia se assemelha ao processo de martírio de Jesus. Baleia passa pelo carro de bois se arrasta, levando o corpo até um lugar seguro para morrer.
- Fabiano não era um homem ruim, mas age de acordo com a necessidade, forçado pelas condições do meio. Quando o animal está sofrendo, no sítio, é comum sacrificar a criação.
- Mas a forma como Fabiano mata Baleia não é usual, pois houve muito sofrimento, tanto que o narrador a retrata como uma pessoa e Fabiano desprovido

de humanidade, torna-se animal.

- A perda dos sentidos reais traz percepções de memória afetiva como cheio de sussurros; é dia e calor, mas tem frio e fica tudo escuro; os espinhos de mandacaru entram na carne despelada, porém está insensível a eles. Nesse momento, o espaço psicológico se sobrepõe ao físico.
- Baleia tem sentimentos que a tornam mais humana que Fabiano e Sinhá Vitória, que mesmo ferida continua “parceira”.

7º ano B

Vamos retomar os conceitos de frase e período.

Frase: para ser frase precisa ter sentido, ter pontuação e iniciar por letra maiúscula.

Período: é a frase que tem verbo.

“Dormiu e sonhou.” A obra tem público alvo o leitor adulto, então por que o narrador opta por usar frases curtas?

Os períodos curtos evidenciam a vida seca, com pouca habilidade de fala e comunicação escassa entre os falantes. A exemplo, o menino mais novo que vai comunicar-se com a mãe e leva um cascudo, porque não quer conversa. Por isso a linguagem é pouco articulada. (os alunos tiveram dificuldade em chegar neste ponto).

Sujeito e predicado	
Sujeito	é o assunto (de quem ou do que se enuncia).
Predicado	é a informação (o que será tratado sobre o sujeito).
Exemplos	
<i>Naquele momento</i>	
Fabiano sujeito	
<i>lhe <u>causava</u> grande admiração. Predicado.</i>	
<i><u>Dormiu</u> e <u>sonhou</u>.</i>	
Sujeito	Predicado
Baleia	<u>descansava</u> a cabeça na pedra de amolar.

Um pé-de-vento	<u>cobria</u> de poeira a folhagem das imburanas,
Sinhá Vitória (sujeito simples)	<u>catava</u> piolhos no filho mais velho./
O menino mais novo (sujeito oculto)	Dormiu
O menino mais novo (Sujeito oculto)	E sonhou
O menino (sujeito simples)	<u>deitou-se</u> na esteira
O menino (sujeito oculto)	<u>enrolou-se</u>
O menino (sujeito oculto)	e <u>fechou</u> os olhos
Fabiano	<u>era</u> terrível.
essas imagens	No dia seguinte se <u>varreram</u> completamente.
Os juazeiros do fim do pátio (sujeito simples)	<u>estavam</u> escuros
Os juazeiros do fim do pátio (sujeito oculto)	<u>destoavam</u> das outras árvores
Sinhá Vitória (sujeito simples)	A hora do almoço <u>repreendeu-o</u> :
Este capeta (sujeito simples)	<u>anda</u> leso.
A égua alazã e o bode (sujeito composto)	<u>misturavam-se</u> ,
ele e o pai (sujeito composto)	<u>misturavam-se</u> também
Ele (sujeito simples)	Evidentemente não <u>era</u> Fabiano.
O menino mais novo (sujeito oculto)	<u>Olhou</u> com raiva o irmão e a cachorra.
O sujeito não está na frase, mas na anterior: o irmão e a cachorra	<u>Deviam tê-lo</u> prevenido.

(lo substitui o menino mais novo)

E o predicado como se manifesta?

Tipos de predicado

O predicado está dividido em:

- verbal	quando o verbo é de ação.		
- nominal	quando o nome é a palavra mais importante e o verbo é de ligação.		
-verbo-nominal	quando o verbo é de ação e se tem um adjetivo que qualifica o sujeito ou o objeto.		
sujeito	Predicado	Núcleo do predicado	Tipo de predicado
Fabiano	Era terrível	Terrível	Predicado nominal
sinhá Vitória	À hora do almoço repreendeu-o:	repreendeu	Predicado verbal
essas imagens	No dia seguinte se <u>varreram</u> completamente.	varreram	Predicado verbal
Esse capeta	Anda leso	Leso	Predicado nominal
Ele	Evidentemente não era Fabiano	Fabiano	Predicado nominal
Sujeito oculto	Sentou-se indeciso	Sentou, indeciso	Predicado verbo-nominal
Fabiano	Debaixo dos couros, andava banzeiro, pesado, direitinho um urubu.	Andava, banzeiro, pesado, direitinho um urubu.	Predicado verbo-nominal

Verbos de ligação: ser, **estar**, **ficar**, permanecer, continuar, parecer, andar, viver, tornar-se...

Fabiano era terrível.

À hora do almoço sinhá Vitória repreendeu-o:

No dia seguinte essas imagens se varreram completamente.

Esse capeta anda leso.

Evidentemente ele não era Fabiano.

Sentou-se indeciso. (Indeciso é predicativo do sujeito – qualidade do sujeito dentro do

predicado).

Debaixo dos couros, Fabiano andava banzeiro, pesado, direitinho um urubu.

Período simples/período composto

“Evidentemente ele não era Fabiano. (período simples) Mas se fosse? (período simples) Precisava mostrar que podia ser Fabiano. (período composto) Conversando, talvez conseguisse explicar-se.” (período composto)

“A porteira abriu-se,/ um fartum espalhou-se pelos arredores,/os chocalhos soaram, / a camisinha de algodão atravessou o pátio, /contornou as pedras/ onde se atiravam cobras mortas, /passou os juazeiros, /desceu a ladeira, /alcançou a margem do rio.”/

Formule uma resposta para a discussão de aula:

Analisando linguisticamente percebemos que o capítulo “O menino mais novo” é constituído por períodos simples ou por períodos compostos. Qual o propósito dessa escolha para romance *Vidas secas*?

Para tratar da seca, a linguagem também seria econômica. As personagens falam pouco, não são articuladas, ao contrário não tem malícia, porque não sabem como dizer as coisas, então dizem muito em poucas palavras, portanto os períodos curtos correspondem melhor àquilo que o narrador deseja.

Atividades para as férias para os alunos do 7º ano B

Roteiro para análise dos capítulos “O menino mais novo” e “Baleia”

- Apresentar introdução, informando seu leitor do que vai apresentar;
- Ter resumo de toda a obra;
- Encadeamento dos episódios dos capítulos “O menino mais novo” e “Baleia”;
- Análise dos capítulos

NÃO É PARA COPIAR NADA DA INTERNET

- Por que o narrador opta por construir sua narrativa com períodos curtos?
- **Apresente outros exemplos de sujeito e predicado e tipos de sujeito nos capítulos “O menino mais novo” e “Baleia”, mostrando a função desse tipo de escolha do narrador para a construção da narrativa *Vidas secas*.**

Organize tudo o que foi desenvolvido, seu trabalho estará quase pronto!

3º Etapa:**Descrição geral:**

Público-alvo	Alunos da rede pública de ensino de 7º ano do Ensino Fundamental
Número de alunos	28
Quantidade total de aulas	32 aulas divididas em 5 atividades.
Cronograma	Assistir aos vídeos e reportagens. Discussão, compreensão e interação entre os vídeos e os problemas locais. Produção textual em que relacionem documentários, reportagens, notícias e o romance <i>Vidas secas</i> .
Objetivos	Conhecer o mecanismo de precipitação de chuvas referente ao local em que se vive. Interagir com questões políticas e sociais que interferem em ações do Meio Ambiente Relacionar a obra <i>Vidas secas</i> com os documentários e reportagens estudadas. Produzir um texto em que essa relação seja evidenciada.
Competências segundo a BNCC	7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. . 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
Materiais	Projutor e computadores com acesso à internet, caderno, lápis, borracha, caneta, giz e lousa.

Corpus	<i>Amazônia secreta</i>, Globo Repórter https://www.youtube.com/watch?v=BzVAPr_EAwo <i>Rios voadores</i>, Produção BBC Filmes, direção Bettina Ehrhardt. https://www.youtube.com/watch?v=0Mwo5PVB0ro RAMOS, Graciliano. <i>Vidas secas</i>. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).
Dinâmica/Estratégia	Fazia-se o aquecimento, buscando-se referenciais na memória (pré-requisito) a respeito do que seria assistido. Ao transmitir os textos, os alunos registravam por escrito suas impressões e pontos relevantes e, às vezes em que era necessário, se retornava ao ponto de interesse. Os alunos levavam suas anotações para casa e as organizavam, trazendo-as como tarefa. Na retomada em sala, as anotações eram socializadas, eram feitas inferências, perguntas ao texto e um resumo coletivo na modalidade escrita. Para complementar, era proposta uma pesquisa em <i>sites</i> ou com familiares, a respeito de fenômenos locais, para também serem socializados em sala e reorganizados por escrito, de forma coletiva. Já inteirados do assunto, estudaram-se recursos argumentativos e ideológicos que sustentam o gênero e o tema. Para entender como se dá a seca na região sudeste foi preciso estudar o bioma amazônico, já que as chuvas são provocadas pelos rios voadores. Coincidentemente, uma série de episódios colocaram o assunto no topo dos noticiários e redes sociais, tornando até pauta da reunião do G7. Em pequenos grupos, relacionou-se a questão ambiental vivenciada com o romance <i>Vidas secas</i>, produzindo um registro em um dos gêneros estudados que evidencie seu trabalho. O foco da ação está no registro das discussões e não propriamente no produto final.

Descrição específica:

Atividade 16

Descrição das atividades	Texto motivador aplicado para dar suporte ao texto seguinte. Objetivo é interagir com o a reportagem do Globo Repórter, <i>Amazônia secreta</i> , partindo de conhecimentos prévios e fazendo paralelo entre fenômenos locais e amazônicos.
Materiais	Computador com acesso à internet, projetor, caderno, lousa, giz, lápis e anotações de sala e pesquisa
Corpus	<i>Amazônia secreta</i> , Globo Repórter https://www.youtube.com/watch?v=BzVAPr_EAwo
Dinâmica/Estratégia	Alguns questionamentos, alguns respondidos prontamente, outros levados como tarefa, serviram para aquecer o texto motivador, que situa o aluno sobre o que seja a Amazônia.
Avaliação	Através da interação oral e realização do registro escrito
Resultados imediatos	Foram feitas perguntas que comparam o volume e o período de chuvas e tipos de culturas entre antigamente e hoje; surpreendentemente, poucos trouxeram respostas esperadas (como o aumento da temperatura, a escassez de chuvas, não se ter estações do ano definidas, uso excessivo de agrotóxicos para a produção agrícola, bem como maquinário para irrigação, a presença da monocultura, recorrentes perdas de safras por conta da falta de chuva, desmotivando a diversificação de plantios) – ou por não terem vivenciado, ou não perceberem a mudança. Mas aqueles que trouxeram, ajudaram a contribuir para sensibilizar o grupo para o próximo momento. Quanto à reportagem, foi trabalhada no nível superficial, a fim de que tivessem conhecimento mínimo sobre o que a floresta guarda: ouro, minérios, biodiversidade, água, conflitos por disputa de terras e madeira.

Detalhamento da atividade 16

Questões motivadoras	Seca: falta de água se dá pela falta de chuva?
Estas perguntas foram levantadas em salas e os alunos deveriam	O que os pais falam a respeito da chuva?
	Porque antigamente não chovia. É a mesma coisa que hoje.
	Perguntar aos pais ou avós como eram as chuvas na época em que eram crianças?

conversar em casa para que os pais, baseado em suas experiências, os ajudassem a responder aquelas que fossem possíveis.	No outono/inverno e primavera/verão. O que plantavam? Hoje plantam as mesmas culturas? Antigamente se cultivava mais café, hoje não mais; cultivava-se melancia, milho, mandioca... por quê? O clima influenciou nessa mudança de cultura?
Questões respondidas ainda em sala através da própria experiência do grupo	• A mandioca é mais fácil de cultivar e, se o preço não tiver bom, pode deixar pelo tempo que quiser até que o preço esteja bom. • O manejo do café é mais difícil. • A chuva é boa para plantação.
Ao assistir a reportagem <i>Amazônia secreta</i> ainda em sala os alunos levantaram estes pontos. Para a aula seguinte foi solicitado uma tarefa: fazer o resumo do que foi tratado em forma de tópicos.	• O principal interesse em estudar a Amazônia é descobrir novas espécies. • A Amazônia é cobiçada pelo ouro que possui. • Plantas, animais, biodiversidade. • Pesquisa é necessária para descobrir novas espécies. • Remédios são feitos de veneno de cobra e plantas. O soro antiofídico é produzido do próprio veneno da cobra. • A cura de muitas doenças está na natureza e o bioma amazônico é um dos mais importantes.
Resultado da pesquisa feita com familiares	• As estações do ano eram mais definidas; • Chovia mais e nas épocas certas; • No inverno não tinha temporais, e sim, muita garoa fina; • Fazia mais frio e o calor não era tão intenso; • As mudanças no cultivo de culturas como amendoim, soja, melancia, no lugar de café, ocorreram por conta da mão de obra que se tornou mais cara e falta de frio e chuva. • Para se produzir, é necessário o uso de agrotóxicos e maquinários para irrigação, o que não acontecia antigamente.

Correção da atividade de forma coletiva sobre a <i>Amazônia secreta</i> produzida como tarefa	• Uma expedição a Amazônia não explorada, localizada no estado do Amapá, em torno de 370 km de Macapá, formada por um repórter da Globo, três guias (Tião, Nego e Toco), um doutor de aranhas, de réptil e anfíbios, um de peixes, de insetos e biólogo militar. Seguem viagem de helicóptero até uma clareira na mata, constroem um acampamento provisório. Logo de início, o biólogo colhe amostras de plantas de árvores imensas. • Durante o período de imersão, descobriram 46 novas espécies de aves, 40 de aranhas, diversos insetos e apresentaram um sapo que congela os nervos do corpo humano. • A Amazônia é úmida e quente, propícia para o crescimento das árvores. É cobiçada por causa do ouro, das árvores e dos animais. Eles descobrem novas espécies importantes para a ciência. • A Vila Brasil fica na fronteira entre Brasil e Guiana Francesa, mas não se pode atravessar, apenas algumas pessoas, por conta do garimpo. • Os rios do céu são produzidos pela umidade do oceano e pelo calor da floresta; eles formam nuvens de chuva que irrigam boa parte do país.
---	--

https://www.youtube.com/watch?v=BzVAPr_EAwo

Atividade 17	
Descrição das atividades	Aprofundar questionamentos e discussão acerca dos efeitos do Aquecimento Global no local onde vivem e sustentar a importância do bioma amazônico para a regularidade do clima.
Materiais	Computador com acesso à internet, projetor, caderno, lousa, giz, lápis e anotações de sala e pesquisa
<i>Corpus</i>	<i>Rios voadores</i> , Produção BBC Filmes, direção Bettina Ehrhardt. https://www.youtube.com/watch?v=0Mwo5PVB0ro
Dinâmica/Estratégia	Compreendendo, inferindo e sintetizando as respeito dos efeitos do aquecimento global, a regularidade de chuva e a umidade na região em que vivem, e que as mudanças apontadas na aula anterior fazem

	parte de um problema global. Por meio do documentário <i>Rios voadores</i> , anotações individuais por escrito, questionamentos induzidos e dando voz para que os alunos colocassem suas dúvidas e posicionamentos, foi produzido um resumo coletivo e detalhado na lousa, abarcando praticamente todos os fatos apontados.
Avaliação	Através da interação oral, realização do registro escrito, com resumo, respostas a questões discursivas e pesquisa.
Resultados imediatos	Quanto ao assunto tratado, foi excepcional: não paira mais nenhuma dúvida a respeito da importância do bioma amazônico para manutenção do clima na região em que estão, mesmo porque vários vivem na zona rural e/ou são filhos de lavradores, portanto, são sensíveis às adversidades do clima. Na turma A, as discussões apresentaram mais argumentos e iam além do que fora transmitido. Surgiram relatos de que pequenos pecuaristas venderam todos os animais do plantel, porque as reservas hídricas da propriedade secaram por completo. Sucessivos casos de perda de lavouras, por conta da estiagem prolongada.

Detalhamento da atividade 17

Rios voadores Produção BBC Filmes, direção Bettina Ehrhardt. (Esta atividade foi realizada integralmente em sala de aula).	• O ciclo da água no Brasil depende da Floresta Amazônica. • Trata-se de uma produção alemã em parceria com o Brasil sobre os rios voadores, a falta de chuva, o desmatamento da Amazônia e suas consequências. • A expressão “Amazônia é o pulmão do mundo” é errônea; na verdade, é o ar condicionado do mundo, ela é responsável por refrigerar a temperatura do planeta. • É uma produtora de água transportada por toda a Região Sul. • Os rios voadores são formados pela junção dos ventos quentes e partículas oceânicas com evaporação úmida da floresta densa; sofrendo tensões de baixa pressão, formam clima próprio. Os ventos alísios levam essa imensa nuvem carregada de umidade até a Cordilheira dos Andes, que impede sua saída para o Pacífico, então se espalha pela Região Centro-Oeste, Sudeste,
--	---

	Sul, Paraguai e Argentina. Os rios voadores são responsáveis pelas chuvas, durante todo o ano, na maior parte do Brasil. • A alguns quilômetros de Manaus, há uma torre de observação da Amazônia - ATTO – que, em parceria com governo alemão, monitora a floresta. Em épocas de menos chuva, os níveis de poluição são maiores do que em metrópoles europeias. Os incêndios e o desmatamento podem ser detectados a muitos quilômetros de distância e o impacto interfere no próprio bioma, na camada de ozônio e no equilíbrio do clima global. Portanto, o governo alemão investe significativamente em parceiros brasileiros para manter o equilíbrio da floresta tropical. • Até os anos 80, a Amazônia era dividida em duas estações: úmida e mais úmida, era quase impossível acender uma fogueira na floresta, hoje a floresta é seca. • Durante o período de seca, os focos de queimadas aumentam, impedindo a formação de chuva, colaborando para que mais queimadas ocorram. • O INPE monitora as queimadas e desmatamento em tempo real e de qualquer proporção. • Os fazendeiros não reconhecem que necessitam da floresta para produzir chuva, então desmatam e queimam. • Brasília, localizada no Planalto Central, ficou 5 meses sem nenhuma gota de chuva; o índice pluviométrico no DF tem diminuído acentuadamente e a ocupação do território, aumentado. Todos esses fatores somados culminam na escassez de água, e os maiores prejudicados são os pequenos produtores que não podem irrigar, logo, não podem produzir. • O desmatamento ocorre por conta do consumo interno e externo: a floresta dá lugar a pastagens e plantações de soja que abastecem, inclusive, as indústrias europeias. • A Floresta Amazônica já perdeu 19% de sua formação original, chamado “cinturão do desmatamento”, margeando as fronteiras e partindo em direção da região preservada.
--	---

	• O desmatamento ocorre, porque há cerca de 25 milhões de pessoas sem poder usufruir de sua terra; a solução é valorizar os produtos da floresta, como em municípios que “recebem” subsídio para preservar as nascentes do Complexo Cantareira, que abastecem os 20 milhões de pessoas da cidade de São Paulo, também atendendo a exigência da COPI 21. Para isso, aderem à agricultura sintrópica e permacultura, que preservam e aumentam a água produzida na propriedade rural. • A Floresta Amazônica é imprescindível para o resfriamento do planeta, tanto verticalmente, através da condensação e evaporação, quanto latitudinalmente, na movimentação dos oceanos Atlântico e Pacífico, tornando a terra fresca.
--	---

<https://www.youtube.com/watch?v=0Mwo5PVB0ro>

Atividade 18	
Descrição das atividades	Assistir, compreender, questionar, analisar a estrutura do gênero e os recursos argumentativos e ideológicos da reportagem do programa Fantástico, da Rede Globo, exibida no dia 25 de agosto de 2019.
Materiais	Computador com acesso à internet, projetor, caderno, lousa, giz, lápis e anotações de sala e pesquisa.
<i>Corpus</i>	Reportagem do Fantástico - 25 de agosto de 2019, acesso disponível na plataforma Globoplay.
Dinâmica/Estratégia	Compreendendo, inferindo e sintetizando sobre as queimadas e desmatamento na Amazônia, através da transmissão da reportagem, com pausas para discussão, retomada para produção de resumo coletivo, questionamentos para reflexão, retomada e produção de resposta coletiva. Análise da estrutura do gênero reportagem, através dos recursos argumentativos propostos por Garcia (1999) e das implicações ideológicas, de acordo com Fiorin (2001).

Avaliação	Através da interação oral, realização do registro escrito, com resumo, respostas a questões discursivas, produção de tabelas e pesquisa.
Resultados imediatos	A reportagem não teria sido tão interessante se, no dia 18 de agosto, o céu do município de Oscar Bressane não tivesse ficado cor-de-rosa e a professora de Ciências explicou que seria consequência das queimadas ocorridas na Amazônia. Esse assunto repercutia em todas as mídias e, mesmo que quisessem, não poderiam estar alheios. A reportagem era de 30 minutos, mas sua projeção teve duração de quase 150 minutos, por conta das pausas e retomadas para apropriação, discussão, acréscimo de informações e confirmação de fatos e opiniões. Essa reportagem não estava no plano inicial, mas foi incorporada devido à sua qualidade e, principalmente, ao momento vivenciado. Para criação da tabela com volume de precipitação, durante os anos de 2018-2019, cada aluno ficou responsável por um mês e houve algumas divergências, conforme a fonte consultada. O envolvimento dos alunos com o tema foi unânime.

Detalhamento da atividade 18

Reportagem do Fantástico - 25 de agosto de 2019 (Ao retornar de um Congresso, após uma semana, fui surpreendida por diversos relatos de que a cidade, no dia 18 de agosto, ficou	- Somente após 16 dias de contínuas queimadas, o governo federal admitiu o problema e autorizou ações da Polícia e do Exército. - No dia 20, o governador do estado do Pará sobrevoou a região, junto com repórter da emissora, e constatou muita fumaça, várias clareiras, focos recentes de desmatamento de árvores de lei, queimadas recentes, com imediata ocupação da pecuária. - Assim que o governo federal liberou os recursos financeiros para o combate às queimadas, suspensos por contenção de despesas, o governo do Pará reuniu as forças de combate para resolver o problema.
---	--

“esquisita”, nublada, com sol meio cor-de-rosa. A professora de Ciências explicou que esse fenômeno é consequência das queimadas ininterruptas na Amazônia. O episódio também ocorreu em São Paulo, no dia 19, às 15h, o dia tornou-se noite e a chuva que cobriu a cidade era fétida, preta e com poluentes de queimada. O vídeo que preparei seria providencial para o ocorrido).	• As queimadas aumentaram, de janeiro a 23 de agosto, 84% em relação ao mesmo período do ano passado. • Essa foi a maior queimada dos últimos anos, contada a partir de 1998. • A maior queimada registrada em agosto foi de 25.853, até dia 25 de agosto de 2019, foram 25.934. • Em 2004, o INPE passou a medir as queimadas e desmatamento, diariamente; então, passou a cair o índice, mas este ano cresceu acentuadamente. • O <i>Globo Rural</i> denunciou que grupos do <i>Whats App</i> foram criados, convocando as pessoas para o “Dia do Fogo”, com aumento de 300% • Faz quase 20 dias que a Amazônia estava em chamas e o presidente não havia feito nada. • Por causa disso, pessoas foram as ruas e gritaram palavras de ordem: “Bolsonaro sai e Amazônia fica”. • Hoje são mais de 500 alertas de incêndios todos os dias, segundo o INPE. • O presidente Bolsonaro disse que os dados do INPE eram <i>fake</i>, mas o Fantástico fotografou as coordenadas, foi até o local e verificou que tudo estava desmatado: era como estava na imagem de satélite.
Para se pensar: • Por que a Procuradora da República, Thais Santhi, afirma que o Presidente da República encoraja ações criminosas de queimadas e	• A imagem de satélite de uma determinada localidade, em maio, estava intacta e, em julho, praticamente não havia mais mata. • A Amazônia é uma reguladora do clima do planeta. • Dia do fogo, 10 de agosto, pelo aplicativo <i>Whats App</i>, grupos se organizam para colocar fogo na maior floresta tropical. • Bolsonaro afirmou que ONG colocaram fogo na floresta em retaliação aos financiamentos estrangeiros. • A devastação se inicia pelo corte de árvores centenárias e, depois, coloca-se fogo e se vende a terra.

desmatamento na Região Amazônica? • O que ocorreu em nossa cidade tem a ver com as queimadas na Amazônia? • Por que as queimadas na Amazônia tiveram repercussão mundial?	• Grupos de especuladores colocam fogo para mostrar para o governo que querem trabalhar. • Eles roubam áreas de pessoas já estabelecidas há muitos anos e terras do governo. • O discurso do Presidente da República é de apoio às queimadas; segundo a Procuradora da República, Thais Santhi, no IBAMA há apenas três funcionários para apurar as denúncias em Altamira, maior município do país, que são encaminhadas a Santarém, há 500 quilômetros. Para a Procuradora, é como se este órgão estivesse se retirando da cidade. • Dia 19 de agosto, nossa cidade, Oscar Bressane, ficou escura e o sol alaranjado/cor-de-rosa (difícil de explicar): “a mãe de um aluno, que está grávida, passou mal”. • As queimadas na Amazônia entraram na pauta da reunião do G7. • O ministro da Casa Civil, Onix Lorenzone, diz que a Europa exagera nos dados sobre desmatamento. • Macron, presidente da França, acusa Bolsonaro de ter mentido no Japão sobre seus compromissos ambientais. A troca de ofensas entre os dois chefes de estado é recíproca. G7 não apoia Macron. • O maior problema do desmatamento e queimadas na Floresta Amazônica está às margens da BR 163. • A Floresta do Jamanxim, o município de Altamira PA e a bacia do Rio Xingu são os mais devastados. • G7 oferece ajuda técnica e financeira, mas o governo brasileiro recusa. • Chuva preta e fétida cobriu a cidade de São Paulo. • 17% da Floresta Amazônica foi devastada em 50 anos. • O INPE trabalha com dois sistemas de alerta, o DETER, que é diário, e o PRODES, anual. É através do DETER que se tem o indicador de 278% de aumento de focos de queimadas em
---	---

	relação ao ano anterior, o qual é rebatido pelo presidente Bolsonaro e responsável pela demissão de Ricardo Galvão de diretor do INPE. • O repórter fotografa coordenadas em São Paulo e vai até elas, na Floresta Amazônica, para conferir. • Ao sobrevoar o território amazônico, ilustra as queimadas, desmatamento e retirada ilegal de madeira com diversas imagens e confirma que a reserva do Jamanxim só existe no papel. • A fumaça atrapalha o voo. • Por terra, o repórter confirma o que se vê do alto: floresta preservada, mas cercas que “demarcam” terras do governo apropriadas indevidamente: devastadas e com poucos animais ou nenhuma rês. Isso contraria o senso comum de que se desmata para uso extensivo da pecuária. • Então, desmata-se para que fim? • Segundo Marcelo Salazar, coordenador do Instituto Socioambiental, “são grupos de especuladores” que tiram à força moradores antigos, pequenos assentados, e se apropriam de parques e terras indígenas para limpar a terra. • Encontram o local exato onde a freira americana Dorothy Stein foi assassinada e onde está uma placa homenageando a todos os que lutam pela floresta perfurada por balas. • Em direção oeste, seguindo pela Transamazônica, encontram vários caminhões ilegais, transportando madeiras de lei. • Segundo a BBC Brasil, as fiscalizações diminuíram, o número de multas aplicadas pelo IBAMA em 2019 foi 29,4% menor em relação a 2018. De janeiro a 23 de agosto de 2019, foram 78.383 focos de incêndio em todo o Brasil, de acordo com o INPE. • O IBAMA abriu, em agosto, licitação para o sistema de alerta somar ao DETER do INPE.
--	---

	• Em 1º de agosto, o ministro Ricardo Sales e demais membros do governo, incluindo o próprio presidente Bolsonaro, contestaram os dados do INPE, usando dados da empresa de monitoramento americana Planet. Em nota, o governo do Pará assumiu que também já fez uso dos dados fornecidos pela empresa, quando eram fornecidos gratuitamente, contudo, em 2018, decidiu não comprar o pacote, já que o INPE atende às necessidades. • A Amazônia refrigera o clima do planeta, é responsável por 10% a 15% de toda a vida do planeta e, para Carlos Nobre (climatologista) e Paulo Artaxo (professor de Física da USP), trabalhar sobre a biodiversidade é mais rentável do que sua extração. • O Fantástico tentou, por diversas vezes, contato com o ministro do Meio Ambiente, Ricardo Sales, sem êxito. • A reportagem durou exatos 30 minutos, sem interrupção.
Tarefa: • Elaborar perguntas sobre a seca em nosso município. (mesmo aquelas que não vamos conseguir responder, a intenção é pensar sobre o assunto)	
Discutindo sobre a tarefa... • Elaborar perguntas sobre a seca em nosso município. (mesmo aquelas que não vamos conseguir responder, a intenção é pensar sobre o assunto)	• Qual o nome do fenômeno que hoje em dia faz chover menos e fazer mais calor? • Explique o que acontecerá com o nosso município, se a Amazônia for totalmente desmatada? • No seu município, atualmente, chove igual antigamente? Se necessário, entreviste uma pessoa. • Em que a Procuradora da República, Thais Santhi, se baseia para dizer que o presidente apoia ações criminosas contra o meio ambiente? • No dia 19 de agosto, segunda-feira, o céu ficou alaranjado muito forte e, em São Paulo, capital, na terça-feira, às 15 horas, ficou noite e ocorreu chuva ácida. Assim como os ventos amazônicos trazem chuva, dessa vez, trouxeram a nuvem de

	fumaça ocasionada pelas queimadas, deixando o clima dessa forma. • Qual a intenção do Presidente da República dizer que os dados do INPE são mentirosos?
Tarefa: • Fazer uma pesquisa sobre o volume de chuva em nossa cidade neste ano, mês a mês.	
Retomando... • Por que a Procuradora da República, Thais Santhi, afirma que o Presidente da República encoraja ações criminosas de queimadas e desmatamento na Região Amazônica? • O que ocorreu em nossa cidade tem a ver com as queimadas na Amazônia? • Por que as queimadas na Amazônia tiveram repercussão mundial?	Respondendo as questões da aula anterior. A fala do governo federal influencia o crime ambiental, na medida que desdenha e desrespeita ações punitivas, como multas e prisões, por parte do IBAMA, afirmando que, quando se tornasse presidente, essa festa iria acabar; segundo a Procuradora, isso é um grande motivador. Além disso, aumentaram o desmatamento de árvores centenárias e o número de queimadas em 84%, somente este ano, sendo que a escassez de chuva contribui para a propagação do fogo. Para o clima global, é como se o ar condicionado do mundo funcionasse com defeito: as geleiras acelerariam o degelo, alagariam cidades, promoveriam a seca no restante do país, que depende da umidade da Floresta Amazônica para “produzir” chuva. A Amazônia, com volume de massa verde menor, não produz a mesma quantidade de umidade, os ventos alísios perdem pressão e não atingem regiões mais distantes como a nossa, interior do estado de São Paulo. Os ventos e a umidade produzidos pelo oceano não chegam ao interior e a chuva se torna escassa. O desmatamento e o aumento da emissão de gases produzidos pelas queimadas interferem em nosso município também, haja vista o dia em que o céu ficou cor-de-rosa, na segunda-feira, 19 de agosto de 2019, uma cor estranha; as pessoas mais sensíveis, como gestantes, sentiram mal-estar e, em São Paulo, anoiteceu às 15h. A professora de Ciências explicou que os vinte dias de queimadas da Amazônia provocaram essa alteração no clima.

	Não existe imunidade em um planeta em que os fenômenos se sobrepõem e um bioma responsável por regular a temperatura é destruído de forma insana.
Em forma de tópicos, vamos sistematizar o que vimos: PONTOS RELEVANTES DO GÊNERO REPORTAGEM • Maior e mais complexa que a notícia; • É seguida por sucessivas chamadas, dentro do programa jornalístico: Ainda hoje... Veja a seguir... No próximo bloco... • As chamadas têm a função de manter o telespectador por mais tempo conectado ao programa; • A reportagem sobre as queimadas na Amazônia, transmitida pelo programa dominical do horário nobre da Rede Globo “Fantástico”, teve duração de 30 minutos sem comerciais e/ou interrupções de qualquer ordem, algo que não é usual na emissora. O mais comum é dar vários intervalos, todavia, não ocorreu, por quê? • Todas pessoas têm seu discurso permeado por outros que não são seus, reproduzem uma ideia internalizada socialmente, disseminada e aderida por cada falante que a aceita e a torna como sua. Dentre tais discursos estão aqueles permeados por ideologia. • A ideologia é composta por duas realidades: uma superficial, aparente, visível e compartilhada. Outra profunda: perpassada por intenções múltiplas através das escolhas de termos linguísticos e outros recursos que expressam sentido. A ideologia está no sentido que as escolhas expressam. • A Rede Globo, há vários anos, introduz em sua programação temas tabus relacionados à questão ambiental, diversidade de gênero, modelos não tradicionais de família, espiritismo... não somente por compromisso social, mas porque busca um público que não tem espaço em outras emissoras abertas; visando a esse mercado, traz essa proposta de produtos. • Essa abordagem não agrada a um expressivo grupo mais tradicional da sociedade (agora não se trata mais de camada social, e sim de grupo), no qual se incluem grupos políticos, dos quais faz parte o presidente Jair Bolsonaro.	

- Antes mesmo de ser eleito, Jair Bolsonaro fez vários ataques à emissora, acusando-a de compactuar com o governo do PT, porque era financiada e beneficiada por incentivos publicitários e fiscais.
- O presidente cortou todas as campanhas publicitárias institucionais, como de vacinação, entre outras, impactando nos rendimentos da emissora. Além de propagar aos seus seguidores que a emissora é um lixo, usando a expressão “Globolixo”.
- Quando surge um episódio como as queimadas na Floresta Amazônica, em que o governo demora 16 dias para tomar uma atitude mínima, a emissora produz uma super reportagem sem intervalos e com 30 minutos de duração, utilizando vários recursos bastante didáticos, para não deixar dúvidas aos seus telespectadores.
- Por trás do jornalismo responsável e ético, existem interesses econômicos e políticos. Para ficar evidente a questão, em nenhum momento o repórter menciona fazendeiros, grileiros, pecuaristas... são grupos de pessoas, grupos de especuladores os responsáveis por atear fogo e desmatar a floresta. Isso, para não se indispor com uma fatia significativa de seus produtos: o agronegócio, ao qual destina parte de sua programação diária, fazendo chamadas sobre desenvolvimento sustentável. Contudo, esse fator não compromete a qualidade da reportagem.
- Isso é ideologia: por trás do trabalho social, de sustentabilidade, está o ataque evidente ao governo Bolsonaro, o qual, teoricamente, não comunga dos mesmos interesses que a Rede Globo.
- A reportagem parte da tese de que o desmatamento e as queimadas aumentaram 278%, durante o governo Bolsonaro, e o INPE é uma instituição séria. Para isso, estrutura-se nos seguintes recursos argumentativos:
- Descrição de detalhes: a placa em homenagem aos mártires da floresta alvejada por tiros, os nomes dos satélites e dos programas que monitoram o desmatamento na Amazônia.
- Confronto: Governo Bolsonaro diz que os dados do INPE não condizem com a realidade; o repórter em São Paulo fotografa as coordenadas do local onde há alerta de incêndio, toma o avião, vai ao local e mostra a fumaça, a construção de ponte ilegal, desmatamento antigo, recente, e a floresta queimando no exato local apontado pelo DETER (programa de alerta diário de queimada e desmatamento). Exposição a duas realidades distintas no mesmo local; de um lado da estrada, a floresta preservada; de outro, focos de queimada, devastação e ocupação de gado.

- Macron x Bolsonaro
- Macron é apresentado por ângulos que transmitem serenidade, confiança e credibilidade. Fala com firmeza, olha para a câmera, sem tropeços ou deboches.
- Bolsonaro, em entrevistas, fala com deboche, demasiadamente informal, com gestos exagerados, sempre juntos com outros. Em pronunciamento oficial, realiza uma leitura com expressividade artificial, como se representasse algo que não é seu.
- Analogia e comparação: apresentar a mesma área, a Floresta do Jamanxim, do alto de avião e por terra, percorrendo rodovias e vicinais de carro, a fim de comprovar os focos de queimada e desmatamento apresentados pelo INPE.
- Exemplificação: quando a Procuradora da República diz que as queimadas e desmatamento da floresta são incentivados pelo presidente, a reportagem recorta trechos de entrevistas e pronunciamentos oficiais os quais exemplificam sua colocação. Em demais situações, mostra imagens, gráficos, manchetes de jornais.
- Citação: é um recurso que se utiliza do discurso do outro para confirmar o próprio. Para isso, emprega informações do *site* G1, entrevista com diversos especialistas e autoridades, como Thais Santhi, Ricardo Galvão, Ricardo Sales, Jair Bolsonaro, Paulo Artaxo, Carlos Nobre...
- Dados estatísticos: usa números e índices para comprovar as imagens apresentadas, extraídos especialmente do INPE, a fim de confirmar sua credibilidade. Apresenta datas, horários, coordenadas de latitude e longitude confirmados por imagens.

Correção da tarefa:

Buscar na internet ou na Casa da Agricultura o volume de precipitação, para elaborar um quadro referente aos meses, durante um ano.

Meses	Volume em mm
Agosto 2019	30 mm
Julho 2019	36 mm
Junho 2019	63 mm
Maio 2019	58 mm
Abril 2019	59 mm
Março 2019	118 mm
Fevereiro 2019	165 mm Correio do Estado
Janeiro 2019	195 mm
Dezembro 2018	182 mm
Novembro 2018	118 mm

	Outubro 2018	118 mm
	Setembro 2018	63 mm
Fonte: https://pt.climate-data.org/america-do-sul/brasil/sao-paulo/oscar-bressane-287226/		
Tarefa: Pesquisar no jornal <i>Folha de S. Paulo</i> manchetes que tenham tratado das queimadas na Amazônia. Não se esqueçam da data. (Este é o periódico impresso disponível na escola)		

Atividade 19	
Descrição das atividades	Pesquisar e socializar, em sala, notícias sobre as queimadas e o desmatamento na Amazônia.
Materiais	Computador com acesso à internet, projetor, caderno, lousa, giz, lápis e anotações de sala e pesquisa.
Corpus	Material pesquisado em casa pelos alunos, na maioria retirados de sites de periódicos digitais.
Dinâmica/Estratégia	A proposta inicial era fazer com que os alunos pesquisassem, selecionassem notícias impressas e as compartilhassem, em sala, para que ampliassem a visão do que havia sido trabalhado em sala. Foi realizada a leitura em voz alta, discutidos superficialmente alguns pontos da notícia e selecionadas algumas manchetes para estudo da transitividade dos verbos, conteúdo obrigatório de 7º ano.
Avaliação	Através da interação oral e socialização de leitura.
Resultados imediatos	Devido a algumas intercorrências, não foi possível socializar todas as notícias pesquisadas, o que de certa forma limitou o trabalho. Como a atividade 17 foi encerrada com a busca por notícias para serem trabalhadas em sala, então elas serviram como base de estudo para o novo conteúdo e a ratificação ou não das informações trabalhadas nas atividades anteriores. As notícias trazidas como tarefa corroboraram o que havia sido discutido e complementavam-se entre si. A participação foi razoável: percebia-se que o assunto gerava um certo mal-estar, porque muitos são simpáticos ao

	governo atual e as evidências não permitiam ser refutadas, e apesar de todo o material ter sido selecionado pelos próprios alunos. Quanto à transitividade e demais conteúdos gramaticais foram poucas atividades trabalhadas, é sempre custoso obter êxito, visto que não é característico o hábito de estudo e essa competência requer maior empenho pessoal. É um conteúdo que necessita ser retomado em outro momento.
--	--

Detalhamento da atividade 19

Retomada de sujeito, predicado e verbo.			
Conteúdo novo: verbo transitivo, intransitivo e complemento do verbo.			
O material utilizado para desenvolver a aula foi selecionado pelos próprios alunos, já que na atividade 17 foi solicitado como tarefa. Na verdade, a comanda pedia notícias da Folha de S. Paulo porque é o jornal impresso disponibilizado pela escola, mas optaram por outras fontes digitais.			
Manchete: QUASE 31 MIL FOCOS: AGOSTO <u>TERMINA</u> COM O TRIPLO DE QUEIMADAS NA AMAZÔNIA. 23.ago.2019. UOL notícias https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/09/01/com-quase-31-mil-focos-agosto-termina-com-triplo-de-queimadas-na-amazonia.htm			
Sujeito	Verbo de ação	Complemento do verbo	Adjunto adverbial
<u>Agosto.</u>	<u>Termina</u> Transitivo: Transitivo: é o verbo que necessita de complemento.	<u>Com o triplo de queimadas na Amazônia.</u> Complemento do verbo: é o termo necessário para o verbo tenha sentido, pois sozinho não dá conta de exprimir o	<u>Quase 31 mil focos</u> Tudo o que vem primeiro é para dar ênfase, é a parte mais importante. Então, foge da estrutura sujeito, verbo, complemento e adjunto adverbial. Quase 31 mil focos é

		significado a ser abordado.	o adjunto. Quer destacar o aumento do número de focos número de focos.
--	--	-----------------------------	--

COMITIVA DE NOVE MINISTROS VIAJA À AMAZÔNIA PARA REUNIÕES COM GOVERNADORES

Publicado em 2 set 2019, 03h01. <https://veja.abril.com.br/politica/comitiva-de-nove-ministros-viaja-a-amazonia-para-reunioes-com-governadores/>

Sujeito	Verbo de ação	Complemento do verbo	Adjunto adverbial
<u>Comitiva de nove ministros</u>	<u>Viaja</u> Intransitivo: O verbo não precisa de complemento.	Como se trata de um verbo intransitivo não há complemento verbal	<u>A Amazônia para reuniões com governadores</u> adjunto adverbial de lugar e de finalidade.

DECRETO DE BOLSONARO PROÍBE QUEIMADAS NO BRASIL POR 60 DIAS

<https://veja.abril.com.br/politica/decreto-de-bolsonaro-proibe-queimadas-no-brasil-por-60-dias/>

Publicado em 29 ago 2019, 03h04

Sujeito	Verbo de ação	Complemento do verbo	Adjunto adverbial
<u>Decreto de Bolsonaro</u>	<u>Proíbe</u> : transitivo Quem proíbe, proíbe o quê?	<u>Queimadas</u> Queimadas é a resposta para lacuna do verbo proibir.	<u>no Brasil por 60 dias</u> No = em+o é uma preposição que indica o lugar (no Brasil). Por 60 dias, indica o período, portanto tempo.

APÓS PROIBIÇÃO, GOVERNO PASSA A PERMITIR QUEIMADAS EM NOVAS ÁREAS

<https://veja.abril.com.br/politica/apos-proibicao-governo-passa-a-permitir-queimadas-em-novas-areas/> Por Leonardo Lellis - 31 ago 2019, 09h34

Sujeito	Verbo de ação	Complemento do verbo	Adjunto adverbial
<u>Governo</u>	<u>Passa a permitir</u> é uma forma verbal que precisa do complemento: queimadas. Construções como <u>passa a permitir</u> é algo que brasileiro gosta muito, porque abranda a segunda forma verbal (permitir). Conforme as nuances da linguagem <u>passa a permitir</u> quebra a força persuasiva de uma outra forma verbal mais incisiva como <u>permite</u> .	<u>Queimadas</u>	<u>Em novas áreas</u> e <u>após proibição</u> . <u>Após proibição</u> (adjunto adverbial de tempo) está fora da ordem habitual (sujeito + verbo + complemento do verbo + adjunto adverbial), daí a necessidade de ser separada por vírgula. <u>Em novas áreas</u> (adjunto adverbial de lugar) em = é uma marca linguística de lugar.

O que há em comum nas manchetes analisadas?

Das quatro manchetes apresentadas, três têm como sujeito o governo federal tratado de forma negativa; o complemento verbal “queimadas” coloca esse sujeito descompromissado e omissor, mesmo quando há um adjunto “por 60 dias”, o que ironiza a gravidade da situação, já que o problema não se resolve em 60 dias. Dados numéricos são uma forma eficaz de convencer o leitor ou de que o governo não age diante do problema das queimadas (31 mil, o triplo, por 60 dias) ou de defender-se (nove ministros), ou seja, o governo se mobiliza para solucionar a questão.

As manchetes evidenciam o caos ambiental instaurado pela inércia e descaso do governo federal com a questão, além disso, o posicionamento de repúdio da imprensa.

Atividade 20	
Descrição das atividades	Fazer um paralelo entre as reportagens e o romance <i>Vidas secas</i> , produzindo um texto em trios, escrito ou oral, em um dos gêneros trabalhados, que registrasse o trabalho desenvolvido.
Materiais	Aparelho de celular com câmera e registro de áudio, caderno, lousa, giz, lápis e anotações de sala.
Corpus	Material produzido pelos alunos.
Dinâmica/Estratégia	As turmas foram divididas em grupos de três alunos, escolhidos entre si por afinidades, e a proposta da produção era ser realizada integralmente em sala de aula, sob a supervisão do professor-pesquisador, a fim de que fossem retomadas as anotações e, assim, criado um produto que correspondesse à identidade de cada equipe; porém, isso não ocorreu em todos grupos.
Avaliação	Através da interação com o grupo, com o trabalho e assumido e participação em aula e a materialização da produção.
Resultados imediatos	O critério de divisão foi cumprido, os alunos se comprometeram com a atividade; entre as duas salas, apenas dois grupos não tiveram o mesmo engajamento. As produções que tiveram melhor planejamento e execução foram aquelas realizadas dentro de sala de aula. Três grupos fizeram uso de celular, dois para produção de vídeo, um utilizando a câmera e o outro o <i>word</i> , para a função de “ditar” e, conforme narravam oralmente o texto, o aparelho transcrevia. O recurso foi permitido, porque esse grupo era formado pelos alunos com mais dificuldade na produção escrita, inclusive aquele que era disléxico. Esta foi uma solução exitosa para que os três, juntos, conseguissem concluir a tarefa; eles a fizeram com melhor planejamento e execução que muitos outros. Para os demais grupos, não foi permitido o mesmo recurso, que, por se conhecerem uns aos outros, compreenderam a necessidade. O aluno DI não

	alfabetizado produziu um desenho e outro foi incluído em outros grupos.
--	---

Detalhamento da atividade 20

Produto final

A partir de todas as reflexões realizadas, produza um texto, no gênero de sua escolha, em que seja abordada a seca.

A produção deverá ser efetuada em grupos e, durante o período de aula, em um prazo de 6 aulas²⁸.

²⁸ Por uma opção dos alunos não serão publicadas suas produções.

7 RESULTADOS ALCANÇADOS

[...] o discurso é mais o lugar da criação do que do que da reprodução. Assim como a formação ideológica impõe o que pensar uma formação discursiva determinada o que dizer.

Fiorin (2001, p. 32)

Quando se executa uma proposta como esta, aplicada ao ensino de língua materna, o mais importante não está nos resultados, mas no processo percorrido. Além disso, não há dados levantados, como frequência de erros ou acertos, durante o processo de leitura em voz alta, na interação oral em sala de aula, ou mesmo nas atividades escritas, que, aliás, não são o foco do trabalho. As verificações avaliativas por escrito eram uma forma de registro e organização do conteúdo para o aluno, uma vez que é sujeito de sua aprendizagem e deveria interagir com as atividades propostas nas diversas modalidades possíveis, até porque não havia tempo hábil para analisar todo o material produzido pelos alunos, durante os meses de abril a setembro, em um total de 122 aulas dadas.

Embora o trabalho desenvolvido em sala de aula tenha se iniciado formalmente, em 2019, pode-se dizer que suas bases foram estabelecidas no ano anterior, quando as turmas A e B foram atribuídas no 6º ano ao professor-pesquisador, que já nesse período avaliava as potencialidades e fragilidades das turmas, no sentido do que seria prioritário, pois as dificuldades residiam não só nos aspectos de leitura, como também na escrita. Entretanto, como bem assinala Cagliari (1982), quando não se pode ensinar os dois, priorize-se a leitura. Concordando com ele, optou-se pelos processos de leitura e tudo o que ela abrange: a alfabetização, a decodificação, o letramento, a compreensão e a literatura, porque um indivíduo até pode sobreviver sem uma produção escrita adequada, mas o mesmo não ocorre com a leitura.

Por isso, a necessidade, já no 6º ano, de preparar esses alunos que vieram do Ensino Fundamental I com falhas de decodificação, fluência, compreensão e interpretação. As discussões em sala, a respeito de qualquer tema, eram vazias, baseadas em “achismos” e relações fantasiosas, não condizentes com o que era proposto. Essa declaração é pautada na experiência de mais de 18 anos atuando com esse público. Os argumentos reproduziam um discurso massificado, recheado por clichês e chavões. Daí a importância de repertoriar as turmas para uma prática que saía do cômodo livro didático, sendo necessário, por parte dos alunos, empenho, compromisso, reponsabilidade e aceitação.

O trabalho contou com apoio da escola, dos pais e dos próprios alunos, que acreditaram na proposta e se comprometeram com as atividades. Esse comprometimento das salas foi fundamental, para que o trabalho fosse executado e concluído da forma como ocorreu. A duração foi de dois bimestres inteiros, interrompidos apenas por atividades cívicas, projeto de valorização à vida, quinzenalmente, às quintas-feiras (dia programado para avaliação, estratégia importante para manter a frequência) e, no terceiro bimestre, por faltas médicas e convocações a reuniões.

A sequência de atividades contava com pesquisa prévia, leitura dos capítulos do romance, sumarização de discussões de sala, respostas de questões discursivas, produção de encadeamento de episódios, tudo em casa, fora do horário de aula. As atividades eram realizadas para serem compartilhadas, discutidas, corrigidas e reorganizadas em sala, portanto, o trabalho era realizado duplamente.

No final do ano letivo, foi solicitada às duas turmas uma avaliação das aulas, na qual deveriam ser respondidas as seguintes perguntas: “O que achou das aulas de Língua Portuguesa, no ano letivo de 2019? Contribuíram para sua aprendizagem? De que forma? Se não, dê sugestões para os próximos anos.” Os alunos individualmente deveriam respondê-las em vídeo e encaminhar pelo *whatsapp*. Optou-se por esse mecanismo, pois, antes disso, foi iniciada uma roda de conversa em aula, mas o que um colocava os outros ratificavam, portanto, as opiniões se contaminavam e a avaliação perdia totalmente o sentido. Logicamente que houve apontamentos negativos, inclusive de que não se gostou da forma como foram conduzidas as aulas, porém, essa foi, de fato, uma opinião minoritária. Entre aluno e professor há uma relação estreita, o que permitiu posicionar-se sem medo, mas o que não foi comum foi rejeitado. Com efeito, é mediante as respostas enviadas que serão descritos, a seguir, os resultados alcançados.

É consenso entre os vídeos enviados que houve melhora na aprendizagem, a qual, conforme o posicionamento, categorizou-se em três motivos. Primeiramente, por abandonar o livro didático, a fim de trabalhar uma nova proposta em que se utilizava o texto integral e, a partir dele, era desenvolvido um estudo envolvendo várias habilidades. Para os alunos, o livro didático atrasa o conteúdo, porque ficam presos àquelas atividades e não veem outras coisas que também são importantes. Estudante 1²⁹ ilustra esse pensamento: “[...] não ter o livro é melhor e acho que deve continuar assim com as outras salas que tiver.”

Segundo, adotar uma nova metodologia. Para os estudantes ler integralmente o texto, discutir e analisar oralmente, fazer por escrito a sistematização das atividades em casa e na

²⁹ A fim de preservar a identidade dos alunos serão representados pela designação Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3...

escola, contextualizar e compartilhar na tela de projeção, tudo isso promoveu grande avanço. O uso do computador e *datashow* permitiu que as discussões fossem sintetizadas na escrita, no exato momento de fala, ao passo que a produção escrita coletiva ajudou que aprendessem a organizar o parágrafo, pontuar adequadamente a frase, buscar sinônimos para evitar repetições, retirar e acrescentar termos, refletindo também na expressão oral e ampliando o léxico. Conforme expõe Estudante 2, “[...] o uso da multimídia ajudou a organizar o parágrafo, a frase, pontuar e usar as palavras certas”, enquanto Estudante 3 destaca: “[...] entrei no 7º ano com a escrita ruim, estou indo para o 8º com a escrita muito boa. Eu melhorei muito minha atenção, prestando atenção, falando menos. Estudei bastante. E que no ano que vem eu continue.”

Terceiro, a leitura como evolução pessoal, ou o papel transformador da leitura. A prática da leitura em todas as suas dimensões facultou a reflexão, o uso adequado da forma, a ampliação do léxico, o gosto pela leitura, a compreensão na leitura e na escrita, o emprego das palavras conforme a intenção, em uma conversa; a aquisição de conhecimento, a segurança ao ler e falar em público, a empatia ao entender as dificuldades do outro, para poder trabalhar em equipe, o amadurecimento (no sentido de falar menos e prestar mais atenção), a capacidade de associar e relacionar gêneros textuais diferentes, a segurança ao realizar provas e, principalmente, ter consciência de que leitura interfere em tudo isso.

É conveniente comprovar tudo o que foi posto com citações dos alunos. Para Estudante 3: “Deu vários trabalhos, sabe! Pegou no pé, mas melhorou muito a nossa sala, pela maturidade, pela leitura, pela escrita, pela interpretação de texto”. Estudante 4 relata: “O que mudou na minha aprendizagem foi o seminário, falar em público e trabalhar em equipe, permitiu que conseguisse falar para um muito maior, que foi na gincana, para a escola toda!” Salienta Estudante 5: “[...] eu melhorei muito minha leitura e melhorei em todas as matérias.” Estudante 6 complementa: “Já sabia que a cidade vinha sofrendo com a estiagem, mas não tinha ideia de que a temperatura chegava a 33°C e ficava um mês inteiro sem cair uma gota sequer de chuva. Revoltava estudar isso na escola e no caminho para casa ver a vizinha da minha avó lavando calçada com a mangueira, desperdiçando água potável.”

Estudante 7 sintetiza:

[...] a gente aprendeu a ler melhor. Esse método incentivou a gente a ler mais. Eu mesma não gosto muito de ler, mas agora me aprofundi na leitura, e também escrevo melhor. Então sei palavras mais difíceis, porque o primeiro livro de Graciliano Ramos, tinha palavras difíceis e complicadas. Graças a esse método aprendi muito, muito, muito mais. A ler melhor e interpretar as palavras também. Eu acho que, nos dias atuais, é muito importante para adquirir conhecimento, para escrever melhor, para conversar melhor, se expressar melhor. Muitas pessoas não percebem isso, inclusive eu mesma não sabia o porquê de ler. Agora eu entendo que é essencial. Eu gostei das provas

toda semana. Ajudava nas outras provas que a gente fazia. No SARESP teve umas questões que eu li uma, duas, três vezes. Eu não tive preguiça de ler, porque eu sabia que eu iria entender uma hora. Quanto mais eu lia, mais entendia e tinha a certeza do era.

As provinhas, a que a aluna se refere, são as verificações de leitura e algumas avaliações que vêm do governo, Avaliação de Aprendizagem em Processo, e foram aplicadas durante a execução da proposta. Essas avaliações são um instrumento de monitoramento da aprendizagem das escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo; no entanto, essa escola não segue as orientações curriculares dessa rede, mas considera importante também aplicar, não como monitoramento, mas como termômetro.

Quando a primeira avaliação foi aplicada, as turmas do 7º ano haviam concluído a primeira etapa da proposta a leitura integral do romance *Vidas secas*. O conteúdo da AAP tratava dos gêneros notícia e anúncio; substantivo, adjetivo e pronomes. É importante ressaltar que 72,5% dos alunos tiveram mais de 75% de acertos, nessa avaliação.

As respostas evidenciam compromisso para com a sua formação e com o mundo em que vivem. Assim, nas produções finais, em todos os contos, a maior preocupação dos alunos era para que Fabiano e Sinhá Vitória buscassem um outro lugar no qual os filhos pudessem estudar, ter oportunidade e acesso a sua língua, convívio social, emprego justo, modificando o ciclo de miséria e mantendo o que é característico da idade, terminar com final feliz, dentro do que a verossimilhança permitiria.

O comprometimento dos alunos não foi gratuito, já que alguns fatores internos implicaram para que isso ocorresse. Em um dos ATPC de abril, houve uma discussão muito ácida levantada sobre a gestão atual da escola ser ineficiente, no que dizia respeito ao compromisso dos alunos com provas, entrega de atividades e desrespeito ao professor. Depois de muito desgaste, um profissional sugeriu que fosse aplicado o regimento escolar: a cada três ocorrências em que o regimento fosse infringido, haveria suspensão das atividades escolares, ou seja, o aluno seria impedido de comparecer à escola, no período determinado pela direção.

A sugestão foi acatada pelo grupo, a divergência foi amenizada e, no dia seguinte, a decisão passou a valer. As famílias se revoltaram contra a decisão, porque o número de suspensões cresceu assustadoramente. A suspensão não é interessante para as famílias, seja pela vergonha junto à comunidade de cidade pequena, pois revela suas fragilidades quanto a passar aos filhos valores desejáveis; seja por não ter como assistir a criança/jovem, durante o período ocioso, uma vez que grande parte dos responsáveis, homens ou mulheres, trabalha.

Para o andamento da pesquisa, foi a melhor atitude a ser aplicada, pois o número de alunos que não entregavam atividades estava crescendo a cada dia, devido ao esforço e compromisso dispensado num ritmo intenso (todos os fins de semana tinham três capítulos para ler e registros escritos a ser entregues, todas as aulas, como tarefa). Isso trouxe ao projeto o devido comprometimento com as atividades e o ganho de qualidade foi confirmado. É bom lembrar que foi necessário retornar, ao menos três vezes, a leitura dos primeiros capítulos, a fim de que a proposta fosse efetivada e saísse do papel.

Contudo, mesmo com o posicionamento favorável da escola, se o aluno não quisesse realizar as atividades propostas, não haveria como obrigá-lo, porque, na verdade, isso não há nem mesmo em uma situação normal. O aluno é consciente de que a reprova só ocorre se ele tiver conceito inferior a 5 em 4 disciplinas. Apesar de ter seu peso em avaliações externas, a Língua Portuguesa representa apenas uma disciplina e não pode decidir sozinha sobre a vida acadêmica de um aluno.

Especialmente na atividade 6, foi constatado que era preciso criar outras estratégias, a fim de quebrar a resistência de alguns alunos na turma B. Sabia-se que, a despeito do bom relacionamento entre os pares, em sala, eles não eram tão diferentes da turma A, no que consistia em valorizar coisas e serviços. Foi então que se pensou em atribuir a cada atividade um ponto que seria convertido em “dinheirinho”, no qual ao final do bimestre, quando seriam disponibilizadas mercadorias do interesse deles, para que comprassem com os pontos adquiridos.

Eles optaram por produtos comestíveis, como balas, biscoitos, chocolates e chicletes das marcas escolhidas por eles, ou seja, era um mercadinho somente de coisas gostosas. Assim, conforme iam adquirindo os produtos, estes eram levados para sala e apresentados como garantia do acordo firmado. Era uma propaganda e uma maneira de instigar que todos fizessem tudo. Mesmo quando faltavam, por conta de suspensão escolar ou de doença, traziam na aula seguinte, para não perder o “visto”. Isso foi uma grande novidade!

No 3º bimestre, o mercadinho não aconteceu. A Nestlé, em setembro de 2019, fez uma edição limitada e muito especial do Nescau, homenageando alguns atletas olímpicos brasileiros. A embalagem do achocolatado Nescau é lata em formato de troféu, imitando a taça da Copa do Mundo de Futebol, com o nome do produto Nescau. Todavia, nessa edição, foi trocada a palavra Nescau por outros substantivos que inspiram vitória, como Superação, Coragem, Confiança, Autonomia, Persistência, Responsabilidade e Disciplina. Foram compradas 28 latas e preparada a cerimônia de premiação, às vésperas do Dia das Crianças. Foi um grande evento!

É inegável que a pesquisa trouxe benefícios para os alunos, entretanto, muito do que poderia ser trabalhado foi deixado pelo caminho, como questões de cunho social, político e histórico: I e II Guerras Mundiais, a Ditadura Militar, a polarização do mundo capitalista e comunista da qual Graciliano Ramos foi vítima, sua visão de mundo e sociedade. Tais assuntos foram contemplados no seminário, mas não aprofundados e associados à obra. O mesmo se pode dizer sobre o enredo e a materialidade do livro físico: a capa, a edição, o posfácio, a edição comemorativa de 80 anos, o texto de orelha, que são aspectos importantes para a recepção da obra pelo leitor.

Os alunos que não melhoraram a decodificação da leitura não tiveram perda de rendimento, ao contrário, conseguiam compreender ao menos o que liam oralmente. O momento da interação oral prevalecia como participação individual, tendo em vista a parte que haviam lido em voz alta, já que nem o aluno com Deficiência Intelectual (DI), nem o com dislexia faziam a leitura em casa, portanto, a evolução se deu apenas com trabalho desenvolvido em sala de aula.

Mesmo o aluno com DI conseguiu, durante as aulas, intervir, colocando suas impressões com certa coerência e surpreendendo, porque não foi passado nenhum filme ou algo mais visual ou ilustrativo, de modo que todas as interações eram de cunho estritamente verbal.

Um dos alunos da turma A conseguia realizar uma boa interação oral, porém, seu desempenho na escrita não ocorria. Assim, o responsável pelo aluno foi chamado à escola para que tomasse ciência e foi sugerida uma avaliação com uma fonoaudióloga; após investigação, esse aluno foi diagnosticado com TDAH-Hiperatividade e dislexia.

Duas alunas tiveram uma evolução muito grande, nas verificações de leitura, sensivelmente apresentadas em todas as disciplinas; uma delas, ao ser avaliada em uma prova externa, atingiu 83% de acertos; no trabalho com a gramática, 60%. O responsável pela aluna foi questionado sobre alguma diferença na rotina dela: a resposta foi “não”, apenas se dedicava às atividades exigidas pela escola.

A outra não apresentou o mesmo desempenho na avaliação externa, que tratava especificamente de interpretação textual, no molde de questões de múltipla escolha, porém, na escrita, deixou de ser copista, para apresentar ideias próprias com certa coerência. O responsável também acrescentou que não houve mudanças, na rotina da aluna. As próprias foram indagadas sobre alteração na forma como estudavam ou como os demais professores as estavam avaliando, ou mesmo se havia outros incentivos para estudar. Todavia, as respostas permaneciam negativas. Portanto, podemos dizer que metodologia e a forma de conduzir as aulas de Língua Portuguesa surtiram esse efeito tão positivo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra aplica-se sobre o meu interlocutor.

Bakhtin (2006, p. 117)

É difícil trabalhar com uma nova proposta de ensino, porque, de início, os alunos não querem sair de sua zona de conforto: livro didático, página tal, tarefa tal, muitos utilizam o caderno do colega do ano anterior, já que são as mesmas atividades. No dia seguinte, já sabem o que será trabalhado em aula, enfim, tudo muito previsível. Ademais, os pais conseguem ter controle sobre a aprendizagem dos filhos. Nesse novo formato, não há previsibilidade, o aluno não pode perder nenhum dia de aula, pois, do contrário, terá dificuldade em acompanhar ou compreender o que deve fazer. A aula realmente se torna um evento único.

A resistência de se trabalhar com leitura, por parte de pessoas leigas ou mesmo outros profissionais, impregnava o discurso dos alunos, os quais, muitas vezes, não acreditavam na eficácia do trabalho, motivados pelos demais professores, inclusive de outras escolas, que entendiam as aulas de leitura e a estratégia de se ler integralmente o texto, em voz alta, como “enrolação” e disseminavam o discurso de que os alunos seriam prejudicados, por não estudar as atividades propostas pelo livro didático e pela gramática. Isso mudou com a avaliação externa, para a qual não foram trabalhadas as habilidades exigidas por ela, entretanto tiveram rendimento melhor do que se assim o fosse.

Na segunda etapa da proposta, após o estudo do espaço na narrativa, na primeira semana de junho, passou-se a ter dificuldade em usar a sala de multimídia, porque outros professores também se interessaram por ela. Assim, conduzir a discussão, a leitura, e sistematizar por escrito era mais rápido com o auxílio do computador, porque o professor-pesquisador ficava de frente para o aluno, debatendo e digitando. As correções e acréscimos também eram otimizados pela tecnologia. Isso impactou negativamente, porque vários pontos emergiram durante a discussão dos capítulos, mas não se conseguia realizar os registros simultaneamente à discussão, na sala comum.

O estudo referente ao enredo tinha condições de ser aprofundado. Os alunos estavam engajados com as atividades e em condições de interagir com muitas possibilidades de conceitos da língua que não foram levantadas, principalmente quanto à semântica, mas a

frequência irregular dos alunos, devido à proximidade do recesso escolar e o cumprimento ao currículo, foi responsável pela escolha.

Na verdade, a maior transformação não aconteceu com os alunos, porém, com o professor-pesquisador, que, diante de resultados positivos, não tem como retroagir, até mesmo pelos insistentes pedidos. Dar direito ao aluno ao que é bom, ao que confere suporte à sua vida é função e obrigação da escola e do professor. Com essa convicção, a proposta aqui apresentada parece ter cumprido seu papel de formar alunos autônomos, fluentes e críticos, oferecendo não questões e atividades prontas, mas criando condições de construí-las juntos, a partir daquilo que emerge **da** sala de aula e não **para** a sala de aula.

A mudança autêntica não ocorre com imposição de leis e homologação de bases ou parâmetros, mas permitindo que a cada sujeito seja dado o direito e a oportunidade de se instruir, para que possa buscar sua evolução e trazer isso para seu contexto.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2009.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). A interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. Gêneros discursivos. In: **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Coleção Biblioteca Universal).
- BORBA, F. S. (org.). **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011. (Colaboradores: Beatriz Nunes de Oliveira Longo, Maria Helena de Moura Neves, Marina Bortolotti Bazzoli, Sebastião Expedito Ignácio).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Arquivo digital. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1992. (Série Pensamento e ação no magistério).
- CANDIDO, A. Direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-264.
- CANDIDO, A. **Iniciação à literatura brasileira**. São Paulo: Humanitas, 1999.
- CANDIDO, A. Direito à literatura. In: **Vários escritos**. Reorganizada pelo autor. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 173-187, 29 jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- COSSON, R. Letramento Literário. In: FACULDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS / FACULDADE DE EDUCAÇÃO / CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA – CEALE. **Glossário Ceale* Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para**

educadores. Belo Horizonte. [SI]. Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>.
 Acesso em: 17 abr. 2020.

CURADO, O. H. F. Linguagem e dialogismo. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação:** formação de professores - didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 26-33, v. 11. Disponível em:
<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40353>. Acesso em: 29 ago. 2018.

ECO, U. Do modo de formar como compromisso com a realidade. *In*: **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2003 p. 227-277.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FIORIN, J. L. (Org.). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. Aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 15. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1992.

GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de texto, de leitura e de análise linguística? *In*: SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, M. do R. L. (Org.). **O texto na sala de aula:** um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 207-226.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, fev. 2010. ISSN 1984-8420. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2009v10n1p73/12022>>. Acesso em: 22 set. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/1984-8420.2009v10n1p73>.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Â. B. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Â. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita. Campinas: Mercado de Letras. 1995. (9. reimpr. 2006). p. 15-64.

MACHADO, I. A. Texto como enunciação. A abordagem de Mikhail Bakhtin. **Língua e Literatura**, n. 22, p. 89-105, 1996.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MICHELETTI, G. Concepções e práticas de leitura na escola: o lugar do texto literário. **Itinerários**, Araraquara, 17: 65-75, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/35731640/concep%C3%87%C3%95es_e_pr%C3%81ticas_de_leitura_na_escola_o_lugar_do_texto_liter%C3%81rio. Acesso em: 22 set. 2019.

MORATO, E. M. **Linguagem e cognição**: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus, 1996. p. 4-38.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

NAVAS, A. L. G. P.; PINTO, J. C. B. R.; DELLISA, P. R. R. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *In*: Repositório da Produção Intelectual e Científica da Unicamp. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 14, n. 4, p. 553-559, 2009. Acesso em: 19 ago. 2018.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Leitura e desempenho escolar. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 18, n. 41, 2008.

OLIVEIRA, M. B. F. de; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. São Paulo: **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 184-205, ago./dez. 2014.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. *In*: KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995 (9. reimpr. 2006). p. 147-160. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

RANGEL, F. A.; SOUZA, E. C. F.; SILVA, A. C. A. Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: processo sintético e processo analítico. **Revista Includere**, [sl] v. 3, n. 1, 16 out 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7427>. Acesso em: 09 jan. 2019.

RAMOS, G. Baleia. *In*: **Vidas secas**. 137. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. (Posfácio de Hermenegildo Bastos).

RAMOS, L. M. P. de C. Educação das classes populares: o que mudou nas últimas décadas. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan./jun. 2001. Disponível em: <file:///D:/Users/User/Downloads/23871-76703-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

RESENDE, V. M. **Literatura Infantil e Juvenil**. Vivências de Leitura e expressa criadora. Rio de Janeiro: Saraiva, 2010.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: [/D:/Users/User/Downloads/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004%20\(4\).pdf](/D:/Users/User/Downloads/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004%20(4).pdf). Acesso em: 13 jan. 2019.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R. Novos letramentos, tecnologias e gêneros do discurso. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Org.). **Gêneros entre texto e discurso**: questões conceituais e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 127-150.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/45048824/SOARES-M-Letramento-um-tema-em-tres-generos>. Acesso em: 13 jan. 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013 [1995].

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. **Repositório da UNESP**. São Paulo [sn]. 15 nov. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 16 jan. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Consultas na internet:

<https://www.youtube.com/watch?v=iDu6TvO4svU&t=560s>

<https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w&t=11s>

<https://www.youtube.com/watch?v=uj4gNjksb88>

<https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Vidas-secas-de-Graciliano-Ramos.pdf>

<https://www.youtube.com/watch?v=ffscJA92-6k>

<https://www.infoescola.com/redacao/tipos-de-narrador/>

<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-discurso-direto-indireto-indireto-livre.htm>

<https://www.infoescola.com/redacao/romance/>

<https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/420168>

<https://www.recantodasletras.com.br/artigos/2165180>

<https://www.estudopratico.com.br/literatura-conheca-os-tipos-de-personagens/>

<https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/410685>

<https://www.kuadro.com.br/posts/elementos-da-narrativa-tempo-e-espaco/>

<https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1616518>

Rios voadores, produção da BBC Filmes, direção Bettina Ehrhardt
(<https://www.youtube.com/watch?v=0Mwo5PVB0ro>),

Globo Repórter – “A Amazônia Secreta”, disponível no youtube
(https://www.youtube.com/watch?v=BzVAPr_EAwo)

Programa *Fantástico*, 25 de agosto de 2019, Rede Globo, disponível na plataforma Globoplay.

4 passos para fazer um bom resumo <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/dicas-estudo/4-passos-para-fazer-um-bom-resumo/>

Resumo de Texto <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/resumo-texto.htm>

http://portal.inep.gov.br/idebResumoTecnico_Ideb_2005-2017. Acessado em 15/10/2018.

<https://pt.climate-data.org/america-do-sul/brasil/sao-paulo/oscar-bressane-287226/>

23.ago.2019. UOL notícias <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/09/01/com-quase-31-mil-focos-agosto-termina-com-triplo-de-queimadas-na-amazonia.htm>

Publicado em 2 set 2019, 03h01. <https://veja.abril.com.br/politica/comitiva-de-nove-ministros-viaja-a-amazonia-para-reunioes-com-governadores/>

<https://veja.abril.com.br/politica/decreto-de-bolsonaro-proibe-queimadas-no-brasil-por-60-dias/> Publicado em 29 ago 2019, 03h04

<https://veja.abril.com.br/politica/apos-proibicao-governo-passa-a-permitir-queimadas-em-novas-areas/> Por Leonardo Lellis - 31 ago 2019, 09h34