



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA – UNILAB
INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS
CURSO – LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA E CONSIDERAÇÕES ACERCA DO
MATERIAL #ESTUDOEMCASA DO MAIS PAIC PARA O 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MIRTENY CAVALCANTE PINHEIRO LIMA

**ACARAPE
2021**



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA – UNILAB
INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS
CURSO – LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA E CONSIDERAÇÕES ACERCA DO
MATERIAL #ESTUDOEMCASA DO
MAIS PAIC PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito parcial para a obtenção de título de Licenciada em Letras-Língua Portuguesa sob a orientação da Profa. Dra. Antonia Suele de Souza Alves Pereira.

MIRTENY CAVALCANTE PINHEIRO LIMA

**ACARAPE
2021**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte

Lima, Mirteny Cavalcante Pinheiro.

L696a

Análise de atividades de leitura e considerações acerca do material estude-em-casa do Mais PAIC para o 9º ano do ensino fundamental / Mirteny Cavalcante Pinheiro Lima. - Redenção, 2021. 50f: il.

Monografia - Curso de Letras - Língua Portuguesa, Instituto de Linguagens e Literaturas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

Orientador: Profa. Dra. Antonia Suelle Alves de Souza Pereira.

1. Língua portuguesa - Ensino e estudo. 2. Material didático. 3. Ensino a distância. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 469

MIRTENY CAVALCANTE PINHEIRO LIMA

**ANÁLISE DE ATIVIDADES DE CONSIDERAÇÕES ACERCA DO MATERIAL
#ESTUDOEMCASA DO MAIS PAIC PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito necessário para a obtenção do título de licenciada em Letras- Língua Portuguesa.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antônia Suele de Souza Alves Pereira (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Profa. Dra. Camila Maria Marques Peixoto (Examinadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Profa. Dra. Gislene Lima Carvalho (Examinadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

REDENÇÃO/ACARAPE

2021

Aos meus avós Dico (meu exemplo de homem íntegro) e Mundinha (meu pedacinho de céu) in memoriam, por me amarem do jeito e apesar do que sou, pelas asas e redomas de oração enquanto caminhamos aqui fisicamente juntos.

Ao amor da minha vida, Marcílio, meu músico favorito, por escolher caminhar junto a mim, nesse interminável exercício de aprender/ensinar o amor, pelo amor e cuidados diários, por incentivar os meus inusitados voos.

À Joanna, minha filha do coração, por tanta generosidade, amor e disponibilidade de todos os dias e de todas as horas, meu exemplo de amor à pesquisa que inspira a quem a conhece.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Alfa e o Ômega, pelo precioso fôlego de vida, pela mão protetora e o colo acolhedor de Pai, a fonte inesgotável de sabedoria.

Ao meu amigo Espírito Santo, a mim apresentado pela Vó Mundinha, aquele que guia e dá o entendimento quando tudo é densa névoa, por atender a prece feita no início deste trabalho.

Aos meus pais Leny e Zé Iran, por falarem, sim à minha vida e a de meus irmãos, por toda atmosfera de amor e proteção a nós dispensada, por nos ensinar autonomia e resiliência, quando sequer estavam na moda.

Ao meu esposo, melhor amigo, amor meu, Marcílio, por me acolher e entender o meu caos, por aceitar jantar pipoca ou almoçar sopa por conta da correria diária, por acreditar e incentivar os meus sonhos e por toda calma de sua alma.

Aos meus irmãos Diane, Iran Filho, Karine e Ana Karla por tanta intensidade na nossa relação fraternal, pelo amor, cuidado, arengas, gargalhadas extravagantes, conversas no último volume e pelos sobrinhos preciosos, Joanna, Airton Filho, Amanda, Yago, Hian e Alyce, que preenchem de cores, sons e sabores a minha vida. Em especial, a Diane, pelo amor, generosidade e cuidado com os nossos e pelos reforços gratuitos na infância – leituras, treinos ortográficos e cópias intermináveis – acho que ali começou meu encanto pelo ensino e pela Língua portuguesa...

À Joanna e ao Cláudio Henrique (Kayke) por me incentivarem e me fazerem sentir capaz, por sempre me salvarem nas regras da ABNT durante todo o curso (geralmente faltando 45s do 2º tempo) e (re)lerem meus trabalhos sem nunca reclamarem.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Suele que há mais de dois anos atrás aceitou meu convite entendendo a minha necessidade de ser acolhida e incentivada a trilhar outros caminhos na vida acadêmica, com delicadeza e generosidade raras de se encontrar. À senhora, que apesar dos títulos e cargos, continua com alma de professora da educação básica (e isso emociona e cativa seus alunos), todo meu respeito e minha admiração.

Aos professores que ao longo da minha vida acadêmica tocaram à minha alma, desde os que povoam a minha memória com cheiro de giz de cera (Terezinha), abraços apertados no meio da rua (D. Zélia), melhores aulas de Português (D. Lisiê) até os que me fizeram enxergar a beleza e a necessidade de um professor pesquisador (Profa. Dra. Suele e Prof. Dr. Rodrigo Ordine) e estendo aqui meus agradecimentos aos demais professores do ILL que contribuíram para a minha formação ao longo deste curso.

Às minhas amigas Kelly e Zilanda (em ordem alfabética) por serem (ombro, mão, ouvidos... o corpo todo) amigo e válvula de escape em tantos momentos ao longo desses anos de amizade e sempre abrirem suas casas e compartilharem suas famílias com a minha, seja para uma oração ou uma rodada de chá ou de café (que tanto amamos).

Às minhas queridas Aninha, Valdenia e Vânia, pela equipe que formamos na primeira disciplina e perdurou por todo curso, mas principalmente pela amizade, cuidado e incentivo, sou fã e reservei um lugarzinho no meu coração para cada uma de vocês.

Aos meus colegas de profissão que tanto me ensinam no cotidiano escolar sobre o fazer pedagógico, em especial, aos da EMEF Profa. Maria Augusta Russo dos Santos, minha segunda casa nos últimos sete anos de profissão.

Aos meus alunos que deixaram e continuam deixando marcas em minha alma e me mostram todos os dias que o ensino precisa ir muito além de conteúdos e avaliações, que há vida além dos materiais didáticos e paredes da escola e que eles têm urgência de vivê-la, compartilhá-la, comentá-la na sala de aula e que estas, geralmente, são as melhores aulas.

Por fim, a todas e todos que apesar de não serem citados aqui, contribuíram para a realização deste trabalho.

*“A língua pertence à caixa das ferramentas e é preciso aprender, até para se comunicar. Mas tem muitas maneiras de se fazer isso. [...] porque ela vai ter o interesse pela língua, não pelo interesse pela língua, mas há prazer em fazer aquilo. O que vem primeiro não é a ferramenta, o que vem primeiro é o prazer. Porque eu sonho com o prazer, então procuro as ferramentas”
(Rubem Alves)*

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar o caderno de atividades #EstudoEmCasa de Língua Portuguesa voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental. Elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, por meio do Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC, que é o responsável pela elaboração de materiais didáticos utilizados nas escolas públicas de todo o Estado, com foco nas habilidades, em conformidade com as Matrizes do Sistema permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), assim como pela formação continuada de docentes e de gestores cearenses, esse material foi utilizado em escolas do Estado do Ceará ao longo da pandemia da Covid-19, quando o ensino remoto foi estabelecido pelos sistemas educacionais. Analisamos neste trabalho, a análise da abordagem do ensino através dos gêneros discursivos, que são manifestações da linguagem pelas quais interagimos em sociedade. Os pressupostos teóricos que embasaram o trabalho foram os estudos de Bakhtin (2003), Schenewly e Dolz (2004), Marcuschi (2008), dentre outros, que apontam a importância dos gêneros na realização das diferentes formas de comunicação humana. Realizamos uma pesquisa bibliográfica de cunho documental. Os resultados expõem algumas necessidades de ajustes quanto ao trabalho com gêneros no material analisado e apresentamos, ainda, algumas possibilidades de uso para a sala de aula no qual o texto é o foco.

Palavras chaves: Gêneros discursivos. Material didático. Ensino remoto.

ABSTRACT

This work aims to analyze the #EstudoEmCasa activities book of Portuguese Language aimed at the 9th grade of Elementary School. Prepared by the Department of Education of the State of Ceará, through the Learning at the Right Age Program - MAIS PAIC, which is responsible for the preparation of teaching materials used in public schools throughout the state, with a focus on skills, in accordance with the Matrices of the Permanent System of Assessment of the State of Ceará (SPAECE), as well as the continuing education of teachers and managers from Ceará, this material was used in schools in the State of Ceará throughout the Covid-19 pandemic, when remote teaching was established by educational systems. In this work, we analyze the analysis of the teaching approach through discursive genres, which are manifestations of the language through which we interact in society. The theoretical assumptions that supported the work were the studies by Bakhtin (2003), Schenelly and Dolz (2004), Marcuschi (2008), among others, which point out the importance of genres in the realization of different forms of human communication. We carried out a bibliographic research of a documentary nature. The results expose some need for adjustments regarding the work with genres in the analyzed material and we also present some possibilities for use in the classroom in which the text is the focus.

Keywords: Discursive genres. Courseware. Remote teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 Conceituando os Gêneros Discursivos	13
2.2 O Ensino por Meio dos Gêneros Discursivos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	16
2.3 O Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC).	19
3 METODOLOGIA	22
4 ANÁLISE DO CADERNO DE ATIVIDADES #ESTUDOEMCASA	23
4.1 Atividade 01 – Questão 01	23
4.2 Atividade 02 – Questão 01	25
4.3 Atividade 03 – Questão 02	26
4.4 Atividade 04 – Questão 03	28
4.5 Atividade 05 – Questão 02	29
4.6 Atividade 06 – Questão 03	31
4.7 Atividade 07 – Questão 01	33
4.8 Atividade 08 – Questão 01	34
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	37
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40
ANEXOS	41
Anexo A: Texto 01 – Questão 01	41
Anexo B: Texto 02 – Questão 02.....	42
Anexo C: Texto 03 – Questão 03.....	43
Anexo D: Texto 04 – Questão 04	44
Anexo E: Texto 05 – Questão 05.....	45
Anexo F: Texto 06 – Questão 06.....	46
Anexo G: Texto 07 - Questão 07	47
Anexo H: Texto 08 – Questão 08	48

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do novo Coronavírus, o Sars-CoV-2 (Covid-19) que assolou o mundo atingiu inesperadamente todos os segmentos sociais e, conseqüentemente, as instituições de ensino. De forma repentina, as escolas fecharam seus portões, alunos e professores despediram-se com um “Até logo!” na esperança de que em alguns dias ou, na pior das hipóteses, em poucas semanas estariam de volta, mas o tão esperado retorno ao ambiente escolar foi adiado a cada decreto, visto que a situação de saúde piorava a cada dia.

Diante do agravamento mundial da doença e de sua persistência, que avança a meados de 2021 sem uma data segura para seu fim, medidas emergenciais no âmbito educacional precisaram ser tomadas para que o direito de aprender fosse garantido aos estudantes. No entanto, os impactos gerados na educação são sem precedentes.

Dentre os impactos causados, citamos: a suspensão de aulas presenciais; a dificuldade de mediação pedagógica nos processos educacionais; e a necessidade de adaptação e administração do tempo pedagógico, tanto por parte dos estudantes, como pelos docentes. Apontamos ainda a dificuldade de assistência aos alunos, considerando os aspectos geográficos, sociais e de acesso tecnológico, fatores que precisaram ser considerados no atendimento educacional.

As escolas, sem a possibilidade do ensino presencial, adaptaram-se emergencialmente ao formato remoto de ensino, no qual novas estratégias foram adotadas. De repente, plataformas e aplicativos tornaram-se as novas salas de aula, já que o vínculo escolar precisaria ser mantido. No novo modelo, numa corrida inédita, a escola instalou-se no espaço familiar, de forma virtual ou através de material impresso.

A essa nova configuração de ensino, as Competências Gerais da Educação Básica, trazidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC apontam para a necessidade de inclusão no universo digital por parte dos alunos, habilidades de utilização e criação desses recursos tecnológicos, como se constata a seguir:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

No ensino remoto, tais habilidades são indispensáveis e, diante da pandemia, somente assim a comunicação entre escola, aluno e família poderia ser mantida e o ensino promovido, embora inicialmente no improvisado. Apesar do uso das tecnologias digitais de

informação não ser novidade para a maioria dos profissionais, pela primeira vez se viram desafiados a adquirir ou aplicar seus conhecimentos tecnológicos no ensino.

No município de Redenção, no Estado do Ceará, essa realidade chegou aos 18 de março de 2020 com a publicação do DECRETO 013/2020, que, em seu Art. 1º, regulamentou e estabeleceu as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância local e internacional decorrente do Novo Coronavírus no âmbito do município. Diante desse cenário, as aulas presenciais em todas as unidades de ensino da rede pública ficaram obrigatoriamente suspensas, inicialmente por um período de quinze dias, a contar do dia 19 de março de 2020.

Após o período de suspensão quinzenal que se estendia a cada novo decreto, os termos de ajustes do calendário letivo da rede pública de ensino municipal foram estabelecidos pela Secretaria da Educação, que, em virtude da suspensão das aulas presenciais, desde abril de 2020 determinou o ensino remoto em todas as escolas.

Considerando que à época muitas famílias não dispunham de equipamentos tecnológicos ou internet, as atividades do Projeto #EstudoEmCasa – voltados para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para os anos iniciais e Língua Portuguesa, Matemática e Ciências de sexto ao nono ano –, foram elaboradas pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) e chegaram aos alunos após as recomendações feitas pelas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação, que orientaram que professores trabalhassem com esse material em sala de aula.

A escolha do caderno de atividades do projeto #EstudoEmCasa para análise neste trabalho foi motivada pelo objetivo proposto pelo programa – atender remotamente os alunos no período de ensino – e por se tratar de um material composto por atividades que, teoricamente, atendem a abordagem do ensino por meio de gêneros textuais. No entanto, uma análise mais atenta das atividades propostas, aponta para um trabalho superficial do gênero, já que em todas as questões propostas, apenas habilidades de leitura são propostas aos alunos, sem nenhuma menção ao gênero, contexto de produção ou de circulação, características estruturais, assim como nenhuma orientação para produção textual de nenhum dos gêneros trazidos nos cadernos. O material aqui em análise substituiu totalmente o livro didático desde a suspensão das aulas presenciais em 2020 até meados do ano 2021, sendo a base para as aulas de Língua Portuguesa, desta forma, nos propomos analisar as atividades de leitura sugeridas no caderno 01, assim como propormos reflexões e sugerirmos outras possibilidades de trabalho com esses gêneros trazidos no caderno.

No desenvolvimento deste trabalho, nos propusemos a identificar de que forma os gêneros foram abordados, de que modo as atividades foram propostas e quais contribuições elas promoveriam para a aprendizagem dos alunos. Com isso, partimos para a base teórica que sustenta a importância do ensino por meio dos gêneros discursivos, para, com base em teóricos, iniciarmos a análise das atividades selecionadas na tentativa de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, considerando os conhecimentos adquiridos no curso de Letras/Português da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) aliada à experiência docente na rede municipal de ensino. Para tanto, apresentamos reflexões do que é sugerido no material e outras maneiras de desenvolvimento de tais propostas.

Desse modo, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: a fundamentação teórica, na qual apresentamos as teorias de Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2008) e o ensino por meio dos gêneros discursivos; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC); na sequência trazemos a metodologia para, então, se dar início à análise do caderno de atividades #EstudoEmCasa; por fim, encerramos o trabalho com as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Abordaremos nesta seção o percurso teórico que foi utilizado para a realização da pesquisa. Os autores selecionados tratam das teorias da abordagem dos gêneros discursivos nas práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Foram nessas fundamentações que buscamos o embasamento teórico para pensar sobre o ensino produtivo por meio de gêneros textuais. Assim, visamos contribuir para a ampliação dos letramentos, considerando as práticas de linguagem contemporâneas.

2.1 Conceituando os Gêneros Discursivos

A plena participação social somente é possível com o domínio da língua, pois nas mais diversas situações e contextos de interação humana utilizam-se os mais diferentes gêneros.

Conforme aponta Bakhtin (2003, p. 261), “todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Assim sendo e considerando o espaço escolar como um importante campo de atividade humana, na escola é imprescindível o conhecimento e a compreensão das diferentes formas do uso da linguagem, uma vez que

[...] compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...] mas acima de tudo, por sua construção composicional (IBDÉM, 2003, p.261).

Os três elementos destacados pelo autor – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – são indissociáveis de todo o enunciado, que é determinado de acordo com o campo de comunicação. Conforme aponta Bakhtin (2003, p. 261), “cada enunciado particular é individual, mas cada tipo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados de gêneros do discurso”.

É por meio dos gêneros do discurso que as interações humanas acontecem, nos mais variados campos de atividade. Por isso, assim como essas inúmeras e diversas situações de uso, os gêneros são extremamente heterogêneos e diversos, como destaca Bakhtin (2003):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se

diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso. (BAKTHIN, 2003, p.231).

Ou seja, para cada prática social e a depender do contexto, o domínio da linguagem possibilita a efetiva participação do indivíduo. Ressalta-se que esse domínio trata da necessidade de cada um conhecer, interpretar e produzir os diferentes textos que circulam socialmente.

O autor ainda destaca que a extrema heterogeneidade dos gêneros não deve ser minimizada. Para tanto, enfatiza a importância de se atentar para a diferença entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). De acordo com os pressupostos bakhtinianos, os simples “se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (2003, p.262), enquanto que os complexos “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (2003, p.262). Como exemplos dos gêneros primários podemos citar os que são produzidos de forma espontânea, nas situações cotidianas, como a conversa com amigos e familiares, as mensagens trocadas nas redes sociais, um bilhete ou um recado deixado para alguém, de forma simples e informal. Já em relação aos secundários, são os gêneros mais elaborados, formais, como os trabalhos acadêmicos, por exemplo, um romance, onde há regras a serem observadas.

Entendemos como defende Bakhtin (2003), que “os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (p.265), visto que todo o fenômeno linguístico passa pela experimentação e elaboração de gêneros. Para tal,

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo” da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam nossa linguística. (BAKTHIN, 2003, p.267).

Desse modo, percebemos que nenhuma interação em relação à língua acontece ao acaso, uma vez que temos intenção em todas as situações ao considerarmos o contexto, a situação na qual estamos inseridos, a escolha do que diremos e o modo como será falado – para quem, com qual objetivo, dentre outros pontos.

Schenewly e Dolz (2004), por sua vez, defendem que gênero é um instrumento. Os autores fomentam sua tese em duas considerações psicológicas: na primeira, se concebe a atividade do indivíduo “como acontecendo entre dois pólos: o sujeito, de um lado, e o objeto, sobre o qual ele age ou a situação na qual ele age, de outro” (p.21); já na segunda concepção psicológica, ainda segundo os autores, temos o instrumento mediador, que “para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele

não é eficaz, senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de utilização” (p.22). Esses esquemas, segundo ele,

[...] são plurifuncionais: por meio deles, o instrumento ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo. [...] A apropriação do instrumento pela criança [...] pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações (IBDÉM, 2004, p.22).

O estudo apresentado por Schenewly e Dolz (2004) corrobora com o que defende Bakthin (2003) sobre a necessidade de escolha de um gênero de acordo com a situação definida, considerando certos parâmetros: para quê, para quem, com que finalidade. Além disso, se deve considerar também a escolha desse gênero dentre um conjunto de possibilidades e a estabilidade desses gêneros, apesar de serem mutáveis e flexíveis, como apresenta o autor:

[...] há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (SCHENEWLY; DOLZ, 2004, p.24).

Entendemos que por meio dos gêneros o homem atribui sentidos ao mundo e à sua realidade, agindo sobre eles a partir de suas escolhas, expressando-se, impondo-se, argumentando, convencendo e supondo; ou seja, por meio de suas ações linguísticas, escritas ou orais, se produz discursos, que por sua vez, se manifestam através dos textos.

Marcuschi (2008) defende a tese “de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar por algum texto” (p.154). Para ele, nesta afirmação está a “centralidade da noção de gênero textual” (p.154), a de que são os gêneros textuais que possibilitam a comunicação verbal.

No tocante à expressão “gênero textual” o autor defende que todas podem ser usadas, com exceção dos eventos em que se pretende identificar algum fenômeno específico. O autor afirma que “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder” (p.161), já que por meio deles agimos e interagimos socialmente em nosso dia a dia, pois são eles que nos auxiliam e favorecem a interlocução humana.

Marcuschi (2008) ainda defende que o ensino de gênero deve ser multidisciplinar, pois “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano” (p. 149) e se diz respeito à comunicação, ao conhecimento da língua, ao uso cotidiano que fazemos dos gêneros, à análise, compreensão e produção textual.

A partir desses autores, percebemos que se faz necessário um ensino por meio dos gêneros textuais que ofereça aos alunos os conhecimentos para agirem adequadamente em sociedade, com o desenvolvimento de competências de leitura, de produção textual, da oralidade e da análise linguística. É através dos gêneros que, independentemente do componente curricular, acontece a comunicação, a construção e a troca de saberes e a interpretação dos textos propostos.

O ensino só fará sentido se proporcionar ao aluno a compreensão da realidade, seja a compreensão de que a produção de um gênero como um bilhete ou uma mensagem instantânea em aplicativos, por exemplo, podem suprir a necessidade de comunicação simples, imediata, objetiva, informal com um familiar ou um amigo, da mesma forma que deve entender que para promover uma campanha sobre bullying na escola aquele bilhete não se adequaria à necessidade comunicativa, mas a produção de folders e cartazes, por exemplo, seriam mais eficientes nessa situação comunicativa.

Exemplos como estes nos dão a compreensão do que o ensino através dos gêneros textuais pode fazer na vida do aluno, como o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a compreensão da dinamicidade das linguagens, como veremos no tópico a seguir, que trata do que orienta a BNCC para o ensino por meio dos gêneros discursivos.

2.2 O Ensino por Meio dos Gêneros Discursivos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Considerando a dinamicidade da língua e que, para interagirmos de forma efetiva em sociedade, precisamos conhecê-la, cabe à escola acompanhar cada desafio social, dando-lhe respostas adequadas e garantindo aos alunos o desenvolvimento de competências específicas, dentre as quais a Base Nacional Comum Curricular aponta “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2019, p.65).

Embasada na perspectiva enunciativo-discursiva a Base Nacional Comum Curricular trata a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2019, p.67).

Desta forma, compete ao Componente Língua Portuguesa “proporcionar, aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a

possibilita a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2019, p.67-68).

Tais experiências aqui apontadas são apresentadas aos estudantes por meio de textos de diversos gêneros e relacionados às diferentes práticas sociais contemporâneas, visto que, assim como a sociedade muda, as formas de interações acompanham essas mudanças, alterando as formas de comunicação, adequando-as de acordo com a necessidade em um dado momento histórico, em um dado contexto.

Marcuschi (2011) defende que “os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia” (p.18). Essas rotinas são materializadas através do texto que são parte do dia a dia seja na leitura ou na escrita. Tal afirmação é enfatizada na Base Nacional Comum Curricular que

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e a produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2019. p.67).

A escola, como espaço social das mais diversas interações, deve conduzir o aluno ao conhecimento dos gêneros que tenham significado para eles, de forma que possam reconhecê-los em situações reais de interação e mais ainda fazer uso destes de forma oral ou escrita nas diferentes ocasiões.

Além disso, deve se considerar que o ensino por meio dos gêneros deva construir esse vínculo com o real, já que o aluno está o tempo todo em seus diferentes contextos praticando linguagem e, conseqüentemente, utilizando-se de gêneros constantemente, desde o diálogo com seu núcleo familiar, leituras de rua (cartazes, panfletos, placas, etc.) às interações nas redes sociais.

Nesse mesmo sentido, defende Antunes (2003) que “não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma como ela acontece no dia a dia das pessoas” (p.109). A escola deve aproveitar o conhecimento do aluno, explorá-lo e aperfeiçoá-lo através da leitura de textos dos diferentes gêneros que circulam nos diferentes contextos sociais, com o intuito de fazer do uso e da produção algo natural (como na verdade o é), instrumentalizando para o uso consciente e efetivo, ou seja, adequado na realidade vivida, já que, na perspectiva da BNCC (2019), “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (p. 75).

Nessa perspectiva, deve-se considerar que os gêneros proporcionam um estudo mais amplo e profundo do texto, saindo da superficialidade dos aspectos estruturais, o que contribui a melhor compreensão e produção de textos, pois, quando lidamos com gêneros, os aspectos sócio-históricos e culturais também são considerados. O trabalho com gêneros proporciona ao aluno mais clareza quanto à forma de dizer (verbal ou escrita) e, ao professor, à forma de apreciar, avaliar e intervir na produção de seus alunos.

As possibilidades de ensino por meio de gêneros textuais são múltiplas, dentre as quais podemos destacar a proposta de Schenewly e Dolz (2004) de sequência didática, que “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82). Para os autores, essa proposta ajuda o aluno no conhecimento de determinado gênero “permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p.83).

Na sequência didática, há uma série de atividades, como o próprio nome sugere, nas quais os alunos partem da apresentação da situação, elaboram um texto inicial, e, em seguida, desenvolvem diversas atividades que dão a eles o conhecimento necessário, de forma sistemática e mais aprofundada para, só posteriormente, realizar a produção final, valendo-se dos dados acumulados ao longo do procedimento.

Outra possibilidade para o trabalho com gêneros discursivos é apresentada por Barbosa e Rovai (2012), que definem o que se trata de projetos que “dão significado às atividades de leitura e escrita” (p.45). A sugestão das autoras é de

[...] pensar um projeto maior que suponha um produto final – um texto pertencente a determinado gênero -, que pode ser então mais bem explorado na forma de uma sequência didática para que os objetivos do projeto sejam atingidos. e que podem ser aliada à de sequências didáticas (BARBOSA; ROVAI, 2012, p.45).

Para além dessas possibilidades, o professor, que é o mediador dessas ações, poderá desenvolver atividades permanentes e habituais em que os alunos estejam em contato com os mais diferentes gêneros, tais como: leituras diárias trazidas pelo professor (curiosidades, desafios, poemas etc.); rodas de conversa que promovam debates a partir de artigos de opinião, notícias polêmicas; oficinas de produção de textos; momento com um determinado gênero (piada, tirinha, notícia, música etc.), análise de imagens, dentre outras.

Atividades assim excedem propósitos meramente linguísticos e trazem para a sala de aula questões ligadas ao cotidiano dos alunos, à cultura, aos valores e à ética, que podem provocar e devem despertar nos alunos a criticidade, o respeito, a reflexão, a consciência

socioambiental e o contato com diferentes linguagens por meio do diálogo, da escuta e da troca de experiências.

Tais possibilidades aqui apresentadas e tantas outras vivenciadas em sala de aula, motivaram um estudo mais aprofundado do Programa do Governo do Estado do Ceará, o MAIS PAIC, que se propõe a garantir aos estudantes cearenses, assim como aos profissionais docentes, meios para a efetiva aprendizagem, formação de qualidade, recursos pedagógicos adequados e, conseqüentemente, à elevação dos índices educacionais.

Dentre os elementos anteriormente elencados, decidimos pela análise do material desenvolvido no período de agravamento da pandemia de Covid-19, por teoricamente atender aos objetivos propostos neste trabalho, na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos e por apresentarem o texto como materialização desses gêneros.

2.3 O Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC).

O Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) do Governo do Estado do Ceará teve seu início no ano de 2004 com a iniciativa da Assembleia Legislativa do Estado em criar o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Para isso, contou com a colaboração de diversos segmentos de apoio ao desenvolvimento integral de crianças com ênfase na educação, como o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Ministério da Educação (MEC), universidades públicas e privadas, dentre outros.

Por meio da realização de pesquisas e divulgação de relatórios de resultados, audiências públicas e seminários internacionais sobre a temática, o comitê cumpriu seu objetivo de explicitar a problemática do analfabetismo escolar, já que os estudos apontaram que

- Somente 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada;
- 42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas. Nenhum texto foi considerado ortográfico pelos avaliadores;
- a maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador;
- grande parte dos professores não possuía metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula que era bastante reduzido: aulas começavam tarde, terminavam cedo e tinham intervalos longos (SEDUC, s/a, s/p).

Diante da realidade exposta pelos estudos e pesquisas, o Governo propõe um pacto entre os municípios cearenses que tinha a alfabetização de crianças até os sete anos como

prioridade, além da valorização e profissionalização docente, seleção de gestores escolares por mérito, ampliação do acesso à pré-escola, adoção de políticas públicas com ênfase na leitura e na escrita. Assim, foi lançado no ano de 2007 o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, por meio da Lei Nº 14.023 de 17 de dezembro de 2007.

Com a implementação do Programa, os avanços no Ensino Fundamental nos 1º e 2º anos foram notáveis. No entanto, os dados ainda apontavam para a necessidade de melhorias até o 5º ano. Diante disso, em 2011 houve a ampliação das ações através do PAIC MAIS, desta vez alcançando os 184 municípios cearenses.

Visando o avanço nos resultados, a proposta para a nova empreitada ampliou os investimentos tanto no aspecto pessoal, como no financeiro e pedagógico, já que a partir da adesão, os municípios se comprometeram a continuar cumprindo o que já havia pactuado até então, e passariam a se responsabilizar quanto à garantia de valorização dos professores dessa etapa de ensino, da realização de formações, assegurando toda logística para a participação desses profissionais, bem como a reprodução de materiais para docentes e discentes.

Tais investimentos apontaram uma melhoria significativa nos resultados do ensino fundamental I, que, segundo o INEP, partiu “de um IDEB de 3,5 para 5,7 em 2015, ultrapassando a média da rede pública, de 5,3” (CEARÁ, s/p, s/a).

Com a comprovada melhoria dos indicadores dos anos iniciais, evidenciou-se a necessidade de ampliação da política adotada no fundamental I, tendo como objetivo, o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental II. Assim, no ano de 2015 a Secretaria de Educação do Ceará lança o Mais PAIC. O programa constitui-se de quatro eixos: Formação de professores e coordenadores pedagógicos; Gestão Municipal; Avaliação Externa e Literatura e Formação do Leitor e visa a cooperar com os municípios em aspectos financeiros e pedagógicos, tanto na disponibilidade de materiais pedagógicos como também formações e acompanhamentos regulares dos professores que atuam no programa.

No ano de 2020 quando o mundo foi surpreendido com a pandemia do Covid-19 e as escolas foram fechadas por conta da necessidade do isolamento social, o Programa Mais PAIC precisou reinventar-se e mostrou-se disponível adaptando estratégias para o ensino remoto, atendendo a necessidade de formação docente e gestores, elaborando materiais a serem utilizados no período pandêmico. Uma das estratégias utilizadas foi o Projeto #EstudoEmCasa, composto *podcasts*, *cards*, caderno de atividades, dentre outros, voltados para os estudantes do Ensino Infantil e Ensino Fundamental.

Para este trabalho, consideramos a análise do Caderno 1 do Programa #ESTUDOEMCASA, Língua portuguesa, 9º ano, elaborado pelo Programa MAIS PAIC e

trabalhado nas escolas do Estado do Ceará no período da pandemia de Covid-19. Para tanto, precisamos determinar quais procedimentos metodológicos utilizaríamos para o desenvolvimento do nosso objeto de estudo. No capítulo a seguir, apresentamos detalhadamente tais procedimentos adotados para a realização do nosso trabalho.

3 METODOLOGIA

Como metodologia para o desenvolvimento deste trabalho, partimos de um apanhado de teorias que tratam dos gêneros discursivos e sua relação com o ensino, caracterizando-o assim, como um estudo com pesquisa bibliográfica.

A pesquisa de cunho documental buscou compreender por meio da análise do material como os gêneros discursivos são inseridos no cotidiano escolar e de que forma são explorados, tendo como base os textos apresentados no material e suas respectivas atividades propostas.

O Projeto #EstudoEmCasa produziu, até o fechamento deste trabalho, o total de nove cadernos de atividades, sendo que cada caderno traz a quantidade de oito atividades, distribuídas da seguinte forma: três textos/gêneros e três questões (uma para cada texto) e, para cada bloco de três textos, uma habilidade a ser avaliada. Totalizando assim, vinte e quatro textos e vinte quatro questões em cada caderno de atividades.

Em relação aos procedimentos, decidimos escolher um caderno de atividades do projeto #EstudoEmCasa separando, dentre as vinte e quatro questões ali contidas, oito para a análise. O caderno selecionado foi o volume 01 e de cada bloco de textos/questões, selecionamos apenas uma. Para as reflexões, diante das atividades avaliativas, consideramos o que propõem Antunes (2003) e (2010), Dolz e Schenewly (2004), Marcuschi (2008), a BNCC (2019), dentre outros.

Além disso, tomamos como base para o entendimento do programa e do projeto, informações retiradas do próprio site do MAIS PAIC, além de artigos e outros textos que buscaram refletir sobre a proposta de alfabetização e aprendizagem, com o foco voltado sempre para o ensino de Língua portuguesa e a abordagem para o ensino fundamental anos finais.

Desta forma, tendo descritos os procedimentos adotados neste estudo, passaremos à análise aqui proposta do caderno de atividades #Estude Em Casa, na qual descreveremos os oito gêneros selecionados, proporemos reflexões a partir das questões trazidas ao final de cada texto, em consonância com os estudos dos autores citados anteriormente neste texto e apresentaremos outras possibilidades que poderiam ser trabalhadas a partir dos mesmos gêneros/textos que tomamos como referenciais nesta pesquisa.

4 ANÁLISE DO CADERNO DE ATIVIDADES #ESTUDOEMCASA

Dentre os materiais organizados pelo Mais PAIC no projeto #EstudoEmCasa, o nosso objeto de análise, neste trabalho, será o caderno de atividades de Língua Portuguesa do 9º ano, sendo escolhido o volume 1 do ano 2020, justamente para entender como se organizou, desde o início, a proposta do material.

O caderno de atividades do projeto #EstudoEmCasa foi uma ferramenta organizada para a utilização por parte dos professores ao longo do período pandêmico que teve início em 2020 e segue até meados de 2021, fechando, até o momento de conclusão deste trabalho, ao total de nove volumes. As atividades apresentadas em cada volume foram pensadas em consonância com as Matrizes do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) em conformidade com as habilidades determinadas na BNCC.

Nos subtópicos a seguir, apresentamos as atividades selecionadas a partir de uma apresentação geral do gênero/texto, descrição e apresentação da questão proposta, breves reflexões sobre a abordagem do item seguidas de sugestões para um trabalho mais produtivo por meios dos gêneros discursivos. As sugestões propostas ao final de cada atividade consideram (principalmente) o momento de isolamento social em que as atividades são desenvolvidas virtualmente, mas são totalmente aplicáveis na forma presencial, visto que a proposta de atividades do programa se mantém com poucas alterações nas rotinas elaboradas para as aulas presenciais.

4.1 Atividade 01 – Questão 01

A primeira questão proposta no primeiro bloco de atividades do caderno requer do aluno a habilidade de localizar informações explícitas no texto. O gênero utilizado é uma adaptação de uma notícia disponível em um portal de notícias. O texto trata de uma pesquisa realizada por uma professora de Havard em parceria com a Motorola com usuários adolescentes de quatro países: Brasil, Estados Unidos, França e Índia sobre a relação dos adolescentes com seus smartphones. A pesquisa apontou que dos usuários abordados, 49% tem seus aparelhos como seus melhores amigos e que 36% priorizam o aparelho a estar com pessoas reais.

O comando da questão induz o aluno a apenas completar uma afirmação tal qual se apresenta no texto, como vemos a seguir:

1ª) De acordo com o texto, podemos afirmar que:

- a) Smartphone é o melhor amigo de 36% dos adolescentes
- b) A pesquisa aconteceu na Universidade de Harvard
- c) foram investigados os comportamentos e hábitos de utilização do celular de diferentes gerações
- d) a pesquisa ouviu jovens do mundo inteiro

Notemos que em uma leitura sem muito esforço, a resposta é facilmente identificada, pois a informação de que preferem o aparelho a pessoas e a de que 49% têm o smartphone como melhor amigo, são dadas no texto. A informação onde ocorreu a pesquisa também é clara no texto, cabendo ao aluno, apenas completar a afirmação de que “foram investigados os comportamentos e hábitos de utilização do celular de diferentes gerações”.

Em relação às questões propostas que “exigem” do aluno que identifique informações explícitas, óbvias, objetivas no texto, Antunes (2010, p. 23) ressalta que “a orientação dessas questões se esgota, naturalmente, na simples recuperação do que aparece na superfície – com todas as letras – provocando, na maioria dos casos, situações de extrema obviedade”.

Expostos a esse tipo de questão, o aluno não precisa interagir com o texto para compreendê-lo, para construir sentidos, investigar intenções ou analisar contextos de uso, pois, como bem diz a autora, está lá, “com todas as letras” (ANTUNES, 2010, p.23).

Pela relevância do tema abordado e pela adequação ao público – adolescentes de 9º anos do Ensino Fundamental –, muitas possibilidades de atividades poderiam ser desenvolvidas tendo como ponto de partida o recorte da notícia aqui apresentado. O projeto interdisciplinar poderia promover uma sequência de atividades dos diversos componentes curriculares tais como: Sala de diálogo virtual onde os adolescentes exporiam suas questões voltadas para o uso que fazem dos seus aparelhos, apontando os pontos que concordam ou discordam; realização de pesquisa/enquete entre os colegas de sala ou até de outras turmas, através de formulários eletrônicos sobre o tipo de relação que têm com os seus smartphones; produção e análise de gráficos considerando gênero, faixa etária, por exemplo; transformação dos dados numéricos em porcentagem; coleta de depoimentos por vídeos/áudios e/ou outros; entrevista com profissionais da saúde para confirmação ou refutação de dados apresentados e/ou coletados; e promoção de palestras com profissionais da saúde para exposição, plantão tira-dúvidas, dado a maior acessibilidade de profissionais como psicólogos, enfermeiros e outros no período da pandemia etc.

Essas são algumas sugestões de atividades que poderiam ser propostas a partir do gênero em análise, mas fica evidente que tantas outras poderiam surgir da mesma forma que, como produto final do projeto, poderia ser produzido uma reportagem na íntegra pelos alunos sobre o mesmo tema considerando o seu contexto escolar a partir dos dados coletados e atividades desenvolvidas.

4.2 Atividade 02 – Questão 01

A questão proposta nessa atividade traz uma crônica, em um portal de notícias. O título do texto é “O cearensês”, que já dá pistas no título sobre a temática abordada – a variação linguística. A cronista relata sobre suas experiências de interação com a moça que trabalhava em sua casa e o contato com expressões regionais, que provocaram espanto e situações engraçadas. Na questão ao aluno é proposto inferir o sentido de uma expressão bastante utilizada no “cearensês”:

2ª) A expressão “Bonito pra chover”, no cearensês, significa que

- a)** o céu fica mais bonito quando chove
- b)** o céu cearense é o mais bonito do Brasil
- c)** o povo cearense gosta da chuva
- d)** a chuva é um fenômeno comum no Ceará

Ao inferir o sentido de uma palavra ou expressão deve-se entrar em contato com o contexto no qual está inserida, pois essa palavra ou expressão estará no sentido não literal, ou seja, conhecimentos já adquiridos deverão ser acionados para a compreensão do novo apresentado e não exposto literalmente no texto. Para Marcuschi (2008) “todas as teorias de compreensão se situam num destes dois paradigmas: compreender é decodificar ou compreender é inferir” (p.248), o autor destaca ainda que

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo (MARCUSCHI, 2008. p. 249).

Para que se efetive a compreensão, questões além do texto devem ser consideradas, pois o texto só terá sentido com essas informações integradas. No texto regional, essas estratégias são indispensáveis, pois o sentido é situado. Como a autora da crônica enfatiza no

texto, o “bonito pra chover” do Ceará, não faria sentido em sua região, pois as características de um dia chuvoso são: feio e triste no seu contexto. Sendo assim, percebemos como destaca Marcuschi (2008) que “o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor, e sim numa complexa relação de interatividade entre os três e surge como efeito de uma negociação” (p.248).

Para um leitor que não conhece a expressão poderá facilmente optar pelos itens “C” e “D”, pois é bem verdade que o povo cearense gosta de chuva e o de que a chuva é um fenômeno no Ceará.

Sem dúvida, o “cearensês” daria muito “pano pra manga” no contexto escolar, pois é a nossa cultura ali “estampada” e uma crônica jornalística, como a apresentada no material, é de uma expressiva riqueza cultural, visto que o aluno cearense, ao ler o texto, identificaria de imediato, expressões que utiliza ou que escuta alguém falar constantemente, algo natural, que é parte de sua história, de sua cultura, do seu meio. E tem coisa melhor do que se sentir parte de algo? Imaginemos em um texto usado no seu material de estudo... É de “se espantar!”.

Das muitas atividades que poderiam ser propostas, podemos elencar: levantamento junto aos familiares e amigos de expressões típicas do “cearensês”; elaboração individual e/ou coletiva de um glossário com as expressões coletadas; promoção de um momento “Você sabia?” No qual as expressões do glossário seriam apresentadas e discutidas; entrevista com familiares e/ou amigos que apresentem marcas dessa linguagem mais acentuadas, como os mais idosos, por exemplo, que utilizam algumas expressões já quase em desuso e que pode a partir dessa constatação refletir sobre essa marca característica da língua – a mudança; promoção de debate sobre “Preconceito linguístico”; criação de uma campanha de respeito à diversidade linguística, dentre outras.

Destacamos também a oportunidade ímpar de se trabalhar em sala de aula o preconceito linguístico, ainda tão cometido dentro das salas de aula com “O não se fala desse jeito!” ou “Fala direito, menino!” – Violências culturais que precisam ser tratadas urgentemente, reconhecendo sempre o caráter cultural da linguagem.

4.3 Atividade 03 – Questão 02

Ainda na perspectiva da inferência, o aluno é convidado a descobrir a informação que está sendo solicitada no enunciado. As informações implícitas não aparecem na superfície do texto, exigindo do aluno uma leitura mais atenta, reflexiva e que considere o contexto. De

acordo com Marcuschi (2008) “as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e não atos individuais” e, continua “sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais” (p. 232). Trata-se então de romper com o que está posto no texto, vê-lo em um contexto maior, produzir sentidos, mais do que os extrair, relacioná-lo com outros conhecimentos.

A questão em análise apresenta um recorte de uma sinopse de um portal de notícias sobre Thanos, vilão-deus do cinema, com poderes superiores aos dos heróis, movido pelo desafio de destruir a metade da raça humana e também um *post* de uma rede social em que se relaciona de forma irônica e bem-humorada o poder deste vilão diante do “poder de mainha com a chinela na mão” como vemos a seguir

3ª) A partir da leitura dos textos podemos inferir que o poder de mainha:

- a) com a chinela na mão é inferior ao de Thanos.
- b) mesmo com a chinela na mão perde para o de Thanos.
- c) com a chinela na mão se aproxima ao poder de Thanos.
- d) com a chinela na mão é maior até que o poder de Thanos.

Para uma compreensão do que é proposto, o aluno é desafiado a relacionar os dois textos, assim como as características relacionadas a poder das personagens apresentadas, pois só desta maneira, os textos farão sentido. Temos aqui um exercício de ir além do que está dito a construção de sentidos e só assim, o aluno compreender que uma mãe afobada, com o chinelo na mão é maior até que o poder de Thanos.

Como propostas de atividades a serem desenvolvidas, podemos sugerir: leitura da sinopse do filme na íntegra; exibição do *trailer* do filme para ampliar o repertório de quem não assistiu ou não conhece Thanos; apresentar um apanhado de *posts* das redes sociais com traços de humor e em que o aluno possa relacioná-los com outros textos de seu conhecimento; compilar situações como a de “mainha com a chinela na mão” para a posterior produção de *posts* semelhantes; propor a produção de *posts* e socialização no grupo da sala de aula para apreciação e discussão dos temas escolhidos; sequência didática com textos com traços de humor (*memes, posts, etc.*).

O tópico em análise, considerando a proposta trazida no caderno e ampliando as possibilidades de trabalho com outros textos do mesmo gênero ou de gêneros que se aproximam em algum aspecto, pode promover discussões sobre a mutabilidade dos gêneros aqui citados, que há bem pouco tempo não faziam parte de nosso cotidiano e que atualmente

fazem parte de nossas conversas, de nossa escrita, nos mais diversos contextos dos quais participamos.

4.4 Atividade 04 – Questão 03

A atividade 04 aborda mais um procedimento de leitura - a identificação do tema de um texto. O texto selecionado “19 de abril”, é um trecho retirado do site do Governo do Ceará que faz alusão ao dia 19 de abril, como explícito no título, dedicado às lutas dos povos indígenas em solo brasileiro. O texto aborda a luta desses povos para manter sua identidade e defender suas terras. É comum que os alunos considerem título e tema como a mesma coisa, no entanto, nem sempre o tema vem explícito no título, é comum que o tema venha implícito, exigindo uma leitura mais atenta para que possa identificá-lo, não comprometendo a construção do sentido do texto. Vejamos a questão proposta a seguir:

4ª) O tema desenvolvido no texto é:

- a)** a data em que se comemora o dia do índio.
- b)** os povos indígenas que vivem em território cearense.
- c)** a luta para manter a identidade dos povos indígenas e defender suas terras e sua cultura.
- d)** as atividades realizadas pelos povos indígenas nas tribos.

Antunes (2010) considera uma “prática de grande relevância identificar o plano de progressão do tema, ou o esquema sob o qual ele avançou (p.69). Para a autora, “a concentração do texto em determinado tema lhe dá unidade” (p.68). Ao ler o trecho, o aluno precisaria entender que apesar do título tratar de um dia que ainda muitos tratam como festivo e de homenagens, e de no decorrer do texto, termos uma relação dos povos indígenas cearenses e a descrição de algumas atividades realizadas por esses povos, o que motivou a produção do texto foi o de em um dia significativo como o 19 de abril, enfatizar a luta dos indígenas para manter a identidade dos povos indígenas e defender suas terras e sua cultura.

É necessário que o aluno perceba essa progressão, na qual, algo novo vai sendo acrescentado ao que se havia dito inicialmente sem abandonar o tema central em torno do qual, as ideias secundárias vão se agregando, construindo sentidos, como notamos em Antunes (2010), “o resultado dessa progressão articulada é a integração das várias partes em um todo. [...] diante do que ouvimos ou lemos, experimentamos a sensação de que estamos diante de uma unidade, de que somos capazes de reconhecer seu começo e seu fim” (p.69).

O recorte do texto em análise é um convite à reflexão para a promoção dos direitos humanos, ao respeito ao outro e à ampliação de saberes sobre a cultura e o lugar do outro. O convite a sair da superfície desse exemplo de texto e provocar outras interpretações, descobertas e atentar a outras realidades não expostas em um recorte ou em uma análise superficial e que apenas uma informação é pedida para se extrair do texto. Algumas propostas de como se fazer: Leitura do texto de forma integral, identificando a fonte da informação, o lugar de fala do autor; exibição de documentários com a temática indígena; pesquisa sobre os povos indígenas cearenses, considerando tanto o contexto histórico como o contemporâneo; análise de dados sobre a população indígena e suas diferentes realidades, dentre outras.

Atividades com essa proposta de pesquisa e reflexão proporcionam aos alunos múltiplas possibilidades de leitura, de exploração da oralidade e da compreensão não apenas do texto, mas também de mundo, de realidades diferentes, como podem ser um despertar para a luta por equidade entre diferentes culturas e costumes. Notemos que um trabalho desenvolvido na perspectiva do uso dos gêneros textuais como meio, através dos quais acontece a interação com temáticas vão além das paredes escolares, é possível despertar no aluno o conhecimento de que a linguagem da escola é a linguagem que está fora dela também e que precisa ser explorada, discutida, debatida e talvez só assim, a visão de que o estudo da língua é cansativo, monótono ou sem graça seja substituída pela de que a conhecemos, pois dela fazemos usos em todo tempo, em todos os lugares e de diferentes formas.

4.5 Atividade 05 – Questão 02

O texto em análise na questão 02, “O uso em excesso da tecnologia”, retirado de um site de notícias apresenta a tese do autor em relação ao uso excessivo da tecnologia, como enfatizado no título. No texto, são oferecidas diversas informações importantes, devidamente comprovadas em estudo sobre essa prática, obedecendo aos requisitos necessários ao se apresentar uma tese e aos alunos, é solicitado que identifiquem o ponto de vista defendido pelo autor, vejamos:

5ª) O autor do texto defende que:

- a) o uso da tecnologia deve ser evitado por todos.
- b) é importante encontrar um equilíbrio no uso das tecnologias para que os jovens não fiquem dependentes dela.

- c) os jovens precisam ficar conectados o máximo de tempo possível, para não perderem oportunidades no mercado de trabalho e universidades.
- d) somente os adultos devem ter acesso à tecnologia, haja vista que os jovens não sabem como utilizá-la com equilíbrio e responsabilidade.

De acordo com os subsídios oferecidos no caderno, no início de cada sequência de questões:

Fato é algo que acontece independente de sua vontade e a **opinião** é o produto de sua visão sobre esse fato. O fato é aquilo que realmente aconteceu, que existe e pode ser provado, enquanto a opinião é o que alguém pensa sobre o que ocorreu, ou seja, uma interpretação pessoal dos fatos é o ponto de vista que uma pessoa tem a respeito de algo. A diferença entre um fato e uma opinião pode estar bem demarcada no texto ou pode exigir a integração de informações de diversas partes do texto (CEARÁ, 2020, s/p. GRIFO NOSSO).

Os itens expressam opiniões, no entanto, algumas desconstruídas do que traz o texto, como na opção “A”, pois, em nenhum momento o autor defende que a tecnologia deva ser evitada por todos ou que somente adultos devem ter acesso à ela e, embora destaque que para o jovem é importante estar “atenado”, temo na opção “B” o que realmente expressa a opinião do autor de que é importante o equilíbrio no uso das tecnologias, evitando a dependência por parte dos jovens.

Para que a compreensão aconteça, o aluno precisa identificar no texto o que o autor expressa como seu ponto de vista, diferenciando das informações e dos dados apresentados na construção do texto, confrontando realmente o que os itens destacam com o que está no texto, de forma explícita ou implícita.

Temáticas como a proposta nesse artigo de opinião são oportunidades de instigar os alunos a participarem de discussões, exporem suas opiniões, elaborarem e defenderem seus argumentos. O professor ao expor seus alunos a textos polêmicos, como os que falam de assuntos relacionados aos espaços de interação de jovens e adolescentes, os fazem sentir que podem e devem participar, pois é seu espaço de fala; e, ao sentir que conhecem, sentem-se seguros e motivados a participarem.

Uma proposta que poderia ser aplicada a esse tipo de situação seria a elaboração de uma sequência didática que tivesse como produto final, a produção de um artigo de opinião sobre algum tema selecionado antecipadamente e que ao longo das atividades despertassem no aluno a percepção de que para esse tipo de produção há elementos que precisariam ser pensados cautelosamente – a tese e os argumentos – e sustentados ao longo da produção.

Outra atividade que poderia ser proposta e que desenvolveria habilidades para além da leitura e da escrita seria a de simular um júri, uma atividade que, afirma a BNCC (2019), envolve práticas de linguagem que envolve a produção de textos orais e multissemióticos.

Nessa atividade, os recursos semióticos farão a diferença no convencimento ou não do público, pois serão os efeitos da escolha de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, expressividade, gestualidades, dentre outros, em conjunto com os argumentos elaborados que determinarão a aceitação ou não da tese defendida.

4.6 Atividade 06 – Questão 03

O texto apresentado na questão em análise é uma charge, exemplo de texto multimodal, que para sua compreensão exige do aluno um esforço de leitura não apenas verbal, mas indispensavelmente das imagens. No caso, a charge disponibilizada em um portal de educação representa uma família composta por um homem e uma mulher adulta e oito crianças, com expressões de tristeza, cansaço e preocupação, vestidos de forma simples, descalços, dentro de uma rede com alguns remendos. Os recursos verbais trazem escritos em um quadro a expressão “REDE SOCIAL” e um balão com a fala “REDE SOCIAL AQUI EM CASA OUTRA COISA”.

De acordo com a habilidade informada no caderno de atividades, o aluno deveria interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). A proposta é identificar o sentido da charge conforme a questão abaixo:

6ª) O sentido da charge é:

- a) explorar os significados da expressão “rede social” para provocar humor.
- b) fazer uma oposição entre o espaço da população pobre e o espaço da população rica.
- c) comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.
- d) criticar as pessoas que têm muitos filhos.

O gabarito trazido no caderno é de que o sentido é explorar os significados da expressão “rede social” para provocar humor, porém dado o contexto de vulnerabilidade social representado, talvez fosse mais adequado o de ironizar e/ou criticar. O aluno que escolhesse esse viés de interpretação, talvez optasse pelo item “B”, pois estaria relacionando os tipos de “rede” às situações de (des)privilegiados.

A charge pode ser inserida no campo jornalístico-midiático, de acordo com a BNCC que:

Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a

sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas (BRASIL, 2019, p.140).

Além de articular os elementos verbais e os não verbais, o aluno precisaria acionar seus conhecimentos tecnológicos, assim como os culturais, econômicos e sociais para estabelecer sentido ao texto lido.

Os textos multimodais estão entre os preferidos pelos alunos, podemos assim constatar em sala de aula, pois sua composição estrutural com elementos visuais, por si só, já prendem a atenção deles. No caso da charge, alguns conhecimentos prévios devem ser acionados para que se tenha uma compreensão adequada, pois é um gênero que se utiliza do humor de forma sutil, geralmente fazendo denúncias de cunho social, críticas a alguns campos específicos, como o da política, por exemplo. Por isso, atividades que tenham esse gênero como bases de estudo requerem do aluno a contextualização e a ampliação do repertório, que poderia acontecer através de uma exposição maior ao gênero em sala de aula.

Em textos com tais características, a observação atenta aos detalhes gráficos, marcas como pontuação, fonte utilizada (se houver), expressões dos personagens, detalhes nas imagens ali representadas são importantes para compreensão do que está posto e devem ser “lidos” com bastante atenção. Uma das características desse gênero está relacionada às situações nas esferas histórica e sociocultural, pois, em alguns exemplos, só farão sentido se for analisado estiverem situados em um dado momento, espaço ao para determinado. Para exemplificar temos a rede (de dormir) que no espaço nordestino contribui para a compreensão do texto, mas nas comunidades em que não se utiliza esse elemento ou ainda em contextos em que não se tenha acesso a redes (sociais ou de computadores), o texto não cumpriria seu propósito comunicativo.

Muitas são as possibilidades de atividades com esse gênero, sugerimos aqui um projeto que se utilizaria de diferentes charges e que trouxessem críticas aos diversos campos e que poderiam ser analisadas de forma interdisciplinar, como esta da atividade em análise que perpassa o ensino da Língua portuguesa e que atende muito bem aos componentes de Geografia, História, por exemplo. Outras atividades que poderiam ser desenvolvidas seria um concurso de produção de charge, oficinas de análise e produções do gênero, exposição virtual das produções dos alunos e muitas outras.

4.7 Atividade 07 – Questão 01

Segundo Antunes (2010) “nenhum texto acontece sem uma finalidade qualquer, sem que se pretenda cumprir com ele determinado objetivo” (p. 69) e é desta habilidade – a de identificar a finalidade de textos em diferentes gêneros – que trata a questão analisada neste tópico.

O texto em análise é um cartaz que proporciona ao aluno a leitura e interpretação que alia palavra e imagem. A temática abordada é o Bullying e diferentes recursos gráficos são utilizados para chamar a atenção do público leitor, geralmente crianças e adolescentes, os mais vulneráveis a esta prática criminosa de desumana. Dentre os recursos, destacam-se as cores - vermelha, preta e branca, as diferentes formas e tamanhos das letras e as imagens representadas. O aluno precisa perceber e articular os diferentes elementos presentes no cartaz, como a cor vermelha (predominante) que faz fundo para uma sombra preta, onde se destaca uma pessoa sentada no chão, encolhida e com semblante triste com um balão de fala, característico das histórias em quadrinhos, vazio e uma frase em letras grandes e brancas com os dizeres “ESTÁ TUDO BEM. VOCÊ PODE PEDIR AJUDA”, além de incentivos para quem sofre esse tipo de violência se sentir motivado a denunciar e procurar ajuda.

A questão propõe que o aluno identifique o propósito comunicativo do gênero, como podemos contatar a seguir:

7ª) O texto acima é um cartaz que tem como principal propósito comunicativo

- a) informar sobre os tipos de bullying.
- b) discutir sobre as causas do bullying.
- c) alertar sobre a criminalização do bullying.
- d) conscientizar a vítima de bullying a buscar ajuda.

Esse tipo de atividade requer do aluno a habilidade de:

(EF69LP02) analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos *outdoor*, anúncios, e propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingle*, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros (BRASIL, 2019. p. 141).

Nesse tipo de análise, o aluno precisa perceber que o cartaz não apresenta nenhum tipo de bullying, apenas apresenta de forma generalizada, assim como não traz nenhuma discussão sobre o tema, apenas o expõe de forma sucinta e que apesar de destacar o bullying

como crime, este não é o principal propósito do texto, que está no item “D” que seria o de provocar a vítima à conscientização de que precisa buscar ajuda.

A forma pela qual somos expostos ao gênero cartaz no cotidiano não nos assegura a habilidade de leitura, compreensão e mais ainda de produção desse texto. O exemplo trazido oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os alunos, principalmente pela temática abordada, infelizmente, tão presente no convívio de crianças e adolescentes fora e principalmente dentro das escolas, além dos espaços digitais - o chamado *cyberbullying*. Das muitas possibilidades que poderiam ser trabalhadas, podemos listar: organização de Rodas de bate papo entre os adolescentes com o professor como mediador; produção de relatos pessoais; elaboração e divulgação de um Manifesto anti-bullying; organização de palestras com profissionais de diferentes áreas como a saúde, a educação, a segurança etc.; entrevistas com pessoas que sofreram ou praticaram o bullying; exibição de curta metragem e posterior debate; análise de dados sobre a temática; promoção de uma campanha anti-bullying onde os alunos produzissem seus próprios cartazes, *folders*, vídeos, desenhos e tantos outros gêneros.

O desenvolvimento de atividades como as anteriormente sugeridas daria ao aluno a oportunidade de interagir com outros gêneros para além da leitura e interpretação do gênero proposto que, esgotadas essas possibilidades, que também são importantes, passaria a de forma autônoma, produzir estes e outros gêneros para a abordagem da mesma ou de outras temáticas, mas que teria em comum o mesmo propósito comunicativo.

4.8 Atividade 08 – Questão 01

Neste tópico analisaremos a questão 01 a partir de uma adaptação para fins pedagógicos do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, o texto “Uma amizade sincera” com o foco na habilidade de identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa, para Antunes (2010) este foco de análise é o da “dimensão global do texto” (p. 56), que “no caso dos textos narrativos, a fidelidade ao esquema da narrativa; a ordenação na sequência dos fatos; a harmonia ente as personagens, tempo, espaço me enredo” (p. 56).

Na narrativa analisada, uma sequência de fatos envolvendo dois amigos que sempre estiveram juntos desde que se conheceram até que o fato de não conseguirem mais ter o que dizer uma ao outro, fruto do desgaste natural de uma amizade, que culmina na separação, mas

cientes de que continuariam amigos, amigos sinceros. Diante do exposto, aluno precisaria identificar o conflito do conto, como podemos observar a seguir:

8ª) Qual o conflito do conto “Uma amizade sincera”?

- a) Os amigos não confiavam mais um no outro.
- b) Os personagens não eram amigos de longa data.
- c) Os amigos se distanciaram por causa da mudança.
- d) Os amigos não tinham mais assuntos em comum para discutir.

O aluno deveria observar que o texto não faz nenhuma referência a desconfianças entre os amigos, da mesma forma que esclarece a mudança os deixou felizes, pois imaginavam que estariam cada vez mais próximos. No entanto, o item “B”, embora não seja o conflito da narrativa, poderia induzir o aluno ao erro, pois já no início do texto, o narrador deixa claro que só haviam se conhecido no último ano, ou seja, realmente não eram amigos de longa data. Somente uma leitura mais atenta, daria ao aluno, a convicção de que o conflito foi realmente o expresso no item “D” – a ausência de assuntos em comum para discutirem.

As narrativas são textos muito comuns em sala de aula, mas que nem sempre se tem o olhar apurado e necessário para todos os elementos que as compõem: as personagens, o conflito, o narrador, o enredo. Assim, muitas análises são feitas de forma superficial e os alunos são induzidos a focarem em um ou outro elemento.

Mas a análise de textos narrativos deve ir além do que geralmente são propostos em atividades ou avaliações internas e externas, pois devem contemplar as diferentes formas de composição, os recursos coesivos, tempo, espaço, tempos verbais, tipos de discursos, foco narrativo, vozes do texto, pontuação, dentre outros e que ainda é negligenciado o ensino ao aluno no espaço escolar. No exemplo, até o termo “conflito” deveria ser explorado atentamente, visto que pode ter mais de uma interpretação por parte dos alunos.

Uma exploração mais atenta e detalhada com diferentes exemplos práticos deveria ser parte importante das aulas de Língua Portuguesa, já que a identificação aleatória de um ou outro elemento mais conhecido se mostra insuficiente.

Uma metodologia que se mostraria bastante adequada seria a aplicação de uma sequência didática que partisse da apresentação e produção inicial de texto um narrativo, mas que nos diferentes módulos, os demais aspectos do texto seriam expostos, analisados, discutidos para só assim, uma produção consciente seria realizada ao final, talvez até de um conto, já que se destaca na utilização em materiais didáticos, porém, oportunizando ao aluno o esgotamento (Seria possível?) do gênero escolhido.

Após a análise do material escolhido e mais precisamente das questões aqui observadas, podemos notar como o ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros é realmente surpreendente e oferece ao professor inúmeras possibilidades de se trabalhar em sala de aula, contemplando os diferentes eixos – oralidade, escrita, produção textual e análise linguística. Em relação aos alunos, os diferentes gêneros materializados em textos oferecem diferentes maneiras de ler, falar, ouvir e escrever, seja individual ou coletivamente, desde que seja oportunizando a exploração de cada gênero em seus diferentes aspectos, formas e propósitos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das questões dos cadernos de atividades do projeto #EstudoEmCasa nos fez constatar que utilizar um texto para sustentar uma questão, ainda está longe do que as teorias apresentam sobre o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais. Cabe ao professor aceitar convites “para o desafio de estimular o desenvolvimento pessoal, social e político de seu aluno, pela ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas” (ANTUNES, 2003, p.17)

A figura atuante do professor de Língua Portuguesa é fundamental para o pleno desenvolvimento das potencialidades do aluno. O que podemos notar em relação ao material elaborado é que esse convite deve ser aceito e muito mais do que receber o caderno de atividades ou qualquer outro recurso, o professor deve analisar o material com que irá trabalhar, seja um caderno elaborado pelo Governo ou o livro didático, o docente está orientado a traçar estratégias para o trabalho com os gêneros ali descritos e proporcionar ao aluno, uma experiência realmente significativa, da qual não seja meramente expectador, mas sujeito agente das práticas de leitura, de escrita, de oralidade e de análises linguísticas, nas quais ele possa explorar e elaborar todas as possibilidades possíveis na interação com os textos.

Como proposta destas outras possibilidades, podemos tomar como exemplos, as atividades sugeridas ao final de cada análise de questão aqui trazida, nas quais o professor poderia utilizar o gênero/texto trazido no caderno, motivando o aluno a ir além da resposta de uma questão apenas, promovendo a autonomia discente por meio da pesquisa, da produção de outros gêneros, do fortalecimento da interação social, já que há atividades, por meio das quais, poderiam interagir com profissionais de diversas áreas e/ou colegas de outras faixas etárias, ampliando assim, seu repertório e fortalecendo seu desenvolvimento por meio de atividades que acrescentam conhecimento, instigam a curiosidade e apontam para inúmeras possibilidades de trabalho a partir dos gêneros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem teórica aqui apresentada como base para a análise do objeto que nos propusemos - o Caderno do #EstudoEmCasa, à luz das teorias de ensino por meio de gêneros textuais, aponta para a necessidade de se trabalhar diferentes gêneros, diferentes temáticas, assim como observar a adequação desses gêneros/textos ao contexto do aluno, de acordo com o ano em foco, no caso, o 9º ano do ensino fundamental.

Destacamos que em relação a essa necessidade de diversidade de gêneros, o caderno analisado atendeu bem, o mesmo se repete em relação às temáticas propostas nos textos por serem atuais e apresentarem relevância histórica, social e cultural.

Ressaltamos, porém, que as atividades propostas no material analisado, na perspectiva do ensino através dos gêneros discursivos, nos mostram a importância de traçar metodologias que abordem todos os eixos da Língua portuguesa, que, por sua vez, conforme está na BNCC (2019) “relacionam-se com práticas de linguagem situadas (p.84)” sem que nenhum seja supervalorizado em detrimento de outro. Enfatizamos nesse aspecto, a inexistência de proposta que perpassasse pelo eixo da produção textual, o que nos causa preocupação no sentido de que ao longo de mais de um ano de ensino remoto o caderno de atividades adotado para as aulas não apresenta ou sugere questões que proponham aos alunos a produção de textos.

No entanto, propusemos na seção que trata das análises das atividades, diversas possibilidades de produção textual, da mesma forma como para os demais eixos, por meio de estratégias que exploram o sentido global do texto e instiga o aluno para o além do que está posto no texto. Nossas escolas e professores necessitam de estímulos para ultrapassarem as fronteiras do que se recebe como um modelo pronto e estático, pois o ensino de Língua portuguesa deve acompanhar as características das linguagens, que se apresenta de diferentes formas, que se permite variar, que muda, que se adequa em conformidade com seus usuários.

Consideramos que o desenvolvimento de nossa pesquisa alcançou os objetivos propostos para tal, visto que descrevemos, analisamos e refletimos a partir dos gêneros/textos contidos no caderno 1 de Língua portuguesa, do #EstudoEmCasa, 9º ano, assim como apresentamos diversas sugestões que possibilitariam um trabalho mais amplo a partir e além do que ali está proposto.

Desta forma, nossa pesquisa poderá contribuir para questões voltadas tanto para a sala de aula, como para a formação continuada de professores, já que partiu da análise de algo que faz parte da rotina de nossas escolas e também dos encontros de formação, e que, a partir

das reflexões e sugestões aqui propostas, poderão ampliar as possibilidades de trabalho com esses materiais.

A partir de nosso trabalho, sem dúvida, muitos outros trabalhos poderão surgir, considerando possibilidades como a análise de outros cadernos do #EstudoEmCasa ou do material estruturado do programa utilizado nas aulas presenciais, assim como as pesquisas voltadas para o eixo de formação do docente de Língua portuguesa do Programa MAIS PAIC.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto, ROVAI, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas**– 1 ed., São Paulo: FTD 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394**, 20 de dezembro de 1996.
- CEARÁ. **Instituiu o ICMS Socioambiental Lei Estadual nº 14.023**, 17 de dezembro de 2007.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **#ESTUDOEMCASA Língua Portuguesa: anos finais do ensino fundamental 9º ano**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Ceará, 2020.
- CEARÁ. **MAIS PAIC**. 2021. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- CEARÁ. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): Matriz Curricular**. 2021. Disponível em: <https://spaece.caedufjf.net/o-sistema/matriz-curricular/>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- CEARÁ. **Proposta MAIS PAIC: ensino fundamental II**. s/a. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-do-ensino-fundamental-ii>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- REDENÇÃO. **Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre as medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. Decreto nº 013/2020**, 16 de março de 2020. Disponível em: https://www.redencao.ce.gov.br/arquivos/448/DECRETOS_013_2020_0000001.pdf. Acesso em: 07 ago. 2021.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 240 p.

ANEXOS

Anexo A: Texto 01 – Questão 01

Smartphone é o melhor amigo de 49% dos adolescentes. Pesquisa aponta que, deste total, 36% priorizam o aparelho em vez de passar mais tempo com os amigos de carne e osso, a família ou pessoas importantes. Esse cenário traz um alerta à sociedade sobre o limite do uso das tecnologias e no que isso pode ser prejudicial às relações interpessoais, por se tratar de uma geração que já nasceu inserida em um mundo conectado 24h por dia. O nível de apego destes jovens com o aparelho foi objeto de um estudo feito pela especialista em comportamento mente-cérebro Nancy Etcoff, professora da Universidade de Harvard, em parceria com a Motorola. A pesquisa ouviu 4.418 usuários de smartphones de quatro países: Brasil, Estados Unidos, França e Índia. Foram investigados os comportamentos e hábitos de utilização do celular de diferentes gerações para entender o impacto do equipamento nas relações com o usuário, com outras pessoas e com o ambiente físico e social.

Anexo B: Texto 02 – Questão 02

O cearensês

Quando cheguei ao Ceará, há uns dez anos, tive logo nos primeiros dias uma surpresa. A moça que trabalhava para mim me disse que ia “rebolar no mato”. O quê?, pensei, rebolar no mato? Não fazia muito sentido ela ir requebrar os quadris no meio de um matagal. Foi então que entendi: ela ia jogar no lixo alguma coisa. Fiquei fascinada com a perspectiva de conhecer novas expressões e palavras: ontonte, arengar, cabra atarrachado... Aprendi o que é botar boneco, bonequeiro, batoré, beréu, só para mencionar algumas começadas com a letra B. E me encantava com expressões que ouvia: “Jumento sem mãe”, que significa um pobre coitado, um zé-ninguém. “Mangar de alguém”, ou zombar. E a expressão que mais me espantou: Bonito pra chover. É que, nas bandas de lá onde fui criada, um dia chuvoso é feio, triste, e é belo o dia límpido, de céu azul sem nuvem. Acabei descobrindo que no Ceará existe uma língua local, ou dialeto, o cearensês. Também, deve haver um sentimento de honra regional, de querer reconhecimento e respeito. Sei que incorporei muitas falas e ando disparando, por aí, de quando em vez, no lugar de Virgem Maria, sonoros Vixe Maria!

Anexo C: Texto 03 – Questão 03

Quem é Thanos perto de mainha com a chinela na mão

Quem é Thanos? Thanos é o maior vilão dos cinemas na atualidade, especialmente depois do sucesso de “Vingadores: Guerra Infinita” e “Vingadores Ultimato”. O que move o vilão é o desafio de reunir as joias do Infinito e destruir metade da raça humana. O vilão é um deus com poderes superiores aos dos super-heróis da Marvel.

Disponível em: <https://observatoriodocinema.bol.uol.com.br>. Acesso em: 24 ago. 2019 (adaptado).

Anexo D: Texto 04 – Questão 04

19 de Abril

Muito além do 19 de abril, instituído como o Dia do Índio no Brasil, estão em todos os dias na vida dos índios a afirmação da sua identidade, a defesa das suas tradições e cultura, assim como a luta pelo direito à terra e por ocupação de espaços na sociedade. No Estado do Ceará são 14 os povos indígenas, espalhados por 18 municípios, que fortalecem esse legado de resistência. Através deles o que ainda há de mais ancestral em solo cearense mostra-se vivo e pulsando ativamente. Anacé, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kanindé, Kariri, Pitaguary, Potiguara, Tapeba, Tabajara, Tapuia-Kariri, Tremembé, Tubiba-Tapuia e Tupinambá. São as comunidades que diariamente, seja ao pé da serra, na Região Metropolitana de Fortaleza, litoral ou sertão, celebram a memória dos seus antepassados, educam suas crianças por meio de escolas indígenas, se organizam enquanto etnias sobreviventes. (...) Além dos atuais 14 povos indígenas registrados, existem alguns outros grupos que estão se levantando, se organizando. Um dos povos que surgiu no ano passado é o povo chamado Jaguaribara. Eles estão ali perto dos Kanindé, em Baturité e lutam diariamente para manter as tradições de sua etnia.

Anexo E: Texto 05 – Questão 05

O uso em excesso da tecnologia O excesso do uso das tecnologias e celulares pode ser prejudicial aos jovens. A era da informação em que estamos vivendo, em plena revolução digital, nos expõe cotidianamente a todos os tipos de tecnologias. Telas de todos os tamanhos atraem também os mais jovens. Estudos mostram que o uso excessivo das tecnologias pode antecipar o surgimento de “doenças mais comuns em adultos”. Crianças e adolescentes são acometidos por enfermidades como ansiedade, depressão, lesões por esforço repetitivo, síndrome do olho seco, dores na coluna... esses são só alguns exemplos. A tecnologia e a internet não devem ser vistas como as vilãs – são excelentes ferramentas quando utilizadas com equilíbrio. Para o jovem é importante estar “antenado” às novas tecnologias, requisitos imprescindíveis para o ingresso em uma universidade e no mercado de trabalho. No entanto, se faz necessária a utilização com responsabilidade. Adolescentes menores de 13 anos têm maior susceptibilidade a desenvolverem dependência aos smartphones devido à sua imaturidade cerebral. A dependência ocorre principalmente quando o jovem não consegue se divertir com outra coisa que não seja celular, TV, jogos online. Ele não vê graça em sair, passear com a família, interagir com amigos.

Anexo F: Texto 06 – Questão 06



Anexo G: Texto 07 - Questão 07



**ESTÁ
TUDO
BEM.
VOCÊ
PODE
PEDIR
AJUDA**

SE VOCÊ ESTÁ SENDO VÍTIMA DE BULLYING, PROCURE ALGUÉM DE SUA CONFIANÇA PARA CONVERSAR. COMPARTILHE, DENUNCIE E DÊ UM BASTA NESSA VIOLÊNCIA.

Bullying é crime.
É coisa séria.
E precisa ser evitado.

Anexo H: Texto 08 – Questão 08

Uma amizade sincera

Não é que fôssemos amigos de longa data. Conhecemo-nos apenas no último ano da escola. Desde esse momento estávamos juntos a qualquer hora. Há tanto tempo precisávamos de um amigo que nada havia que não confiássemos um ao outro. Chegamos a um ponto de amizade que não podíamos mais guardar um pensamento: um telefonava logo ao outro, marcando encontro imediato. Depois da conversa, sentíamo-nos tão contentes como se nos tivéssemos presenteado a nós mesmos. Esse estado de comunicação contínua chegou a tal exaltação que, no dia em que nada tínhamos a nos confiar, procurávamos com alguma aflição um assunto. Já nesse tempo apareceram os primeiros sinais de perturbação entre nós. Às vezes um telefonava, encontrávamo-nos, e nada tínhamos a nos dizer. Éramos muito jovens e não sabíamos ficar calados. Experimentávamos ficar calados – mas tornávamo-nos inquietos logo depois de nos separarmos. Minha solidão, na volta de tais encontros, era grande e árida. Cheguei a ler livros apenas para poder falar deles. Mas uma amizade sincera queria a sinceridade mais pura. À procura desta, eu começava a me sentir vazio. Nossos encontros eram cada vez mais decepcionantes. Foi quando, tendo minha família se mudado para São Paulo, e ele morando sozinho, pois sua família era do Piauí, convidei-o a morar em nosso apartamento, que ficara sob a minha guarda. Que rebuliço de alma. Radiantes, arrumávamos nossos livros e discos, preparávamos um ambiente perfeito para a amizade. Depois de tudo pronto – eis-nos dentro de casa, de braços abanando, mudos, cheios apenas de amizade. Tínhamos apenas essa coisa que havíamos procurado sedentos até então e enfim encontrado: uma amizade sincera. Único modo, sabíamos, e com que amargor sabíamos, de sair da solidão que um espírito tem no corpo. A pretexto de férias com minha família, separamo-nos. Aliás ele também ia ao Piauí. Um aperto de mão comovido foi o nosso adeus no aeroporto. Sabíamos que não nos veríamos mais, senão por acaso. Mais que isso: que não queríamos nos rever. E sabíamos também que éramos amigos. Amigos sinceros.