

GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS BAGÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS



LETRAMENTO ACADÊMICO NO ENSINO MÉDIO:
UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DO MATERIAL DIDÁTICO
AUTORAL “MANUAL DO JOVEM PESQUISADOR”

Graciela Gomes Palacios

Bagé, 10 de novembro de 2016.

GRACIELA GOMES PALACIOS

**LETRAMENTO ACADÊMICO NO ENSINO MÉDIO:
UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DO MATERIAL DIDÁTICO
AUTORAL “MANUAL DO JOVEM PESQUISADOR”**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Professora Doutora
Valesca Brasil Irala

Bagé, 10 de novembro de 2016.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

P1531 Palacios, Graciela Gomes

LETRAMENTO ACADÊMICO NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA
PEDAGÓGICA A PARTIR DO MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL "MANUAL DO
JOVEM PESQUISADOR" / Graciela Gomes Palacios.

260 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2016.

"Orientação: Valesca Brasil Irala".

1. LETRAMENTO ACADÊMICO. 2. GÊNEROS. 3. PESQUISA NO ENSINO
MÉDIO. 4. MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL. I. Título.

GRACIELA GOMES PALACIOS

**LETRAMENTO ACADÊMICO NO ENSINO MÉDIO:
ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO, ANÁLISE E REELABORAÇÃO DO
"MANUAL DO JOVEM PESQUISADOR"**

Dissertação apresentada ao Programa
de Mestrado Profissional em Ensino de
Línguas, da Universidade Federal do Pampa,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestra.

Orientadora: Professora Doutora
Valesca Brasil Irala

Banca Examinadora:

.....
Profª Dra. Valesca Brasil Irala - UNIPAMPA - Orientadora

Valesca Brasil Irala
.....

Profª Dra. Josiane Redmer Hinz- IFSUL

Josiane Redmer Hinz
.....

Profª Dra. Taise Simioni – UNIPAMPA

Taise Simioni
.....

Conceito: *A*
.....

Bagé, RS, *13* de *março* de *2016*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Pampa e ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, por terem me proporcionado vivências que colaboraram muito com o meu desenvolvimento profissional e também pessoal.

A minha orientadora Valesca, pelo apoio incansável e pela oportunidade de ter como interlocutora, durante esta etapa, uma pessoa admirável pela fé e luta na vida, na profissão docente e na educação pública.

Aos meus alunos, que tanto me ensinam. .

Aos meus colegas do Mestrado, com quem pude compartilhar não só os momentos de alegria como os de angústia ao longo dessa jornada.

A Patricia pela amizade de sempre.

A Marília e sua família, por me fazerem sentir que estou “em família” quando vou a Bagé.

Muito tem se falado sobre o sofrimento dos professores. Eu, que ando sempre na direção oposta, e acredito que a verdade se encontra no avesso das coisas, quero falar sobre o contrário: a alegria de ser professor, pois o sofrimento de ser um professor é semelhante ao sofrimento das dores do parto: a mãe o aceita e logo dele se esquece, pela alegria de dar à luz um filho.
Rubem Fonseca

RESUMO

Esta investigação foi realizada durante o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, visando a socialização de um produto pedagógico com profissionais da educação, tendo como finalidade prestar contribuições ao processo de ensino e aprendizagem, sobretudo das práticas investigativas na aula de Língua Portuguesa. Dessa forma, esta dissertação traz reflexões acerca do processo de elaboração, implementação e reelaboração de um material didático autoral que buscou dar suporte ao ensino de metodologia científica através de práticas de letramento acadêmico na disciplina de Português, no primeiro ano do Ensino Médio. O produto pedagógico, intitulado “Manual do Jovem Pesquisador”, foi organizado em torno de gêneros da esfera acadêmica, compreendendo as etapas de planejamento, execução e socialização da pesquisa científica. A noção de gêneros (do discurso) adotada é a de raiz bakhtiniana, atualizada para o contexto de ensino de língua portuguesa por Bunzen e Mendonça (2012, p.12), como formas culturalmente estabilizadas de organização textual-discursiva. Para falar em práticas de letramento, tomou-se como referência a definição de que estas se referem “ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 18). A intervenção foi realizada pela professora-pesquisadora e regente da turma, em uma escola estadual de Porto Alegre, com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, e teve como objetivos: a compreensão crítica do processo pedagógico levado a cabo, a análise dos principais avanços e dificuldades de aprendizagem identificados ao longo desse processo e o aperfeiçoamento do material. A metodologia que guiou a intervenção foi a da pesquisa-ação, que coloca o desenvolvimento profissional subordinado à relação entre ação, investigação e formação (LATORRE, 2003). Para atender aos objetivos da pesquisa, a análise buscou verificar se houve avanços no uso da língua e na compreensão das práticas de pesquisa através de questionários diagnósticos, de autoavaliação, escritas e reescritas dos gêneros articuladores e da avaliação, feita pelos alunos, do conjunto de tarefas. Quanto aos resultados, foi possível perceber, entre os alunos considerados participativos, um progresso no entendimento do que é e para que serve a pesquisa na escola. Além disso, análise das produções revelou avanços no uso da língua. A implementação do material apresentou seus pontos fortes e fracos e, com isso, foi possível investir na sua reelaboração.

Palavras-chave: letramento acadêmico; gêneros; pesquisa no Ensino Médio; material didático autoral.

ABSTRACT

This investigation was carried out during the Language Teaching Professional Master's Degree Course, aiming the socialization of a pedagogical product with education professionals, in order to contribute to the learning and teaching process, above all Portuguese Language classes investigative practices process. Thus, this dissertation brings reflections around the elaboration process, implementation and redesign of an authorial teaching material that aimed support scientific methodology teaching through academic literacy practices in Portuguese subject, in first year of High School. The pedagogical product, named "Young Researcher Manual", was organized around three academic sphere genres, embracing the stages of planning, execution and socialization of scientific research. The adopted speech genre notion belongs to the bakhtinian root and it was updated to Portuguese Language teaching context by Bunzen and Mendoza (2012, p.12), as cultural stabilized textual-discursive organization shapes. In order to speak about literacy practices, I took as a reference the definition which says that they refer "to the behavior and to the social and cultural conceptualizations that confer a sense to writing and/or reading uses". The intervention was developed by the researcher- teacher and class conductor, in a public school in Porto Alegre, with High School first year students and had as objectives: the critical comprehension of the pedagogical process developed, the analysis of the main advances and learning difficulties identified during this process and the material improvement. The methodology that guided the intervention was the action research that places the professional development subordinate to the relation among action, investigation and formation (LATORRE, 2003). For the purpose of reaching the research objectives, the analysis verified if there were advances in language use and in research practices comprehension through diagnostic questionnaires, self evaluation, writing and rewriting of the articulators genres and the set of tasks evaluation made by the students. Considering the results, it was possible to notice, among students who were considered participative, an improvement related to the understanding of what it is and what is the research at school for. Furthermore, the analyses of the productions revealed advances on the usage of the language. The implementation of the material presented its strengths and weaknesses and, with that, it was possible to invest in its re-elaboration.

Keywords: academic literacy; genres; research in High School; authorial didactical material.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Endereços eletrônicos para os arquivos de áudio e vídeo produzidos durante a geração de dados	83
Tabela 2 – Tarefas analisadas	84
Tabela 3 – Rubrica de avaliação das relações de reiteração	88
Tabela 4 – Rubrica de avaliação das relações de conexão	89
Tabela 5 – Avaliação das sequências argumentativas	90
Tabela 6 – Rubrica de avaliação da adequação ao gênero pôster	92
Tabela 7 – Rubrica de avaliação da adequação ao gênero apresentação oral	93
Tabela 8 – Perguntas introdutórias da subseção “Palavras-chave”	98
Tabela 9 - Perguntas introdutórias da subseção “Citações”	100
Tabela 10 – Perguntas introdutórias da subseção “Projeto”	109
Tabela 11 – Avaliação das sequências argumentativas nos projetos	110
Tabela 12 – Rubrica de avaliação das relações de reiteração nos projetos	116
Tabela 13 – Rubrica de avaliação das relações de conexão nos projetos	117
Tabela 14 – Avaliação das sequências argumentativas no pôster da aluna Theodora	126
Tabela 15 – avaliação das sequências argumentativas no pôster da aluna Talita	131
Tabela 16 – Avaliação das sequências argumentativas no pôster da aluna Talita	134
Tabela 17 – Rubrica de avaliação das relações textuais de reiteração no pôster da aluna Theodora	137
Tabela 18 – Rubrica de avaliação das relações textuais de conexão no pôster da aluna Theodora	139
Tabela 19 – Rubrica de avaliação das relações textuais de reiteração no pôster da aluna Talita	142
Tabela 20 – Rubrica de avaliação das relações textuais de conexão no pôster da aluna Talita	143
Tabela 21 – Rubrica de avaliação das relações textuais de reiteração no pôster do aluno Noah	146

Tabela 22 – Rubrica de avaliação das relações textuais de conexão utilizadas no pôster do aluno Noah	147
Tabela 23 - Rubrica de avaliação da adequação ao gênero pôster	148
Tabela 24 – Avaliação das sequências argumentativas nas apresentações	159
Tabela 25 - Rubrica de avaliação da adequação ao gênero apresentação oral	158
Tabela 26 – Comparativo entre as respostas e à pergunta número zero e à última pergunta	174

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Conformação dos grupos de amostra	48
Quadro 2 – Informações sobre os sujeitos participantes	48
Quadro 3 – Planejamento do “Manual do Jovem Pesquisador	60
Quadro 4 – Apresentação do Manual do Jovem Pesquisador	67
Quadro 5 – Aulas previstas e aulas realizadas	81
Quadro 6 - Convenções para a transcrição de áudio	94
Quadro 7 – Transcrição integral do Vídeo-diário reflexivo: Aula 4	95
Quadro 8 – Tarefa: palavras-chave	97
Quadro 9 – Tarefa: leitura de reportagens	98
Quadro 10 - Excerto – 3:58 – 4:33 Vídeo-diário reflexivo: Aula 3	100
Quadro 11 – Tarefa: produção de reportagem	101
Quadro 12 – Tarefa: leitura de resumos	102
Quadro 13 - Excerto – 3:58 – 4:33 Vídeo-diário reflexivo: Aulas 9 e 10	103
Quadro 14 – Tarefa: releitura de resumo	104
Quadro 15 – Tarefa: jogo	106
Quadro 16 – Tarefa: elaboração de projeto de pesquisa	108
Quadro 17 – Transcrição dos projetos	115
Quadro 18 – Tarefa: escrita de pôster	119
Quadro 19 - Excerto – 1:33 – 2:12 Vídeo-diário reflexivo: Aula 11	120
Quadro 20 – Tarefa: preparação e apresentação de seminário	150
Quadro 21 – Transcrição da apresentação da aluna Theodora	151
Quadro 22 – Transcrição da apresentação da aluna Talita	152
Quadro 23 – Transcrição da apresentação do aluno Naoh	154

Quadro 24 – Autoavaliações dos alunos nos tópicos padrão	160
Quadro 25 – Síntese das respostas ao questionário online	163
Quadro 26 – Transcrição da entrevista semiestruturada	166
Figura 1 – Modelo de Letramento Ideológico de Street	37
Figura 2 – Algumas atitudes do docente compositor	42
Figura 3 – As etapas da pesquisa e distribuição de gêneros entre elas	57
Figura 4 – Etapas da pesquisa e distribuição de gêneros entre elas no “Manual do Jovem Pesquisador”	58
Figura 5 – Ensino de gramática versus reflexão linguística	87
Figura 6 – Leitura de resumo: aluna Talita	105
Figura 7 – Releitura de resumo: aluna Talita	105
Figura 8- Projeto: tema da aluna Theodora	111
Figura 9 – Projeto: justificativa da aluna Theodora	111
Figura 10 – Projeto: objetivos da aluna Theodora	112
Figura 11 – Projeto: tema da aluna Talita	112
Figura 12 – Projeto: justificativa da aluna Talita	113
Figura 13 – Projeto: objetivos da aluna Talita	113
Figura 14 – Projeto: pergunta de pesquisa da aluna Talita	113
Figura 15 – Projeto: tema do aluno Noah	114
Figura 16 – Projeto: justificativa do aluno Noah	114
Figura 17 – Projeto: objetivos do aluno Noah	114
Figura 18 – Projeto: pergunta de pesquisa do aluno Noah	114
Figura 19 – E-mail enviado ao aluno Valentín	120
Figura 20 – Primeira versão do pôster da aluna Theodora	123
Figura 21 – Segunda versão selecionada do pôster da aluna Theodora	124

Figura 22 – Última versão do pôster da aluna Theodora	125
Figura 23 – Primeira versão do pôster da aluna Talita	127
Figura 24 – Segunda versão selecionada do pôster da aluna Talita	129
Figura 25 – Última versão do pôster da aluna Talita	130
Figura 26 – Primeira versão do pôster do aluno Noah	131
Figura 27 – Segunda versão selecionada do pôster do aluno Noah	132
Figura 28 – Última versão do pôster do aluno Noah	133
Figura 29 – Relações textuais de reiteração na primeira versão do pôster da aluna Talita	135
Figura 30 – Relações textuais de reiteração na segunda versão selecionada do pôster da aluna Theodora	136
Figura 31- Relações textuais de reiteração na última versão do pôster da aluna Theodora	137
Figura 32 – Problemas de conexão na segunda versão selecionada do pôster da aluna Theodora	138
Figura 33 – Problemas nas relações textuais de conexão na última versão do pôster da aluna Theodora	139
Figura 34 – Relações textuais de reiteração na primeira versão do pôster da aluna Talita.	140
Figura 35 – Relações textuais de reiteração na segunda versão selecionada do pôster da aluna Talita.	141
Figura 36 – Relações textuais de reiteração na última versão do pôster da aluna Talita	141
Figura 37 – Problemas nas relações textuais de conexão na primeira versão do pôster da aluna Talita	142
Figura 38 – Problemas nas relações textuais de conexão na segunda versão selecionada do pôster da aluna Talita	143
Figura 39 – Relações textuais de reiteração na primeira versão do pôster do aluno Noah	144
Figura 40 – Relações textuais de reiteração na segunda versão selecionada do pôster do aluno Noah	144
Figura 41 – Relações textuais de reiteração na última versão selecionada do pôster do aluno Noah	145
Figura 42 – Problemas nas relações textuais de conexão na segunda versão do pôster do aluno Noah	146
Figura 43 – Problemas nas relações textuais de conexão na última versão do pôster do aluno Noah	146

Figura 44 – Legenda para as autoavaliações	161
Figura 45 – Ajustes na capa do MDA	179
Figura 46 – Ajustes na tarefa sobre os usos dos recursos direto e indireto	180
Figura 47 – Ajuste na tarefa de ampliação da leitura de resumos	182
Figura 48 – Ajustes no Jogo	183
Figura 49 – Ajustes na tarefa de delimitação da pesquisa	184
Figura 50 – Reformulação na tarefa de registro do andamento da pesquisa	185
Figura 51 – Supressão de espaço para a organização do pôster no papel	186
Figura 52 – Reelaboração do esquema das etapas da pesquisa e distribuição de gêneros entre elas	189

SUMÁRIO

1. PONTO DE PARTIDA	17
1.1 Meu lugar de fala: experiências e motivações	17
1.2 Atual situação profissional e justificativa para o estudo	18
1.3 Problemática e objetivos	21
1.4 Estrutura da dissertação	22
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 A problemática do Ensino Médio atual no Brasil e no Rio Grande do Sul	24
2.2 Afinal, o que é fazer pesquisa na escola?	30
2.3 Gêneros estruturantes da pesquisa enquanto prática (de letramento) social: uma revisão necessária para a tomada das decisões pedagógicas	34
2.4 Planejamento, ensino e aprendizagem: autoria e fazer docente	40
3. OPÇÕES METODOLÓGICAS	44
3.1 Metodologia da pesquisa	44
3.1.1 Entendendo o objeto e os caminhos possíveis da pesquisa	44
3.1.2 Contextualização	46
3.1.3 Sujeitos selecionados	47
3.2 Metodologia da intervenção pedagógica	50
3.2.1 Projeto-piloto	50
3.2.2 Produto pedagógico – Manual do Jovem pesquisador	53
3.2.3 Manual do Jovem Pesquisador: gêneros articuladores e planejamento	56
3.3 Procedimentos adotados para a geração e a análise de dados	82
4. ANALISANDO AS AULAS DADAS E O USO DO MATERIAL DIDÁTICO	95
4.1 Palavras-chave: Escolha de palavras chave em pesquisas online	97
4.2 Leitura de reportagens	98
4.3 Produção de reportagem	101
4.4 Leitura de resumos	102
4.5 Releitura de resumo	104
4.6 Jogo	106
4.7 Elaboração de projeto de pesquisa	107

4.7.1 Sequências argumentativas nos projetos	110
4.7.2 Relações textuais nos projetos	115
4.8 Escrita de pôster	119
4.8.1 Sequências argumentativas nos pôsteres	121
4.8.2 Relações Textuais nos pôsteres	134
4.8.3 Adequação ao gênero pôster	147
4.9 Preparação e apresentação de seminário	150
4.9.1 Sequências argumentativas nas apresentações orais	155
4.9.2 Adequação ao gênero apresentação oral	158
5. APLICAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: ANÁLISE DAS RUBRICAS DE AUTOAVALIAÇÃO	161
6. AVALIAÇÃO DO CONJUNTO DE TAREFAS	164
6.1 Análise da avaliação do conjunto de tarefas feita por meio de questionário <i>online</i> de entrevista semiestruturada	164
6.2 Comparação entre a pergunta número zero e a última pergunta	174
7. MOVIMENTOS DO PRODUTO PEDAGÓGICO	178
8. REFLEXÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS	188
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICES	
APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido (Menor de 18 anos)	202
APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido (Maior de 18 anos)	203
APÊNDICE C: Questionário semiestruturado	204
APÊNDICE D: Produto pedagógico	206

1 PONTO DE PARTIDA

O capítulo de introdução deste trabalho está dividido em quatro subseções. Nelas, apresento o meu lugar de fala, a minha trajetória como profissional até o presente momento, bem como as motivações que contribuíram para a delimitação da questão de pesquisa, objetivos de pesquisa e de ensino e justificativas que a guiaram. Ao final do capítulo, apresento a organização do que é discutido no restante da dissertação.

1.1 Meu lugar de fala: experiências e motivações

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula*

*Porque sala de aula
Essa jaula vai virar*

Dani Black

Ao longo dos últimos seis anos, tive a oportunidade de trabalhar em atividades ligadas ao ensino como bolsista de extensão, monitora, tutora a distância ou professora. Nesse período, atuei em diferentes contextos e níveis de ensino. Todos esses espaços contribuíram na minha formação inicial e vêm contribuindo na minha formação continuada como docente.

Iniciei o meu contato com o ambiente escolar ainda durante a graduação em Letras¹, em 2010, como bolsista de extensão no do Projeto um computador por aluno (UCA), no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 2012, também como bolsista de extensão, atuei em duas escolas da zona sul de Porto Alegre e logo me tornei também monitora da oficina de letramento, pelo Programa Mais Educação², nas mesmas escolas. Em uma delas, segui com a monitoria por três anos: dois anos durante a graduação e um ano já formada. Em meu último ano de graduação, tive a oportunidade de ser

¹ Cursei Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul de 2009 a 2013.

² Programa do Ministério da Educação (MEC) que atende a redes públicas estaduais e municipais e tem o objetivo de induzir a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular em uma perspectiva de educação integral (BRASIL, 2010).

tutora em um curso de aperfeiçoamento³, oferecido a redes públicas de educação do Rio Grande do Sul, promovido pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) da UFRGS. Recém formada, trabalhei como professora no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS, onde atuei durante três semestres. Trabalhei com tutoria a distância mais uma vez, em 2015, no curso de Pedagogia a distância (PEAD) da UFRGS. Em 2014, fui nomeada pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) e desde então trabalho como professora da área de Linguagens e suas Tecnologias na rede pública estadual.

Essas experiências fizeram com que eu pudesse me aproximar de diferentes realidades e perspectivas de ensino e aprendizagem. A partir disso, surgiram muitas inquietações. Do período em que trabalhei ensinando o português como língua adicional, participando também do seminário de formação que o programa oferecia⁴, surgiu a motivação de pensar em tarefas e projetos de ensino elaborados com base na noção de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), uma vez que isso faz parte das orientações teórico-metodológicas do PPE. O desafio então era pensar em como seguir com essa prática no ensino de língua materna, na Educação Básica, pois logo eu estaria atuando na rede pública estadual. Não há nada de novo em pensar em um ensino de língua portuguesa pautado pela noção de gêneros discursivos, visto que essa é uma recomendação que vem desde 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa. Porém, ainda hoje há entendimentos divergentes quanto a essa orientação e pouco se avançou na prática.

Quando participei do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), ainda não havia sido nomeada como professora da rede estadual. No projeto que submeti à seleção, relatava a minha experiência no PPE e descrevia as minhas perspectivas para o trabalho na Educação Básica. Na época, não sabia com qual nível e ano trabalharia, indicava apenas a intenção de que meu produto pedagógico fosse uma unidade didática organizada por gêneros discursivos.

1.2 Atual situação profissional e justificativa para o estudo

³ Procedimentos didáticos-pedagógicos aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

⁴ Participam do seminário os professores do programa, dentre esses há alunos de graduação e pós-graduação. Na época havia a possibilidade de atuar sem ter vínculo com UFRGS, situação na qual eu me enquadrava em 2014.

Atualmente leciono na rede pública estadual, espaço no qual já tive a oportunidade de atuar, no Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Seminário Integrado⁵. Em minha escola, desde a implementação da disciplina de Seminário Integrado até o final de 2015, todo o corpo docente envolvia-se com essa disciplina. Com isso, comecei a busca pelo entendimento de como funciona esse novo modelo de Ensino Médio, bem como as atuais políticas educacionais que regulam a Educação Básica, sobretudo nesse nível de ensino. Embora ainda tenha desacordos com o modelo atual do Ensino Médio, tenho um acordo global e até mesmo afinidade com a organização vigente. Uma das questões contempladas pela orientação atual é a pesquisa como princípio pedagógico. Uma determinação presente em diversos documentos oficiais, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2013.

Entendo que a inserção de práticas de pesquisa na Educação Básica requer a preocupação em relação a estas enquanto práticas sociais (de letramento) que englobam um conjunto de eventos de letramento (STREET, 2014, p. 19)⁶. Assim, acredito que posso contribuir com um produto educacional⁷ (doravante produto pedagógico)⁸ que esteja a serviço do aprimoramento das práticas de pesquisa na escola. Dessa forma, este trabalho se propõe a elaborar, implementar, analisar a implementação e reelaborar um material didático autoral⁹ (doravante MDA) para a disciplina de Língua Portuguesa, com o objetivo de inserir os educandos em eventos de letramento próprios às práticas de pesquisa, bem como analisar o processo de implementação dessa experiência pedagógica.

Em 2012, entrou em vigência, no Rio Grande do Sul, a mais recente proposta de reestruturação do Ensino Médio no estado. Essa reforma aparece retomando outros documentos oficiais brasileiros e atende a orientações internacionais. Dentre as recomendações por ela propostas está a prática de pesquisa a ser realizada no âmbito do Ensino Médio, sendo privilegiado para essas ações o componente curricular denominado “Seminário Integrado”.

⁵ Componente curricular destinado à articulação das quatro áreas que compõem o Ensino Médio.

⁶ Mais adiante, neste trabalho, aprofundarei o entendimento dos termos “práticas” e “eventos” “de letramento”.

⁷ O produto educacional, é a produção que deverá atender a uma exigência específica que temos nos Mestrados Profissionais na área do ensino. Segundo o comunicado nº 001/2012: “Seu foco [do Mestrado Profissional] está na aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino.” (CAPES, 2012, p. 1)

⁸ Tratarei do produto educacional por produto pedagógico, como se convencionou chamar no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa e em outros Mestrados Profissionais voltados ao ensino.

⁹ A discussão sobre escolha do termo “material didático autoral” é apresentada no capítulo 3, em que falo sobre as decisões pedagógicas tomadas durante o planejamento da intervenção.

Assim, nesse nível da Educação Básica, o aluno desenvolve práticas sob a lógica da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo. Garcia (2014) afirma que, nessa visão de Ensino Médio, há a superação da disputa com a Educação Profissional:

Nessa visão de Ensino Médio, supera-se a disputa com a Educação Profissional, porque seus objetivos e métodos farão parte de um projeto unitário, em que o trabalho será princípio educativo, e a pesquisa, princípio pedagógico. (GARCIA, 2014, p.62.)

Através do Seminário Integrado são realizadas ações nas quais os educandos têm a oportunidade de atuar autonomamente, associando fundamentos científico-tecnológicos e processos produtivos nas práticas escolares. Tal reformulação implica novas demandas ao corpo docente do magistério estadual. Focalizo aqui uma especificamente: preparar os educandos para o mundo do trabalho ou para o ensino superior por meio da prática de pesquisa em uma perspectiva interdisciplinar. Posicionando-me diante de tal desafio, enquanto professora de Língua Portuguesa, retomo as palavras de Britto (2007), quando diz que:

“Aprender a ler e escrever na escola deve [...] ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade”. (BRITTO, 2007, p.30.)

Retomo e aproprio-me das palavras de Britto para refletir acerca da necessidade de pensarmos em um ensino de Língua Portuguesa cada vez menos mecânico e que ressignifique o ciclo “uso-reflexão-uso”, entendido como fundamental nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa. Assim sendo, trago uma proposta apoiada nas noções de **gêneros**¹⁰ (BUNZEN e MENDONÇA, 2012) e de **letramento situado** (KLEIMAN, 2012), com a pretensão de consolidar os eventos de letramento das práticas de

¹⁰ A noção de gêneros (do discurso) explorada no presente trabalho é a de raiz bakhtiniana. Por se tratar de uma pesquisa aplicada ao campo educacional, focada no ensino, a referência tomada para o trato do termo é Bunzen e Mendonça (2012) que já traçaram esse percurso teórico, partindo das discussões sobre gêneros do discurso propostas por Bakhtin e seu círculo linguístico para uma reflexão aplicável à escola e ao ensino de línguas. A menção ao texto base pode ser consultada no item 2.3 desta dissertação.

pesquisa enquanto uma atividade cotidiana no espaço escolar comprometido com a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

O atual Ensino Médio dá autonomia para as escolas no que se refere ao seu planejamento e organização. Seu caráter interdisciplinar dá orientações mínimas e isso permite que as peculiaridades de cada região, cidade e escola sejam relevantes na aplicação da proposta. Por outro lado, ainda deixa muita margem para que persista a fragmentação do conhecimento em disciplinas e conteúdos dissociados.

Em minha experiência com o Seminário Integrado, observei problemas que devem ocorrer em diversas escolas. As dificuldades observadas envolvem diferentes etapas das pesquisas dos alunos, como a busca por (e nas) variadas fontes de pesquisa, o registro do processo, o desenvolvimento de ideias na parte escrita e o comprometimento e a postura na socialização oral. Nesse sentido, acredito que uma visão mais sistematizada dos eventos de letramento contidos nas práticas de pesquisa, considerando-se o que há de maleável em cada gênero, e nisso, suas possíveis marcas linguístico-enunciativas, pode trazer avanços.

Entendo que a instituição de ensino onde atuo busca sempre aprimorar a leitura e a implementação do modelo de Ensino Médio vigente. Até 2015, nos dividíamos em duplas ou trios de professores, de diferentes áreas, para atender a turmas mistas, compostas por grupos que agregam estudantes de diferentes anos e turmas. Apesar de acreditar e apostar no sucesso dessa opção organizativa, tenho em mente que os princípios da interdisciplinaridade e do ensino via pesquisa devem transcender a carga horária estabelecida. Assim, penso que tais pressupostos teórico-metodológicos podem e devem orientar o fazer discente em busca da contextualização do conhecimento e da articulação de saberes de diferentes áreas, nas diferentes disciplinas, evitando o encaixotamento na carga horária específica de um componente curricular.

1. 3 Problemática e objetivos

Como síntese de minhas inquietações, apresento, nesta subseção, a pergunta de pesquisa e objetivos a serem atingidos a partir da investigação.

- Pergunta de pesquisa

- ✓ Na condição de professora de língua portuguesa no Ensino Médio, como posso contribuir para qualificar as práticas de pesquisa a serem realizadas no âmbito desse nível de ensino.

- Objetivo geral da pesquisa:

- a) Prestar contribuições ao processo de ensino e aprendizagem de práticas investigativas na aula de língua portuguesa através da elaboração, implementação e reelaboração de um MDA voltado ao desenvolvimento de práticas letramento acadêmico em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual, no município de Porto Alegre.

- Objetivos específicos da pesquisa:

- a) Compreender criticamente o processo pedagógico levado a cabo durante a aplicação do MDA implementado;
- b) Analisar os principais avanços e as principais dificuldades de aprendizagem identificados ao longo do processo pedagógico em questão;
- c) Aperfeiçoar o material produzido para o MDA, visando a sua socialização.

- Objetivo de ensino:

- a) Fornecer subsídios para que os alunos pudessem pesquisar e aprender pesquisando.

1.4 Estrutura da dissertação

Divido o trabalho em oito capítulos. O segundo é o do referencial teórico, este está dividido em quatro subseções. A primeira pauta-se na busca da compreensão dos aspectos políticos e sociais que regem o Ensino Médio atual. A segunda subseção problematiza o conceito de pesquisa a fim de tentar definir o que vem a ser e para que serve a pesquisa na escola. A terceira subseção busca localizar o ensino de Língua Portuguesa nesse nível de ensino diante dos desafios atuais. Já a quarta subseção aponta os pressupostos teóricos sobre planejamento e aprendizagem que permearam este estudo.

O terceiro é o de metodologia. Dividido em três subseções, este capítulo apresenta, na primeira, a fundamentação que sustenta metodologicamente a investigação, a caracterização da realidade objeto e a seleção dos sujeitos participantes da intervenção. A segunda subseção discute as opções metodológicas que guiaram o planejamento da intervenção realizada, em essência, as opções pedagógicas, partindo do projeto-piloto e apresentando as reflexões que subsidiam o MDA proposto. A terceira subseção busca detalhar os procedimentos adotados para a geração e análise de dados.

O quarto capítulo trata da análise das tarefas realizadas. Neste, aparece um breve relato das tarefas, acompanhado das minhas percepções enquanto professora-pesquisadora. Além disso, são apresentadas e analisadas neste capítulo as produções dos gêneros articuladores do material. A divisão em nove subseções, decorre das tarefas que foram consideradas centrais durante a aplicação.

O quinto capítulo é dedicado à análise da autoavaliação dos alunos, neste são apresentadas em porcentagem as respostas aos tópicos autoavaliativos padrão. Os referidos tópicos são aqueles que apareceram mais de uma vez no MDA. Dessa forma, o quadro exposto visa apresentar em dados percentuais como o aluno se autoavalia na realização de diferentes tarefas.

O sexto capítulo é o da análise do conjunto de tarefas. Dividido em duas subseções, neste capítulo aparecem, na primeira subseção, as respostas dos alunos à avaliação do conjunto de tarefas por meio de questionário online (escrito) e entrevista semiestruturada (oral). Na segunda subseção é apresentado um comparativo entre as respostas dos alunos à pergunta sobre o entendimento deles sobre a pesquisa na escola e sua serventia, feita em dois momentos: antes e depois da intervenção.

O sétimo capítulo é o que aponta os movimentos do produto pedagógico. Neste, são apresentadas as alterações realizadas, em função da análise e da socialização, no material didático autoral. O capítulo apresenta isso através de descrições e reflexões acerca do processo de implementação do material e diálogo mais aprofundado com os pressupostos que embasaram o seu planejamento.

O oitavo capítulo apresenta reflexões e caminhos possíveis para fins de conclusão do trabalho. Neste, são retomados os objetivos da pesquisa, bem como os objetivos de ensino a fim de discutir as conquistas e os limites da intervenção implementada. Além disso, são apontadas as pretendidas contribuições e lacunas a serem preenchidas por pesquisas futuras.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A problemática do Ensino Médio atual no Brasil e no Rio Grande do Sul

Com objetivo de compreender melhor o objeto investigado, procuro tecer aqui uma breve revisão sobre o Ensino Médio no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul. Esta análise trata da história desse nível de ensino, abarcando desde questões como os interesses que estão em jogo e os atores sociais envolvidos até pontos mais específicos referentes à organização e implementação do Ensino Médio atual nas escolas.

Saviani (2008) elaborou uma síntese explicativa a respeito das ideias pedagógicas adotadas no Brasil. Para isso, foram estabelecidos, pelo autor, os seguintes períodos analíticos que vão de 1549 a 2001: 1) Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional (1549-1759); 2) Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional (1759-1932); 3) Predominância da pedagogia nova (1932- 1969); e 4) Configuração da concepção pedagógica produtivista (1969- 2001). Embora a síntese elaborada pelo autor não compreenda nossos dias, acredito que a concepção explicitada sobre o 4º período ainda é capaz de aportar sobre o momento atual, devido à relação entre a educação e o desenvolvimento econômico. Nisso, o autor posiciona-se como crítico à teoria do capital humano. Os críticos a essa teoria acreditam que o investimento em educação, quando de acordo com as demandas do mercado de trabalho, é uma forma de ampliar a mão-de-obra com o propósito de reduzir os custos na sua remuneração.

Segundo Saviani, em verbete elaborado para o site *Navegando na História da Educação Brasileira*, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP):

A concepção pedagógica produtivista postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. **Tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico.** As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas principalmente na “teoria do capital humano”, cuja base filosófica se expressa pelo positivismo na versão estrutural-funcionalista. A referida concepção se desenvolveu a partir das décadas de 1950 e 1960, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista. E, mesmo com o refluxo do tecnicismo a partir do final dos anos 1980, permaneceu como hegemônica assumindo novas nuances, inclusive quando, na década de 1990, a organização do ensino tendeu a se pautar predominantemente pelo cognitivismo construtivista. **O caráter produtivista dessa concepção pedagógica tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção**

econômica e a interna, que visa dotar a escola do máximo de produtividade maximizando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. (Verbetes elaborado por Dermeval Saviani, grifos meus.)¹¹

Na história recente do Brasil, o Ensino Médio tem sofrido intervenções do Estado no que diz respeito à sua organização e funcionamento legal, seus sistemas de avaliação sistemática e orientações da ação docente (BUNZEN e MENDONÇA, 2005). Em decorrência do processo de redemocratização do país, temos a elaboração de uma nova *Constituição Federal* (CF), a do ano de 1988. Como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), que regulamenta o sistema educacional brasileiro, tem os princípios da CF por base, uma nova CF exige uma nova LDB. Assim, a LDB correspondente a CF (1988) é a Lei 9.394/96, que está vigor desde o ano de 1997.

Com ela, surgiu a necessidade de novas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, entre elas as do Ensino Médio (DCNEM), (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98). Além disso, também foi necessário pensar na criação de um *Novo Currículo* para este nível de ensino. Essa discussão toma força apenas em 2011, após o início do debate sobre a atualização das DCNEM iniciado em 2010. Lembrando que, apesar de a educação básica ser constituída por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, até 11 de novembro de 2009, apenas o Ensino Fundamental era garantido pelo Estado.

Conforme Cury (2002), o Ensino Médio tem, do ponto de vista jurídico, três funções clássicas: a propedêutica, a profissionalizante e a formativa. Conceitual e legalmente tem predominado sobre as demais a terceira. Assim, a discussão do papel do Ensino Médio gira em torno da sua identidade (ou falta de) como etapa final da escolaridade básica. Está sempre em jogo a sua funcionalidade, uma vez que tem como desafio a formação humana no âmbito das grandes transformações no campo do trabalho, cultura, ciência e tecnologia que permeiam a sociedade contemporânea.

Embora tenha sido potencializado o acesso à escola de Ensino Médio nos últimos anos, esse nível de ensino ainda enfrenta diversos obstáculos ao tentar se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento, formação de uma consciência cidadã e preparo

¹¹ Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_produtivista.htm#_ftn1.
Acessado em: 08/11/2015.

para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos. Persiste o desafio da permanência e da garantia de aprendizagem.

Azevedo e Reis (2013) colocam que a Reestruturação do Ensino Médio no RS busca “dar atividade a esse nível de ensino e sintonia aos anseios e necessidades das juventudes e da sociedade contemporânea” (AZEVEDO e REIS, p. 234). Antes disso, no mesmo documento, mas em texto diferente, os autores apontam que, apesar de o acesso ao Ensino Médio ter sido ampliado, ainda há falta de sintonia deste com as necessidades desse jovem:

Embora a ampliação do acesso à escola de Ensino Médio tenha sido potencializada pela elevação do número de concluintes do Ensino Fundamental que foi universalizado, mais precisamente, na última década – em que mais de 98% das crianças e jovens em idade obrigatória para frequentar a segunda etapa da Educação Básica nela se encontram matriculados –, o desafio da permanência e da garantia de aprendizagem tem se mostrado agravado. Principalmente em decorrência da inexistência de uma escola sintonizada com os anseios da juventude atual e a necessidade de sua inserção em um mundo do trabalho que tem mudado neste início de século. (AZEVEDO e REIS, p. 27.)

Gostaria de chamar a atenção aqui para o uso do termo “mundo do trabalho”, problematizar a visão dos autores e confrontá-la com a de Soares (2012) e Ferreira (2014)¹². Soares (2012) ao tratar sobre a forma como o termo aparece nos *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio* (PCNEM) coloca:

De fato, os PCNEM fazem menção ao **mundo do trabalho**, o que acreditamos ser feito de forma equivocada, visto que as diretrizes deste documento apontam na direção do **mercado de trabalho flexibilizado e precário** e não ao que denominamos de mundo do trabalho. (SOARES, 2012, p. 116, grifos nossos.)

Para o autor, o conceito de mundo do trabalho envolve “aspectos fundamentais que levam em conta a ação humana e a função social do trabalho como peças centrais”. (SOARES, 2012, p. 129). Essa é uma questão bastante pertinente e pode ser estendida ao aparecimento do termo na maioria dos documentos oficiais que se referem ao Ensino Médio pós 2001.

¹² A dicotomia “mundo do trabalho” versus “mercado de trabalho” é amplamente discutida por pesquisadores de filiação materialista histórico-dialética que tomam o conceito de *Trabalho em Marx* como objeto de estudo. Trago neste trabalho apenas o suficiente para uma leitura crítica/desconfiada de documentos que versam sobre o Ensino Médio. Para um aprofundamento nessa discussão, recomendo a leitura de Frigotto (1998).

Ao abordar o conceito de trabalho como princípio educativo, Ferreira (2014) também demonstra a preocupação em não conceber “mundo do trabalho” como mercado de trabalho.

O Trabalho como princípio educativo, reafirmado na LDB, **demanda uma reflexão histórica sobre a temática.** Essa reflexão permitirá que a **relação entre a escola e o mundo do trabalho não se restrinja a uma interpretação, rasa e grosseira, de preparação de mão de obra barata para o mercado de trabalho**, mas que se traduza numa educação emancipatória, na qual o ensino seja uma provocação para a construção de conhecimento pelas aprendizagens que nascem da resolução de problemas. O processo educativo assim constituído viabiliza escolhas mais qualificadas, tanto do ponto de vista individual quanto do coletivo. (FERREIRA, 2014, p. 139, grifos meus.)

Apesar de o termo mundo do trabalho, em muitos documentos oficiais ser usado de forma restrita, acredito que quando em consonância com as visões de Soares (2012) e Ferreira (2014), o seu aparecimento pode ser um dos elementos que expressa alguma sintonia com o sujeito jovem, seus anseios e necessidades de formação. Porém, nem sempre fica nítida uma relação entre os propósitos das leis e políticas educacionais com os sujeitos a quem a educação se propõe. Como na Lei 9.394/1996, em vigência, que, ao dispor sobre a composição dos currículos, compreende o aluno apenas em nível de sociedade. Esta determina em seu Art. 26 que:

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 7-8.)

Quando se trata de Ensino Médio, o fato de os alunos não serem considerados tem historicamente implicado mandos e desmandos, na forma e no conteúdo, capazes de alterar significativamente a identidade do nível de ensino em questão, bem como as perspectivas pós-ensino secundário dos educandos. Segundo Barbosa (2009, p. 113), analisando criticamente o discurso da LDB de 1996, “quanto mais o discurso estreitava a relação entre Ensino Médio e submissão econômica, mais a concepção dessa etapa escolar se distanciava da complexa constituição do sujeito-jovem”.

A LDB (1996, p.17) Art. 22, diz ainda que: “A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Tal

concepção demonstra uma ideia de futuro com o qual o sujeito a quem a educação se propõe deve preocupar-se, transmitindo assim, uma ideia de sujeito em formação. Não há maiores preocupações com o sujeito enquanto estudante do Ensino Médio que coloquem as perspectivas futuras subordinadas a um presente complexo vivido pelo jovem.

A organização econômica atual permite que possamos acreditar na possibilidade de ruptura da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual e em um Ensino Médio que represente um período significativo na vida do jovem. Tal divisão, por muito tempo, se fez valer enquanto orientação expressa das políticas educacionais para o Ensino Médio e cristalizou-se no inconsciente coletivo. A organização social e política que compreende a educação concebe o Ensino Médio, neste momento histórico, aponta para o caminho de tal superação:

No atual estágio de construção do conhecimento pela humanidade, a dicotomia entre conhecimento geral e específico, entre ciência e técnica, ou mesmo a visão de tecnologia como mera aplicação da ciência deve ser superada, de tal forma que a escola incorpore a cultura técnica e a cultura geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua de conhecimentos. As relações nas unidades escolares, por sua vez, expressam a contradição entre o que a sociedade conserva e revoluciona. Essas relações não podem ser ignoradas, mas devem ser permanentemente recriadas, a partir de novas relações e de novas construções coletivas, no âmbito do movimento socioeconômico e político da sociedade. (MEC)¹³

Essa mudança de concepção se deu: por um lado, por vitórias das lutas sociais por uma educação menos excludente; por outro, pela própria necessidade do mercado que já não consegue sustentar que tal divisão seja compatível com o lucro em tempos de globalização. Assim, a educação se constitui enquanto um espaço de disputa. Para Silva (2013):

O fenômeno educativo deve ser entendido como prática social. A escola é, assim, um subcampo dentro do campo educacional. Como tal, constitui um espaço de disputa. Todas as questões em torno da situação da escolarização de cada jovem passam por deliberações do mundo social. (SILVA, 2013, p. 41.)

Muito distante de um consenso, a dicotomia entre a qualificação para o trabalho e a habilitação para a entrada dos jovens nos cursos superiores ainda mobiliza tensões desde a esfera legislativa até a escolar. Diante dessa emblemática oposição, dos altos índices de

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13561> Acessado em: 11/08/2015.

abandono e reprovação e das orientações presentes nas últimas leis e resoluções, que indicam que o Ensino Médio necessita contemplar a função formativa, não há muita clareza sobre a execução dessas orientações.

Tal postura, por parte do Estado, vem desde a reforma do Ensino Médio que houve nos anos 1990, que visava preparar o aluno para o desempenho de múltiplos papéis sociais e atender às demandas da produção flexível, além de auxiliar na construção de projetos de vida. A reforma centrava-se na interdisciplinaridade, autonomia das escolas e protagonismo do aluno. Porém, é aí que o Estado se desresponsabiliza do “como fazer”. Assim, seu controle passa a estar voltado essencialmente para a elaboração e avaliação de políticas educacionais, dando relativa autonomia às escolas na sua implementação (ZIBAS, 2006). Dessa forma, a atuação na escola envolve agentes mobilizados por uma pluralidade de valores, interpretações, disputas e tensões.

Passamos constantemente por mudanças no Ensino Médio e tais alterações interferem em sua estrutura e organização. Agora, vou me deter ao Programa (nacional) Ensino Médio Inovador - ProEMI (2009) e ao Ensino Médio Politécnico – EMP (2012), última reestruturação no Rio Grande do Sul. O ProEMI, criado pelo Ministério da Educação, por meio da portaria 971/2009, foi o último projeto instituído destinado ao Ensino Médio. Em seu Art. 2º o projeto determina que:

O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do Ensino Médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas. (BRASIL, 2009, p. 52.)

Conforme consta no portal do MEC [s. d.]¹⁴, o programa está atrelado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Esse programa foi proposto durante o mesmo período em que ocorreram os debates sobre as mais recentes DCNEM, as de 2013, que propõem que: por todo o Ensino Médio, permeie a interlocução entre os eixos ciência, tecnologia, cultura e trabalho. Ao ProEMI, aderiram dezoito estados inicialmente: Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do

¹⁴ <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>

Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe. O Rio Grande do sul só vem a aderir em 2012.

É a partir disso que ocorre o a Reestruturação do Ensino Médio no RS, a mudança que implanta o EMP, modelo vigente até o momento atual, embora a nomenclatura tenha sido alterada em 2015, deixando de incluir o termo “politécnico”. Os pressupostos teórico-metodológicos do EMP são pautados na interdisciplinaridade, na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico, na avaliação emancipatória, no reconhecimento dos saberes, no trabalho como princípio educativo, na politecnia e no planejamento coletivo (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 35).

Em publicação posterior à implantação do EMP, Azevedo e Reis afirmam:

Apesar de todas as contradições, conflitos, embates, territórios de resistência às mudanças, a REE-RS não é mais a mesma depois do encadeamento desse processo. As escolas, os educadores e todos os sujeitos envolvidos na educação entraram em um novo movimento. Estão sendo autores e promotores de ações teóricas e práticas que questionam os paradigmas pedagógicos tradicionais, e buscam novas alternativas para colocar a educação pública em diálogo com o imaginário, as necessidades e os sonhos das nossas juventudes. (AZEVEDO e REIS, 2014, p. 227.)

Em um discurso otimista e romantizado, os autores trazem a questão de que os professores não foram agentes dessas mudanças desde o princípio. Defendo que a resistência e os conflitos decorreram em reação à imposição de uma proposta que alteraria bruscamente a forma de trabalho do corpo docente estadual, incluindo nisso a equipe gestora.

Vejo como uma proposta colocada com pressupostos que não diziam nada a respeito do “chão da escola”. Dizer *o quê e quando* fazer é um desrespeito quando quem exige não se dispõe a orientar sobre o *como* fazer. Uma desresponsabilização de si disfarçada de autonomia para o outro. Isso, aliado à falta de recursos financeiros, é uma contradição com a conjuntura atual, na qual há uma crescente demanda por pessoas escolarizadas. Neste momento, as alterações que visam qualificar o período de formação que o Ensino Médio significa não deveriam vir dissociadas de uma rigorosa atenção a sua implementação e, para isso, é imprescindível a participação daqueles que levarão a cabo as inovações procedimentais pedagógicas.

2.2 Afinal, o que é fazer pesquisa na escola?

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Duarte (2002, p.140.)

Pesquisa pode ser muita coisa. Pode ser a procura por um bom restaurante e, para isso, podemos consultar nossos amigos. Pode ser também a busca pelas maneiras mais simples de uma pessoa cortar o próprio cabelo. Para tanto, podemos pesquisar tutoriais na internet. Seguindo esse raciocínio, pesquisa na escola pode ser a busca do aluno pela definição de algo, um conceito, um período histórico. Uma busca pelo que foi a Guerra Fria, o que são flavonoides, a biografia de Maria Carolina de Jesus. Mas o que interessa aqui não é o conceito amplo de pesquisa, mas sim da pesquisa científica, ou mais especificamente: a pesquisa científica na escola.

Para Bagno (2004, p. 18), pesquisa científica é “a investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso”. Rudio (1999, p. 9, grifo do autor) afirma que “a pesquisa científica se distingue de qualquer outra modalidade de pesquisa pelo *método*, pelas *técnicas*, por estar *voltada para a realidade empírica*, e pela *forma* de comunicar o conhecimento obtido”.

Visto que a pesquisa como princípio pedagógico, pautada na interdisciplinaridade, não é uma orientação exclusiva do atual modelo de Ensino Médio adotado pela Secretaria da Educação do RS, ao abordarmos a pesquisa na escola não nos restringimos à carga horária de uma determinada disciplina. Os princípios teórico-metodológicos dos PCNEM e DCNEM, por exemplo, colocam a formação de competências e habilidades necessárias às práticas de leitura e de escrita como prioridade. Além disso, apontam para a construção de currículos plurais e interdisciplinares e para a elaboração e reelaboração do conhecimento através da pesquisa e da reflexão (BUNZEN e MENDONÇA, 2005).

Jélvez (2013), ao tratar da pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio, faz um resgate histórico da educação brasileira, apontando seu caráter elitista ao longo do tempo. Segundo o autor, tomar a pesquisa enquanto um princípio pedagógico:

[...] **significa superar a pedagogia da resposta e da exclusão**, da transmissão de conteúdos, da avaliação classificatória, da repetência e da exclusão, e **consolidar a pedagogia da pesquisa e da aprendizagem**, da aprendizagem e da inclusão social. (JÉLVEZ, 2013, p. 118, grifos do autor.)

Conforme foi discutido na subseção anterior, o campo educacional é um espaço em disputa. Dessa forma, a proposição do autor é legítima ao colocar um aspecto negativo da educação brasileira, o caráter elitista e excludente, e uma determinada pedagogia como meio de superação dessa realidade. Concordo com o autor, porém com a ressalva de que esse é apenas um ponto a ser considerado dentro da complexidade social da qual a educação faz parte.

Retornando a questão do “como fazer”, quero problematizar uma das formas apontadas pela UNESCO, retomada por Jélvez (2013), ao orientar sobre como deve se dar a pesquisa na escola:

[...] a pesquisa apoiar-se-á nas áreas de conhecimento para o desenho da metodologia e dos instrumentos de investigação, para a investigação das variáveis de estudo e para a interpretação dos resultados. A análise dos resultados da pesquisa também apoiada pelas áreas apontará as atividades de transformação que são necessárias e possíveis de serem concretizadas pela comunidade escolar. (2011, *apud* JÉLVEZ, 2013, p. 127.)

O excerto acima citado aponta para a importância do envolvimento das diversas áreas do conhecimento com as atividades de pesquisa, já que elas devem servir de suporte em todas as etapas da investigação. Nesse ponto, temos um problema para a execução: a flexibilidade com a qual se conta nas escolas não coloca a obrigatoriedade de todos os professores estarem envolvidos com as pesquisas empreendidas pelos alunos e isso não depende apenas da boa ou má vontade dos profissionais. Entre os impasses existentes nessa questão estão o financiamento público, a formação dos professores e o tempo que precisa ser dedicado à parte burocrática do trabalho docente.

Além disso, outro ponto importante a ser tratado aqui é a questão da adequação. A pesquisa científica não terá o mesmo caráter em todas as instituições. Ela já apresenta distinções entre as diferentes áreas e subáreas do conhecimento. É diferente o entendimento do que é pesquisa na área da Linguística e da Saúde. É diferente a pesquisa no ensino de línguas ou na tradução; em epidemiologia ou saúde coletiva. Portanto, é muito genérico falar em pesquisa, apontando como ela deve se dar, sem pensá-la no contexto escolar. Sobre a pesquisa na escola Demo (1991) afirma:

O conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. (DEMO, 1991, p. 82.)

Essa é uma definição interessante em relação à pesquisa na escola, mas prefiro não dizer que a pesquisa *é*, e sim que *tem potencial para*. Digo isso porque acredito que a força de mudança que reside aí não é algo que vem pronto. Por isso, não basta dizer que a pesquisa é uma prática emancipadora. Há um longo caminho para que isso faça parte da realidade da maioria de nossas escolas.

Para complementar o sentido do que se busca colocar aqui como uma definição do que vem a ser *pesquisa na escola*, trago uma breve discussão da noção de *ciência*¹⁵. Irala (2009) faz um resgate das diferentes compreensões a respeito da ciência ao longo do tempo, transitando por diferentes campos epistemológicos e chegando, por fim, à pós-modernidade. Ao conversar com a última concepção de ciência apresentada, a autora coloca:

O autor [MAFESSOLI (2005^a)] advoga para o substrato epistemológico pós-moderno a importância da imagem, banida da tradição judaico-cristã, fundamentalmente iconoclástica. Hoje é possível simular o retorno dessa imagem, em um sentido amplo, permeada por todos os segmentos da sociedade. Em uma visão alargada do que isso representa hoje, podemos identificar uma tendência anunciada por Maffesoli: “tudo e todos devem dar-se a ver, colocar-se como espetáculo” (2004a, p. 30). Seria essa óptica divertida, imagética, engraçada, lúdica, a forma mais “interessante” de resistência circunscrita pela centralidade subterrânea?

Esse cenário aparentemente imóvel, pelo contrário, revelador. É a forma orgânica de estar fora e estar dentro ao mesmo tempo. Contemplar e ser contemplado. No universo científico esse é o vetor do quietismo intelectual que esboça não o que o pesquisador quer esboçar, mas o que se dá a ver, o que está todos os dias aí. (IRALA, 2009, p. 67.)

Por sua complexidade e extensão, não se tem a pretensão de reproduzir aqui a discussão da autora. O recorte aqui exposto presta-se a elucidar uma visão de ciência que se faz a partir da observação e análise fidedigna do que se vê, do que é ou está, no detalhe da imperfeição, independentemente da vontade de quem pesquisa.

Assim, tendo em vista as discussões apresentadas aqui, podemos dizer que fazer pesquisa na escola é dialogar com outros textos, por meio de diferentes linguagens,

¹⁵ Para um aprofundamento na discussão, recomenda-se a leitura de Irala (2009).

desvendando e produzindo sentidos. Produzir novos textos que se expressem através de questionamentos, caminhos e respostas, gerando aprendizagens ao longo desse processo.

2.3 Gêneros estruturantes da pesquisa enquanto prática (de letramento) social: uma revisão necessária para a tomada das decisões pedagógicas

A prática de pesquisa segue um ciclo, uma rota de desenvolvimento. Para pesquisar na escola e aprender pesquisando é preciso inserir-se em determinadas práticas sociais letradas e saber lidar com certos gêneros. Detalhes que parecem estar implícitos na prática de pesquisa. Mas para que a pesquisa aconteça, não basta que seja dito: “deve se fazer pesquisa”. É preciso sistematizar caminhos possíveis para a sua realização, pensar no que é ensinável e em como ensinar durante esse percurso. Didatizar.

Não é à toa que hoje uma das grandes preocupações para a gestão do ensino superior vem sendo as questões concernentes ao letramento acadêmico. Com a ampliação do acesso ao ensino superior, este é um tema que vem ganhando cada vez mais espaço no âmbito universitário. Com vistas a tais mudanças, as instituições federais vêm ofertando programas de apoio à graduação ou mesmo disciplinas que visam reparar o *déficit* da Educação Básica. Oportunidades que vão nesse sentido normalmente buscam fornecer subsídios para que os estudantes avancem no uso da língua portuguesa para fins acadêmicos. O DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI que em seu Art. 2º, inciso III diz:

“Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

[...]

III- revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade.”

Como a ampliação do acesso ao Ensino Superior não ficou restrita às instituições federais, a discussão e a problemática também não. Conforme Juchum e Simões (2014, p. 1.)

As recentes pesquisas apontam que os estudantes calouros apresentam sérias dificuldades em produzir gêneros tipicamente da esfera acadêmica (na

modalidade escrita podemos citar o resumo, a resenha, o relatório, entre outros); essas dificuldades são bastante acentuadas quando se trata de alunos atendidos pelas instituições privadas – geralmente, oriundos de camadas sociais menos favorecidas e que há até pouco tempo não tinham acesso ao ensino de nível superior. Diante de um novo perfil de aluno, precisamos produzir novos conhecimentos e novos projetos curriculares para atender às necessidades desses estudantes.

Trago alguns “respingos” da discussão sobre letramento acadêmico no Ensino Superior, em primeiro lugar, para reafirmar que as práticas de pesquisa pertencem ao campo das coisas ensináveis. Em segundo, porque acredito que eles refletem um pouco do que eu não quero que seja entendido estritamente como letramento acadêmico aqui. Em diversas buscas em bancos de dados como o *Portal de periódicos da CAPES*, procurei por gêneros e/ou letramento acadêmicos, de pesquisa, pesquisa científica, escrita científica e outros termos relacionados, e todos os resultados que falavam em ensino dessas práticas tratavam disso no Ensino Superior. Dito isso, quero destacar que no presente trabalho, entendo por letramento acadêmico a possibilidade de circular pelo conjunto de práticas sociais que envolve gêneros orais e escritos próprios da esfera científica. E, por tratar de pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio, faço uso do termo aplicado a esse nível de ensino, mesmo tendo verificado uma ausência de trabalhos que o façam da mesma forma.

Para Corti, Mendonça e Souza (2012, p. 66): “O relato de experiências ou procedimentos de pesquisa precisa acompanhar etapas, modificações e chegar a conclusões”. É partindo dessa noção de etapas e de uma análise das representações do processo de investigação elaboradas por Blaxter, Hughes e Tight (2005, p. 29), que apresento uma ideia geral do que vem a ser o ciclo da pesquisa: planejamento, execução e socialização¹⁶.

Cada uma dessas etapas tem seu próprio processo de desenvolvimento. Planejar implica a escolha de um tema, a elaboração de perguntas de pesquisa, o levantamento de hipóteses, que se defina objetivos e que se justifique tudo isso. Para executar a pesquisa é necessário definir: como e por meio de quê gerar ou coletar dados, como registrar esses dados e informações importantes referentes ao andamento da pesquisa e, por fim, como analisá-los. Na hora de socializar, é preciso pensar: onde, como e com quem socializar. Mais adiante, exploro os gêneros que a pesquisa envolve de acordo com cada etapa. A explanação aqui é genérica e tem o intuito de discutir os gêneros estruturantes da pesquisa, para que enfim seja

¹⁶ Mais adiante apresentarei um quadro ilustrativo, organizando os gêneros próprios a cada etapa segundo a proposta feita neste trabalho.

possível fazer uma seleção coerente com o contexto da intervenção. A escolha dos gêneros a serem trabalhados é parte fundamental na construção do produto pedagógico proposto.

Antes de tornar a fazer uso dos termos *práticas e eventos de letramento*, quero apontar aqui quais são as referências e a compreensão que orientam a escolha e uso dos mesmos. O entendimento de letramento abordado aqui tem acordo com o construto teórico que segue uma tendência internacional a qual focaliza a natureza social do letramento (STREET, 2014, p. 13). Tal tendência tem sido descrita como *New Literacy Studies*¹⁷ (STREET, 2014). No referido campo teórico podemos encontrar importantes contribuições tanto em âmbito internacional (BARTON & HAMILTON, 1998; GEE, 1990; HEATH, 1983; 1990; STREET, 1984 e 2014; entre outros) quanto em âmbito nacional (KLEIMAN, 2012; SOARES, 2004; TERZI, 1995; entre outros).

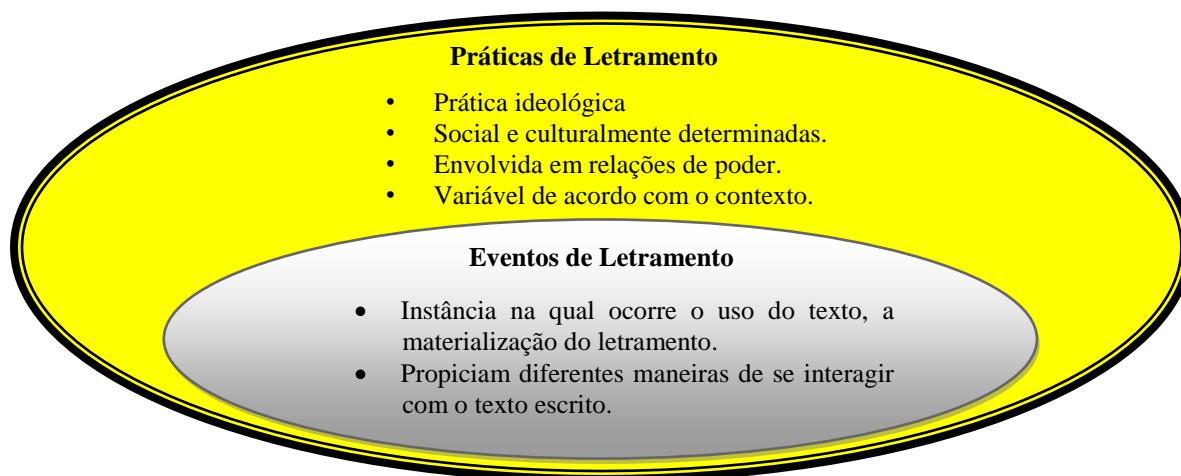
Segundo Street (2014), o conceito de práticas de letramento comporta o de eventos de letramento, sendo o primeiro o desenvolvimento do segundo:

Para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares, tenho considerado útil empregar o conceito de “práticas de letramento”, que é o desenvolvimento do conceito de “eventos de letramento” de Heath [...]. Para Heath, o termo eventos de letramento se refere a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (Heath, 1982). O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. (STREET, 2014, p. 18)

Na figura a seguir, busco apresentar uma síntese das noções-chave para o entendimento do modelo de letramento ideológico de Street (1984):

¹⁷ Traduzido para o português, vemos tanto “Novos estudos do Letramento”, quanto “Novos estudos sobre o Letramento”.

Figura 1 – Modelo de Letramento Ideológico de Street



Fonte: elaboração própria

Tendo em vista que a escola deve proporcionar a realização de pesquisas e o aprendizado por meio destas e que isso se constitui enquanto uma prática de letramento, composta por de eventos de letramento, o ensino dos gêneros é imprescindível para que o educando circule com sucesso pelas práticas escolares. Quando falo em gêneros que a pesquisa envolve, trato daqueles a serem lidos e produzidos em função das práticas de pesquisa. Isso quer dizer que para a produção destes é recomendada a leitura e estudo de bons modelos, bem como a leitura e estudo de uma infinidade de outros gêneros, que serão determinados de acordo com os interesses pertinentes a cada pesquisa.

Segundo Cecilio (2009),

A escola pode explorar, transformar e enriquecer as possibilidades de trabalho com as práticas de linguagem ao articular o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva de base enunciativa/ discursiva, viabilizada pela adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino, possibilitando, assim, a elaboração de uma progressão curricular mais articulada. (CECILIO, 2009, p. 50.)

Desse modo, coloco o ensino de gêneros como uma forma de ensinar Língua Portuguesa de uma maneira articulada e integrada a uma base curricular comum e interdisciplinar. Para tanto, inicio a sistematização dessa proposta organizando os estágios de uma pesquisa, apurando os gêneros que são ou podem ser utilizados. Vejamos:

a) Planejamento

Para o planejamento de uma investigação científica podemos lançar mão de alguns gêneros. Uma característica comum a todos eles nessa etapa de uma pesquisa é a de organização. O pesquisador lê e escreve aqui para se organizar. Para ordenar seus estudos e planos, sistematizar suas ideias. Assim, aponto como gêneros que constituem a etapa do planejamento: o pré-projeto de pesquisa, o projeto de pesquisa, o mapa mental, a ficha de leitura, os questionários e entrevistas, a resenha e o resumo.

b) Execução: a depender das decisões metodológicas da pesquisa, serão lidos e produzidos diferentes gêneros. Em níveis diferentes de aprofundamento, alguns gêneros a serem produzidos, já conhecidos da etapa de planejamento, seguem aparecendo durante a execução da pesquisa. É o caso da ficha de leitura e dos questionários e entrevistas, por exemplo. Um dos gêneros essenciais para a execução de uma investigação científica é o diário de pesquisa.

c) Socialização: após a conclusão total ou parcial de uma pesquisa é chegada a hora de compartilhá-la. O fim de qualquer pesquisa é (ou pelo menos deve ser) a socialização. Em algumas esferas da sociedade, pesquisas de algumas áreas são divulgadas apenas quando atingem os resultados esperados. Na maioria das vezes, além de relevância para a sociedade, as pesquisas têm vínculo com a produção de conhecimento no âmbito do ensino e da aprendizagem. Assim, espera-se que a realização de uma pesquisa científica implique a divulgação de seus resultados. Com o objetivo de apresentar uma pesquisa para um público leigo ou específico, se produzem gêneros orais e escritos em diferentes suportes e eventos de divulgação científica ou ocasiões em que o pesquisador é especialmente convidado devido o interesse de um determinado público em seu trabalho. Dentre os gêneros escritos, destaco o resumo, o artigo, o relatório de pesquisa, o relato de experiência, e o pôster. Já entre os gêneros orais, destaco a palestra e o seminário.

O gerenciamento da interação através de gêneros é o que possibilita a configuração de práticas de letramento. Quando falo em gêneros, no presente trabalho, os entendo como **formas culturalmente estabilizadas de organização textual-discursiva** (BUNZEN e MENDONÇA, 2012, p. 12). Valendo ressaltar que, neste conceito, cabe a possibilidade de mudança, alterações, mistura e criação em função do uso social dos gêneros.

Schneuwly e Dolz (2010) estabelecem parâmetros para o agrupamento de gêneros, considerando: domínios sociais de comunicação; aspectos tipológicos e capacidades de

linguagem dominantes¹⁸. De acordo com essa proposta de agrupamento dos gêneros, a terceira etapa da pesquisa corresponde basicamente ao grupo em que: o domínio social de comunicação é a transmissão e construção de saberes; o aspecto tipológico é a exposição; e, a capacidade de linguagem dominante é a apresentação textual de diferentes formas dos saberes.

Conforme os critérios estipulados pelos autores, podemos arriscar a proposição de agrupamentos por gêneros para os referentes à primeira e à segunda etapas da pesquisa científica. Schneuwly e Dolz (2010) colocam que é preciso que os agrupamentos:

1. Correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p.50).

Assim, proponho que o agrupamento da primeira etapa inclua gêneros nos quais: o domínio social é o de planejamento, o aspecto tipológico é o da sistematização, e capacidade de linguagem dominante é a do questionamento, tomada de posição e busca de resposta. Para a segunda etapa, proponho um agrupamento de gêneros nos quais: o domínio social é a documentação de experiências; o aspecto tipológico é o de relatar experiências em andamento; e, a capacidade de linguagem dominante é a da representação discursiva de experiências vividas.

É em um processo contextualmente situado de interações entre sujeitos que estes se constituem enquanto letrados em determinada esfera, no nosso caso, a escolar. Em função disso, Bunzen e Mendonça (2012, p. 18) afirmam que “as práticas de letramento do professor devem ser pensadas de forma contextualmente situada”. Conforme Barton e Hamilton (1988:7 *apud* BUNZEN e MENDONÇA, 2012, p. 18), “o letramento é bem mais entendido como um conjunto de práticas” e estas “podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos [e orais¹⁹], estando associadas a diferentes domínios da vida humana”. Além disso, “as práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder [o que as torna

¹⁸ Para um aprofundamento no assunto, é recomendada a leitura de Schneuwly e Dolz (2010), p. 51. “QUADRO 1: PROPOSTA PROVISÓRIA DE AGRUPAMENTO DE GÊNEROS”.

¹⁹ Os autores não usam o termo oral.

diferentes entre si, pois de acordo com essa padronização algumas] se tornam mais dominantes, visíveis e influentes que outras.” (*ibidem*, p. 19.).

Outra questão importante apontada pelos autores é a de que são frequentes as mudanças sofridas pelas práticas de letramento, ou mesmo a instituição de novas, através dos processos de aprendizagem. Afinal, para ser estudante e para ser professor é necessário estar em contato e relacionar-se com diferentes textos e, sobretudo com os avanços tecnológicos, precisamos lidar com novos instrumentos e formas de interação úteis ou até mesmo necessárias à vida escolar (CORTI, MENDONÇA e SOUZA, 2012).

O conceito de letramento situado auxilia aqui no entendimento do funcionamento das diferentes instituições, suas práticas de letramento e gêneros circulantes nestas (KLEIMAN, 2012). Assim, conforme o evento de letramento alteram-se as exigências quanto às práticas de linguagem envolvidas. A situação de comunicação determina códigos específicos de produção e recepção. Um falante nativo pode não entender como funciona um determinado evento mesmo que este aconteça em sua língua materna, ficando assim impossibilitado de participar efetivamente²⁰.

2.4 Planejamento, ensino e aprendizagem: autoria e fazer docente

Spiegel (2008) traz a noção de **professor compositor**, essa ideia carrega consigo uma série de outras noções que vêm a calhar com a visão deste trabalho. Dentre elas, estão a de planejamento e aprendizagem. Para falar de tudo isso, assumo essa posição de professora compositora, combinando as noções de Spiegel à de **aluno como sujeito da aprendizagem** de Antunes (2009), bem como à **concepção interacionista, funcional e discursiva da língua** da mesma autora.

Spiegel (2008, p. 31) aponta que, frente às novidades metodológicas e tecnológicas, prevalecem as estratégias tradicionais, dessa forma à “revolução prometida” foi relegada ao papel de “distração ocasional”. Assim, os alunos não têm interesse em aprender e a escola passa a ser apenas um local onde são superados sucessivos obstáculos apenas para se conseguir um diploma.

²⁰ Kleiman, (2012 p. 26) exemplifica isso falando do evento da assembleia.

O autor afirma ainda que a preparação de aulas interessantes tem a ver com os conteúdos, mas também com a maneira de ensinar e que a culpabilização exclusiva do professor é perigosa, pois a atividade docente é perpassada por inúmeros elementos dificultadores como a precarização da educação e o desprestígio da profissão. No entanto, afirma que se a escola oferecesse aulas mais interessantes, que respeitassem as diferentes maneiras de aprender, ela se converteria em um ambiente mais democrático que facilitaria o acesso à aprendizagem para cada indivíduo.

Acredito que todo o planejamento de aula tem um tom autoral, ainda que com recursos didáticos produzidos por outrem, pois cada aula é um acontecimento único e irreproduzível (GERALDI, 2010). Claro que há bons e ruins planejamentos, mas a partir do momento em que um professor toma decisões sobre o que será o acontecimento aula, ele se torna autor. Todavia a noção de professor compositor é mais profunda do que isso, ela compreende a reflexão cotidiana da prática e a avaliação crítica sobre o retorno dos alunos, possibilitando sucessivas aproximações com o objeto de ensino ao longo desse processo. Nas palavras do autor:

a *composição* é uma **tarefa criativa** que parte do conhecimento que tem o professor de seus alunos, dos conteúdos que pretende ensinar, do marco institucional, e de suas próprias características como docente.²¹ (SPEGIEL, 2008, p. 35, grifo do autor.)

O autor defende que as aulas devem ser interessantes tanto para os alunos quanto para os professores e que a composição torna-se aprendizagem para o docente quando há o planejamento e a releitura permanente da sala de aula. A seguir trago a reprodução de uma figura, que consta no texto, elencando as atitudes do professor compositor:

²¹ Tradução livre.

Figura 2 – Algumas atitudes do docente compositor

ALGUNAS ACTITUDES DEL DOCENTE COMPOSITOR

El docente compositor:

- **Diseña** sus clases como lo hace un buen arquitecto con una casa -toma nota de las necesidades de los que la habitarán, de los nuevos materiales, de las nuevas tendencias, etc.-; o como un fotógrafo, un escritor, o un compositor, cuando piensa en la melodía, el ritmo o en los instrumentos necesarios para que su música suene bien.
- **Construye** sus clases orientándolas a que, a su vez, sus alumnos construyan sus aprendizajes.
- **Incorpora** a sus clases lo que sus alumnos saben y viven fuera del aula.
- **Decodifica** críticamente las potencialidades de cada material y, de esta manera, ocupa un lugar tan protagónico como apasionante: el de *decidir y liderar el acto educativo*.
- **Disfruta** de la clase junto con sus alumnos.



As atitudes do professor compositor são, em minha opinião, necessárias a todo o professor que se pretende um “remador contra a maré”, pois as condições são adversas na profissão docente e a tendência é a acomodação. Mas, para o docente, acomodar-se é condenar-se à frustração. Também não tenho aqui a intenção de passar uma receita “milagrosa” de “como ser feliz sendo professor”, eu quero que os professores se reconheçam assim, como eu me reconheço, e sintam que não estão sozinhos. Muitas vezes, esse é o conforto que a teoria pode dar, a certeza de que não sou só eu que me importo e que aquilo que os estudiosos dizem não está tão distante da minha prática pedagógica, muito pelo contrário, dá suporte a ela, a reorienta e me faz refletir e, com isso, me fortalece.

Retomando a terceira atitude, na qual o autor afirma que o docente compositor “Incorpora a suas aulas o que os alunos sabem e vivem fora da aula” (SPIEGEL, 2008, p. 38), permito-me fazer algumas aproximações com o que Antunes (2009, p. 43) diz sobre o aluno ser o sujeito da aprendizagem. Para a autora, o conhecimento resulta da interação entre o aluno e o objeto da aprendizagem. E é por isso que aponto aqui que esta é uma atividade tão cara ao fazer docente. Sobre esse conhecimento que resulta da interação entre sujeito e objeto da aprendizagem a autora afirma:

Vale a pena, ter em conta, ainda, que tal conhecimento implica, não o armazenamento, em estoque, de um conjunto de informações, de conteúdos e regras, mas a existência de uma capacidade gerativa, isto é, uma capacidade de encontrar novas respostas para problemas inteiramente novos, em novas condições. (ANTUNES, 2009, p. 43)

Já Spiegel (2008, p. 39), ao falar sobre a aprendizagem, diz que “para aprender, é necessário compreender” e que um aluno “compreende quando pode integrar corretamente o que sabe com as novas situações”²².

Agora, entrando nas especificidades da aula de língua, trago colocações com as quais concordo e acredito serem condizentes com o presente trabalho, minha prática e as demais concepções expostas aqui. A respeito das opções pedagógicas, Antunes (2009, p. 42) afirma que estas devem tomar como ponto de referência o princípio de que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” e que este princípio deriva da **concepção interacionista, funcional e discursiva da língua.**

²² Tradução livre.

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.1 Metodologia da pesquisa

3.1.1 Entendendo o objeto e os caminhos possíveis da pesquisa

A metodologia adotada nesta pesquisa é a da pesquisa-ação, que segundo Latorre (2003), interliga ação, investigação e formação, colocando o desenvolvimento profissional subordinado a esta relação. Ou seja, como professora-pesquisadora, participante da realidade investigada, elaboro um projeto, partindo de uma indagação para que após a implementação deste sejam avaliados os resultados para que possam subsidiar reflexões que, por sua vez, busquem contribuir para uma mudança na prática.

Segundo André (1995), por nos colocar no lugar de profissional pesquisador-reflexivo, essa é a metodologia mais indicada quando os objetivos estão relacionados à nossa própria prática. Conforme a autora, essa metodologia de pesquisa foi desenvolvida por Kurt Lewin, que descrevia os aspectos essenciais para o processo de pesquisa-ação enquanto um ciclo que compreende: a análise, a coleta de dados, o diagnóstico de problemas, o planejamento da ação, a sua execução, uma nova coleta de dados com o intuito de avaliar a ação e, por fim, a repetição desse ciclo de atividades. André (1995) também traz um histórico da pesquisa-ação desde meados de 1940, com Lewin, até Serrano, nos anos 1990. A estudiosa também apresenta as vertentes representantes da pesquisa-ação: anglo-saxônica, australiana, espanhola, francesa e norte-americana. E conclui afirmando que:

Em resumo, pode-se dizer que em todas as correntes a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção. (ANDRÉ, 1995, p. 28.)

A literatura sobre pesquisa-ação tem reservado um lugar bastante especial para o professor. A partir disso, a reflexão da própria prática torna-se imprescindível na formação inicial e continuada do professor. Segundo a minha percepção, na pesquisa-ação é a voz da realidade investigada que fala, ou pelo menos uma das vozes dessa realidade, ao passo que o

pesquisador está inserido nela, o que lhe confere protagonismo. É assim que vejo o Programa de Mestrado Profissional do qual sou aluna e é assim que me vejo como professora-pesquisadora.

Outra questão importante na hora refletir sobre a metodologia de um trabalho é posicionar-se frente à dicotomia entre qualitativo e quantitativo. Neste caso, estamos tratando de uma pesquisa qualitativa. Isso fica praticamente explícito, uma vez que já foi dito que é uma pesquisa-ação e o que isso significa. Ainda assim, acredito que é possível refletir mais sobre isso e compreender o significado também de uma pesquisa qualitativa para não cair no simplismo de acreditar ou transparecer acreditar que todo o estudo que não trata de números e quantidades é uma pesquisa qualitativa.

Dessa forma, é necessário apresentar aqui qual é a concepção de pesquisa qualitativa que fundamenta essa decisão:

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23 *apud* LUPPI, 2012, p. 72.)

Posto isso, retornamos à questão do protagonismo do professor enquanto sujeito da realidade objeto. Ademais, essa compreensão de pesquisa qualitativa leva em consideração os sentidos produzidos por todos os elementos presentes na situação investigada.

Assim, entendo melhor o campo epistemológico em que se encaixa a minha pesquisa, bem como os seus limites. Entendo também, de maneira mais precisa, o meu lugar como investigadora em um espaço cultural e socialmente instituído, mas também culturalmente único enquanto comunidade.

Dessa maneira, meu projeto visualiza a pesquisa-ação da seguinte forma:

- etapa 1: conceituação de problemas;
- etapa 2: levantamento de questões de pesquisa, hipóteses e objetivos;
- etapa 3: planejamento da intervenção;

- etapa 4: implementação do produto pedagógico elaborado e coleta de dados;
- etapa 5: análise de dados e ajustes do produto pedagógico.

As etapas 1 e 2 se deram no primeiro semestre de 2015 quando da aplicação do projeto-piloto. Em dezembro de 2015, o projeto foi qualificado e, após isso, iniciei então a etapa 3, que foi concluída em meados de abril de 2016. Ainda em abril, iniciei então a etapa 4, que foi concluída no final do mês de agosto, tendo ocorrido uma pausa de seis semanas entre o final de maio e o início de julho por conta da greve que fizemos. Junto à etapa 4, iniciei a etapa 5, mas sem grande afinco em função da grande quantidade de energia despendida durante a aplicação. Com o fim da aplicação, em agosto, minha dedicação à análise e à reelaboração do produto passa ser a maior possível.

3.1.2 Contextualização

A instituição de ensino em que atuo localiza-se em um bairro próximo ao centro e atende a alunos de diferentes classes sociais e pontos da cidade, até mesmo da Região Metropolitana. O colégio oferece séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, no turno da tarde; Ensino Médio, no turno da manhã; e Ensino Técnico e Educação de Jovens e Adultos (nível médio), no turno da noite.

Conforme já foi mencionado, as etapas 1 e 2 da pesquisa-ação foram realizadas ainda em 2015. Desenvolvi um projeto-piloto da pesquisa em uma das disciplinas obrigatórias cursadas no Mestrado²³, o qual apliquei na disciplina de Seminário Integrado. Com o amadurecer do projeto, a partir dessa experiência e aprofundamento nos estudos para o planejamento, decidi que a pesquisa para a dissertação seria realizada na disciplina de Língua Portuguesa, que é ministrada por mim exclusivamente.

A aplicação da pesquisa-ação foi iniciada no dia 18 de abril de 2016 e encerrou-se no dia 31 de agosto. A turma selecionada contava com 42 alunos, na lista de chamada, dos quais 35 já haviam comparecido à aula. Foram impressas 37 cópias do MDA proposto para a intervenção. Dentre os 35 alunos que chegaram a ir para a escola, nesse ano, 27 iniciaram o trabalho com o MDA, 10 foram transferidos e 4 estão em situação de abandono da escola. Ao

²³ Disciplina de “Teoria e práticas no Ensino de Línguas”, ministrada pela Prof^ª. Dr^ª. Clara Dornelles.

final da intervenção, a turma tinha 21 alunos que ainda frequentavam a escola. De todos os que participaram, em algum momento, da realização da pesquisa-ação, somente 10 foram considerados com frequência satisfatória, e destes, 8 alunos avaliaram o conjunto de tarefas. O critério utilizado para a classificação em alunos com frequência satisfatória ou insatisfatória foi o número de semanas seguidas que chegaram a não comparecer à aula. Os considerados com frequência satisfatória foram aqueles que não chegaram a faltar às aulas por três semanas consecutivas.

Durante a aplicação, além da dificuldade de lidar com a falta de frequência dos alunos, que atravessou todo o período em questão, passamos também por uma greve de sete semanas. Em decorrência do parcelamento dos salários dos servidores estaduais - que colocava o pagamento de parte de nossa remuneração para além dos trinta dias trabalhados - e da ausência de reajuste inflacionário - previsto para todo o mandato do atual governador do Rio Grande do Sul, que vai até o ano de 2018 - nossa categoria deflagrou, em assembleia, a referida greve. Nossa escola optou por manter-se fechada até a sexta semana de greve e, após isso, retomei minhas atividades na escola em função de minha pesquisa.

Em paralelo a nossa greve, os estudantes protagonizaram um movimento de ocupação das escolas a nível estadual, tendo como horizonte a defesa de uma educação pública de qualidade e, mais pontualmente, em protesto à falta de recursos tais como falta de professores e funcionários, bem como o atraso nos repasses financeiros, que já estavam atrasados havia cinco meses. Com isso, estava tornando-se muito difícil a manutenção da estrutura que sustenta o funcionamento de uma escola. Nossa escola foi a primeira a ser ocupada no estado e até o final do movimento o número de escolas ocupadas chegou a 180.

Para a aplicação, foram utilizados seis diferentes espaços físicos: a biblioteca, a sala de aula, a sala de aula virtual (laboratório de informática com sistema operacional *Linux*), o auditório, o laboratório de ciências e o laboratório de informática (com sistema operacional *Windows*).

3.1.3 Sujeitos selecionados

Para esta análise foram estabelecidos critérios que culminam na formação de dois grupos que acomodam os sujeitos participantes selecionados. Além disso, para assegurar o

sigilo na divulgação de informações referentes à participação dos alunos na pesquisa, os sujeitos selecionados foram renomeados aleatoriamente para fins de desidentificação.

O quadro a seguir demonstra detalhadamente os parâmetros estipulados para a seleção e apresenta os sujeitos selecionados em dois grupos de amostra:

Quadro 1 – Conformação dos grupos de amostra

	Amostra 1	Amostra 2
Critério	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ter obtido frequência satisfatória; ✓ ter respondido o questionário de avaliação da proposta. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ter apresentado o trabalho final durante o primeiro dia de apresentações.
Alunos	Theodora, Talita, Valentín, Noah, Héctor, Gael, Heloísa e Murilo.	Theodora, Talita, Noah.

Como é possível observar, alguns nomes se repetem nas duas amostras, isso acontece porque a amostra 2 é um recorte da amostra 1. Assim, os alunos da amostra 1, que atendem ao critério estipulado para a amostra 2, fazem parte também desse grupo menor.

Quadro 2 – Informações sobre os sujeitos participantes

Sujeitos participantes	Idade	Características
Theodora	17	Já estudava na escola no ano anterior, não é aluna ingressante no Ensino Médio, é participativa em aula e não trabalha.
Talita	17	Estudava em outra escola no ano anterior, é aluna ingressante no Ensino Médio, é participativa em aula e trabalha.
Noah	16	Estudava em outra escola no ano anterior, é aluno ingressante no Ensino Médio, é participativo em aula e não trabalha.

Valentín	16	Estudava em outra escola no ano anterior, é aluno ingressante no Ensino Médio, é participativo em aula e não trabalha.
Héctor	16	Já estudava na escola no ano anterior, não é aluno ingressante no Ensino Médio, às vezes é participativo em aula e trabalha.
Gael	17	Estudava em outra escola no ano anterior, é aluno ingressante no Ensino Médio, raramente é participativo em aula e não trabalha.
Heloísa	15	Estudava em outra escola no ano anterior, é aluna ingressante no Ensino Médio, raramente é participativa em aula e não trabalha.
Murilo	17	Estudava em outra escola no ano anterior, é aluno ingressante no Ensino Médio, raramente é participativo em aula e não trabalha.

Entre os alunos que reprovaram no ano anterior, temos a aluna Theodora, que abandonou a escola, e o aluno Héctor, que reprovou por insuficiência de desempenho. Conforme dados do censo escolar de 2015, as maiores taxas de não aprovação (26,5%) e distorção idade-série (31,4%) estão no primeiro ano do Ensino Médio²⁴. Quinze anos seria a idade correta para o primeiro ano. Dos alunos da amostra, apenas a aluna Heloísa tem essa idade. Dentre os que estão com dezesseis anos, é possível que ainda não tivessem seis anos na época em que ingressaram no Ensino Fundamental. Mesmo que esse fosse o caso de todos os alunos com dezesseis anos, ainda assim metade da amostra apresenta distorção idade-série. Contabilizando apenas os alunos com dezessete anos, com exceção da aluna Theodora, é muito provável que pelo menos três dos alunos tenham sido reprovados em algum ano do Ensino Fundamental.

²⁴ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192

Há uma escassez de pesquisas recentes relacionadas à educação que se dediquem a verificar o desempenho escolar atrelado ao trabalho fora de casa, sobretudo em se tratando do estudante trabalhador do Ensino Médio diurno. A maioria dos estudos sobre o estudante do Ensino Médio diurno, que trabalha, está concentrada na área da saúde e têm pouco a dizer sobre o rendimento escolar que essa condição implica. Amaral et al. (2003, p. 27), ao analisarem a representação social do trabalho e da escola entre adolescentes de uma escola de São Paulo, encontraram uma “contradição entre o reconhecimento do trabalho como valor moral e positivo e os problemas decorrentes de uma carga física e psicológica precoce do adolescente trabalhador”. Tendo isso já como um pressuposto, incluí essa característica no quadro apresentado. Em meu cotidiano na escola, percebo que o trabalho e outras atividades do universo adulto - como o hábito de frequentar festas noturnas ou o fato de alguns já terem filhos – podem interferir no rendimento escolar dos alunos.

3.2 Metodologia da intervenção pedagógica

3.2.1 Projeto-piloto

A maior angústia sentida por mim ao longo da experiência com o Seminário Integrado, em 2015, foi termos noção da exigência da pesquisa como princípio pedagógico e, em contrapartida, observar um enorme vazio no planejamento das aulas por parte dos professores. Longe de ser um problema individual, esse foi o primeiro reflexo de uma realidade adversa. Não basta dizer o que se *deve* fazer sem dizer *como*.

É claro que nem toda inovação²⁵ deve vir acompanhada de um passo a passo. Porém, para que se possa convidar outro para a construção de algo novo, para que esse outro se sinta instigado a pensar em novos modos de fazer, é preciso que se dê tempo para a assimilação disso, que se convença e que se defina junto uma rota diferente. Sob pena de que esse outro sinta apenas que sofre uma imposição, o que lhe causará uma enorme sensação de impotência.

A explanação feita sugere uma possível raiz para esse “vazio” da disciplina. Embora entenda que ele não é gratuito, me senti desafiada a propor alternativas para ensinar os alunos

²⁵ Dornelles (2008), ao discutir o conceito de inovação coloca que segundo Messina (2001), “a inovação é um tipo de mudança intencional, sistemática e planejada, por isso se diferencia das mudanças espontâneas e das invenções”. Em seguida, a autora aponta ainda que, de acordo com Signorini (2007), os significados de inovação podem variar a depender do contexto em que é produzida. (DORNELLES, 2008, p. 116.)

a pesquisarem. Assim, elaborei um MDA com o objetivo de aprimorar as práticas de pesquisa no Seminário Integrado.

Dessa forma, me propus a trabalhar três gêneros discursivos: o pré-projeto de pesquisa, o relato semanal e o resumo. O **pré-projeto de pesquisa** para delimitar a investigação; o **relato semanal** como uma forma de registro capaz de garantir o entendimento de que o curso da pesquisa também estava em jogo para fins de avaliação; e o **resumo**, como uma das formas que, apesar de breve, compreende todas as etapas do trabalho, funcionando enquanto um gênero que se propõe à socialização.

Para a aplicação do projeto foram utilizadas seis aulas, de 3h/aula cada, e a confecção do produto pedagógico foi orientada pela problemática em questão²⁶. É importante destacar aqui que a aplicação do projeto não foi acontecimento exclusivo dentro dessas seis aulas da disciplina. Em alguns momentos as atividades do projeto ocorreram no grande grupo e em outros elas ocorreram em tempos diferentes para cada grupo; pois, naquele momento, a dinâmica do Seminário Integrado era variável de acordo com as pesquisas desenvolvidas pelos alunos.

Na primeira, aula cada professor foi para a sala de aula de uma das turmas convencionais, as de 1º a 3º ano. A função do professor na sala de aula, naquele momento, foi servir de referência, tirar dúvidas quanto à organização do Seminário Integrado no referido trimestre e ajudar os alunos na formação dos grupos por afinidade do tema de pesquisa escolhido.

Antes da segunda aula, em reunião de professores, definimos quais grupos de alunos deveriam ser encaminhados a determinados grupos de professores. Os critérios utilizados para tais encaminhamentos foram: os interesses dos professores pelos temas de pesquisa apontados, indicação dos alunos e possibilidade de grupos de alunos por grupo de professores orientadores, respeitando-se a capacidade de 21 alunos por professor.

Na segunda aula, já definidas as turmas, os alunos compartilharam seus temas de pesquisa com o grande grupo e fizeram reuniões em seus grupos. A partir disso, definiram os próximos passos de suas pesquisas sob a orientação dos professores. A contar dessa aula, comecei a explicar grupo a grupo de alunos sobre o meu trabalho de Mestrado e como ele influenciaria no planejamento das aulas de Seminário Integrado. A aceitação foi boa e não

²⁶ Na condição de professora de língua portuguesa no Ensino Médio, como posso contribuir para qualificar as práticas de pesquisa a serem realizadas no âmbito desse nível de ensino?

houve resistência por parte de nenhum deles. Ouvi e aceitei algumas de suas sugestões. Uma delas teve a ver com o relato semanal, minha proposta inicial foi o uso de fichas pautadas, mas alguns argumentaram que seria melhor usarmos cadernos, então comprei alguns e os entreguei aos grupos no início de cada aula seguinte. Durante a semana eles faziam anotações dispersas e centralizavam tudo no caderno de relato semanal. Os grupos que tinham por costume fazer reuniões mais formais durante a disciplina utilizavam o caderno para fazer as relatorias delas. Assim, pude trabalhar e discutir com os alunos as características do gênero relato semanal ao longo de cinco aulas.

O delineamento de pesquisa também começou a ser construído a partir da segunda aula, foi sendo construído e reelaborado também ao longo da aplicação do projeto. Foram fornecidos, aos alunos, formulários para que completassem, definindo as partes da pesquisa, os seus rumos e estruturando um pré-projeto. Esse exercício foi feito na segunda e na quarta aula, primeiro com um formulário extenso e depois com uma versão mais simples. Esses formulários serviram como atividade diagnóstica da turma em questão, foi a partir deles que elaborei as atividades de leitura e escrita de resumos. Ao ler os formulários preenchidos pelos grupos, notei que, como eu imaginava, até então todas aquelas nomenclaturas não estavam fazendo sentido e que era preciso sistematizar todo aquele conteúdo. Combinei então com eles que independentemente do andamento de suas pesquisas haveria uma atividade para todos nos dois primeiros períodos da quinta aula.

Na quarta aula, seguimos ajustando o que havia sido feito. Alguns grupos saíram da escola para fazer visitas a lugares pertinentes a suas pesquisas ou para fazer entrevistas.

Na quinta aula, iniciamos o trabalho com os resumos. Elaborei uma apresentação explicando detalhadamente as partes do resumo, para que servem, quais são indispensáveis e quais podem ou não aparecer. Finalizamos a aula com uma atividade de leitura. Os alunos leram um resumo e identificaram as partes dele, suas marcas linguístico-enunciativas e tudo o que remete à tríade: tema, forma composicional e estilo do gênero (ROJO, 2005, p. 198).

Na sexta aula, na qual o projeto foi concluído, entreguei um material com as respostas da atividade da aula anterior, para que os alunos conferissem, e ofereci um novo resumo para leitura. Nesse mesmo material, coloquei uma síntese da aula anterior e acrescentei sugestões de vocabulário²⁷, para que os alunos produzissem os resumos de suas próprias pesquisas.

²⁷ Segundo Filipouski, Marchi e Simões (2009, p. 79), “alguns itens tradicionalmente ligados à gramática são também itens de vocabulário a serem conquistados um a um e compreendidos em sua função expressiva, ao invés de estudados como subclasses e decorados”.

Pelo que pude perceber, as atividades propostas aumentaram a preocupação com a parte escrita do trabalho e melhoraram a relação dos alunos com o processo da pesquisa. Acredito muito no formato que pensamos para o Seminário Integrado nesse período, mas se não for muito bem planejado, pode acabar se tornando um tanto quanto vazio de sentido para os alunos, pois o número de alunos por professor é ainda muito alto. Era o que conseguíamos fazer com a estrutura, recursos e equipe profissional que tínhamos.

Dentro disso, procurei fornecer subsídios para qualificar as práticas de pesquisa nesse contexto. Dessa forma, entendê-las como práticas de letramento foi a chave para isso. Os textos produzidos na disciplina demonstraram avanços, cumprindo assim os propósitos que eu havia estipulado em meu planejamento.

As tarefas que propus compreenderam os gêneros já mencionados. Esse conjunto de textos produzidos apresentou boa qualidade. Trabalhamos algumas construções possíveis a partir do estudo das conjunções e preposições, além de escolhas verbais adequadas.

Encerrado o projeto-piloto, o trabalho que desenvolvi não teve continuidade. Acabei me dedicando ao relato de experiência, que seria a avaliação final da referida disciplina do Mestrado, e não dei conta de acompanhar a escrita até o fim da disciplina, retornando a ela apenas para fins de avaliação, juntamente com os colegas com quem compartilhava o espaço. Com esse afastamento meu da tarefa de orientação do processo de escrita do trabalho final, muito do que se avançou não foi transposto para os relatórios das pesquisas dos alunos. Alguns grupos, ao final de suas investigações, acabaram deixando de lado o relatório semanal e os resumos que já haviam sido produzidos.

3.2.2 Produto pedagógico – Manual do Jovem Pesquisador

O professor é o criador de situações estimuladoras com o objetivo de provocar reações ou respostas que garantam a formação de atitudes intelectuais e habilidades adequadas em quem aprende. Dessa maneira, o conteúdo de ensino ocupa papel fundamental nesse processo, mas será organizado de acordo com o desenvolvimento cognitivo e os interesses diretos, práticos e significativos para a vida do aluno. (DAMIS, 2006, p. 113.)

Por acreditar que a prática de pesquisa pode ser desenvolvida nas diferentes áreas e componentes curriculares, optei por realizar a intervenção na disciplina de Língua Portuguesa, em vez de realizá-la na disciplina de Seminário Integrado. Apesar de acreditar que a docência compartilhada e a formação de turmas mistas é algo positivo, entendi que aquele espaço não seria o mais favorável para a realização da minha pesquisa-ação. E essa foi uma escolha feliz, pois a escola está experimentando outro modelo de funcionamento do Seminário Integrado. Este foi alterado em 2016, tornando-se, por ora, um componente curricular com professor único e turma regular.

Assim sendo, para essa pesquisa-ação, me propus a elaborar e implementar um MDA, com base nos gêneros do discurso, configurando-se como uma proposta de letramento acadêmico que considerasse as especificidades do Ensino Médio, bem como seus propósitos. Para isso, tive como centro a ideia de que a pesquisa na escola deve ter como fim a aprendizagem dos educandos.

Segundo Filipouski, Marchi e Simões (2009), o texto é o principal elemento organizador da disciplina Língua Portuguesa e é em torno dele, via leitura e produção, que se organizam as unidades didáticas, sendo a aula apoiada nestas um modo de concretizar o trabalho em torno dos temas e gêneros escolhidos. Dessa forma, o termo **Material didático autoral (MDA)**, aqui, implica um conjunto de tarefas integrado, subdividido em unidades didáticas que se organizam em torno de uma seleção possível de gêneros que a pesquisa envolve.

Mais genericamente, a ideia de MDA visa compreender a materialização de um instrumento para determinados propósitos de ensino, carregando em si o alinhamento entre os pressupostos teórico-metodológicos que guiam a proposta e os conteúdos que se pretende ensinar. O MDA é o que Leffa (2007) chama de “produto” ou “artefato”, pensado para a tarefa, momento de interação com o aluno, no qual há o encontro entre este e o material produzido. Além disso, a visão deste trabalho sobre a elaboração de materiais confere ao MDA um caráter autoinvestigativo, como um recurso que serve também para o docente possa refletir constantemente sobre a própria prática.

No que se refere ao tema, o MDA tem uma temática geral que é a pesquisa em si, o “aprender a fazer pesquisa”, mas “tema” também tem outro significado que passa a fazer sentido a partir do momento em que os projetos dos alunos passam a tomar forma. Em um primeiro momento, os textos que são objeto de estudo estão voltados para o ensino da pesquisa, articulando a trajetória que os leva até o ponto de partida de suas próprias

investigações; em um segundo momento, os textos que são objeto de estudo dos educandos estão intimamente ligados às temáticas eleitas por eles. A organização do MDA e da pesquisa, de um modo geral, segue a lógica proposta por Prado (2013) quando a autora atribui ao professor o seguinte papel:

Cabe ao professor elaborar projetos para viabilizar a criação de situações que propiciem aos alunos desenvolverem **seus próprios projetos**. São **níveis de projetos distintos** que se articulam nas interações em sala de aula. Por exemplo, o projeto do professor pode ser descobrir estratégias para que os alunos construam seus projetos tendo em vista discutir sobre uma problemática de seu cotidiano ou de um assunto relacionado com os estudos de certa disciplina, envolvendo o uso de diferentes mídias disponíveis no espaço escolar. (PRADO, 2013, p. 8, grifos meus.)

Para tanto, o objetivo de ensino desse MDA foi essencialmente: fornecer subsídios para que os alunos pudessem pesquisar e aprender pesquisando. Assim, os gêneros propostos ocupam o lugar de objeto de ensino-aprendizagem. O ensino de gênero tem sido voltado para padrões estipulados, formas ideais extraídas da realidade, que desconsideram a relativa flexibilidade dos gêneros e as características intercambiáveis entre eles. Essa é uma prática escolar de linguagem recorrente que é, em parte, necessariamente fictícia (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010). É, em parte, fictícia, pois na maioria das ocasiões, precisamos simular situações reais de uso de alguns gêneros e a escola deve preparar os educandos para atuarem no mundo por meio de seus discursos. Porém, nesse momento da vida, os alunos já precisam se colocar enquanto produtores de discurso e, em minha opinião, o ensino de Língua Portuguesa não pode se furtar de atuar nessas oportunidades.

Dessa forma, optei por trabalhar com gêneros que os alunos necessitam durante a vida escolar e seguirão necessitando se optarem pela continuidade dos estudos em nível técnico ou superior. Implementei o MDA elaborado para a pesquisa em uma turma de 1º ano Ensino Médio, durante o primeiro semestre de 2016. Neste momento, busquei abarcar o ciclo da pesquisa, diferentemente do projeto-piloto, que analisou apenas três gêneros e não alcançou plenamente a etapa de socialização, pois não compreendeu o relatório de pesquisa e a apresentação oral. De acordo com as discussões que faço no presente trabalho e o objetivo didático-pedagógico exposto, o produto pedagógico elaborado apresenta uma das seleções possíveis para o ensino de gêneros úteis à prática de pesquisa. Assim, a seleção que apresento é a seguinte: o resumo, o projeto, o vídeo-diário reflexivo, o pôster e a exposição oral.

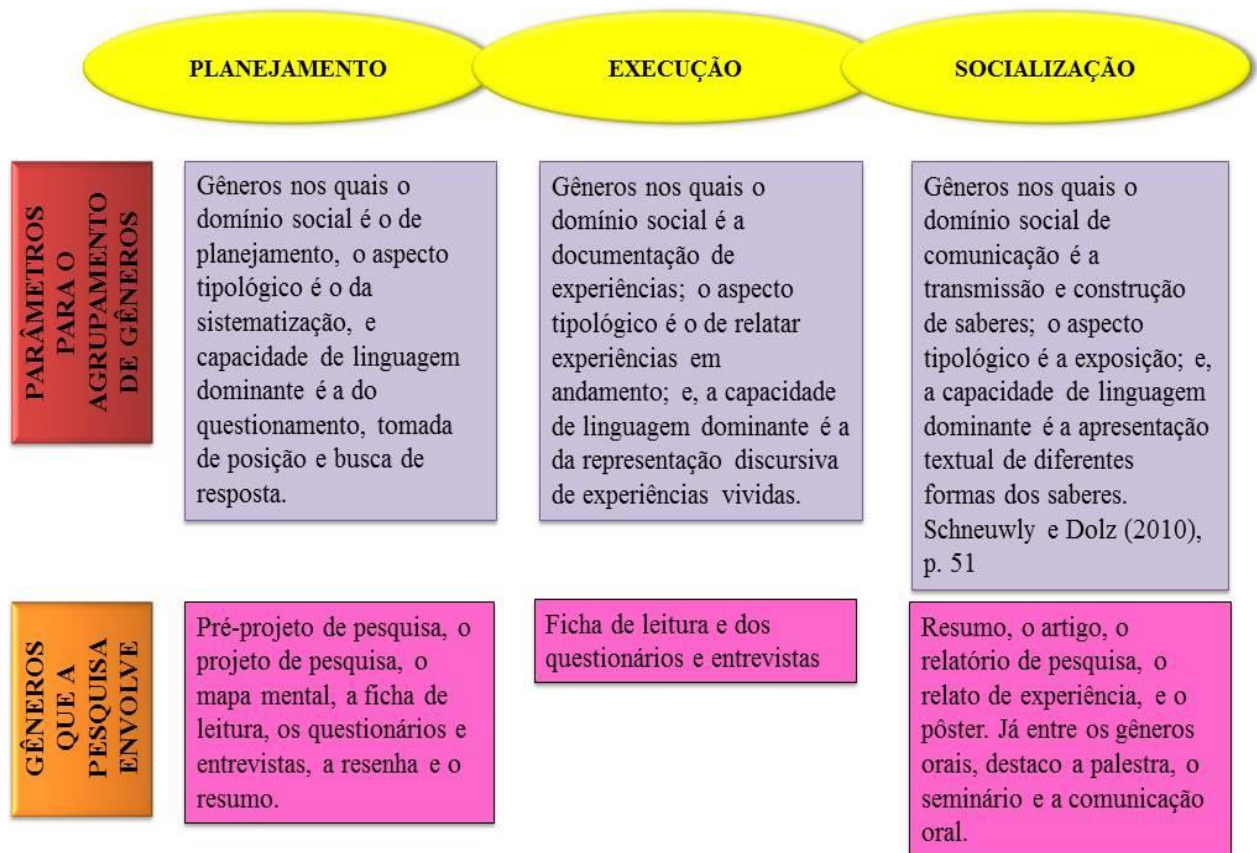
3.2.3 Manual do Jovem Pesquisador: gêneros articuladores e planejamento

Esta é uma pesquisa iniciada do ponto zero, ou seja, não parte de/ ou está inserida em nenhuma outra pesquisa em curso. Planejar e empreender uma investigação implica tempo. No caso de uma pesquisa aplicada, há que se prever o tempo de ida a campo. Em nosso programa de Mestrado Profissional essa coleta (ou geração) de dados tende a ser a implementação, em nossa sala de aula, de uma proposta elaborada ao longo do primeiro ano e qualificada ao final deste para que, no segundo ano, sejam então gerados os dados e escrita a dissertação. Sendo o tempo tão precioso, foi ele um dos elementos decisivos na escolha dos gêneros a serem trabalhados. Ele me fez pensar na extensão desses gêneros. Afinal, a complexidade do ensino de gêneros é tal que há pesquisas incrivelmente ricas e que analisam intervenções que se propuseram a ensinar um único gênero.

Aqui, o que atende aos propósitos da investigação é o ensino de um conjunto de gêneros, por isso outro elemento decisivo no momento da seleção foi que esta contemplasse as três etapas do ciclo da pesquisa. A partir da noção de etapas de Corti, Mendonça e Souza (2012), das representações do processo de investigação (BLAXTER, HUGHES e TIGHT, 2005) e dos parâmetros para o agrupamento de gêneros estabelecidos por Schneuwly e Dolz (2010), configurei um modelo, no qual a pesquisa é um processo que, enquanto prática de letramento, é composta por eventos que envolvem certos gêneros próprios a cada etapa.

Pensando no “tamanho” (extensão) dos gêneros, tanto pelo tempo do qual dispunha quanto no nível e etapa escolar, bem como na experiência de meus alunos, selecionei os gêneros supracitados. A fim de demonstrar a síntese da elaboração, na qual proponho a divisão dos gêneros que a pesquisa envolve em três etapas, de maneira esquemática e visual, desenhei a figura a seguir:

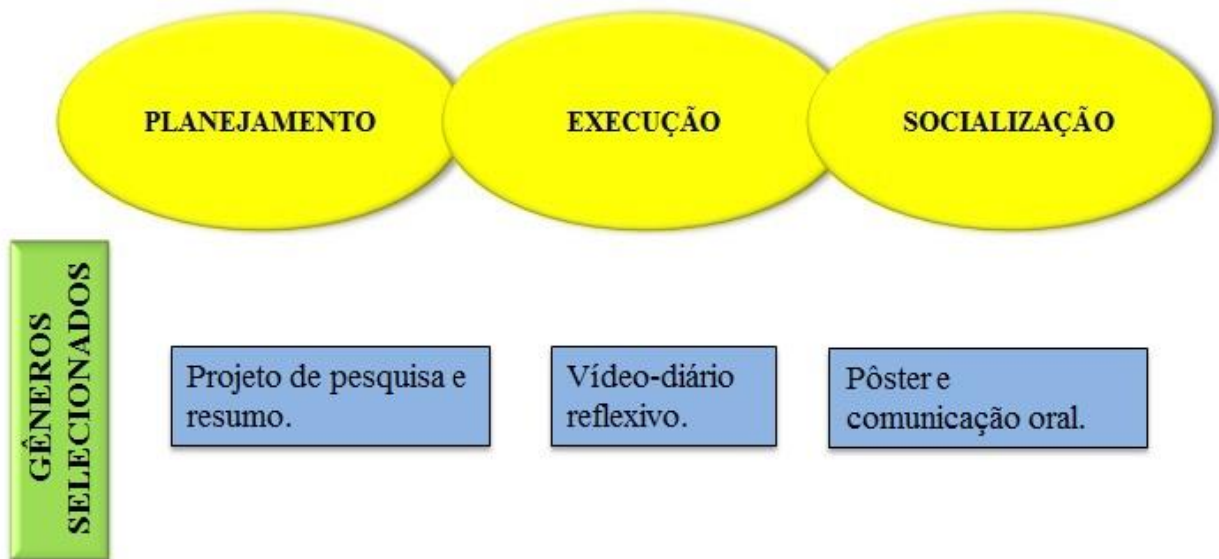
Figura 3 – As etapas da pesquisa e distribuição de gêneros entre elas



Fonte: Autoria própria

Desenhei também a figura a seguir que apresenta a escolha da seleção possível de gêneros feita para o trabalho, seguindo a mesma linha de pensamento.

Figura 4 – Etapas da pesquisa e distribuição de gêneros entre elas no “Manual do Jovem Pesquisador”



Fonte: autoria própria

A primeira etapa do conjunto de tarefas proposto não possui um gênero articulador, são questões que julguei prévias ao ensino de pesquisa. Dessa forma, propus tarefas que pudessem apresentar os conceitos e/ ou motivar reflexões acerca da importância e do uso de palavras-chave, fontes de pesquisa, direitos autorais e citações.

A segunda etapa tem como gênero articulador o resumo. Para não incorrer no erro de acreditar que poderia mediar pesquisas que utilizassem qualquer metodologia - o que seria pouco provável pela infinidade de metodologias existentes e a quantidade de etapas diferentes que cada pesquisa demandaria – propus a revisão narrativa como metodologia central. O resumo aparece, nesta etapa, como gênero articulador, pois a tarefa principal é identificar se a metodologia central de um total de seis resumos de estudos já concluídos é ou não a revisão narrativa. A opção pela revisão narrativa como metodologia proposta surgiu em decorrência da utilidade que esta pode ter em qualquer tipo de pesquisa, sendo um tipo de revisão bibliográfica que não busca esgotar as fontes de informações, estando mais ligada à subjetividade dos autores²⁸.

A terceira etapa é a de planejamento. Nesta, os gêneros articuladores das tarefas propostas foram o resumo e o projeto de pesquisa. O trabalho com o resumo consistiu

²⁸ Fonte: INSTITUTO DE PSICOLOGIA – USP BIBLIOTECA DANTE MOREIRA LEITE (Disponível em: <http://www.ip.usp.br/portal/images/biblioteca/revisao.pdf>. Acesso em: 24/09/2016.)

exclusivamente em leitura. As tarefas que exigiam a leitura de resumos visavam: o reconhecimento de características do gênero, como por exemplo, a identificação das partes ou passos de uma pesquisa, dos tempos verbais predominantes e itens de vocabulário; além disso, houve tarefas que buscavam um aprofundamento do entendimento do que viria a ser a revisão narrativa. Para a produção de projetos, o que deu suporte foi também a leitura de resumos, pela escassez de textos autênticos e diversificados que pudessem servir de modelo para os projetos.

A quarta etapa é a de execução. Nesta, o gênero articulador foi o vídeo-diário reflexivo. Na intervenção, este deveria cumprir a mesma função que o relato semanal cumprira no projeto-piloto, a de registro do processo de pesquisa dos alunos. Desde a elaboração do projeto-piloto, tive a preocupação de propor que os alunos registrassem o andamento de suas pesquisas, de maneira que pudessem ter noção de que uma pesquisa não se faz da noite para o dia e de que tudo que se vai construindo precisa ser registrado para que se possa retomar sempre a partir de um determinado ponto. Como realização autêntica do gênero, mostrei alguns vídeos da professora Cristiani Martins de Souza²⁹.

A quinta etapa é a de socialização, na qual propus dois gêneros como articuladores das tarefas: o pôster e a comunicação oral. Em torno do gênero pôster, foram propostas tarefas de leitura e produção, tendo sido fornecido texto autêntico como modelo. Em torno do gênero apresentação oral foram realizadas tarefas de escuta/visualização de vídeo³⁰ (realização autêntica do gênero apresentação oral) e produção. Além destes gêneros, outros também acabaram sendo lidos, durante a escrita dos pôsteres, em função das pesquisas dos alunos, mas nesse momento do trabalho, não tive gerência a ponto de elaborar tarefas específicas para orientar essas leituras para além do ponto de vista de pertinência do conteúdo em relação às pesquisas deles.

O quadro a seguir, apresenta o planejamento do produto pedagógico utilizado como artefato auxiliar das tarefas propostas. Leffa (2007) alerta a importância de não se confundir o instrumento, neste caso o MDA, com a tarefa. A tarefa resulta do encontro entre o aluno e esse instrumento criado para auxiliar a sua condução, não se resumindo a orientação exposta, por isso venho falando em “tarefa proposta”. O quadro de planejamento está dividido em

²⁹ Os vídeos da professora em questão foram a forma eleita por ela para relatar a sua pesquisa durante a especialização e me foram apresentados pela professora Clara Dornelles, em uma das disciplinas obrigatórias que cursei no Mestrado (Teoria e Práticas no Ensino de Línguas). Foi neles também que me inspirei para fazer os meus relatos, que chamo aqui de vídeo-diários reflexivos. Para isso, consultei o canal dela no *Youtube*: https://www.youtube.com/channel/UCb7sWBPGell4BFD5WZAiRYQ/videos?sort=dd&shelf_id=0&view=0

³⁰ Link:

etapas. Nestas, estão as tarefas propostas (estando marcadas as entradas das subseções em negrito), o tipo de tarefa, os objetivos de ensino, as habilidades envolvidas e o tempo previsto.

O tipo de tarefa está relacionado às competências. Segundo Filipouski, Simões e Marchi (2009, p. 70) “competências correspondem às ações e operações utilizadas para estabelecer relações com e entre pessoas, objetos, situações ou fenômenos.” Para pensar nas habilidades envolvidas, tomo as mesmas autoras como referência, quando as autoras afirmam que “as habilidades têm natureza mais instrumental e correspondem ao “saber fazer”. (ibidem). O tempo previsto aparece em minutos, sendo contabilizado um total de 36h/aula aproximadamente.

Quadro 3 – Planejamento do “Manual do Jovem Pesquisador”

Etapa 1: Iniciando uma pesquisa				
Tarefa proposta	Tipo de tarefa	Objetivos de ensino	Habilidades envolvidas	Tempo previsto
<ul style="list-style-type: none"> Abertura da subseção Palavras-chave 	*Perguntas introdutórias	*Sondar a respeito do uso que os alunos já faziam de palavras-chave em suas buscas na internet para mediar da melhor maneira possível a seleção de palavras-chave dos alunos	*Refletir sobre o uso de palavras-chave em ferramentas de busca <i>online</i> .	15 min
<ul style="list-style-type: none"> Escolha de palavras chave em pesquisas <i>online</i> 	*Seleção lexical	*Proporcionar situação em que desafios sucessivos implicassem a alteração na escolha de palavras-chave sobre um mesmo tema e dos resultados, convocando-os a perceber a importância dessa escolha em uma	*Aprofundar o entendimento do que são palavras-chave e o conhecimento sobre a sua utilidade em ferramentas de busca <i>online</i> .	30 min

		busca <i>online</i> .		
• Fontes de pesquisa	*Perguntas introdutórias	*Sondar a respeito da confiabilidade e dos critérios de seleção dos alunos a respeito das fontes de pesquisa que os alunos já costumavam utilizar.	*Refletir sobre a confiabilidade e os critérios de seleção fontes de pesquisa.	20 min
• Abertura da subseção Direitos autorais	*Perguntas introdutórias	*Sondar o que os alunos já sabiam sobre direitos autorais.	*Refletir sobre direitos autorais.	15 min
• Leitura	*Leitura de artigo da revista <i>Superinteressante</i> sobre direitos autorais.	*Confrontar as informações do texto com as respostas dos alunos às perguntas introdutórias. *Apresentar uma definição sobre direitos autorais.	*Aprofundar o conhecimento sobre direitos autorais.	15 min
• Abertura da subseção Citações	*Perguntas introdutórias	*Sondar o que os alunos sabiam sobre o uso de citações em textos.	*Aprofundar o conhecimento, o objetivo de se trazer a voz do outro para o nosso texto.	15 min
• Leitura de reportagens	*Apresentação e/ou retomada de recursos linguísticos para o uso de discurso direto e indireto. *Leitura de reportagens para o reconhecimento do gênero reportagem e de formas de uso de discurso direto e indireto.	*Apresentar ou retomar recursos linguísticos utilizados para a representação do discurso do outro em reportagens. *Promover análise linguística focalizada no uso de recursos linguísticos utilizados para relatar o discurso do outro em reportagens. *Fornecer possíveis	*Reconhecer recursos linguísticos utilizados para a representação do discurso do outro.	90 min

		características do gênero como alternativas para que os alunos pudessem elegê-las.		
• Ampliação da leitura de reportagens	*Trabalho a partir de questões possíveis sobre os textos escolhidos pelos alunos.	*Levantar questões capazes de ampliar a leitura, promovendo reflexões sobre os textos escolhidos pelos alunos.	*Interpretar reportagens.	45 min
• Produção de reportagem	*Produção de reportagem a partir de tirinha.	*Oportunizar aos alunos a escrita do gênero trabalhado e o uso dos recursos linguísticos em foco.	*Produzir texto adequado ao gênero proposto. *Fazer uso dos recursos linguístico em foco.	90 min

Etapa 2: Proposta metodológica

Tarefa proposta	Tipo de tarefa	Objetivos de ensino	Habilidades envolvidas	Tempo previsto
• Abertura da subseção Revisão Narrativa	*Estudo do que vem a ser Revisão Narrativa	*Apresentar o conceito de Revisão Narrativa. *Apresentar a Revisão Narrativa como proposta metodológica.	*Reconhecer elementos próprios à Revisão Narrativa.	15 min
• Leitura de resumos	*Leitura e interpretação de resumos.	*Promover, através da leitura de resumos a identificação da metodologia proposta e apropriação de questões próprias à pesquisa científica como a suposição da área, do tema e	*Identificar quando a metodologia central de um estudo é a revisão narrativa. *Supor tema e área de um estudo. *Perceber quando uma palavra desconhecida interfere na leitura de	45 min

		ampliação de conhecimento lexical.	um resumo e buscar seu significado.	
Etapa 3: Planejamento				
Tarefa proposta	Tipo de tarefa	Objetivos de ensino	Habilidades envolvidas	Tempo previsto
<ul style="list-style-type: none"> • Abertura da subseção Projeto 	*Perguntas introdutórias	*Promover reflexões acerca da elaboração de projetos de pesquisa.	*Mobilizar conhecimentos prévios sobre a elaboração de projetos de pesquisa. *Refletir a partir de experiências realizadas.	15 min
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de resumo 2 	*Releitura de um resumo específico da tarefa anterior.	*Apresentar as partes de um projeto de pesquisa. *Motivar a identificação das partes de um projeto a partir do resumo de um estudo já concluído	*Reconhecer as partes de um resumo.	30 min
<ul style="list-style-type: none"> • Jogo 	*Jogo de tabuleiro.	*Proporcionar uma situação descontráida para a eleição dos temas de pesquisa. *Promover situação em que haja uma oferta de diversos temas de interesse, sendo necessário negociar, pensando sobre quais se tem maior interesse.	*Compreender os passos necessários para o acontecimento do jogo. *Propor e eleger temas de interesse dos integrantes do grupo.	90 min
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de projeto de pesquisa 	* Produção escrita de um projeto de pesquisa.	*Oportunizar aos alunos a escrita do gênero trabalhado. *Mediar o processo de escrita de um projeto de pesquisa.	*Produzir texto adequado ao gênero em questão. *Explicitar um objeto discursivo através de um tema e de uma pergunta de pesquisa articulados. *Explicar esse objeto discursivo, fornecendo informações sobre ele ao	90 min

			longo do projeto. *Sustentar proposições. *Fazer uso de relações textuais adequadas.	
Etapa 4: Execução				
Tarefa proposta	Tipo de tarefa	Objetivos de ensino	Habilidades envolvidas	Tempo previsto
<ul style="list-style-type: none"> • Abertura da subseção Vídeo-diário reflexivo 	*Perguntas introdutórias.	*Promover reflexões sobre processos de pesquisa já realizados e a necessidade de registro de sua execução.	*Refletir sobre a execução de pesquisas e as estratégias utilizadas para o registro desse processo.	15 min
<ul style="list-style-type: none"> • Observação 	*Observação de vídeo-diário reflexivo.	*Proporcionar o contato com uma realização autêntica do gênero em foco.	*Refletir sobre o gênero em foco, identificando elementos do estudo em questão.	20 min
<ul style="list-style-type: none"> • Construção de roteiro para a elaboração dos vídeo-diários 	*Conversa	*Motivar a discussão de um possível modelo de vídeo-diário a ser seguido.	*Compreender os objetivos de vídeo-diário reflexivo. *Refletir, propor e decidir sobre a estrutura do vídeo-diário reflexivo.	55 min
Etapa 5: Socialização				
Tarefa proposta	Tipo de tarefa	Objetivos de ensino	Habilidades envolvidas	Tempo previsto
<ul style="list-style-type: none"> • Abertura da subseção Pôster 	*Perguntas introdutórias	*Promover reflexões acerca do gênero em foco a partir de experiências anteriores de contato e produção.	*Refletir sobre a socialização de estudos através do gênero pôster e do seu processo de produção.	15 min
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de pôster 	*Leitura e	*Promover	*Refletir sobre a	20 min

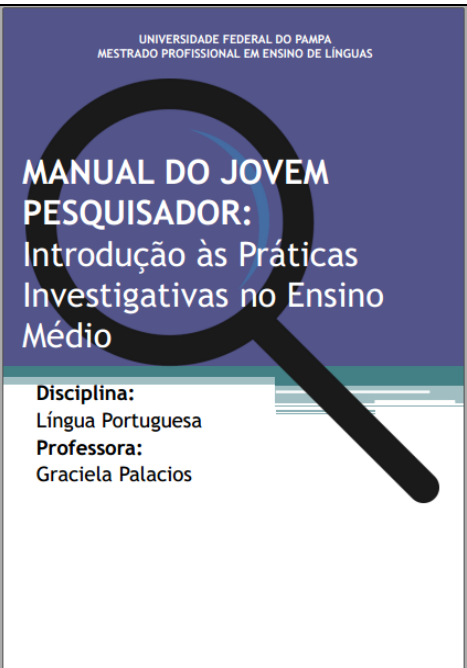
	interpretação de pôster	oportunidade de contato com o gênero em foco.	pesquisa apresentada.	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudo sobre a formatação do pôster 	*Estudo de esquema útil para a formatação de um pôster	*Fornecer subsídios para a formatação de um pôster.	*Reconhecer características do gênero em foco. *Compreender a importância da formatação da construção de um pôster.	25 min
<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura textual do pôster 	*Elaboração coletiva de esquema para a escrita do pôster.	*Discutindo vocabulário/relações textuais possíveis para a introdução das diferentes partes do pôster.	*Refletir e propor a respeito das possibilidades de vocabulário/relações textuais a serem utilizadas na introdução de diferentes partes do pôster.	45 min
<ul style="list-style-type: none"> • Construção do pôster 	*Escrita de pôster.	*Proporcionar a escrita do gênero em foco. *Mediar a produção escrita de um pôster.	*Produzir texto adequado ao gênero em foco. *Explicitar um objeto discursivo através de um tema e de uma pergunta de pesquisa articulados. *Explicar esse objeto discursivo, fornecendo informações sobre ele ao longo do projeto. *Sustentar proposições. *Fazer uso de relações textuais adequadas.	405 min

<ul style="list-style-type: none"> • Abertura da subseção Seminário 	<ul style="list-style-type: none"> *Perguntas introdutórias 	<ul style="list-style-type: none"> *Promover reflexões acerca do gênero em foco a partir de experiências anteriores de contato e produção. 	<ul style="list-style-type: none"> *Refletir sobre a socialização de estudos através do gênero Seminário e do seu processo de produção. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Observação 	<ul style="list-style-type: none"> *Observação de vídeo *Análise de critérios avaliativos de uma apresentação oral. 	<ul style="list-style-type: none"> *Apresentar realização autêntica do gênero em foco. *Apresentar possíveis critérios de avaliação de uma apresentação oral. 	<ul style="list-style-type: none"> *Analisar uma apresentação oral com base em critérios pré-estabelecidos. *Refletir acerca dos critérios apresentados e eleger critérios adequados ao contexto da turma. 	30 min
<ul style="list-style-type: none"> • Organização e apresentação de um Seminário 	<ul style="list-style-type: none"> *Elaboração de roteiro para a apresentação de um Seminário. *Apresentação de Seminário. *Avaliação e autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> *Proporcionar a produção do gênero em foco. *Mediar a preparação e conduzir a apresentação de um seminário. *Proporcionar aos alunos um momento de socialização de suas pesquisas. *Promover reflexões avaliativas de desempenho. 	<ul style="list-style-type: none"> *Produzir texto adequado ao gênero em foco. *Explicitar um objeto discursivo através de um tema, uma pergunta de pesquisa articulados e resultados de maneira articulada. *Explicar esse objeto discursivo, fornecendo informações sobre ele ao longo do pôster. *Sustentar proposições. *Fazer uso de relações textuais adequadas. *Refletir acerca do próprio desempenho e do desempenho dos colegas. 	405 min

Quanto à organização geral do MDA, cada etapa é dividida em subseções, e estas compostas por: perguntas introdutórias, que visam introduzir o tema da subseção por meio de questionamentos que buscam ativar conhecimentos prévios ou apontar o desconhecimento do aluno sobre o tópico abordado; propostas de tarefas relacionadas ao tema da subseção, envolvendo principalmente leitura e interpretação, produção textual, análise linguística e ampliação lexical; e, por fim, formulários de autoavaliação que incluem seis ou sete tópicos padrão, em todas as subseções, e um ou dois tópicos específicos, a depender dos tipos de tarefas que foram realizadas.

A fim de ilustrar o planejamento apresentado, trago as miniaturas das páginas do Manual do Jovem Pesquisador, artefato utilizado com suporte para a realização das tarefas propostas.

Quadro 4 – Apresentação do Manual do Jovem Pesquisador

	<p>Capa</p> <p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Universidade e Programa de Mestrado a que está ligada a sua produção. *Título *Disciplina *Nome da professora
--	--

4

1. Iniciando uma pesquisa

1.1 Palavras-chave


Para começo de conversa

a) Quando você faz uma busca qualquer na internet, costuma preocupar-se com a escolha das palavras-chave?
b) Como você escolhe as palavras-chave para suas buscas?

Divididos em 4 grupos, vocês receberão propostas do que procurar, em sequência, fazendo sucessivas buscas na internet. Ao final, vocês deverão formular uma lista de palavras-chave (isso inclui palavras ou expressões) satisfatórias para a busca proposta.

Não esqueçam de descrever os resultados, respondendo às perguntas da página seguinte.

Lugar para comer	Tele-entrega de comida	Residência para morar de aluguel	Comprar um livro pela internet
Tipo de comida	Tipo de comida	Tipo de residência	Título
Cidade	Cidade	Cidade	Autor
Bairro	Bairro	Bairro	Frete



5

Resposta.

a) Apenas com o primeiro item, que palavras-chave vocês usaram? Quantos resultados foram encontrados? Quantos resultados aparecem na primeira página e quantos deles são úteis para a busca?

b) Apenas com os dois primeiros itens, que palavras-chave vocês usaram? Quantos resultados foram encontrados? Quantos resultados aparecem na primeira página e quantos deles são úteis para a busca?

c) Apenas com os três primeiros itens, que palavras-chave vocês usaram? Quantos resultados foram encontrados? Quantos resultados aparecem na primeira página e quantos deles são úteis para a sua busca?

d) Depois de receber todos os itens, que palavras-chave vocês usaram? Quantos resultados foram encontrados? Quantos resultados aparecem na primeira página e quantos deles são úteis para a busca?

Primeira página³¹:

Conteúdo:

*Perguntas introdutórias: a) Quando você faz uma busca qualquer na internet, costuma preocupar-se com a escolha das palavras-chave? b) Como você escolhe as palavras-chave para suas buscas?

*Proposta de tarefa de busca por palavras-chave em ferramentas *online*. Nesta, aparecem quatro colunas, contendo quatro linhas que agregavam novas informações ao objeto a ser procurado, sempre de forma acumulativa, configurando-se assim enquanto uma sequência de desafios encadeados. Exemplo: na primeira coluna, a primeira linha solicitava a busca por um lugar para comer, a segunda linha solicitava a busca de um lugar para comer determinado tipo de comida, a terceira linha solicitava a busca de um lugar para comer determinado tipo de comida em uma cidade específica, a quarta linha solicitava que se agregasse, a todos esses itens, a busca por um bairro específico.

A terceira (imagem ao lado) e a quarta páginas apresentam um roteiro para que o aluno possa analisar a importância das palavras-chave em uma busca *online*.

Exemplos: primeira e quarta perguntas


a) Apenas com o primeiro item, que palavras-chave vocês usaram? Quantos resultados foram encontrados? Quantos resultados aparecem na primeira página e quantos deles são úteis para a busca?

d) Depois de receber todos os itens, que palavras-chave vocês usaram? Quantos resultados foram encontrados? Quantos resultados aparecem na primeira página e quantos deles são úteis para a busca?

A terceira página contém ainda perguntas relacionadas a esta tarefa.

³¹ O material entregue aos alunos iniciava na página 4 porque as páginas de sumário e introdução ainda não possuíam conteúdo.

7



1) Fiz perguntas, quando necessário, e dei contribuições espontâneas em mais de uma oportunidade.

2) Ouvi atentamente o que foi dito pela professora durante as aulas.

3) Ouvi atentamente o que foi dito pelos colegas durante as aulas.

4) Durante a aula, estive concentrado(a) nas atividades propostas.


5) Fiz bom uso do tempo disponibilizado para as atividades propostas.

6) Contribuí para o diálogo e para as atividades em grupo.


7) Sinto que estou melhor preparado(a) para escolher palavras-chave quando necessitar fazer buscas na Internet.

Sugestões:
(Opcional)


Atingido



Parcialmente atingido



Não atingido



A quarta página contém o primeiro formulário de autoavaliação.

Conteúdo:

*Tópicos autoavaliativos (de 1 a 6 tópicos padrão e 7 tópico específico)³².

- 1) Fiz perguntas, quando necessário, e dei contribuições espontâneas em mais de uma oportunidade.
 - 2) Ouvi atentamente o que foi dito pela professora durante as aulas.
 - 3) Ouvi atentamente o que foi dito pelos colegas durante as aulas.
 - 4) Durante a aula, estive concentrado(a) nas atividades propostas.
 - 5) Fiz bom uso do tempo disponibilizado para as atividades propostas.
 - 6) Contribuí para o diálogo e para as atividades em grupo.
 - 7) Sinto que estou melhor preparado(a) para escolher palavras-chave quando necessitar fazer buscas na internet.
- Sugestões: (Opcional)

*Legenda para o preenchimento do formulário.

8

1.2 fontes de pesquisa

1. Para começo de conversa

a) Como você costuma selecionar informações encontradas em suas pesquisas para trabalhos escolares? (É possível marcar mais de uma opção.)

Eu confio em tudo que encontro na internet.

Eu só confio em livros.

Eu busco confirmação em várias fontes.

Eu consulto alguém mais experiente para me ajudar a elencar as fontes.

a) Seus critérios de seleção variam de acordo com o tipo de trabalho? Se sim, como?

b) O que faz com que você acredite que uma fonte é ou não confiável? Por quê?

É confiável se faz referência a outros estudos e estudiosos conhecidos.

Se a alguém se prestou a falar sobre o assunto, é confiável.

É confiável se está ligado a instituições sérias.

É confiável se bastante gente compartilhou nas redes sociais.

É confiável se muitas pessoas fazem referência a essa fonte.

Pode não ser confiável se quem veiculou tem algum interesse particular em divulgar a informação.

Não é confiável se está publicado em uma rede social.

1.3 Direitos autorais

1. Para começo de conversa

a) O que você entende por direitos autorais?

b) Você leva isso em consideração ao realizar trabalhos escolares?

Para saber mais, leia o texto na página a seguir.

Quinta página:

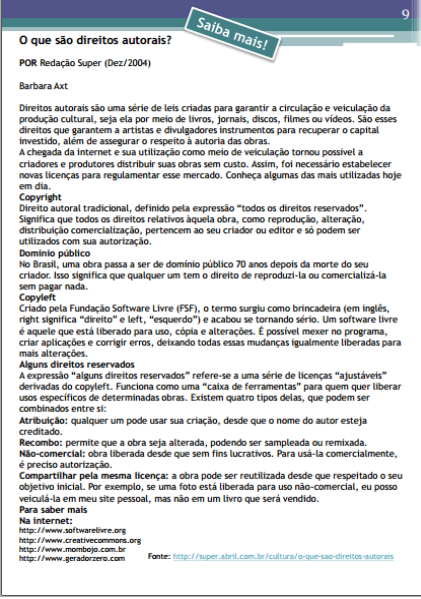
Conteúdo:

*Perguntas introdutórias para avaliar e discutir os critérios de confiabilidade e seleção de fontes de pesquisa utilizadas pelos alunos em trabalhos escolares.

- a) Como você costuma selecionar informações encontradas em suas pesquisas para trabalhos escolares? (É possível marcar mais de uma opção.)
- Eu confio em tudo que encontro na internet. Eu só confio em livros. Eu busco confirmação em várias fontes. Eu consulto alguém mais experiente para me ajudar a elencar as fontes.
- b) Seus critérios de seleção variam de acordo com o tipo de trabalho? Se sim, como?
- c)³³ O que faz com que você acredite que uma fonte é ou não confiável? Por quê? É confiável se faz referência a outros estudos e estudiosos conhecidos?

³² Dos próximos tópicos autoavaliativos, serão citados somente os específicos.

³³ O MDA foi impresso com um erro de digitação, por isso aparece o item “b” como “a” e “c” como “b”.

	<p>() Se a alguém se prestou a falar sobre o assunto, é confiável. () É confiável se está ligado a instituições sérias. () É confiável se bastante gente compartilhou nas redes sociais. () É confiável se muitas pessoas fazem referência a essa fonte. () Pode não ser confiável se quem veiculou tem algum interesse particular em divulgar a informação. () Não é confiável se está publicado em uma rede social.</p> <p>*Perguntas introdutórias sobre direitos autorais para que as respostas fossem confrontadas com as informações do texto da página seguinte.</p>
 <p>O que são direitos autorais? POR Redação Super (Dez/2004) Barbara Axt</p> <p>Direitos autorais são uma série de leis criadas para garantir a circulação e veiculação da produção cultural, seja ela por meio de livros, jornais, discos, filmes ou vídeos. São esses direitos que garantem a artistas e divulgadores instrumentos para recuperar o capital investido, além de assegurar o respeito à autoria das obras.</p> <p>A chegada da internet e sua utilização como meio de veiculação tornou possível a criadores e produtores distribuir suas obras sem custo. Assim, foi necessário estabelecer novas licenças para regulamentar esse mercado. Conheça algumas das mais utilizadas hoje em dia.</p> <p>Copyright Direito autoral tradicional, definido pela expressão "todos os direitos reservados". Significa que todos os direitos relativos àquela obra, como reprodução, alteração, distribuição comercialização, pertencem ao seu criador ou editor e só podem ser utilizados com sua autorização.</p> <p>Domínio público No Brasil, uma obra passa a ser de domínio público 70 anos depois da morte do seu criador. Isso significa que qualquer um tem o direito de reproduzi-la ou comercializá-la sem pagar nada.</p> <p>Copyleft Criado pela Fundação Software Livre (FSF), o termo surgiu como brincadeira (em inglês, right significa "direito" e left, "esquerdo") e acabou se tornando sério. Um software livre é aquele que está liberado para uso, cópia e alterações. É possível mexer no programa, criar aplicações e corrigir erros, devendo todas essas mudanças igualmente liberadas para mais alterações.</p> <p>Alguns direitos reservados A expressão "alguns direitos reservados" refere-se a uma série de licenças "ajustáveis" derivadas do copyleft. Funciona como uma "caixa de ferramentas" para quem quer liberar usos específicos de determinadas obras. Existem quatro tipos delas, que podem ser combinados entre si:</p> <p>Atribuição: qualquer um pode usar sua criação, desde que o nome do autor esteja creditado.</p> <p>Reconhecimento: permite que a obra seja alterada, podendo ser sampleada ou remixada.</p> <p>Não-comercial: obra liberada desde que sem fins lucrativos. Para usá-la comercialmente, é preciso autorização.</p> <p>Compartilhar pela mesma licença: a obra pode ser reutilizada desde que respeitado o seu objetivo inicial. Por exemplo, se uma foto está liberada para uso não-comercial, eu posso veiculá-la em meu site pessoal, mas não em um livro que será vendido.</p> <p>Para saber mais Na internet: http://www.softwarelivre.org http://www.creativecommons.org http://www.mambo.com.br http://www.getadorno.com</p> <p>Fonte: http://super.abril.com.br/cultura/o-que-sao-direitos-autorais</p>	<p>Sexta página</p> <p>Conteúdo:</p> <p>Artigo da revista <i>Supertinteressante</i> intitulado: "O que são direitos autorais"³⁴</p>

³⁴ Fonte: <http://super.abril.com.br/cultura/o-que-sao-direitos-autorais>

10

1.4 Citações

1. Para começo de conversa

- Na sua opinião, qual é a importância das citações em um texto?
- Por que é relevante trazer as palavras de outro para um texto nosso?
- Que cuidados você costuma ter ao fazer citações em tarefas escolares?

A voz do outro relatada

Para explicitar que não é apenas uma pessoa quem está falando, precisamos lançar mão de algumas estratégias específicas que mostram isso ao leitor ou ouvinte. Nos textos literários, demarcamos a fala das personagens; em textos jornalísticos, nos valemos da fala de especialistas no assunto; em textos acadêmicos, buscamos diálogo com estudiosos que já trataram do mesmo tema que estamos tratando.

Quando apresentamos diferentes vozes em um texto, fazemos isso através de discurso direto ou indireto.

Discurso direto

↓

O texto apresenta uma reprodução das palavras ditas pelo autor.

Ex.:
A diretora disse: "O problema já foi resolvido".

Discurso indireto

↓

O discurso alheio reproduzido com as palavras de quem o reproduz.

Ex.:
A diretora disse que o problema já foi resolvido.

Sétima página

Conteúdo:

*Perguntas introdutórias: a) Na sua opinião, qual é a importância das citações em um texto? b) Por que é relevante trazer as palavras de outro para um texto nosso? c) Que cuidados você costuma ter ao fazer citações em tarefas escolares?

*Explicação sobre a voz do outro relatada:

“Para explicitar que não é apenas uma pessoa quem está falando, precisamos lançar mão de algumas estratégias específicas que mostram isso ao leitor ou ouvinte. Nos textos literários, demarcamos a fala das personagens; em textos jornalísticos, nos valemos da fala de especialistas no assunto; em textos acadêmicos, buscamos diálogo com estudiosos que já trataram do mesmo tema que estamos tratando. Quando apresentamos diferentes vozes em um texto, fazemos isso através de **discurso direto** ou **indireto**.”

Fonte: Elaboração própria.

11

II. leitura

1. Siga, na Internet, reportagens recentes para preencher o quadro abaixo.

Título consultado	Manchete	Exemplo de discurso direto	Exemplo de discurso indireto	Observando características do gênero
				- Tipo de gênero de texto - Tema - Público-alvo - Estrutura - Linguagem - Intencionalidade - Contexto
				- Tipo de gênero de texto - Tema - Público-alvo - Estrutura - Linguagem - Intencionalidade - Contexto
				- Tipo de gênero de texto - Tema - Público-alvo - Estrutura - Linguagem - Intencionalidade - Contexto

Oitava página

Conteúdo

*Proposta de tarefa de leitura de reportagens recentes e de livre escolha, contendo tabela a ser preenchida com: *site* consultado, manchete, exemplo de discurso direto e indireto e características do gênero reportagem, nesta ordem. Na última coluna da tabela (modo paisagem), aparecem características para serem assinaladas, e ainda, espaço para o apontamento de outras características que não estão presentes na lista. Características:

Sobre a função do texto: () Informativo () Opinitivo


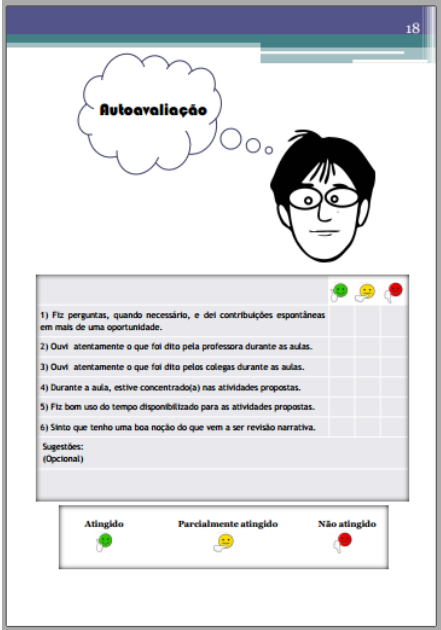
() Fatos Reais () Ficcional

Pessoa: () 1ª pessoa () 3ª pessoa

Título: () Principal () Secundário

Linguagem: () Formal () Informal

Outra característica relevante:

	<p>teórico capaz de subsidiar essas atuações ainda é incipiente. Realizamos, portanto, uma revisão bibliográfica, a partir de 33 artigos, sobre a atuação de diferentes grupos de palhaços em vários hospitais do mundo, a fim de compreender melhor como se dão estas visitas e de que modo podem efetivamente trazer resultados positivos. Foi observado que estes encontros podem estabelecer relações profundas capazes de ressignificar o ambiente hospitalar, empoderar os pacientes e servir como modelo de relação para toda a equipe de saúde envolvida³⁷</p>
	<p>Décima terceira página</p> <p>*Ampliando a leitura dos resumos: a) Quais são os principais assuntos tratados nos textos? b) Esses podem ser estudos de que áreas? c) Na sua opinião, quais poderiam ser as palavras-chave para cada resumo? d) Busque o significado de três palavras que você não conhecia e explique qual o sentido delas nesse contexto.</p>
	<p>Décima quarta página</p> <p>Conteúdo</p> <p>*Formulário de autoavaliação³⁸</p> <p>Tópico específico:</p> <p>6) Sinto que tenho uma boa noção do que vem a ser revisão narrativa.</p>

³⁷ Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832016000100123&lang=pt

³⁸ Nesta subseção também não há propostas de tarefas em grupo.


23

IV. Desenvolva um estudo - Delimitação do tema de pesquisa

Sob orientação do(a) professor(a), siga os seguintes passos:

1. Partir do tema escolhido no jogo.
2. Buscar sobre esse tema em uma fonte confiável.
3. Aprimorar a escolha de palavras-chave.
4. Analisar os resultados.
5. Incluir e excluir, selecionando os trabalhos que mais lhe interessam e se aproximem entre si.
6. Elaborar uma pergunta de pesquisa.
7. Construir o projeto, preenchendo a tabela a seguir

Anotações



Décima nona página

Conteúdo

*Orientações para a delimitação do tema a ser feita com o auxílio da professora: 1. Partir do tema escolhido no jogo. 2. Buscar sobre esse tema em uma fonte confiável. 3. Aprimorar a escolha de palavras-chave. 4. Analisar os resultados. 5. Incluir e excluir, selecionando os trabalhos que mais lhe interessam e se aproximem entre si. 6. Elaborar uma pergunta de pesquisa. 7. Construir o projeto, preenchendo a tabela a seguir.

24

V. Produção Textual - Elabore um projeto de pesquisa

O que desenvolver aqui: Registrar e revisar lista:

tema	Descrição do conteúdo central do trabalho "O que desenvolver aqui: Registrar e revisar lista"
Justificativa	Justificativa do trabalho para a escola e para a comunidade. "Justificativa do trabalho para a escola e para a comunidade"
objetivo	Objetivos do trabalho de acordo com o tema proposto. "Objetivos do trabalho de acordo com o tema proposto"

25

Pergunta de pesquisa	Pergunta que você quer investigar. "Quem são os autores de...?"
Metodologia	Como desenvolver o trabalho em sala de aula? "Como desenvolver o trabalho em sala de aula?"
Tipos de fontes	Tipos de fontes utilizadas no trabalho de pesquisa. "Tipos de fontes utilizadas no trabalho de pesquisa"

Vigésima e vigésima primeira páginas

Conteúdo:

*Tabela para a elaboração do projeto, contendo a parte do projeto, a explicação de cada parte e sugestão de vocabulário.


Exemplo:

Tema (Exposição do assunto central da pesquisa. Ex.: Este(a) /pesquisa/investigação/ estudo/trabalho... Trata/aborda)

Metodologia (Exposição das técnicas e instrumentos para desenvolver a pesquisa. Ex.: Para a/o realização/ desenvolvimento deste(a)/ do(a) presente estudo/ trabalho/ pesquisa/ investigação... faremos/ utilizaremos...)

26

Autoavaliação



1) Fiz perguntas, quando necessário, e dei contribuições espontâneas em mais de uma oportunidade.

2) Ouvi atentamente o que foi dito pela professora durante as aulas.

3) Ouvi atentamente o que foi dito pelos colegas durante as aulas.

4) Durante a aula, estive concentrado(a) nas atividades propostas.

5) Fiz bom uso do tempo disponibilizado para as atividades propostas.

6) Contribuí para o diálogo e para as atividades em grupo.

7) Sinto que estou conseguindo desenvolver um projeto a partir do que foi proposto.

Sugestões: (opcionais)

Atingido Parcialmente atingido Não atingido

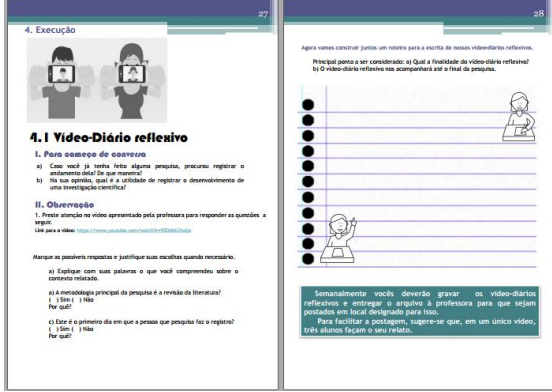
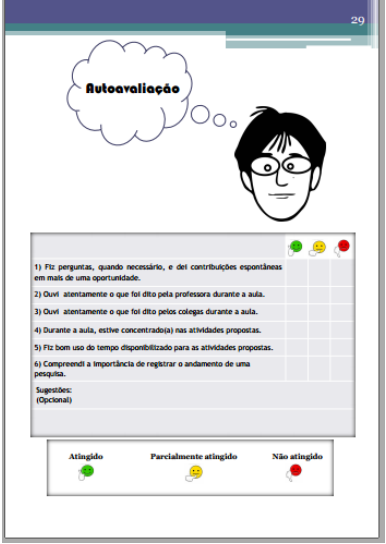
Vigésima segunda página

Conteúdo

*Formulário de autoavaliação

Tópico específico:

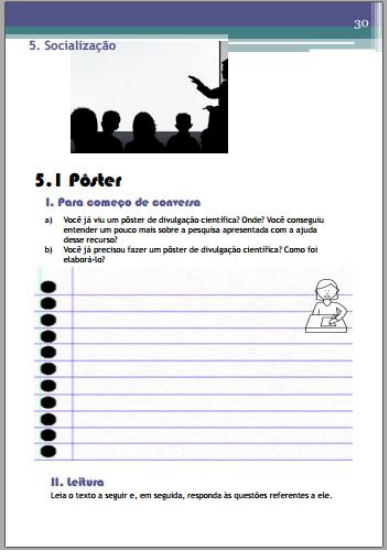
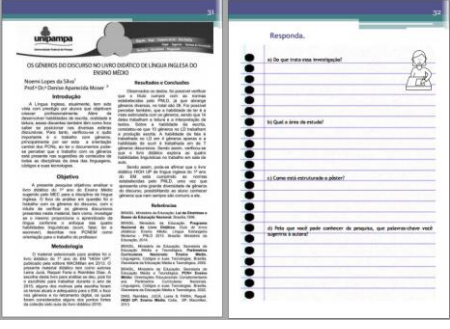
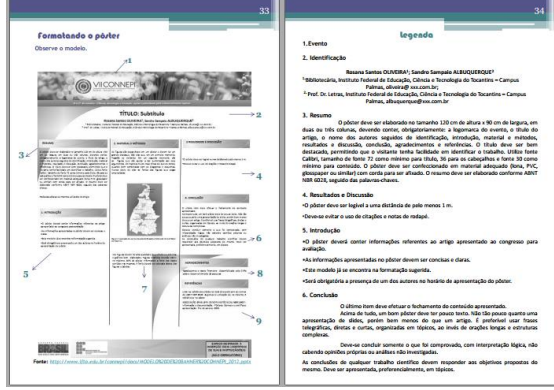
7) Sinto que estou conseguindo desenvolver um projeto a partir do que foi proposto.

 <p>4. Execução</p> <p>4.1 Vídeo-Diário reflexivo</p> <p>II. Plano cronológico de atividades</p> <p>a) Caso você já tenha feito alguma pesquisa, procureu registrar o andamento dela? De que maneira?</p> <p>b) Na sua opinião, qual é a utilidade de registrar o desenvolvimento de uma investigação científica?</p> <p>III. Observação</p> <p>1. Antes de começar no vídeo apresentado pela professora para responder as questões a seguir. Leia para a vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=5D06Z2N6s</p> <p>Marque as possíveis respostas e justifique suas escolhas quando necessário.</p> <p>a) Explique com suas palavras o que você compreendeu sobre o conteúdo relatado.</p> <p>1) A metodologia principal da pesquisa é a revisão da literatura? () Sim () Não Por quê?</p> <p>2) Este é o primeiro dia em que a pessoa que pesquisa faz o registro? () Sim () Não Por quê?</p> <p>28</p> <p>Agora vamos construir juntos um roteiro para a escrita de nossos vídeo-diários reflexivos. Principal ponto a ser considerado: a) Qual a finalidade do vídeo-diário reflexivo? b) O vídeo-diário reflexivo nos acompanhará até o final da pesquisa.</p> <p>Semanalmente vocês deverão gravar os vídeo-diários reflexivos e entregar o arquivo à professora para que sejam postados em local designado para isso. Para facilitar a postagem, sugere-se que, em um único vídeo, três alunos façam o seu relato.</p>	<p>Vigésima terceira e vigésima quarta páginas</p> <p>Conteúdo:</p> <p>*Perguntas introdutórias: a) Caso você já tenha feito alguma pesquisa, procurou registrar o andamento dela? De que maneira? b) Na sua opinião, qual é a utilidade de registrar o desenvolvimento de uma investigação científica?</p> <p>*Proposta de tarefa a partir da observação de vídeo-diário reflexivo: a) Explique com suas palavras o que você compreendeu sobre o contexto relatado. a) A metodologia principal da pesquisa é a revisão da literatura? () Sim () Não Por quê? c) Este é o primeiro dia em que a pessoa que pesquisa faz o registro? () Sim () Não Por quê?</p> <p>*Proposta de elaboração de roteiro, considerando os seguintes pontos: a) Qual a finalidade do vídeo-diário reflexivo? b) O vídeo-diário reflexivo nos acompanhará até o final da pesquisa.</p> <p>*Orientação de gravação semanal e sugestão de três relatos de alunos diferentes por vídeo para facilitar a postagem³⁹.</p>
 <p>29</p> <p>Autoavaliação</p> <p>1) Fiz perguntas, quando necessário, e dei contribuições espontâneas em mais de uma oportunidade.</p> <p>2) Ouvi atentamente o que foi dito pela professora durante a aula.</p> <p>3) Ouvi atentamente o que foi dito pelos colegas durante a aula.</p> <p>4) Durante a aula, estive concentrado(a) nas atividades propostas.</p> <p>5) Fiz bom uso do tempo disponibilizado para as atividades propostas.</p> <p>6) Compreendi a importância de registrar o andamento de uma pesquisa.</p> <p>Sugestões: (Opcionais)</p> <p>Atingido Parcialmente atingido Não atingido</p>	<p>Vigésima quinta página</p> <p>Conteúdo</p> <p>*Formulário de autoavaliação⁴⁰</p> <p>Tópico específico:</p> <p>6) Compreendi a importância de registrar o andamento de uma pesquisa.</p>

³⁹ Local designado para as postagens dos vídeo-diários dos alunos:

<https://www.facebook.com/videodiarosreflexivos/>

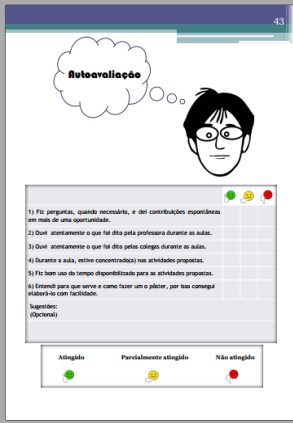
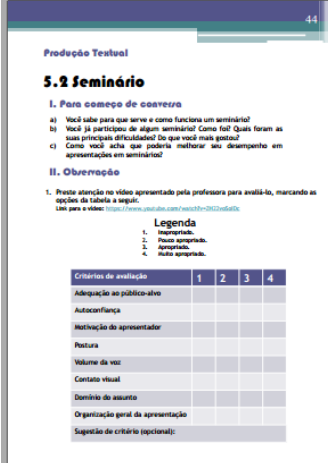
⁴⁰ Nesta subseção também as propostas de tarefas em grupo são posteriores ao momento de autoavaliação, devendo acontecer até o final do trabalho.

	<p>Vigésima sexta página</p> <p>Conteúdo</p> <p>*Perguntas introdutórias: a) Você já viu um pôster de divulgação científica? Onde? Você conseguiu entender um pouco mais sobre a pesquisa apresentada com a ajuda desse recurso? b) Você já precisou fazer um pôster de divulgação científica? Como foi elaborá-lo?</p> <p>*Orientação para a leitura do pôster.</p>
	<p>Vigésima sétima e vigésima oitava páginas</p> <p>Conteúdo:</p> <p>*Pôster⁴¹</p> <p>*Perguntas sobre o pôster: a) Do que trata essa investigação? b) Qual a área do estudo? c) Como está estruturado o pôster? d) Pelo que você pode conhecer da pesquisa, que palavras-chave você sugeriria à autora?</p>
	<p>Vigésima nona e trigésima páginas</p> <p>Conteúdo:</p> <p>*Explicação da estrutura do pôster⁴².</p> <p>*Legenda.</p>

⁴¹ Texto em anexo

⁴² Endereço do modelo de pôster:

http://www.ifto.edu.br/connepi/docs/MODELO%20DE%20BANNER%20CONNEDI_2012.pptx

	<p>Trigésima nona página</p> <p>Conteúdo</p> <p>*Formulário de autoavaliação⁴⁴</p> <p>Tópico específico:</p> <p>6) Entendi para que serve e como fazer um o pôster, por isso consegui elaborá-lo com facilidade.</p>
	<p>Quadragésima página</p> <p>Conteúdo</p> <p>*Perguntas introdutórias: a) Você sabe para que serve e como funciona um seminário? b) Você já participou de algum seminário? Como foi? Quais foram as suas principais dificuldades? Do que você mais gostou? c) Como você acha que poderia melhorar seu desempenho em apresentações em seminários?</p> <p>Como você acha que poderia melhorar seu desempenho em apresentações em seminários?</p> <p>*Tarefa de observação de vídeo, como exemplo de apresentação oral, contendo a apresentação de critérios para a avaliação da apresentação do vídeo e discussão dos critérios para a avaliação das apresentações dos alunos. Os critérios apresentados (a serem classificados como: Inapropriado, Pouco apropriado, Apropriado, Muito apropriado.) foram: Adequação ao público-alvo, Autoconfiança, Motivação do apresentador, Postura, Volume da voz, Contato visual, Domínio do assunto e Organização geral da apresentação, havendo espaço também para sugestões.</p>

⁴⁴ Nesta subseção também não há propostas de tarefas em grupo.

<p>45</p> <p>III. Organizando um apresentação oral</p> <p>Finalizaremos nosso trabalho com uma apresentação oral (de mais ou menos 8 minutos) da pesquisa. Nem tudo o que está escrito no pôster caberá em uma exposição oral do trabalho. Assim, será necessário selecionar previamente o que falar durante a apresentação. Com a ajuda da professora, organize em tópicos a sua apresentação.</p> <p>IV. Avaliando apresentação dos colegas e se autoavaliando</p> <p>Você receberá fichas de avaliação semelhantes à preenchida no exercício de observação do vídeo. Essas deverão ser preenchidas para autoavaliação e avaliação dos colegas.</p>	<p>Quadragésima primeira página</p> <p>Conteúdo</p> <p>*Orientações quanto à apresentação e preparação da fala a ser feita com auxílio da professora.</p> <p>*Orientação quanto ao recebimento da ficha de avaliação das apresentações para avaliação dos colegas e autoavaliação.</p>
<p>46</p> <p>Autoavaliação</p> <p>1) Fiz perguntas, quando necessário, e dei contribuições espontâneas em caso de uma oportunidade.</p> <p>2) Dei o meu tempo e que foi dito pela professora durante as aulas.</p> <p>3) Fui ativo(a) durante as apresentações de meus colegas.</p> <p>4) Durante a aula, estive concentrado(a) nas atividades propostas.</p> <p>5) Fiz bom uso do tempo disponibilizado para as atividades propostas.</p> <p>6) Contribuí para o diálogo e para as atividades em grupo.</p> <p>7) Acredito que tive um bom desempenho na apresentação oral.</p> <p>Sugestões: (Opcional)</p> <p>Atingido Parcialmente atingido Não atingido</p>	<p>Quadragésima segunda página</p> <p>Conteúdo</p> <p>*Formulário de autoavaliação</p> <p>Tópico específico:</p> <p>7) Acredito que tive um bom desempenho na apresentação oral.</p>
<p>47</p> <p>7. Avaliação da unidade</p> <p>AVALIAÇÃO DO CONJUNTO DE TAREFAS</p> <p>1) Houve definição clara dos objetivos e das etapas do conjunto de tarefas.</p> <p>2) Os modelos fornecidos foram relevantes para dar concretude à realização do trabalho.</p> <p>3) A infraestrutura oferecida foi compatível com o propósito do trabalho.</p> <p>4) Houve oportunidade de desenvolver conhecimentos pertinentes aos gêneros a serem produzidos ao longo do trabalho.</p> <p>5) As aprendizagens geradas ao longo do trabalho podem ser utilizadas em outros espaços, para além da aula de língua portuguesa.</p> <p>6) O tempo disponibilizado foi suficiente para a realização do trabalho.</p> <p>7) A autoavaliação serviu para promover as reflexões necessárias.</p> <p>Sugestões: (Opcional)</p> <p>Atingido Parcialmente atingido Não atingido</p>	<p>Quadragésima terceira página</p> <p>Conteúdo</p> <p>*Formulário de avaliação do conjunto de tarefas: 1) Houve definição clara dos objetivos e das etapas do conjunto de tarefas. 2) Os modelos fornecidos foram relevantes para dar concretude à realização do trabalho. 3) A infraestrutura oferecida foi compatível com o propósito do trabalho. 4) Houve oportunidade de desenvolver conhecimentos pertinentes aos gêneros a serem produzidos ao longo do trabalho. 5) As aprendizagens geradas ao longo do trabalho podem ser utilizados em outros espaços, para além da aula de língua portuguesa. 6) O tempo disponibilizado foi suficiente para a realização do trabalho. 7) A autoavaliação serviu para promover as reflexões necessárias. Sugestões: (Opcional)</p>

O quadro a seguir apresenta um comparativo entre o tempo previsto e o tempo real de aplicação da pesquisa.

Quadro 5 – Aulas previstas e aulas realizadas

	Tempo previsto para a intervenção	Tempo real da intervenção
Em h/aula	36 h/aula	57 h/aula
Em quantidade de encontros	18 encontros	21 encontros ⁴⁵
Período	Entre 18 de abril e 26 de junho	Entre 18 de abril e 29 de agosto
Datas	As datas não poderiam ser previstas, pois os horários variaram muito em função da falta de professores e chegada de novos.	18 e 25 de abril; 2 e 4 de maio; 28 de junho; 6, 11, 15, 18, 19, 25 e 26 de julho; 1, 2, 8, 9, 15, 16, 22, 24 e 29.

Mesmo descontando-se o tempo da greve, há uma enorme discrepância entre o tempo previsto e o tempo real da intervenção. Garcia (1999), ao falar sobre o tempo pedagógico, coloca que o ritmo da sala de aula é dado pelo ajuste entre o tempo estratégico, apropriado para a ação, e o tempo dos relógios, mecanicamente mensurável. Em sua pesquisa, a autora analisa o tempo pedagógico em uma sala de aula que não é a sua e coloca que a professora da realidade investigada aponta a existência de uma relação entre o tempo de atendimento aos alunos e o tempo que estes levam para a conclusão das tarefas. De maneira crítica à organização tradicional do tempo pedagógico, a autora afirma:

as formas usuais de organização do trabalho escolar que, por exemplo, privilegiam o cumprimento sincronizado de tarefas idênticas, definem padrões de aprendizagem ao final de dados períodos - meses, bimestres, semestres - e submetem os tempos individuais à temporalidade das tarefas em curso, e ignorando, de certa forma, a existência das experiências relacionadas a essa dimensão subjetiva da temporalidade. (GARCIA, 1999, p. 115.)

Ao analisar a realidade investigada, Garcia (1999) coloca que a forma de trabalho da professora daquele contexto permite que, de certa forma, os alunos recuperem o controle sobre seu próprio tempo. Com isso, a autora discute as afirmações de Enguita (1989) quando

⁴⁵ O aumento do número de h/aula sem grande diferença na quantidade de encontros se deu pelo fato de eu ter utilizado, para a aplicação da pesquisa, períodos em que os alunos estavam sem professor nos mesmos dias em que eles tinham aula comigo.

o autor estabelece relações entre o tempo escolar e o trabalho assalariado e alega que a escola ensina ao estudante que a duração de seu trabalho é mais importante que a qualidade do mesmo.

Sinto-me identificada com a forma de gerenciamento do tempo da professora apresentada no estudo. Em suas conclusões a autora afirma que a professora distribui o tempo de aula em função do atendimento aos alunos, dando espaço para as suas ações e que esse ritmo caracteriza-se com o uma ruptura “com o modelo pedagógico segundo o qual todos são ensinados da mesma forma e ao mesmo tempo”.

Em certa medida, não há turma homogênea, mas com algumas é mais possível explorar a heterogeneidade do que com outras. Com a turma selecionada, precisei refletir bastante sobre a questão do tempo pedagógico, considerando as características individuais dos alunos e a falta de frequência da maior parte do grupo. Respeitar o tempo do estudante é buscar atender aos anseios individuais, tendo como horizonte os objetivos a serem atingidos e tentando coordená-los ao ritmo da sala, mesmo que isso acabe desacelerando o andamento geral das aulas.

3.3 Procedimentos adotados para a geração e análise de dados

Os procedimentos realizados para a geração de dados foram as aulas e a descrição delas, feita por mim, por meio de vídeo-diários reflexivos, relatando cada aula. Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram: as perguntas introdutórias das diferentes etapas do MDA; as autoavaliações dos alunos; as produções deles, bem como as outras atividades realizadas no material; as gravações em áudio da apresentação final dos alunos e, por fim, a avaliação da proposta, que foi feita através de questionário respondido online no *Google Docs* e da entrevista semiestruturada⁴⁶, realizados com os participantes dos dois grupos de amostra estabelecidos.

A tabela a seguir contém o endereço eletrônico dos arquivos de áudio e vídeo:

⁴⁶ Conforme Boni e Quaresma (2005, p. 75) “As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele.”

Tabela 1 – Endereços eletrônicos para os arquivos de áudio e vídeo produzidos durante a geração de dados

Arquivo	Endereço eletrônico
Vídeo-diário reflexivo: Aula 1	https://www.youtube.com/watch?v=BtFHiuFrsWo
Vídeo-diário reflexivo: Aula 2	https://www.youtube.com/watch?v=hZOaJYrx-4k
Vídeo-diário reflexivo: Aula 3	https://www.youtube.com/watch?v=fnhVxPbbs4E
Vídeo-diário reflexivo: Aula 4	https://www.youtube.com/watch?v=-dXH17m-II
Vídeo-diário reflexivo: Aula 5	https://www.youtube.com/watch?v=7bzlxNwtFO0
Vídeo-diário reflexivo: Aula 6	https://www.youtube.com/watch?v=OYXLOfhmfkk
Vídeo-diário reflexivo: Aula 7	https://www.youtube.com/watch?v=4P3c8TctvDE
Vídeo-diário reflexivo: Aula 8	https://www.youtube.com/watch?v=yfOi6fVxMIA
Vídeo-diário reflexivo: Aulas 9 e 10	https://www.youtube.com/watch?v=Ex14BkzQRUM
Vídeo-diário reflexivo: Aula 11	https://www.youtube.com/watch?v=TLN8sGkpQ4Y
Vídeo-diário reflexivo: Aula 12	https://www.youtube.com/watch?v=yImIB28g_3M
Vídeo-diário reflexivo: Aula 13	https://www.youtube.com/watch?v=BB7Ix2qovs

Vídeo-diário reflexivo: Aula 14	https://www.youtube.com/watch?v=6dSh39M0_bM
Vídeo-diário reflexivo: Aula 15	https://www.youtube.com/watch?v=MQErI9K8s6I
Vídeo-diário reflexivo: Aulas 16, 17 e 18	https://www.youtube.com/watch?v=e5HZWt493Sw
Vídeo-diário reflexivo: Aulas 19, 20 e 21	https://www.youtube.com/watch?v=A_yePbCNpFI
Apresentação de Theodora, Talita e Noah	https://www.4shared.com/mp3/6wte7G1Gce/Apresentao_de_Talita_Noah_e_Th.html?
Entrevista semiestruturada	https://www.4shared.com/mp3/2dLABb7Oba/Grupo_Focal.html?

Na tabela anterior, há o endereço online para a consulta dos vídeo-diários das 21 aulas realizadas, das apresentações dos alunos da amostra 2 e da entrevista semiestruturada também realizada com os alunos da amostra 2. Já a próxima tabela, aponta os dados provenientes das tarefas a serem analisados.

Tabela 2 – Tarefas analisadas

Tarefa	Respostas às perguntas/ Sujeitos participantes envolvidos	Exemplos de produções/ Sujeitos participantes envolvidos
Etapa 1: Iniciando uma pesquisa Palavras-chave 1. Escolha de palavras chave em pesquisas <i>online</i>	Theodora, Talita e Noah	_____
Etapa 1: Iniciando uma pesquisa Citações 1. Leitura de reportagens	Theodora, Talita e Noah	_____

2. Produção de reportagens		
Etapa 2: Proposta Metodológica Revisão Narrativa 1. Leitura de resumos	Theodora, Talita e Noah	_____
Etapa 3: Planejamento Projeto 1. Releitura de resumo 2. Jogo 3. Elaboração de projeto de pesquisa	Theodora, Talita e Noah	Theodora, Talita e Noah
Etapas 4 e 5: Execução e socialização Pôster 1. Escrita de pôster	_____	Theodora, Talita e Noah
Etapa 5: Socialização Seminário 1. Preparação e apresentação de Seminário	_____	Theodora, Talita e Noah

Na tabela, anterior, as principais tarefas estão agrupadas de acordo com a subseção em que aparecem no material. As principais tarefas são aquelas que se tornaram centrais durante a aplicação, as tarefas que não aparecem foram ajustadas, sendo incorporadas a outras ou suprimidas. Isso será mais bem detalhado no capítulo a seguir, exceto pela tarefa de produzir o vídeo-diário que é explicada ainda neste capítulo, quando falo sobre os procedimentos de análise das produções dos gêneros articuladores. O pôster aparece como pertencente à etapa de execução e socialização porque o processo de escrita e reescrita se deu, na prática, concomitantemente à execução da investigação.

As perguntas introdutórias foram respondidas apenas até a terceira etapa, a de planejamento, por isso as perguntas subsequentes não aparecerão na análise. Uma hipótese para a ausência de respostas é que, como será possível observar na última das tabelas em que demonstro a síntese das respostas, os sujeitos selecionados tinham pouca ou nenhuma experiência com pesquisas científicas. Tanto perguntas introdutórias das etapas de execução e

socialização, como os objetivos de ensino e as habilidades envolvidas expressos no quadro de planejamento partiam do pressuposto de que a maioria já teria alguma base sobre isso, pois a minha intenção, no momento de elaboração do MDA era trabalhar com alunos do segundo ano. Informei à escola o meu interesse em trabalhar com o segundo ano em 2016, sobretudo com uma turma específica, na qual havia alguns alunos que faziam parte da turma mista em que foi aplicado o projeto-piloto. Porém, pois a escola não abriu mão do método de desejo dos docentes de trabalhar com determinadas turmas conforme o tempo em que estão atuando no estado. Assim sendo, acredito que a maioria não soube responder aos questionamentos das etapas seguintes, em função da pouca familiaridade com a prática de pesquisa.

As produções analisadas correspondem aos gêneros articuladores: projeto, pôster e apresentação oral. Em quantidade, não houve um número significativo de produções de vídeo-diários, pois apenas duas alunas chegaram a gravá-los, a aluna Talita e uma outra aluna que não faz parte dos sujeitos selecionados por apresentar frequência insatisfatória. As duas somente o fizeram quando acolhi a solicitação de não publicar o conteúdo na página designada a isso. Embora tivesse a autorização assinada por seus pais, respeitei a vontade das alunas. Muitos alunos alegaram ter vergonha. Destes, alguns chegaram a dizer que teriam feito o registro se fosse solicitado um trabalho escrito. Reformulei a orientação e pedi que gravassem apenas um vídeo após a elaboração do projeto e outro após a apresentação, mas ainda assim não houve diferença.

Ao analisar as produções, dedico-me a verificar a aprendizagem ao longo da prática investigativa para atender aos meus objetivos específicos de: a) Compreender criticamente o processo pedagógico levado a cabo durante a aplicação do MDA implementado; e, b) Analisar os principais avanços e as principais dificuldades de aprendizagem identificados ao longo do processo pedagógico em questão. Para, com isso, atender ao meu terceiro objetivo específico de: c) Aperfeiçoar o material produzido, visando a sua socialização.

Assim sendo, parto dos projetos dos alunos, buscando compreender como são delimitadas e levadas a cabo as suas investigações e o quanto progrediram nessa caminhada até a etapa de socialização das pesquisas. Para tanto, serão apresentados trechos dos projetos, das distintas versões do pôster e da apresentação de seminário transcrita dos sujeitos participantes da amostra 2. Esses trechos vêm acompanhados de reflexões acerca da mediação da professora-pesquisadora durante o processo e leva em consideração os seguintes pontos: a reflexão linguística, as sequências argumentativas e a adequação ao gênero.

Sobre a prática pedagógica de reflexão linguística, tomo como referência as discussões apresentadas por Filipouski, Marchi e Simões (2009, p. 74) que colocam esta como a reflexão sobre o uso em detrimento da memorização de nomenclaturas. A seguir, reproduzo aqui o quadro em que comparam o ensino mecânico de gramática ao ensino refletido da língua⁴⁷:

Figura 5 – Ensino de gramática versus reflexão linguística

Diferenças entre o ensino mecânico da gramática e a prática de reflexão linguística⁴⁵	
Ensino mecânico da gramática	Prática de reflexão linguística
Estudo da língua	Estudo da linguagem e da língua em uso
Concepção de língua como código fechado e invariável	Concepção de língua como sistema estruturado, mas dinâmico, e como conjunto de recursos para a interação historicamente situada entre seus usuários
Foco na definição de categorias e funções, seguida de exemplificação	Foco nos fatos da língua e reflexão sobre regularidades
Método de trabalho expositivo, seguido de treinamento	Método de trabalho reflexivo, tendo a língua em uso como ponto de partida e de chegada; pesquisa e resolução de problemas
Habilidades privilegiadas: memorização, classificação e, se tanto, raciocínio dedutivo	Habilidades privilegiadas: investigação, sistematização e integração entre raciocínio indutivo e dedutivo
Fragmentação: a aula de gramática é desvinculada da aula de leitura e da aula de redação	Integração: leitura, produção de textos e análise linguística são vinculadas em unidades didáticas coesas, que fazem sentido
Fragmentação: as aprendizagens sobre gramática são aplicadas a exercícios repetitivos e verificadas em provas fechadas	Integração: as aprendizagens sobre a língua são mobilizadas para a leitura e a produção de textos
Estudo apenas da norma padrão	Estudo da norma padrão como uma das variedades da língua, ligada a funções reconhecíveis e conhecidas pelos alunos
Usos das variedades não-padrão sempre qualificados como erros	Estudo dos usos das variedades não-padrão, de suas funções e de seus sentidos sociais
Unidade de estudo: frase, palavra e, se tanto, período, tomados isoladamente	Unidade de trabalho e de estudo: texto
Trabalho pouco intenso com questões de vocabulário e significação	Ênfase no sentido contextual do repertório linguístico e trabalho intenso com o alargamento do vocabulário do aluno
Privilegio da denotação e de significados fixos, fechados	Relações dos sentidos estáveis e historicamente fixados com a contextualização e a inovação; relações entre denotação e conotação
Conteúdos gramaticais ensinados em ordem fixa e com pretensão à exaustividade	Conteúdos gramaticais focalizados conforme sua relevância para os usos da língua que os alunos farão, estudados de modo funcional e nãoexaustivo, com previsão de retomada e aprofundamento
Formalismo: preferência por exercícios estruturais de identificação e classificação	Funcionalismo: preferência por exercícios de reflexão sobre os próprios usos dos recursos pelos alunos e de usos em textos autênticos

Fonte: Filipouski, Marchi e Simões (2009, p. 74.)

⁴⁷ O quadro que serve de inspiração para as autoras pode ser consultado em Mendonça (2012, p. 207). A opção por reproduzir um e não o outro se deu por uma questão de maior afinidade com o conteúdo que não é idêntico ao da autora.

Retomando alguns elementos do quadro, podemos dizer que as escolhas de uso da língua não se dão de maneira isolada da dinamicidade do sistema linguístico, do seu uso. Dessa maneira a atividade de reflexão significativa sobre o uso da língua confere ao estudo de língua materna um caráter mais comprometido com os sentidos das práticas de letramento na vida dos educandos. As habilidades mobilizadas na prática de atividades de reflexão linguística convocam o aluno a pensar e não a memorizar e, com isso, resultam em um maior envolvimento com a tarefa de dizer algo a alguém, em determinado contexto de produção ou de compreender um texto, sabendo de quem e de onde vem e com que objetivo foi produzido. Isso porque a reflexão linguística privilegia textos autênticos, que circulam no mundo, e a análise do próprio texto para que ele possa circular em determinado espaço. Para que isso seja possível, é preciso abandonar a linearidade na apresentação dos conteúdos aos alunos, pois não convém ao estudo da língua uma ordem fixa e fragmentada de aspectos a serem trabalhados.

Os instrumentos de análise a seguir estão embasados em Antunes (2005) que apresenta as relações textuais de reiteração, associação e conexão como relações responsáveis pela coesão. Nestas, reiteração implica os procedimentos de repetição e substituição, associação implica substituição e conexão implica o estabelecimento de conexões sintático-semânticas entre termos, orações, períodos e blocos supraparágrafos. Estes instrumentos, conforme a definição de Sidi (2015, p. 49), podem ser considerados rubricas.

A rubrica, que também pode ser nomeada por escala métrica, mapa, matriz ou grade de avaliação, constitui-se em um instrumento de avaliação referenciado em critérios ao invés de normas (LUDKE, 2013), desenvolvido para avaliar o desempenho na realização de uma atividade, tarefa ou trabalho específico. Os critérios que compõem a rubrica compreendem competências esperadas (habilidades, conhecimentos, comportamentos) que são agrupados em categorias. Para cada categoria, há descritores dos critérios e índices para se estabelecer o nível de desempenho esperado em termos de qualidade e excelência, variando do mais alto ao mais baixo aceitável. (SIDI, 2015, p. 49)

Tabela 3 – Rubrica de avaliação das relações de reiteração

Recursos coesivos: relações textuais de reiteração			
Participantes	Promove relações textuais de reiteração satisfatoriamente.	Promove algumas relações textuais de reiteração de	Promove relações textuais de reiteração de maneira precária

		maneira satisfatória.	ou não as promove.
--	--	------------------------------	---------------------------

Tabela 4 – Rubrica de avaliação das relações de conexão

Recursos coesivos: relações textuais de conexão			
Participantes	Promove relações textuais de conexão satisfatoriamente.	Promove algumas relações textuais de conexão de maneira satisfatória.	Promove relações textuais de conexão de maneira precária ou não as promove.

Neste momento, o instrumento apresentado representa apenas um modelo do que aparecerá na análise. A análise aparecerá no capítulo seguinte, no qual me detenho a verificar as relações de reiteração e conexão nos textos dos alunos, apontando o uso dessas relações por meio de avaliação, conforme os descritores da rubrica e exemplos nas produções dos alunos.

As relações de associação são o que garante ao texto uma unidade temática. É a seleção lexical que confere, ou não, ao texto, a associação semântica das palavras. Nesse sentido, nenhum dos alunos deixou de estabelecer relações de associação ao passo que todos se mantiveram em harmonia com o tema eleito. O projeto da aluna Talita tem certa quebra na continuidade ao não articular as partes do texto. Mas se considerarmos o suporte em que foi escrito (a tabela presente no MDA, apontando as partes do texto) fica difícil julgar a articulação no texto.

A avaliação das relações textuais se detém à análise dos projetos, e dos pôsteres, não abarcando as apresentações orais. Entendo que a complexidade da análise de relações textuais da fala foge ao escopo deste trabalho, exigindo outro foco de análise e um suporte teórico com o qual não se está trabalhando. Assim sendo, acredito que avaliar as sequências argumentativas e a adequação ao gênero dá conta dos propósitos do presente estudo.

As sequências argumentativas ganham lugar nesta análise pelo fato de os gêneros projeto, pôster e apresentação oral terem - assim como a maioria dos gêneros que a pesquisa envolve - o caráter argumentativo. Machado (2005) apresenta seis tipos de sequências textuais: descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal, a autora aponta que o efeito pretendido em uma sequência argumentativa é convencer o destinatário da validade de um posicionamento diante de um objeto discursivo visto como contestável.

Segundo a autora, nas sequências argumentativas há o estabelecimento de premissas, suporte argumentativo, contra-argumentação e conclusão.

Douglas, Lopez e Padilla (2011) incluem a essa situação discursiva a autoconstrução da imagem do locutor e o contexto de produção. Para o nível pragmático, que corresponde à intencionalidade do texto, os autores apresentam três alternativas de disposição de categorias argumentativas: de justificação, de polêmica e de deliberação. Entendo que para analisar as produções dos alunos a disposição mais adequada seria a de justificação. Esta é subdividida por eles em cinco categorias: objeto, tese, premissas ou dados, argumentos e conclusão. Ao apresentar essa organização, as autoras fazem uma ressalva sobre a realidade dos textos, afirmando não há limites bem definidos entre essas divisões e subdivisões, pois nem sempre estão explícitas ou respondem a uma ordem fixa.

Gryner (2000), analisando a estrutura e as funções das sequências argumentativas e o emprego de seus constituintes, faz uma adaptação do esquema argumentativo, adequando-o ao seu corpus, utilizado para a verificação de sequências argumentativas, em fala espontânea, em situação de entrevista. O esquema elaborado pela autora é dividido nas seguintes categorias: Posição (Ponto de Vista), Justificação/Explicação, Sustentação, Conclusão e Avaliação.

Considerando os gêneros analisados e as situações comunicativas em que são realizados, inspirada no esquema de Gryner (2000), lanço um olhar focalizado sobre as seguintes habilidades argumentativas: explicitação do objeto discursivo, explicação, sustentação, conclusão e avaliação, ponderando a necessidade dessas habilidades em cada gênero.

Para a análise das sequências argumentativas, elaborei o seguinte instrumento como suporte. Aqui é apresentado somente o cabeçalho da tabela. Na análise, aparecerão as sequências esperadas em cada etapa, exemplos dos alunos e discussão. A classificação é a seguinte: 1= Satisfatório; 2= Quase satisfatório; 3= Pouco satisfatório; e, 4= Insatisfatório.

Tabela 5 – Avaliação das sequências argumentativas

Sequências argumentativas					
Participantes	a) explicitação do objeto	b) explicação	c) sustentação	d) conclusão	e) avaliação

	discursivo				
--	-------------------	--	--	--	--

Para esclarecer o que significam as sequências apresentadas na tabela, explico aqui o que cada uma representa nos trabalhos dos alunos:

- a) a **explicitação do objeto discursivo** corresponde ao tema e à sua delimitação;
- b) a **explicação** corresponde ao acréscimo de informações sobre o objeto discursivo e à metodologia das pesquisas;
- c) a **sustentação** está ligada às evidências, ao modo como são apresentados os resultados e como se chegou a eles;
- d) as **conclusões** são a síntese do que foi encontrado e as considerações finais do autor;
- e) a **avaliação** corresponde aos julgamentos feitos pelo autor tanto sobre o que está sendo apresentado como sobre a sua experiência durante a realização do trabalho.

A prática pedagógica do ensino de gêneros pode incorrer no mesmo erro do ensino de língua apoiado em uma visão mecânica da gramática, apresentando formas imutáveis através de modelos esmiuçados que são mostrados como referência única de realização de determinado gênero. Já tratei sobre essa questão anteriormente neste trabalho, mas creio ser importante retomá-la brevemente aqui por conta de a adequação ao gênero estar sendo verificada. Machado (2005) apresenta uma lista com dificuldades de identificar-descrever-classificar os gêneros. Dessas, trago três:

- Eles se encontram sempre em mudança permanente.
- Mesmo falantes de determinada sociedade, embora tenham conhecimento sobre eles, não sabem nomeá-los e classificá-los de forma completamente segura e confiável: há gêneros que são claramente definidos e nomeados, mas há outros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são muito móveis e/ou divergentes.
- O texto oral ou escrito, que é o que podemos ter como objeto efetivo de análise, como vimos, nunca é simples cópia de um gênero. Por isso, além das características comuns a determinado gênero, o texto também vai exibir propriedades completamente particulares. Portanto, no processo de análise desse objeto concreto que é o texto, estaremos sempre confrontados com realizações muito diferenciadas de um mesmo gênero. (MACHADO, 2005, p. 251 e 252.)

Dessa forma, para avaliar a adequação ao gênero, o essencial, em minha análise foi ter em conta: a familiaridade que se conseguiu atingir com os gêneros propostos e o entendimento que se construiu sobre a função social deles. Para analisar a adequação ao gênero, foram consideradas características próprias a cada gênero e, a partir destas, foi feita a elaboração de parâmetros avaliativos. A avaliação da adequação ao gênero inclui os pôsteres e as exposições orais.

Os textos dos projetos não serão avaliados quanto à adequação ao gênero pela escassez de textos autênticos e modelos diversificados, sobretudo para o nível de ensino com o qual foi feita a pesquisa-ação. Apesar disso, penso que os projetos dos alunos cumpriram a sua função social de arquitetar e servir como ponto de partida para uma investigação. Penso que para avaliar a adequação, deveriam ser considerados aspectos ligados à evolução dos textos ao longo do processo de reescrita. Mas devido a fatores limitadores como a alta taxa de infrequência e a greve que durou seis semanas, o tempo precisou ser otimizado e uma maneira de lidar melhor com isso foi fazer com que as sugestões de ajustes dos projetos fossem acolhidas ao longo do processo de pesquisa, sobretudo na escrita dos pôsteres. É por esse motivo que afirmo que a avaliação da aprendizagem parte dos projetos. É olhando para o processo compreendido entre o planejamento e a socialização que analiso se houve evolução no que se refere ao uso da língua e melhor compreensão do que vem a ser a prática investigativa.

Para a avaliação da adequação ao gênero foi elaborada a seguinte rubrica:

Tabela 6 – Rubrica de avaliação da adequação ao gênero pôster

Adequação ao gênero pôster			
Participantes	Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>avancou</u> na adequação ao gênero, <u>investindo</u> em: a) recursos linguísticos que expressavam o processo de pesquisa; e, b) organização	Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>pouco avançou</u> na adequação ao gênero, <u>ao não investir muito</u> em: a) recursos linguísticos que expressassem o processo de pesquisa;	Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>não avançou</u> na adequação ao gênero, <u>ao não investir</u> em: a) recursos linguísticos que expressassem o processo de pesquisa; e/ou, b) organização

<p>textual e distribuição do conteúdo no pôster de forma que este serviu tanto como instrumento expositivo autoexplicativo quanto como suporte para a apresentação oral.</p>	<p>e/ou, b) organização textual e distribuição do conteúdo no pôster de forma que este pudesse tanto como instrumento expositivo autoexplicativo quanto como suporte para a apresentação oral.</p>	<p>textual e distribuição do conteúdo no pôster de forma que este pudesse servir tanto como instrumento expositivo autoexplicativo quanto como suporte para a apresentação oral.</p>
--	--	--

Tabela 7 – Rubrica de avaliação da adequação ao gênero apresentação oral

Adequação ao gênero apresentação oral			
Participantes	<p>Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>avançou</u> na adequação ao gênero, <u>investindo</u> em: apresentar uma fala estruturada que compreendesse a pesquisa apresentada, utilizar uma linguagem adequada à situação comunicativa, domínio do assunto, adequar a prosódia de acordo com a situação comunicativa.</p>	<p>Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>pouco avançou</u> na adequação ao gênero, <u>ao não investir muito</u> em: apresentar uma fala estruturada que compreendesse a pesquisa apresentada, utilizar uma linguagem adequada à situação comunicativa, domínio do assunto, adequar a prosódia de acordo com a situação comunicativa.</p>	<p>Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>não avançou</u> na adequação ao gênero, <u>ao não investir</u> em: apresentar uma fala estruturada que compreendesse a pesquisa apresentada, utilizar uma linguagem adequada à situação comunicativa, domínio do assunto, adequar a prosódia de acordo com a situação comunicativa.</p>

Por fim, encerrando este capítulo, apresento o quadro de convenções utilizadas para as transcrições de áudio.

Quadro 6 - Convenções para a transcrição de áudio

(2")	Medida em segundos das pausas mais extensas.
(.)	Pausa breve
::	Extensão de um som vocálico
<u>Ejemplo</u>	Letras ou palavras sublinhadas indicam ênfase
/	Truncamento de palavras ou desvios sintáticos
(())	Comentário do transcritor
<i>Ãhã, é, e</i>	Itálico (som emitido pelo aparelho fonador sem que faça parte da construção sintática e/ou semântica do contexto em questão).
>ejemplo<	Quando se expressa uma palavra ou enunciado de forma mais acelerada que as palavras ou enunciados vizinhos.

Fonte: Irala (2012, p. 126)

Os dados em áudio representados pelas transcrições remetem, neste trabalho, aos meus vídeo-diários, às apresentações orais dos alunos e à entrevista semiestruturada. A opção pelo uso das convenções de transcrição apresentadas e de ortografia mais próxima ao que foi dito é uma tentativa de ser fiel ao dado analisado, mas é importante destacar que a transcrição em si já carrega traços interpretativos. Dessa forma, uma nova audição feita pela mesma pessoa, por diferentes pessoas ou com distanciamento no tempo pode agregar ao entendimento novas camadas de significado (GAGO, 2002).

4. ANÁLISANDO AS AULAS DADAS E O USO DO MATERIAL DIDÁTICO

Esta subseção apresenta nove quadros que relatam as principais tarefas empreendidas durante a realização da pesquisa-ação, que foi implementada ao longo de 21 encontros, todos relatados em vídeo-diários reflexivos. A cada quadro de tarefas também são analisadas as perguntas introdutórias e produções, de acordo com o especificado no capítulo anterior.

Optei por trazer para a dissertação dessa forma, organizando por tarefas e não por aulas, pois a dinâmica da turma não foi linear, fosse pela recorrência de ausências, ou pelas peculiaridades de cada aluno, cada uma das tarefas ocorreu em momentos diferentes para determinados alunos. Quando estamos trabalhando com um conjunto integrado de tarefas, o tempo de cada aluno nos exige ainda mais atenção para acertar a medida da flexibilidade na condução das aulas. Para ilustrar a realidade específica da turma, que me fez refletir dessa forma acerca do tempo pedagógico, já discutido no capítulo de metodologia, apresento a transcrição do meu relato sobre a quarta aula.

Os trechos destacados correspondem andamento das tarefas e à quantidade de tarefas sendo realizadas em uma mesma aula por diferentes alunos.

Quadro 7 – Transcrição integral do vídeo-diário reflexivo: Aula 4

Boa noite (.) Então (.) ãh:: a última aula foi a quarta aula da pesquisa-ação (.) Tá (.) Os alunos seguiram (.) ãh:: com a atividade (.) de identificar discurso direto e indireto em reportagens (.) ãh:: na primeira aula dessa atividade (.) eu identifiquei vários pontos >positivos< (.) né (.) ãh:: nisso (.) né (.) >d'eles procurarem textos de acordo com o interesse deles< (.) ma::s nessa (.) eu senti uma dificuldade no sentido de:: recuperar esses/ (.) >todos esses textos depois< na hora de corrigir (.) Algu::ns textos, eu consegui acompanhar enquanto eles faziam (.) mas nem todos (.) porque cada aluno (.) ãh:: alguns dos alunos mesmo mas f/ (.) mesmo assim foi um volume muito grande de textos. Então (.) pra procurar (.) não vai ser uma coisa muito prática. Então (.) pra versão final do meu produto pedagógico (.) então, eu vou ãh::/ eu vou sugerir (.) né (.) vou colocar já alguns textos pro professor (.) Hm (.) Não que:: ãh:: tenha que ser (.) >três textos pra cada um trabalhar< (.) mas (.) né (.) ãh::/ arranjar uma forma de limitar isso (.) fornecendo já (.) alguns textos (.) ãh:: o que mais? (.) Alguns alunos (.) já terminaram essa parte (.) de identifica::r os discursos no::/ em textos procurados e::

>depois eles tinham que escrever uma reportagem< (.) A maioria ainda não chegou a escrever a reportagem (.) Ah, antes de disso eles tinham que:: responder com as próprias palavras, identif/ ãh:: as características do gênero que/ gênero reportagem que eles iam identificando na tabela que eles preenchiam já (.) né (.) iam pr/ iam marcando características desses textos e:: depois eles respondiam com a próprias palavras então, ãh, quais seriam as características (.) né (.) ãh (.) desse gênero (2^o) Aí, uma coisa mais flexível, né >não entendendo gênero< como algo:: (.) que é::/ que não é mutável (.) que é >rígido< >completamente rígido< Tem uma parte rígida, ãh, mas também (.) tem (.) um conteúdo que é mais flexível (.) Tentei (.) ãh (.) tornar isso (.) >perceptível< através da atividade (.) ãh (.) que ma::is? (.) Ah (.) na sala tinha bastante gente e (.) teve um grupo >inteirinho< que resolveu fazer a atividade das palavras-chave >mesmo eu dizendo que tinha que pular< como eles tavam todos lá e tavam dispostos a continuar (.) >Eu falei pra eles pularem< mas eles resolveram continuar >e tavam muito empolgados< (.) Então eles ficaram um pouquinho atrás (.) porque:: (.) >querem completar todo o material< então (.) né! Tem um grupo (.) né, de alunos que tá indo numa dinâmica diferente. E:: é isso, pra essa aula foi isso. ãh:: nem todos chegaram a escrever (.) a reportagem. >Então, tinha uma tirinha< ãh/ ãh onde tinha uma jornalista entrevistando uma senhora e, dessa tirinha, eles deveriam escrever uma reportagem (.) e:: colocar exemplos de discurso direto e indireto >nessa reportagem< (.) e:: >a maioria não chegou a escrever a reportagem, mas alguns já escreveram< (.) Tá. Na próxima aula, >o que eu vou fazer?< (.) Eu não vou levar eles pra biblioteca, porque na biblioteca eles têm acesso livre aos netbooks. Então eu vou levar um número, ãh, mais reduzido de netbooks >pra sala de aula< até porque a próxima atividade não vai exigir (.) o uso da internet >então< quem tá acabando vai usar os netbooks (.) e que não precisa, não vai usar e >não vai ter acesso a eles< (.) né (.) pra ãh não/ a gente não perder muito tempo nisso, assim (.) Por que se não, vai ficar todo mundo uns esperando pelos outros (.) e:: (.) o ritmo vai ser:: (.) >um pouco prejudicado< (4^o) e:: é isso (.) A quarta aula foi isso (.) Próxima aula, é terminar o que falta e dar seguimento a atividade seguinte (.) Boa noite!

Este foi o relato do quarto de 21 encontros. Como é possível observar, desde o início da aplicação, lidei com alunos que estavam trabalhando em atividades diferentes em um mesmo espaço físico e temporal. Nesta, havia pelo menos três atividades acontecendo em

paralelo. Como a intenção aqui é sintetizar a concretização do meu planejamento através do trabalho em sala de aula, decidi expor isso em quadros que relatam por tarefa o ocorrido durante a implementação do MDA.

Assim, os quadros a seguir estão dispostos da seguinte maneira: título da tarefa; desafio lançado, que é uma síntese da orientação recebida; e, olhar reflexivo da professora-pesquisadora, que aponta as principais dificuldades e facilidades encontradas na realização de cada tarefa⁴⁸.

4.1 Palavras-chave: Escolha de palavras chave em pesquisas online

Quadro 8 – Tarefa: palavras-chave

<p>Desafio lançado:</p> <p>Divididos em quatro grupos, os alunos receberam propostas do que procurar, em sequência, fazendo sucessivas buscas na internet. Ao final, eles deveriam formular uma lista de palavras-chave (isso incluía palavras ou expressões) satisfatórias para a busca proposta.</p>
<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação para buscas mais qualificadas na internet, com melhor definição de critérios. • Compreensão da importância da escolha de palavras-chave adequadas em ferramentas online.
<p>Facilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grande parte da turma esteve envolvida. <p>Dificuldades</p> <ul style="list-style-type: none"> • A turma demorou em concluir.

Nesse momento do ano, a turma era grande, muito embora, em poucas aulas tenha deixado de haver um elevado número de alunos faltantes. Ainda que em um tempo diferente, muitos alunos chegaram a realizar a atividade. A maioria da turma não teve dificuldades. A

⁴⁸ A cada nova tarefa inicia-se uma nova subseção.

única dificuldade que percebi foi fato de, apesar de estar escrito e eu ter explicado oralmente, alguns terem esquecido de registrar as palavras-chave no roteiro próprio para isso. Essa dificuldade fez com que esses alunos demorassem um pouco mais para a conclusão da tarefa.

A tabela a seguir traz as repostas dos alunos às perguntas introdutórias dessa subseção.

Tabela 8 – Perguntas introdutórias da subseção “Palavras-chave”⁴⁹

Subseção: Palavras-chave		
	a) Quando você faz uma busca qualquer na internet, costuma preocupar-se com a escolha das palavras-chave?	b) Como você escolhe as palavras-chave para suas buscas?
Participantes	Resposta	Resposta
Theodora	Não.	Escolho dependendo do que vou pesquisar.
Talita	Sim.	Eu coloco todo tipo de informação.
Noah	Costumo me preocupar com a escolha das palavras-chave.	Não respondeu.

Os alunos deveriam responder se costumavam se preocupar com a escolha de palavras-chave e explicar como. Diante das respostas, é possível perceber que eles não tinham muita consciência da importância da escolha de palavras-chave.

4.2 Leitura de reportagens

Quadro 9 – Tarefa: leitura de reportagens

Desafio lançado:

Individualmente, os alunos deveriam procurar três notícias recentes e identificar exemplos de discurso direto e indireto nelas.

⁴⁹ A transcrição segue fielmente a escrita dos alunos, sem ajustes ortográficos.

Objetivos de aprendizagem:

- Reconhecimento de discurso direto e indireto.
- Reconhecimento de características do gênero reportagem.

Facilidades:

- A atividade deu conta de trabalhar o conteúdo linguístico a que se propunha.
- Os alunos buscaram confirmação sobre os trechos de discurso direto e indireto quando tiveram dúvidas a respeito de sua intuição.

Dificuldades:

- Houve um volume muito grande de textos consultados e não foi possível realizar a tarefa de ampliação da leitura.
- A atividade não deu conta de proporcionar o reconhecimento do gênero a que se propunha.

Não me detenho à análise das tarefas sobre fontes de pesquisa e direitos autorais, que ocorreram anteriormente a esta, porque aquelas serviram mais para alertar os alunos, mobilizar conhecimentos prévios e abrir um canal de diálogo para discutir sobre a confiabilidade e importância de se fazer referências. Questões que julguei prévias ao trabalho com as práticas investigativas. Assim, como o trabalhado na subseção “Citações”, que segue tratando da importância de referenciar, com foco nos recursos da língua utilizados para isso.

A tarefa de leitura de reportagens buscava colocar em marcha o recurso linguístico em foco, houve a explicação oral, com suporte no MDA e, em seguida, os alunos procuraram por reportagens, de acordo com os interesses e identificaram a ocorrência de discurso direto e indireto nesses textos. Para tanto, havia no MDA uma tabela com colunas que solicitavam a fonte, a manchete, exemplos de discurso direto e indireto. Para o reconhecimento de características do gênero que estava sendo lido, havia uma coluna com características de múltipla escolha. Durante as leituras, houve dúvidas quanto ao reconhecimento de discurso direto e indireto que foram sanadas enquanto era realizada a tarefa. Já a identificação de características do gênero foi um pouco mais difícil para eles e muitos não tiraram dúvidas quanto a isso. Essa tarefa foi iniciada antes da greve, na terceira aula, e só foi concluída após o retorno da greve, na quinta aula. No vídeo-diário em que reflito sobre a terceira aula, coloco

que poderia ter colocado mais exemplos de discurso indireto e indireto no material. Esta reflexão aparece no excerto a seguir:

Quadro 10 - Excerto – 3:58 – 4:33 Vídeo-diário reflexivo: Aula 3

Acho que eu deveria ter colocado mais exemplos (.) eu coloquei um exemplo de cada um né porque depois eu peço pra eles *ãh*:: pesquisarem na internet notícias e procurarem exemplos de discurso direto e indireto e/ e foi a partir daí que rolou de verdade a discussão (.) por quê? Porque eu coloquei poucos exemplos e aí eles foram pesquisando (.) e daí eles me chamando “ai, eu acho que aqui é discurso direto (.) aqui é discurso direto ou indireto?” E aí a gente foi afinando isso assim (.) a partir dos textos.

Agora, com um olhar distanciado, penso que a solução seria encontrar uma maneira de limitar o número de textos e, sim concentrar a busca por exemplos neles. Talvez, mesmo com mais exemplos no material, as dúvidas continuassem persistindo e só a tarefa de procurar exemplos em reportagens desse conta do conteúdo linguístico em foco. Agora, no momento de análise, minha visão é diferente daquela que eu tinha logo após a aula.

Ao planejar a intervenção, eu acreditava que o conteúdo da subseção “Citações” seria, para alguns, apenas uma retomada, mas as repostas às perguntas introdutórias, no geral, indicam o contrário.

Tabela 9 - Perguntas introdutórias da subseção “Citações”

Subseção: Citações			
	a) Na sua opinião, qual é a importância das citações em um texto ?	b) Por que é relevante trazer as palavras de outro para um texto nosso?	c) Que cuidados você costuma ter ao fazer citações em tarefas escolares?
Participantes	Resposta	Resposta	Resposta
Theodora	Não respondeu.	Não respondeu.	Procuro saber se é

Talita	Elas separam as pessoas nos textos.	Para ajudar no desenvolvimento do texto.	verídico. Se manter no assunto.
Noah	É obrigatório em qualquer texto. Sua importância é fundamental para justificar a elaboração de nosso argumento.	Trazer informações, conhecimento e argumento de outra pessoa.	O erro ortográfico.

A aluna Theodora não respondeu às duas primeiras perguntas, porém colocou uma resposta bem relevante na terceira. Os alunos Noah e Talita fizeram o contrário, responderam bem às duas primeiras perguntas, mas na terceira colocaram respostas não tão relevantes.

4.3 Produção de reportagem

Quadro 11 – Tarefa: produção de reportagem

<p>Desafio lançado:</p> <p>A partir de uma tirinha, na qual havia uma jornalista entrevistando uma senhora, os alunos deveriam, individualmente, colocar-se no lugar da moça e escrever uma reportagem, transpondo o texto dos balões para o seu em forma de discurso direto e indireto.</p>
<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de discurso direto e indireto. • Apropriação das características do gênero reportagem e produção deste.
<p>Facilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos alunos conseguiu usar o recurso linguístico em foco.
<p>Dificuldades</p>

- A maioria dos alunos contou a história e não conseguiu escrever uma reportagem.

Muitos alunos chegaram a escrever e até a reescrever o texto proposto. Porém, com grandes dificuldades, o que já era esperado visto que houve dificuldade na atividade anterior quanto ao reconhecimento das características do gênero.

Hoje penso que esse tipo de produção escrita não poderia estar à margem, mas também, que se ganhasse um maior investimento, implicaria um desvio da unidade temática do conjunto de tarefas. Creio que ao longo das produções dos gêneros articuladores há a oportunidade de que se faça o uso dos recursos linguísticos trabalhados e que foi “leviano” da minha parte colocar uma produção apenas para “treino”.

4.4 Leitura de resumos

Quadro 12 – Tarefa: leitura de resumos

Desafio lançado:

Havia, no MDA, resumos para leitura. Nessa leitura, os alunos deveriam, individualmente, identificar se a metodologia central era a revisão narrativa⁵⁰ e explorar outros aspectos como tema, área de estudo e termos desconhecidos.

Objetivos de aprendizagem:

- Aprofundamento do conceito de revisão narrativa.
- Contato com um gênero da esfera acadêmica, o resumo.

Facilidades:

- A maioria dos alunos conseguiu identificar quais estudos tinham como metodologia central a revisão narrativa.
- A maioria dos alunos conseguiu supor os temas dos estudos.

Dificuldades:

⁵⁰ Havia texto explicativo, no MDA, sobre isso e também houve explicação oral, pois essa foi a metodologia proposta para as pesquisas a serem realizadas pelos alunos.

- A maioria dos alunos esqueceu ou não percebeu que havia uma pergunta sobre os resumos, feita anteriormente a eles e isso precisou ser retomado após a intervenção da professora.
- A pergunta sobre as possíveis áreas dos estudos dos quais tratavam os resumos ficou ampla, pois não havia sugestões para resposta.

Após a leitura e explicação sobre a metodologia de pesquisa proposta, a revisão narrativa, os alunos leram seis resumos. Antes da leitura, havia a orientação de apontar quais deles tinham como metodologia central a revisão narrativa. Não houve dificuldade em fazer esse apontamento. A dificuldade, nessa atividade, residiu em receber a informação do que tinha de ser feito antes da leitura, assim, a maioria acabou passando para as questões posteriores e só voltou ao questionamento previamente feito após o meu retorno sobre a leitura. Mas após o retorno a pergunta foi respondida de maneira correta pela maioria dos alunos. Quanto às questões posteriores, os alunos souberam responder, na maioria dos casos, qual era o tema, no entanto a pergunta sobre as supostas áreas ficou bastante ampla e as respostas não foram muito satisfatórias. Já a busca por termos desconhecidos foi prejudicada, pois por alguns dias o *wi-fi* do prédio não funcionou e, para isso, eu havia disponibilizado *netbooks* da escola.

No vídeo-diário em que faço o relato da nona e da décima aulas, comento sobre essa retomada da tarefa de apontar em quais dos resumos a metodologia central é a revisão narrativa.

Quadro 13 - Excerto – 3:58 – 4:33 Vídeo-diário reflexivo: Aulas 9 e 10

Eu trouxe o material pra casa no final de semana anterior e vi que alguns alunos não tinham indicado quais os resumos que foram fornecidos no material (.) quais deles têm a revisão narrativa como foco (.) como metodologia central (.) Então a gente deu uma retomada nisso e centrou também na elaboração do projeto (.) Eu já tinha olhado alguns projetos (.) outros projetos ainda não tinham sido elaborados e a gente usou essas duas aulas pra concluir isso.

Como já foi mencionado, a maioria das tarefas não foi realizada simultaneamente ao longo da intervenção. Além dos fatores expostos anteriormente como as faltas dos alunos, por exemplo, também houve casos como este em que houve uma transgressão da linearidade pretendida.

4.5 Releitura de resumo

Quadro 14 – Tarefa: releitura de resumo

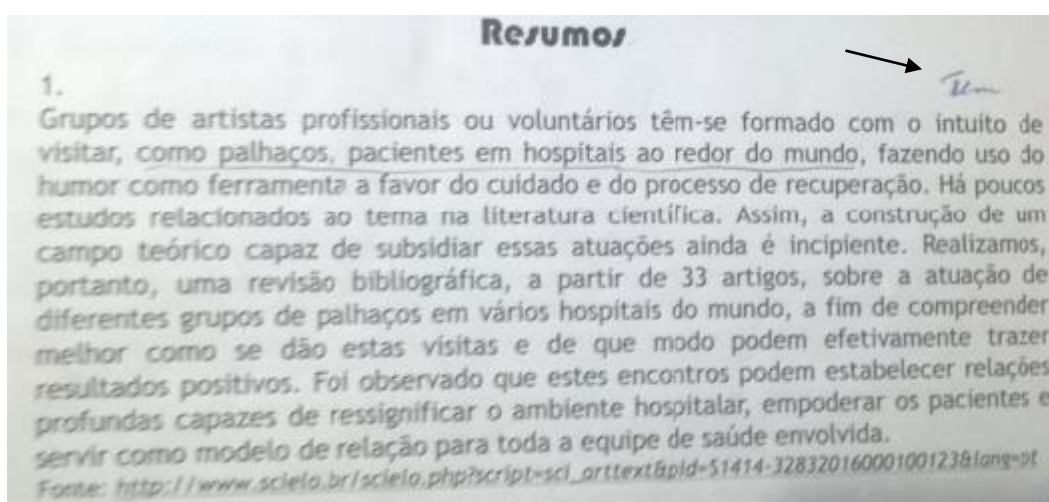
<p>Desafio lançado:</p> <p>Os alunos deveriam, individualmente, reler o primeiro resumo e preencher uma tabela dividida em etapas de planejamento, com a definição do que significava cada etapa. Esta era uma atividade de hipotetização, em que eles se colocariam no lugar de alguém que planejou a pesquisa em questão, atentando para as devidas alterações verbais.</p>
<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Familiarização com o gênero projeto.
<p>Facilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos alunos conseguiu identificar o tema e chegou a elaborar hipóteses e perguntas de pesquisa aceitáveis. • Muitos alunos conseguiram fazer as devidas alterações verbais. <p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos não souberam fazer as alterações verbais necessárias. • Identificação da metodologia. • Alguns alunos se confundiram, trocando elementos entre a justificativa e os objetivos.

Quanto às adaptações verbais: a maioria dos alunos optou por usar os verbos no modo infinitivo; poucos, no futuro e alguns não souberam fazer a transposição. Na identificação das etapas de um planejamento, uma das maiores dificuldades encontradas foi a troca entre elementos que poderiam estar nos objetivos ou na justificativa. Outra dificuldade foi a

identificação da metodologia, no campo estipulado para tal, a maioria dos alunos colocou “voluntariado”. Inclusive aqueles que souberam apontar, no exercício anterior, que a metodologia central era a revisão narrativa.

A aluna Talita, por exemplo, havia assinalado os resumos que tinham a revisão narrativa com a palavra “tem” no exercício anterior. Naquele momento, ao buscar se a metodologia central era ou não a revisão narrativa para esse mesmo resumo a aluna disse que sim, escrevendo “tem”:

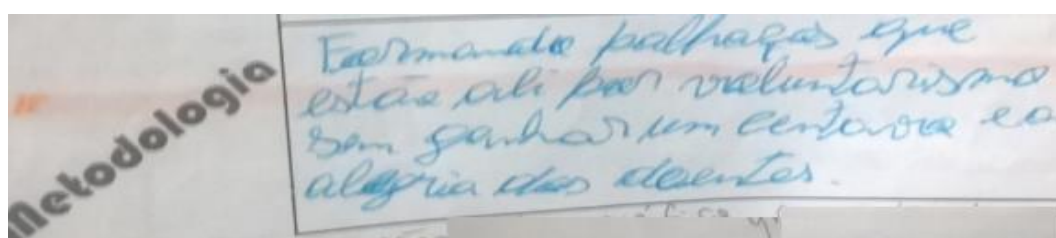
Figura 6 – Leitura de resumo: aluna Talita



Fonte: Arquivo pessoal de Graciela Palacios

Mas ao se colocar no lugar de quem planejou o estudo em questão, a aluna escreveu: “Formando palhaços que estão ali por voluntarismo sem ganhar um centavo e a alegria dos doentes”. A figura a seguir mostra o trecho.

Figura 7 – Releitura de resumo: aluna Talita



Fonte: Arquivo pessoal de Graciela Palacios

A aluna confundiu a metodologia do trabalho de revisão com a metodologia dos estudos selecionados para a sua produção. Tendo em vista que, dos alunos que não responderam corretamente, todos fizeram o mesmo tipo de confusão, creio que é possível afirmar que as respostas se restringiram ao campo de significação do termo “metodologia”. Isso é algo positivo tanto pelo fato de ser mais fácil incidir sobre essa compreensão quanto pelo fato de o conceito de “metodologia de pesquisa” ser algo totalmente novo para eles.

4.6 Jogo

Quadro 15 – Tarefa: jogo

<p>Desafio lançado:</p> <p>Havia, no MDA, um tabuleiro e um dado para serem recortados. Divididos em grupos de quatro integrantes, os alunos deveriam jogar, fazendo assim, circularem por suas mãos diversos temas de interesse dos membros do grupo.</p>
<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definição do tema de pesquisa de um jeito divertido.
<p>Facilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A atividade foi descontraída. • A maioria dos alunos esteve envolvida com a atividade simultaneamente e foi concluída em apenas duas aulas (6 e 7). <p>Pontos negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algumas regras precisaram ser ajustadas no ato do jogo.

Todos os alunos tinham os recursos para o jogo em seu MDA, porém apenas um membro do grupo necessitaria fazer o recorte. No primeiro dia em que os alunos realizaram essa tarefa, muitos deles pararam o que estavam fazendo, em outras etapas do conjunto de tarefas, para jogar. Isso era possível porque para o jogo não havia pré-requisito.

Cada grupo confeccionou quinze fichas com temas de interesse de seus membros. Conforme os alunos avançavam pelas casas do tabuleiro, seguindo a quantidade de casas a

andar indicada pelo dado, eles iam seguindo a orientação da casa onde paravam. Essas orientações pediam que eles abrissem mão de uma determinada quantidade de temas, davam direito a escolher certa quantidade de novos temas para ter em mãos ou pediam que negociassem com os outros jogadores ou com o banco de temas.

Ao planejar a intervenção, busquei incluir pelo menos uma tarefa que tivesse um caráter mais lúdico. Optei por colocar a ludicidade junto a uma tarefa tão determinante, pois queria despertar nos alunos um sentimento de “luta” pelo tema a ser desenvolvido durante a pesquisa deles. Para isso, antes de iniciar a aplicação de minha pesquisa, levei uma lista de sugestões para apresentar a eles. Dessa lista, foram suprimidos alguns itens ao longo da conversa, bem como foram acrescentados novos itens a partir de sugestões deles. Assim, a negociação, relatada no parágrafo anterior, tomava a forma de disputa (saudável) por algo, à medida que os fazia refletir sobre quais temas tinham maior ou menor interesse.

Penso que a atividade foi bastante descontraída. Spiegel (2008) comenta que os alunos não perdem o anseio por diversão de acordo com a idade, mas que tendemos a acreditar nisso por acomodação ou por pressão das equipes gestoras que veem jogos e brincadeiras como perda de tempo. Meira e Pinheiro (2012) colocam que: apesar da relutância de muitos professores em aceitarem o papel da diversão em contextos educacionais, para além da Educação Infantil, aprendizes de todas as idades tendem a se mostrar mais engajados em diferentes situações de aprendizagem ao se beneficiarem do prazer associado a jogos. O trabalho dos autores trata especificamente de jogos digitais, mas as explanações são genéricas, abrangendo os jogos não eletrônicos. Concordo com os autores e por isso busquei incluir esta tarefa no MDA. Acredito que tanto Spiegel (2008) como Meira e Pinheiro (2012) aportam sobre o potencial que a ludicidade tem em situações de aprendizagem com alunos adolescentes ou adultos. Nesse sentido, posso afirmar que a realização da tarefa foi bem sucedida.

Apesar de tudo ter transcorrido bem durante a realização dessa atividade, houve um pequeno problema que precisou ser ajustado no material. As regras do jogo não davam conta de algumas situações, como por exemplo, quando um jogador ficava sem fichas na mão e a orientação era eliminar um tema. Assim, algumas regras foram acrescentadas no ato do jogo e precisaram ser acrescentadas a versão definitiva do MDA.

4.7 Elaboração de projeto de pesquisa

Quadro 16 – Tarefa: elaboração de projeto de pesquisa

<p>Desafio lançado:</p> <p>Após estar definido o tema, os alunos deveriam elaborar seus próprios projetos de pesquisa. Havia, no MDA, uma tabela para isso, com sugestões de vocabulário.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um projeto de pesquisa com mediação do professor.
<p>Pontos positivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos conseguiram elaborar projetos que serviram como ponto de partida para a realização de suas pesquisas. <p>Pontos negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não havia textos autênticos e diversificados que servissem de modelo para alunos do Ensino Médio.

A elaboração do projeto foi o trabalho final do primeiro trimestre. O projeto foi escrito no MDA, no espaço próprio para isso e foi sendo reajustado conforme as minhas orientações. Conforme os projetos ficavam minimamente prontos, os alunos iam iniciando suas pesquisas.

Martins (2007) aponta que o projeto representa a intencionalidade e o modo de fazer. Segundo o autor,

Projetos investigativos de trabalho ou de pesquisa são propostas pedagógicas, interdisciplinares, compostas de atividades a serem executadas por alunos, sob a orientação do professor, destinadas a criar situações de aprendizagem mais dinâmicas e efetivas, pelo *questionamento* e pela *reflexão*.

Os projetos contribuem para que os alunos participem e se envolvam em seu próprio processo de aprendizagem e o compartilhem com outros colegas, como também exigem que o professor enfrente desafios de mudanças diversificando e reestruturando, de forma mais aberta e flexível, os conteúdos escolares. (MARTINS, 2007, p.18, grifos do autor.)

A partir das colocações do autor, é possível afirmar que o trabalho com de projetos de pesquisa desafia a lógica na qual o professor é detentor do controle dos processos de aprendizagem e organizador exclusivo da apresentação de conteúdos escolares. Durante a

implementação de minha pesquisa-ação, senti que o trabalho com a elaboração e também com a execução dos projetos dos alunos assumiu uma dinâmica semelhante a descrita pelo autor.

A tabela a seguir mostra as respostas dos alunos às perguntas da subseção “Projeto”.

Tabela 10 – Perguntas introdutórias da subseção “Projeto”⁵¹

Subseção: Projeto			
	a) Qual a sua experiência em elaborar projetos de pesquisa?	b) Caso você já tenha elaborado um projeto de pesquisa, quais passos seguiu? Quais foram as dificuldades encontradas?	c) Na sua opinião, para que serve um projeto de pesquisa? Como deve ser construído?
Participantes	Resposta	Resposta	Resposta
Theodora	As minhas experiências são poucas.	As dificuldades são fontes confiáveis.	Um projeto de pesquisa serve para aprofundar os estudos.
Talita	Só pesquisas de escola.	Procurar decidir a pesquisa depois procurar fontes e por fim ver o que eu consegui entender para por minha definição e meu entendimento na pesquisa.	Ajuda a agregar outros projetos e os passos devem ser feitos como eu ditei na pergunta b.
Noah	Saber onde procurar informações.	Eu procurei todas as informações sobre o assunto e não tive nenhuma dificuldade.	Para ter mais conhecimento sobre o assunto pesquisado, e deve ser construído com todas as informações encontradas.

⁵¹ Respostas transcritas conforme a escrita dos alunos, sem ajustes ortográficos.

As repostas às perguntas introdutórias revelam que os alunos tinham pouca experiência com a elaboração de projetos de pesquisa, pois as respostas dadas não respondem com precisão às perguntas feitas. As respostas dos alunos refletem que o entendimento que têm de pesquisa, até o momento, não corresponde à pesquisa como princípio pedagógico.

Os trechos selecionados dos projetos são apresentados no próximo item, posteriormente à tabela de análise das sequências argumentativas. Para a análise foram considerados: o tema, a justificativa, os objetivos e a pergunta de pesquisa. Essa escolha se justifica pelo foco que esta análise dá para a argumentação. Os aspectos analisados nos projetos são: a argumentação e a coesão.

4.7.1 Sequências argumentativas nos projetos

Com base nos trechos selecionados, apresento a seguinte tabela. As sequências argumentativas esperadas para a etapa eram: apresentação de objeto discursivo, explicação e sustentação. E estão classificadas como: 1= Satisfatório; 2= Quase satisfatório; 3= Pouco satisfatório; e, 4=Insatisfatório.

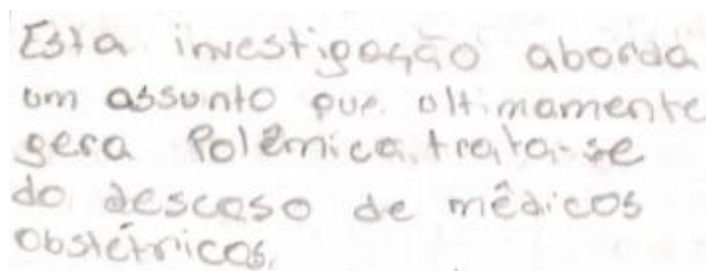
Tabela 11 – Avaliação das sequências argumentativas nos projetos

Sequências argumentativas presentes nos projetos			
Participantes	a) Apresenta o objeto discursivo	b) Explicação	c) Sustentação
Theodora	2	1	1
Talita	1	3	4
Noah	1	1	1

Ainda que com carência do uso de recursos coesivos apropriados, como será mostrado mais adiante, há registros argumentativos nos projetos dos alunos. Nesse momento, eles lançaram mão das estratégias que dispunham. Dos ajustes recomendados pela professora, apenas o aluno Noah seguiu a orientação e o fez somente em um dos itens do projeto, na

pergunta de pesquisa, complementando a expressão “é possível”, modificando a pergunta “É possível redes sociais na escola” para “é possível aprender usando redes sociais na escola?” A seguir estão as figuras, contendo os trechos selecionados, e a análise por aluno. As figuras imediatamente a seguir correspondem aos trechos selecionados do projeto da aluna Theodora.

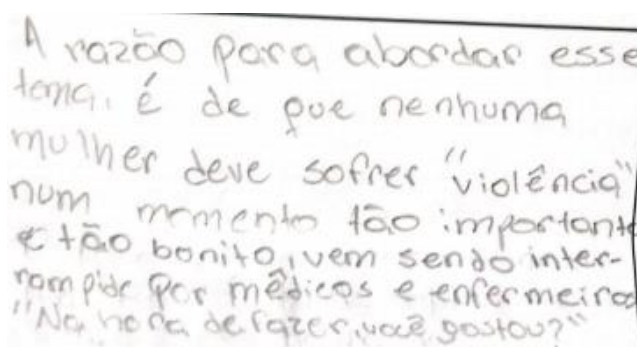
Figura 8- Projeto: tema da aluna Theodora⁵²



Esta investigação aborda um assunto que ultimamente gera polêmica, trata-se do descaso de médicos obstétricos.

Fonte: Arquivo pessoal de Graciela Palacios

Figura 9 – Projeto: justificativa da aluna Theodora⁵³



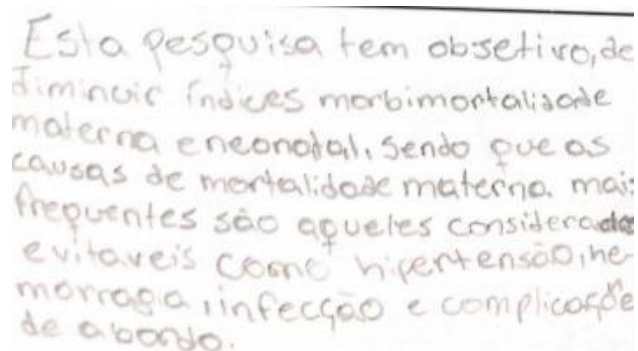
A razão para abordar esse tema, é de que nenhuma mulher deve sofrer “violência” num momento tão importante e tão bonito, vem sendo interrompido por médicos e enfermeiros. “Na hora de fazer, você gostou?”

Fonte: Arquivo pessoal de Graciela Palacios

⁵² Transcrição: “Esta investigação aborda um assunto que ultimamente gera polêmica, trata-se do descaso de médicos obstétricos.”

⁵³ Transcrição: “A razão para abordar esse tema, é de que nenhuma mulher deve sofrer “violência” num momento tão importante e tão bonito, vem sendo interrompido por médicos e enfermeiros. “Na hora de fazer, você gostou?””

Figura 10 – Projeto: objetivos da aluna Theodora⁵⁴



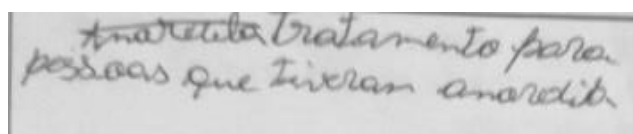
Esta pesquisa tem objetivo, de diminuir índices morbimortalidade materna e neonatal, sendo que as causas de mortalidade materna, mais frequentes são aquelas consideradas evitáveis como hipertensão, hemorragia, infecção e complicações de aborto.

Fonte: Arquivo pessoal de Graciela Palacios

A aluna Theodora tem o item “a” classificado como quase satisfatório porque, apesar de ter explicitado bem o seu tema, não completou a tabela com a pergunta de pesquisa, o que deixou pouco claro o seu objeto discursivo. O item “b” da aluna é classificado como satisfatório, pois ao longo dos trechos, fica implícito que as mulheres sofrem violência obstétrica e nos objetivos ela afirma que os índices de morbimortalidade materna e neonatal são altos e que as causas de morte materna, nesses casos, são evitáveis. O item “c” é classificado como satisfatório porque a aluna sustenta a sua escolha afirmando que *“nenhuma mulher deve sofrer violência num momento tão importante e tão bonito”* e que *“vem sendo interrompido por médicos e enfermeiros”*. Além disso, ela traz uma frase típica das situações de violência obstétrica: *“Na hora de fazer, você gostou”*.

A seguir estão os trechos selecionados do projeto da aluna Talita.

Figura 11 – Projeto: tema da aluna Talita⁵⁵



Anorexia tratamento para pessoas que tiveram anorexia

Fonte: Arquivo pessoal de Graciela Palacios

⁵⁴ “Esta pesquisa tem o objetivo, de diminuir índices morbimortalidade materna e neonatal, sendo que as causas de mortalidade de mortalidade materna mais frequentes são aquelas consideradas evitáveis como hipertensão, hemorragia, infecção e complicações de aborto.”

⁵⁵ “Anorexia tratamento para pessoas que tiveram anorexia”

Figura 12 – Projeto: justificativa da aluna Talita⁵⁶

Fonte: Arquivo pessoal de Graciela Palacios

Figura 13 – Projeto: objetivos da aluna Talita⁵⁷

Fonte: Arquivo pessoal de Graciela Palacios

Figura 14 – Projeto: pergunta de pesquisa da aluna Talita⁵⁸

Fonte: Arquivo pessoal de Graciela Palacios

A aluna Talita tem o item “a” assinalado como satisfatório porque tem seu objeto discursivo bem explicitado pelo tema e pela pergunta de pesquisa que o complementa. O item “b” está classificado como pouco satisfatório porque, ao apontar que ela pretende “*entender o que a sociedade faz com a cabeça de algumas pessoas*”, fica implícito que a anorexia é dano psicológico que tem influência da sociedade e, que quer “*saber como ajudar a vencer essa doença que prejudica tantas adolescentes*”, ela traz novas informações sobre a anorexia: afeta majoritariamente adolescentes e do sexo feminino. Porém, essas explicações são feitas de maneira pouco requintada, são novas informações sobre um objeto discursivo, mas que não aparecem de maneira suficientemente articulada para serem consideradas argumentos explicativos satisfatórios. O item “c” está classificado como insatisfatório porque tudo que é afirmado não se sustenta pelos elementos colocados no texto da aluna.

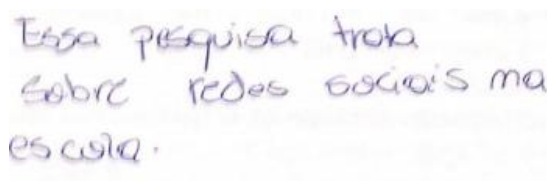
As figuras a seguir apresentam os trechos selecionados do projeto do aluno Noah.

⁵⁶ “Para entender o que a sociedade mostra e o que ela faz com a cabeça de algumas pessoas.”

⁵⁷ “Saber como ajudar a vencer essa doença que prejudica tantas adolescentes.”

⁵⁸ “Como os doentes enfrentam o tratamento?”

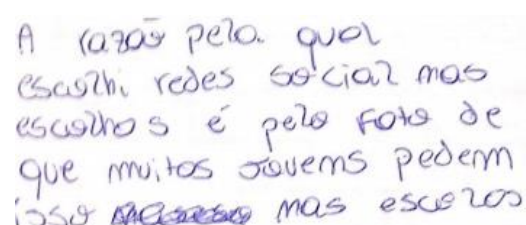
Figura 15 – Projeto: tema do aluno Noah⁵⁹



Essa pesquisa trata sobre redes sociais na escola.

Fonte: Arquivo pessoal de Graciela Palacios

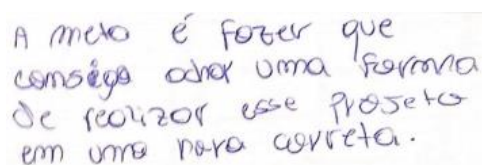
Figura 16 – Projeto: justificativa do aluno Noah⁶⁰



A razão pela qual escolhi redes social nas escolas é pelo fato de que muitos jovens pedem isso nas escolas mas esquecer.

Fonte: Arquivo pessoal de Graciela Palacios

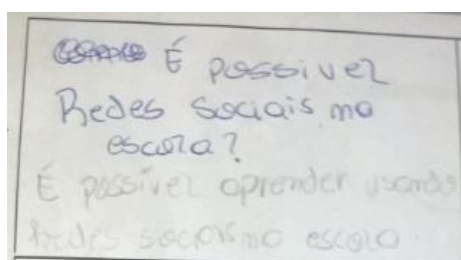
Figura 17 – Projeto: objetivos do aluno Noah⁶¹



A meta é fazer que consiga achar uma forma de realizar esse projeto em uma hora correta.

Fonte: Arquivo pessoal de Graciela Palacios

Figura 18 – Projeto: pergunta de pesquisa do aluno Noah⁶²



É possível Redes Sociais na escola?
É possível aprender usando redes sociais na escola.

Fonte: Arquivo pessoal de Graciela Palacios

⁵⁹ Transcrição: “Essa pesquisa trata sobre redes sociais na escola.”

⁶⁰ “A razão pela qual escolhi redes social nas escolas é pelo fato de que muitos jovens pedem isso nas escolas.

⁶¹ “A meta é fazer que consiga achar uma forma de realizar esse projeto em uma hora correta”

⁶² Transcrição: A caneta: “é possível Redes Sociais na escola?” Ajuste feito a lápis: “É possível aprender usando Redes Sociais na escola?”

O aluno Noah tem o item “a” classificado como “satisfatório” porque explicita bem o seu objeto discursivo no tema e na pergunta de pesquisa que o complementa. No item “b” a classificação também está como “satisfatório” porque, ao justificar a sua escolha, afirmando que “muitos jovens pedem isso nas escolas”, o aluno explica sobre o objeto discursivo elencado. Nesse caso, a mesma afirmação também serve para sustentação, ele traz o fato de muitos jovens pedirem o uso de redes sociais na escola como argumento. Além disso, quando ele fala em “hora correta”, nos objetivos e usa verbo “aprender”, na pergunta de pesquisa, também traz elementos de sustentação argumentativa a sua proposição, pois o uso das redes sociais é demonizado por muitos educadores e tendo isso em vista, o aluno busca recursos para propor o uso das redes sociais com um fim que é de interesse da escola. Dessa forma, seu item “c” também é classificado como satisfatório.

4.7.2 Relações textuais nos projetos

As rubricas de avaliação a seguir estão avaliando as relações textuais. A base material para a análise são os mesmos trechos selecionados dos projetos para a análise das sequências argumentativas, para facilitar a leitura, reproduzo aqui a transcrição dos trechos selecionados.

Dessa forma, o quadro a seguir representa a transcrição dos projetos dos alunos. Nesta, os espaços representam a ausência de algum elemento e os elementos tachados correspondem a construções inadequadas⁶³. Os recursos encontrados foram os de substituição gramatical e lexical, paralelismo e conexão e estão explicados abaixo de cada tabela.

Quadro 17 – Transcrição dos projetos

<p>Theodora</p> <p>Tema: Esta investigação aborda um assunto que ultimamente gera polêmica, trata-se do descaso de médicos obstétricos.</p> <p>Justificativa: A razão para abordar esse tema, é ___ de que nenhuma mulher deve sofrer “violência” num momento tão importante e tão bonito, ___ vem sendo interrompido por médicos e enfermeiros. ___ “Na hora de fazer, você gostou?”</p> <p>Objetivos: Esta pesquisa tem o objetivo, de diminuir índices morbimortalidade materna e neonatal, sendo que as</p>

⁶³ Exceto pela palavra “anorexia” que já aparece riscada no material da aluna Talita.

causas de mortalidade materna mais frequentes são aquelas consideradas evitáveis como hipertensão, hemorragia, infecção e complicações de aborto.”
Pergunta de pesquisa: sem registro.
Talita Tema: Anorexia ___ tratamento para pessoas que tiveram anorexia Justificativa: ___ Para entender o que a sociedade mostra e o que ela faz com a cabeça de algumas pessoas. Objetivos: ___ Saber como ajudar a vencer essa doença que prejudica tantas adolescentes. Pergunta de pesquisa: Como os doentes enfrentam o tratamento?
Tema: Essa pesquisa trata sobre redes sociais na escola. Justificativa: A razão pela qual escolhi Redes Social nas escolas é pelo fato de que muitos jovens pedem isso nas escolas. Objetivos: A meta é fazer que consiga achar uma forma de realizar esse projeto em uma hora correta Pergunta de pesquisa: A caneta: “é possível Redes Sociais na escola?” Ajuste feito a lápis: “É possível aprender usando Redes Sociais na escola?”

Tabela 12 – Rubrica de avaliação das relações de reiteração nos projetos

Recursos coesivos: relações textuais de reiteração			
Participantes	Promove relações textuais de reiteração satisfatoriamente.	Promove algumas relações textuais de reiteração de maneira satisfatória.	Promove relações textuais de reiteração de maneira precária ou não as promove.
Theodora		X	
Talita		X	
Noah			X

Na rubrica da aluna Theodora, foi assinalado o nível intermediário. No primeiro espaço em branco, ela deixa de fazer uma retomada em: *”num momento tão importante e tão bonito, ___ vem sendo interrompido por médicos e enfermeiros.* Apesar disso, promove diversas relações de reiteração satisfatoriamente e nos demais espaços em branco há ausência de elementos de outra ordem. No trecho selecionado há exemplos de reiteração por repetição, por meio do recurso de paralelismo, nos quais há simetria de construção como em: *”num momento tão importante e tão bonito”, “...vem sendo interrompido por médicos e enfermeiros”, “...índices de mortalidade materna e neonatal”, “...consideradas evitáveis*

como *hipertensão, hemorragia, infecção e complicações de aborto.*” Além disso, há exemplos de reiteração por substituição gramatical em: “...um assunto que ultimamente gera polêmica, trata-se do descaso de médicos obstétricos...”, “...a razão para abordar esse tema...”, “as causas de mortalidade materna mais frequentes são aquelas consideradas evitáveis”, além disso, o uso de pronomes demonstrativos na apresentação do tema e dos objetivos também causa conforto ao leitor. Há também um exemplo de substituição lexical, quando a aluna substitui assunto por tema.

A aluna Talita não utilizou termos introdutórios e nesses pontos do texto poderia haver relações de reiteração. Por isso, ela tem assinalado o nível intermediário da rubrica. As relações de reiteração promovidas pela aluna acontecem no interior de cada item, no trecho selecionado há exemplos de reiteração repetição, através do recurso de paralelismo em: “...entender o que a sociedade mostra e o que ela faz...”. E há também exemplos de reiteração por substituição gramatical quando a aluna utiliza o pronome ela no exemplo anterior. Além disso, há exemplos de reiteração por substituição lexical quando a aluna alterna entre os termos pessoas, adolescentes e doentes.

No trecho selecionado do aluno Noah, há poucos registros de reiteração. Há apenas reiteração por substituição gramatical em: “A razão pela qual escolhi...” e “muitos jovens pedem isso”. Na primeira sequência tachada, há uma repetição desnecessária e na segunda poderia haver um ajuste através da inserção do conectivo “com que” e o pronome “se”, passando a “fazer com que se consiga”. Considerando isso, assinalo, na rubrica, o último nível para o aluno.

Tabela 13 – Rubrica de avaliação das relações de conexão nos projetos

Recursos coesivos: relações textuais de conexão			
Participantes	Promove relações textuais de conexão satisfatoriamente.	Promove algumas relações textuais de conexão de maneira satisfatória.	Promove relações textuais de conexão de maneira precária ou não as promove.
Theodora		X	
Talita		X	
Noah		X	

As relações textuais de conexões entre termos, orações, períodos, parágrafos e supraparágrafos podem se dar através de preposições, conjunções, advérbio e locuções adverbiais (ANTUNES, 2005). Dos recursos analisados, os de conexão são os utilizados em maior variedade no uso cotidiano, por isso, todos os alunos promovem esse tipo de relação, mas também todos cometem alguma falta nesse sentido. Dessa forma, na rubrica, todos têm assinalado o nível intermediário. Devido ao fato de essa ser a relação que aparece em maior variedade, aqui, vou me deter aos exemplos de quando a relação de conexão não é estabelecida.

Segundo Fávero (2001, p. 15), “a omissão de conectivos, embora admissível, só deve ser feita quando a relação semântica estiver bem clara para evitar a ambiguidade (a não ser que seja intencional)”. As ausências de relação textual de conexão presentes nos textos dos alunos não são da ordem das omissões intencionais de conectivos, por isso são consideradas problemas nas relações textuais de conexão.

A aluna Theodora deixa de estabelecer relações de conexão no segmento a seguir. Neste, estão marcadas por espaços as relações ausentes:

“A razão para abordar esse tema, é ___ de que nenhuma mulher deve sofrer ‘violência’ num momento tão importante...” ___ ‘Na hora de fazer, você gostou?’”

Da mesma maneira, estão exemplificadas as ausências de conectores no trecho selecionado da aluna Talita:

*“___ tratamento para pessoas que tiveram anorexia
___ Para entender o que a sociedade mostra e o que ela faz com a cabeça de algumas pessoas.
___ Saber como ajudar a vencer essa doença que prejudica tantas adolescentes”.*

Já no trecho selecionado no aluno Noah, a relação de conexão não é bem estabelecida na parte tachada do segmento: *“A meta é fazer ~~que~~ consiga achar uma forma de realizar esse projeto em uma hora correta.”*

Ferreira e Bottega (2013) e Lima (2014), ao realizarem estudos que visavam analisar as relações textuais de alunos da Educação Básica, evidenciaram a interferência da oralidade nessas produções textuais. Acredito que o mesmo pode ser verificado nos projetos dos alunos Theodora e Noah que deixam de estabelecer relações pouco usuais na modalidade oral. O

caso da aluna Talita é diferente, ao não introduzir as partes do projeto, a aluna deixou de estabelecer relações textuais de coesão imprescindíveis à articulação do texto.

4.8 Escrita de pôster

Quadro 18 – Tarefa: escrita de pôster

<p>Desafio lançado:</p> <p>Os alunos deveriam escrever um pôster, visando a socialização de suas pesquisas. Para isso, deveriam: ler e interpretar um pôster, fornecido no MDA, explorando as características do gênero; fazer suas pesquisas, com base nos projetos elaborados; escrever/ montar um pôster, tendo como referência os modelos contidos no material.</p>
<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler e escrever pôster com a mediação do professor.
<p>Facilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos puderam apreciar textos autênticos e diversificados diversos que serviram de modelo para a escrita de seus pôsteres. <p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A frequência insatisfatória foi um elemento dificultador no processo de escrita e reescrita dos pôsteres.

Ao acabarem os projetos, os alunos começaram a selecionar alguns trabalhos relacionados às suas pesquisas, buscando dar conta de seus planejamentos. Em seguida, deveriam escrever o pôster. Para tanto, leram um pôster, contido no MDA, para responder a algumas perguntas. Essa etapa de leitura transcorreu sem que os alunos tivessem grandes dificuldades. Então, passamos a escrita dos pôsteres. Durante a escrita, em uma das aulas, levei a turma até a sala de reuniões para que pudessem ver os pôsteres produzidos pelos alunos em 2015, na disciplina de Seminário Integrado.

Essa tarefa foi bastante demorada. Tive dificuldades de lidar com a frequência insatisfatória de grande parte da turma. Enquanto alguns estavam na terceira versão da escrita,

outros apareciam e, ao iniciarem e se mostrarem dispostos, recebiam muitas orientações e auxílio da minha parte, mas depois sumiam por algumas semanas, sem dar continuidade ao trabalho. Com os que estavam mais adiantados, foi possível investir em escrita e reescrita. Alguns chegaram a ajustar até cinco vezes o texto. Ao longo desse processo, fizemos uso do tempo de aula e trocamos e-mails.

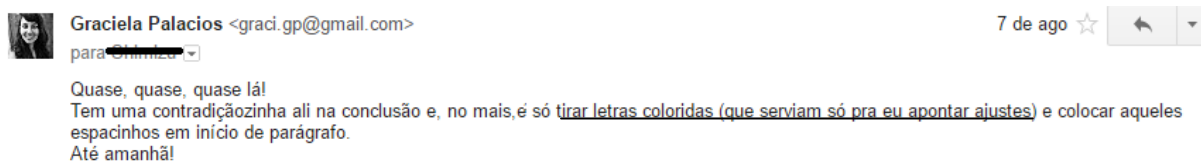
A aula em que mostrei aos alunos os pôsteres produzidos no ano anterior, foi a décima primeira aula. A seguir trago um excerto do vídeo-diário dessa aula, contando sobre isso.

Quadro 19 - Excerto – 1:33 – 2:12 Vídeo-diário reflexivo: Aula 11

Eu mostrei pra eles os pôsteres também alguns pôsteres né prontos e impressos né que foram ãh::/ que foram produzidos pelos alunos no seminário integrado no ano passado (.) no primeiro trimestre né foi uma exigência nossa no seminário integrado/ foi uma exigência nossa que os alunos produzissem pôsteres pra apresentação final do seminário integrado no primeiro trimestre do ano passado.

A escrita do pôster configurou-se como a tarefa mais importante do conjunto de tarefas, pois foi a que mais exigiu empenho dos alunos e também da minha parte. Muitas vezes precisei revisá-los de um dia para o outro, pois era muito complicado olhar com calma para essa escrita em aula, mesmo com um número pequeno de alunos. Depois da primeira escrita, eu pedia que os alunos me enviassem por e-mail ou *Facebook* e reenviava a eles com os trechos para ajuste em destaque e comentários. Em aula, eu partia do arquivo enviado, conversando com cada aluno. Eles nem sempre entendiam os comentários ou que a minha intervenção no material só servia para apontar os ajustes a serem feitos. Como é possível ver neste e-mail enviado ao aluno Valentín:

Figura 19 – E-mail enviado ao aluno Valentín



Fonte: arquivo pessoal de Graciela Palacios

Alguns alunos liam e logo apagavam as intervenções (destaques e comentários), outros entendiam a intervenção como algo que devesse ficar definitivamente no texto. Em muitos momentos as minhas ações sobre o texto foram relevantes, mas nunca substituíram a interação face a face. Acredito que a escrita em programas de edição facilita a reescrita, pois é possível ajustar o texto diversas vezes, sem ter de recomeçar. No papel, um mínimo ajuste já faz com que seja preciso reiniciar. Ainda assim, também há dificuldades particulares do meio tecnológico. Os três alunos da amostra 2 sofreram com problemas dessa ordem. A aluna Talita teve um problema com sua apresentação, no *Libre Office*, que virou imagem e, com isso, tornou-se impossível editar, a aluna Theodora passou pelo mesmo problema. O aluno Noah, teve uma dificuldade diferente, houve um dia em que seu e-mail do *Outlook* não carregava a caixa de entrada. Eu e os alunos não encontramos soluções para esses problemas, perdeu-se tempo com isso, mas ainda assim, no geral, foi muito válido trabalhar com esse tipo de recurso. Muitos trabalhos falam sobre as potencialidades do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na educação e apontam como desafio a ser superado a falta de formação de professores.

Nascimento-Ribeiro e Soares-Leite (2012) apontam, além da falta de formação de professores, também a questão da infraestrutura como um problema, pois para que a sala de aula possa ser um espaço de múltiplas formas de aprender, é preciso que o essencial não seja apenas professor, alunos, mesas, cadeiras, quadro e pincel. Os autores colocam ainda que o tempo que a escola levará para estabelecer novas relações com a tecnologia, adequando-se ao novo mundo ainda é imprevisível. Minha escola tem uma infraestrutura muito boa se comparada a outras escolas estaduais, mas em seu cotidiano os recursos tecnológicos ainda podem deixar a desejar quando são essenciais a nossa prática, algo que já não deveria acontecer em nenhuma escola nos dias de hoje.

No início das escritas dos pôsteres, os alunos até chegaram a começar a escrever no papel, pois designei algumas páginas do MDA para isso, mas tonou-se muito mais prático escrever e trabalhar com os textos em meio digital. Outro ponto referente a isso foi que a escrita não se iniciou quando a pesquisa estava pronta, então eles já estavam na frente do computador, pesquisando, e não havia necessidade de primeiro colocar no papel. É por isso que nesta análise, faço a reformulação que considera o pôster um gênero que está entre a etapa de execução e a de socialização.

4.8.1 Sequências argumentativas nos pôsteres

A partir daqui, inicio a análise dos pôsteres. Os aspectos analisados nas escritas e reescritas dos pôsteres são: a argumentação, a coesão e a adequação ao gênero. Devido ao grande número de reescritas vou considerar apenas três versões de cada aluno: a primeira, a do meio e a última. Nisto, os comentários discorrem sobre cada versão e a tabela ou rubrica sobre a última. Para facilitar a leitura, apresento uma tabela ou rubrica por aluno. Assim, a ordem, neste momento, é alterada: primeiro aparecem os textos, seguidos dos comentários sobre argumentação e uma tabela por aluno; depois, os comentários sobre as relações textuais, seguidos de uma rubrica por aluno; e, por fim, a rubrica de adequação ao gênero seguida de comentários.

Assim como na análise dos projetos, a análise das sequências argumentativas nos pôsteres não se detém a carência de recursos coesivos. A avaliação destes aparece em momento posterior.

Figura 20 – Primeira versão do pôster da aluna Theodora⁶⁴

INTRODUÇÃO

Esta investigação aborda um assunto que ultimamente gera polemica , trata-se do descaso de medicos obstetricos.Caracteriza-se pela apropriação do corpo e processos reprodutivos das mulheres pelos profissionais de saúde ,atraves do tratamento desumanizado, abuso da medicalização e patologização dos processos naturais causando a perda da autonomia e capacidade de decidir livremente sobre seus corpos e sexualidade, impactando negativamente na qualidade de vida das mulheres.

Escolhi esse tema pois nenhuma mulher deve sofrer abuso num momento tão bonito e emocionante, um momento único vem sendo "interrompido" pelo descaso de alguns profissionais da saúde.

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa tem objetivo de apontar alternativas para diminuir índices morbimortalidade materna e neonatal, sendo que as causas de mortalidade matema mais frequentes são aquelas consideradas evitaveis como hipertensão , hemorragia, infecção e complicações de aborto.

Todos os projetos que eu li não tinham uma hipótese concreta de como ressolver esse problema que vem afetando a vida de muitas mulheres,principalmente as que dependem da rede publica de saude (SUS)

Fonte: arquivo pessoal de Graciela Palacios

Na primeira versão do pôster, a aluna Theodora explicita bem o seu objeto discursivo ao apresentar o tema e o objetivo da pesquisa, embora este devesse aparecer na introdução do texto. Nesse sentido, a aluna também evolui ao ajustar o objetivo que, no projeto, não estava de acordo com a metodologia proposta, passando de “*diminuir os índices de morbimortalidade*” para “*apontar alternativas para diminuir os índices de morbimortalidade*”. A aluna também investe em explicar quando, além das informações contidas no projeto, traz mais informações sobre o que é a violência obstétrica, afirmando como ela é caracterizada. A sustentação do proposto também ganha um maior investimento com a adição de novos adjetivos ao momento do parto: *emocionante* e *único*. Os mesmo adjetivos também podem ser vistos como sequências de avaliação.

⁶⁴ Esta versão está sem nenhum acento porque o computador utilizado estava com o teclado desconfigurado.

Figura 21 – Segunda versão selecionada do pôster da aluna Theodora

INTRODUÇÃO

Esta investigação aborda um assunto que ultimamente gera polêmica, trata-se do descaso de médicos obstétricos. A violência obstétrica caracteriza-se pela apropriação do corpo e processos reprodutivos das mulheres pelos profissionais de saúde, através do tratamento desumanizado, abuso da medicalização e patologização dos processos naturais causando a perda da autonomia e capacidade de decidir livremente sobre seus corpos e sexualidade, impactando negativamente na qualidade de vida das mulheres. (defensoria publica do estado de São Paulo)

Escolhi esse tema pois nenhuma mulher deve sofrer abuso num momento tão bonito e emocionante, um momento único que vem sendo "interrompido" pelo descaso de alguns profissionais da saúde.

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa tem objetivo de apontar alternativas para diminuir índices morbimortalidade (incidência das doenças e/ou dos óbitos numa população) materna e neonatal, sendo que as causas de mortalidade materna mais frequentes são aquelas consideradas evitáveis como hipertensão, hemorragia, infecção e complicações de aborto.

Todos os projetos que eu li não tinham uma hipótese concreta de como resolver esse problema que vem afetando a vida de muitas mulheres, principalmente as que dependem do sistema único de saúde (SUS). O Brasil é o país campeão em cesarianas no mundo uma prática indiscriminada da cirurgia e contra as recomendações da organização mundial da saúde (OMS). Reduzir as taxas de cesáreas no país é essencial para a melhoria dos índices de morbimortalidade materna e neonatal. (Defensoria pública do Estado De São Paulo)

Porto Alegre, agosto de 2016

Fonte: arquivo pessoal de Graciela Palacios

CONCLUSÃO

Apreendi com esse projeto o valor da ética e de que não estamos livres de violência nem mesmo dentro de um hospital com profissionais que estudam anos para estar ali, o mais triste dessa história e de que essa violência ocorre no momento mais importante da vida de uma mulher e muitas vezes único, realmente li muitos relatos sobre o assunto e alguns são chocantes. Discriminação racial e de classe social. E vemos que hoje em dia até para "parir" vivemos numa hierarquia.




REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Para esta pesquisa utilizei projeto rede do parto principio para a CPML da violência contra mulher

Nesta versão, em relação à anterior, a aluna investe em sequências de explicação, sustentação, conclusão e avaliação. Ela explica mais sobre o assunto ao trazer a informação de que, a prática de cesarianas no Brasil é indiscriminada, indo contra as recomendações da Organização Mundial da Saúde. Além disso, ela explica o significado de “morbimortalidade”. O investimento em sustentação se dá quando ela afirma “realmente li muitos relatos sobre o assunto”, essa afirmação dá a ideia de que, nesse momento, ela tem propriedade para falar sobre o tema e fazer as considerações que faz. No desenvolvimento já aparece uma conclusão

com o apontamento da essencialidade da redução de cesarianas para a diminuição dos índices de morbimortalidade materna e neonatal. Outras sequências de conclusão e também de avaliação aparecem no encerramento do trabalho quando a aluna aponta o que aprendeu e faz algumas considerações sobre o tema e a experiência de pesquisa.

Figura 22 – Última versão do pôster da aluna Theodora

<p style="text-align: center;">INTRODUÇÃO</p> <p>Esta investigação aborda um assunto que ultimamente tem gerado polêmica, trata-se do descaso de médicos obstétricos. A violência obstétrica <i>"caracteriza-se pela apropriação do corpo e processos reprodutivos das mulheres pelos profissionais de saúde, através do tratamento desumanizado, abuso da medicalização e patologização dos processos naturais causando a perda da autonomia e capacidade de decidir livremente sobre seus corpos e sexualidade, impactando negativamente na qualidade de vida das mulheres."</i> (Defensoria Pública do estado de São Paulo, 2013.)</p> <p>Escolhi esse tema pois nenhuma mulher deve sofrer abuso num momento tão bonito e emocionante, um momento único que vem sendo "interrompido" pelo descaso de alguns profissionais da saúde.</p> <p style="text-align: center;">DESENVOLVIMENTO</p> <p>Esta pesquisa tem objetivo de apontar alternativas para diminuir índices morbimortalidade (incidência das doenças e/ou dos óbitos numa população) materna e neonatal, sendo que as causas de mortalidade materna mais frequentes são aquelas consideradas evitáveis como hipertensão , hemorragia, infecção e complicações de aborto.</p> <p>Todos os projetos que eu li não tinham uma hipótese concreta de como resolver esse problema que vem afetando a vida de muitas mulheres, principalmente as que dependem do Sistema Único de Saúde (SUS). O Brasil é o país campeão em cesarianas no mundo, uma prática indiscriminada da cirurgia e contra as recomendações da organização mundial da saúde (OMS). Reduzir as taxas de cesáreas no país é essencial para a melhoria dos índices de morbimortalidade materna e neonatal. (Defensoria publica do Estado De São Paulo, 2013)</p>	<p style="text-align: center;">CONCLUSÃO</p> <p>Aprendi com esse projeto o valor da ética e de que não estamos livres de violência nem mesmo dentro de um hospital com profissionais que estudam anos para estar ali. O mais triste dessa história é que essa violência ocorre no momento mais importante da vida de uma mulher e muitas vezes único , realmente li muitos relatos sobre o assunto e alguns são chocantes. Discriminação racial e de classe social. E vemos que hoje em dia até para "parir" vivemos numa hierarquia.</p> <p>Para denunciar uma violência obstétrica, basta procurar a Defensoria Pública do município com cópia do prontuário médico, documento que registra todos os procedimentos pelos quais a mulher foi submetida desde que chegou ao hospital ou maternidade. Para obtê-lo é preciso procurar o setor administrativo da instituição e solicitá-lo.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p> <p style="text-align: center;">Para esta pesquisa utilizei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeto rede do parto principio para a CPMI da violência contra mulher https://www.senado.gov.br/comissoes/documentos/SSCEPI/DOC%20VCM%20367.pdf • Defensoria publica do Estado De São Paulo http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/41/violencia%20obstetrica.pdf <p style="text-align: center;">Porto Alegre, agosto de 2016</p>
---	---

Em relação à versão anterior, a última versão traz o investimento em conclusão. Neste momento, a aluna complementa o encerramento do trabalho com um retorno ao seu objetivo que era apontar alternativas para diminuir a morbimortalidade materna e neonatal, ao não encontrar uma “hipótese concreta” de resolução do problema, ela coloca a orientação de denúncia ao número 180 (telefone da Central de Atendimento à Mulher em Situação de Violência).

Dessa forma, seguindo a classificação em que: 1= Satisfatório; 2= Quase satisfatório; 3= Pouco satisfatório; e, 4= Insatisfatório, aluna tem os itens “a”, “d” e “e” marcados como satisfatórios. A explicação e a sustentação - embora a aluna invista em explicação e sustentação do objeto discursivo - ficam prejudicadas pelo fato de não ter ficado claro qual era a metodologia. Ela afirma que leu “projetos” e insere, antes de apresentar as referências, a frase “Para esta pesquisa utilizei”, mas no corpo do texto, isso não está tão detalhado, por isso esses itens ficam classificados como quase satisfatório.

Tabela 14 – Avaliação das sequências argumentativas no pôster da aluna Theodora

Sequências argumentativas					
Participantes	a) explicitação do objeto discursivo	b) explicação	c) sustentação	d) conclusão	e) avaliação
Theodora	1	2	2	1	1

A seguir, estão as três versões selecionadas dos pôsteres da aluna Talita.

Figura 23 – Primeira versão do pôster da aluna Talita

INTRODUÇÃO (fonte 50, maiúsculo e negrito)

A anorexia faz mais de 150 mil vítimas no Brasil por ano. Foi vendo esta pesquisa do MEC que percebi o quanto as pessoas se preocupam com a aparência, elas se inspiram em personagens para continuar neste ritmo e sofrem a cada segundo que passa. Este tema anorexia me chamou atenção pois a mídia sempre mostra mulheres lindas, magras, cabelos sedosos sempre influenciando em como devemos nos vestir, agir e ser. A violência na escola também remete esta opressão pós numa discussão muitas vezes usamos o físico da pessoa como chingamento.

DESENVOLVIMENTO (fonte 50, maiúsculo e negrito)

Para desenvolver a pesquisa comecei a usar a rede social Facebook para encontrar relatos mais pessoais sobre os pacientes. Com isso li muitos textos com relatos marcantes percebi que a maior causa é a sociedade de hoje que pensa muito em aparência.

**CONCLUSÃO (fonte 50, maiúsculo e negrito)**

Com todo este estudo a maior causa desta doença fazer tantas vítimas é o bullying na vida tanto escolar como pessoal. As mídias também remetem esse “padrão” imposto na nossa sociedade. Solução só será possível se todos se respeitarem e as principais mídias relatarem esse tipo caso pós cresce a cada ano e apesar de ser uma doença considerada mais feminina ah muitos relatos de garotos que param ou fazem muito exercícios físicos sem se alimentarem para adquirirem o corpo desejado.

O resumo do que se concluiu com a pesquisa, dando importância ao que se descobriu e às soluções encontradas para o problema. (fonte 40)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (fonte 50, maiúsculo e negrito)

Quando um sofre de bullying se deprime o tempo todo, tem vontade de morrer e outros... Bem eu sou uma dessas vítimas agora, há pouco um rapaz me bateu e me disse que eu era uma “gorda puta” minha auto-estima baixa a mil, mas eu penso e tento entender que são apenas palavras não podem me machucar tanto, apenas com palavras. Ou golpes aí o que o digo que mesmo vendo a cor de rosas em um mármore, também tem as suas rachaduras, e ninguém não é perfeito, mas a maioria tenta ser, sempre alguém que nos sustenta a mão e esta aí para ti o tempo todo, as vítimas de bullying que vivem o tempo todo. De forma física como psicológica, mas não se esqueçam que tudo volta :)

Relato retirando da página Diário De Una Chica Anorexica

Fonte: arquivo pessoal de Graciela Palacios

Na primeira versão do pôster da aluna Talita, a carência coesiva compromete bastante a argumentação. A aluna não traz muito do projeto, reorientando inclusive a delimitação do tema, passando de “tratamento para a anorexia”, para “anorexia” de uma forma ampla. Ela busca investir em explicitação do objeto discursivo, trazendo dados sobre a doença, pois após apontar os dados retoma afirmando a justificativa para a escolha do tema e, nesta, coloca a

influência da mídia e a violência na escola. O título, nesse momento era “Sou anoréxica”,⁶⁵ o que causava certa confusão sobre o tema. O que já fica bem explicado é o corpus analisado. Para explicar a metodologia, a aluna afirma: “*Para desenvolver a pesquisa comecei a usar a rede social Facebook para encontrar relatos mais pessoais sobre os pacientes*”. Porém o termo “sobre” é equivocadamente usado, pois os relatos que lê são “de”. O termo “pacientes” também não é muito adequado ao contexto. Como tentativa de dar sustentação ao trabalho, ela traz um relato de uma vítima de anorexia retirado de uma página do *Facebook*. O relato aparece no lugar das referências e não apresenta características de citação, exceto pela informação abaixo do texto que vem com a mesma fonte e formatação do resto do texto. O texto do relato foi traduzido com a ferramenta de tradução do *Google* e até o momento, ela não havia feito nenhum ajuste. Outra tentativa de dar sustentação aos seus argumentos foi afirmar que o MEC (Ministério da Educação) era a fonte dos dados apresentados no início do texto, o que não era verdade, pois ela me mostrou a fonte dos dados e afirmou que achava melhor dizer que era do MEC. Percebo isso como uma tentativa de se colocar em lugar de fala com maior autoridade, o que, na verdade, não faz sentido porque a pesquisa dela não tinha nada a ver com educação. Mas, como o MEC é muito citado, sobretudo no espaço escolar e por professores, tornou-se uma premissa, para ela, que o que vem do MEC é confiável. Na parte da conclusão, que nesta versão não encerra o trabalho, aparecem tentativas de sequências de avaliação e conclusão, “*ela afirma com todo este estudo...*” e faz algumas retomadas, mas também apresenta novas informações. A informação nova apresenta uma premissa, a de que “*apesar de ser uma doença considerada mais feminina*” e contra-argumenta, dizendo que há muitos relatos de garotos que sofrem com a doença. No desenvolvimento também há argumentos de avaliação e conclusão, “*li muitos relatos marcantes e percebi...*” No final da conclusão, ainda permanece a orientação contida no layout fornecido.

⁶⁵ Isso que me causou certa preocupação, o que me fez perguntar se ela sofria ou já havia sofrido com isso, mas felizmente não.

Figura 24 – Segunda versão selecionada do pôster da aluna Talita

INTRODUÇÃO	CONCLUSÃO
<p>A anorexia faz mais de 150 mil vítimas no Brasil por ano. Este tema anorexia me chamou atenção pois a mídia sempre mostra mulheres lindas, magras, cabelos sedosos sempre influenciando em como devemos nos vestir, agir e ser. A violência na escola também reflete essa opressão, pois numa discussão muitas vezes usamos o físico da pessoa como xingamento. Isso afeta o psicológico da pessoa mesmo sem ela perceber, apelidos, brincadeiras mesmo que sejam sem 'maldade'. Com o tempo, a pessoa se distancia da convivência em grupo e acaba que ninguém percebe este afastamento.</p>	<p>Com todo este estudo eu notei que a maior causa desta doença fazer tantas vítimas é o bullying na vida tanto escolar como pessoal. As mídias também remetem esse "padrão" imposto na nossa sociedade. Artigo Solução só será possível se todos se respeitarem e as principais mídias relatarem esse tipo caso, cresça a cada ano e, apesar de ser uma doença considerada mais feminina, há muitos relatos de garotos que fazem muito exercícios físicos sem se alimentarem para adquirirem o corpo desejado. Vendo esta pesquisa no site Google que percebi o quanto as pessoas se preocupam com a aparência, elas se inspiram em personagens para continuar neste ritmo e sofrem a cada segundo que passa.</p>
<h3>DESENVOLVIMENTO</h3>	<h3>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</h3>
<p>Para desenvolver a pesquisa, comecei a usar a rede social Facebook para encontrar relatos mais pessoais sobre os pacientes. Com isso, li muitos textos com relatos marcantes percebi que a maior causa é a sociedade de hoje que pensa muito em aparência.</p>	<p>https://www.facebook.com/unachicaanorexica/?fef=ts</p>
<p>'Bem eu sou uma dessas vítimas agora, há pouco um rapaz me bateu e me disse que eu era uma "gorda puta" minha autoestima baixa a mil, mas eu penso e tento entender que são apenas palavras não podem me machucar tanto, apenas com palavras. Ou golpes aí o que o digo que mesmo vendo a cor de rosas em um mármore, também tem as suas rachaduras, e ninguém não é perfeito, mas a maioria tenta ser, sempre alguém que nos sustenta a mão e esta aí para ti o tempo todo, as vítimas de bullying que vivem o tempo todo. De forma física como psicológica, mas não se esqueçam que tudo volta :) Tradução Livre</p>	<p>https://drive.google.com/drive/my-drive https://www.facebook.com/magra.inspiracao?fref=.</p>
<p>Relato retirado da página Diário De Uma Chica Anorexica</p>	 <p>Frase retirada da página Anorexia Depressiva</p>
<p>Porto Alegre, Agosto 2016.</p>	

Fonte: arquivo pessoal de Graciela Palacios

Nesta versão, em relação à anterior, a aluna Talita reorganiza as informações e muda a informação sobre a fonte. As sequências de avaliação e conclusão, por exemplo, que estavam no desenvolvimento são passadas para a conclusão. Aqui, ela informa que a fonte é o *Google*, isso porque a pesquisa da qual ela tirou esses dados era um arquivo compartilhado

publicamente no *Google drive* de alguém. Para caracterizar o relato, ela o coloca entre aspas (uma aspa), aumenta a fonte da informação abaixo do texto e, além disso, informa que é uma tradução. Um novo argumento que aparece é o de que xingamentos com base no “físico” afetam o “psicológico” da pessoa, isso vem para sustentar a proposição de que a violência na escola tem relação com a anorexia.

Figura 25 – Última versão do pôster da aluna Talita

INTRODUÇÃO	
<p>A anorexia faz mais de 150 mil vítimas no Brasil por ano. Este tema anorexia me chamou atenção pois a mídia sempre mostra mulheres lindas, magras, cabelos sedosos sempre influenciando em como devemos nos vestir, agir e ser. A violência na escola também reflete essa opressão, pois numa discussão muitas vezes usamos o físico da pessoa como xingamento. Isso afeta o psicológico da pessoa mesmo sem ela perceber. Apelidos e brincadeiras mesmo que sejam sem “maldade” causam sofrimento. Com o tempo, a pessoa se distancia da convivência em grupo e acaba que ninguém percebe esse afastamento.</p>	<p>CONCLUSÃO</p>
<p>DESENVOLVIMENTO</p>	<p>Com todo este estudo, eu notei que a maior causa desta doença fazer tantas vítimas é o bullying tanto na vida escolar como pessoal. As mídias também remetem a esse “padrão” imposto na nossa sociedade. Uma mudança positiva só será possível se todos se respeitarem e as principais mídias relatarem. Esse tipo caso cresce a cada ano e, apesar de ser uma doença considerada mais feminina, há muitos relatos de garotos que fazem muito exercícios físicos sem se alimentarem para adquirirem o corpo desejado. Vendo esta pesquisa no site Google que percebi o quanto as pessoas se preocupam com a aparência, elas se inspiram em personagens para continuar neste ritmo e sofrem a cada segundo que passa.</p>
<p>Para desenvolver a pesquisa, comecei a usar a rede social Facebook para encontrar relatos mais pessoais sobre os pacientes. Com isso, li muitos textos com relatos marcantes percebi que a maior causa é a sociedade de hoje que pensa muito em aparência.</p> <p><i>“Bem eu sou uma dessas vítimas agora, há pouco um rapaz me bateu e me disse que eu era uma “gorda puta” minha autoestima baixa a mil, mas eu penso e tento entender que são apenas palavras não podem me machucar tanto, apenas com palavras. Ou golpes aí o que o digo que mesmo vendo a cor de rosas em um mármore, também tem as suas rachaduras, e ninguém não é perfeito, mas a maioria tenta ser, sempre alguém que nos sustenta a mão e esta aí para li o tempo todo, as vítimas de bullying que vivem o tempo todo. De forma física como psicológica, mas não se esqueçam que tudo volta :)”</i></p>	<p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p>
<p>Relato retirado da página Diário De Una Chica Anorexica Tradução Livre</p>	<p>https://www.facebook.com/unachicaanorexica/?fref=ts https://drive.google.com/drive/my-drive https://www.facebook.com/magra.inspiracao?fref=ts</p>
<p>Porto Alegre, Agosto 2016.</p>	

Na última versão, o texto não sofre muitas alterações em relação à anterior. Há apenas a substituição de algumas palavras e ajustes de formatação. A citação trazida agora aparece em itálico e entre aspas, o que melhora o entendimento do leitor.

A aluna Talita tem os itens “a”, “d” e “e” assinalados como satisfatórios e “b” e “c” como pouco satisfatório. Poderia haver maior investimento no detalhamento sobre a busca por relatos nas redes sociais, para explicar e sustentar o proposto, também a forma de trazer o relato não foi muito apropriada. Talvez, com alguns ajustes, fosse possível obter o efeito pretendido.

Tabela 15 – avaliação das sequências argumentativas no pôster da aluna Talita

Sequências argumentativas					
Participantes	a) explicitação do objeto discursivo	b) explicação	c) sustentação	d) conclusão	e) avaliação
Talita	1	3	3	1	1

Os pôsteres, a seguir, são do aluno Noah.

Figura 26 – Primeira versão do pôster do aluno Noah

<p>INTRODUÇÃO</p> <p>A <u>razã</u> pela qual escolhi redes sociais na escola é o fato de que muitos jovens pedem isso nas escolas . Por isso a meta é fazer com que <u>consigo</u> achar uma forma de realizar esse projeto em uma hora correta. E nossa metodologia <u>sera</u> estritamente <u>bibliografica</u></p>	<p>DESENVOLVIMENTO (fonte 50, maiúsculo e negrito)</p> <p>As palavras que eu usei para para realizar a pesquisa foram: redes sociais na escola e tecnologias.</p>
<p>OBJETIVOS</p> <p>A meta <u>é</u> encontrar propostas para entrar em um acordo com os alunos e professores para que possa <u>ter um organização sobre o assunto</u>. <u>Fazer</u> algumas regras para que não saia do foco do projeto.</p>	

Fonte: arquivo pessoal de Graciela Palacios

Na primeira versão, o aluno Noah traz muito do planejamento. Em relação ao projeto, o aluno investe em explicação ao detalhar mais o objetivo e adequá-lo à metodologia proposta. Em todo o texto, ele usa a primeira pessoa, alternando para terceira pessoa apenas na exposição da metodologia, ao incorporar uma fala minha. No desenvolvimento, ele busca explicar como está sendo realizada a pesquisa.

Figura 27 – Segunda versão selecionada do pôster do aluno Noah

<p style="text-align: center;">INTRODUÇÃO</p> <p>A razão pela qual escolhi redes sociais na escola é o fato de que muitos jovens pedem isso nas escolas . Por isso a meta é encontrar uma forma de realizar esse projeto em uma hora correta. E nossa metodologia será estritamente bibliográfica</p>	<p style="text-align: center;">CONCLUSÃO</p> <p>Dos trabalhos analisados, todos falavam ser possível a realização do projeto, pois já tentaram ou fazem esse projeto em algumas escolas. Facebook, blogs, twitter e <u>skype</u> são um bom exemplo para esse projeto.</p>
<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p> <p>A meta é encontrar propostas para entrar em um acordo com os alunos e professores para que possa ser realizado o projeto. Iniciar um debate para encontrarmos um solução para a realização do projeto.</p>	<p style="text-align: center;">REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p> <p>Das redes sócias a inovação- <u>Scielo</u> Análise de redes sociais- aplicação nos estudos de <u>transferenciada</u> informação Utilização das redes sociais na educação. Redes Já!</p>
<p style="text-align: center;">DESENVOLVIMENTO</p> <p>As palavras que eu usei para para realizar a pesquisa foram: redes sociais na escola e tecnologias.</p>	

Fonte: arquivo pessoal da autora de Graciela Palacios

Nesta versão, o aluno Noah investe em conclusão e sustentação trazendo exemplos dos resultados encontrados, porém poderia apresentar mais dados sobre esses resultados. De um texto para o outro há a inclusão da conclusão e das referências, além de ajustes nos acentos na parte anteriormente escrita.

Figura 28 – Última versão do pôster do aluno Noah

<p style="text-align: center;">INTRODUÇÃO</p> <p>A razão pela qual escolhi redes sociais na escola é o fato de que muitos jovens pedem isso. Assim sendo, a meta é apontar uma forma de realizar esse projeto em uma hora correta. E nossa metodologia será a revisão narrativa.</p>	<p style="text-align: center;">CONCLUSÃO</p> <p>É possível aprender usando redes sociais sim. Minha colega é o exemplo disso, enquanto ela pesquisava para o trabalho dela, ela fazia buscas pelo Facebook. Porém, tem que ter um acordo com o professor e os alunos para poder trabalhar corretamente. O professor também deve entender os alunos e dar alguns minutos livres para poder mexer livremente na internet, essa é minha conclusão.</p>
<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p> <p>O principal objetivo é encontrar propostas para entrar em um acordo com os alunos e professores para que possa ser realizado o projeto. E assim, iniciar um debate para encontrarmos um caminho para isso.</p>	<p style="text-align: center;">REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p> <p>Das redes sociais a inovação- Scielo Análise de redes sociais- aplicação nos estudos de transferência da informação Utilização das redes sociais na educação. Redes Já!</p>
<p style="text-align: center;">DESENVOLVIMENTO</p> <p>As palavras que eu usei para realizar a pesquisa foram: redes sociais na escola e tecnologias.</p> <p>Dos trabalhos analisados, todos falavam ser possível a utilização de redes sociais para o ensino, pois já tentaram ou estão fazendo projetos assim em algumas escolas. Facebook, Blogs, Twitter e Skype são exemplos de redes usadas nesses projetos.</p>	

Fonte: arquivo pessoal de Graciela Palacios

Na última versão, o aluno investe em explicação, ao passar os resultados para o desenvolvimento, e em conclusão, sustentação e avaliação, ao apontar uma conclusão, trazendo o exemplo da colega e ponderando sobre a conclusão exposta: “*É possível sim... Minha colega é um exemplo disso... Porém tem que ter um acordo entre professor e alunos... O professor também deve entender os alunos...*”.

Há muitas possibilidades de ajuste e melhora da argumentação, porém julgo que a maioria das sequências esperadas para o pôster atingiu um nível satisfatório, exceto pelas de sustentação, que ficam no nível quase satisfatório.

Tabela 16 – Avaliação das sequências argumentativas no pôster do aluno Noah

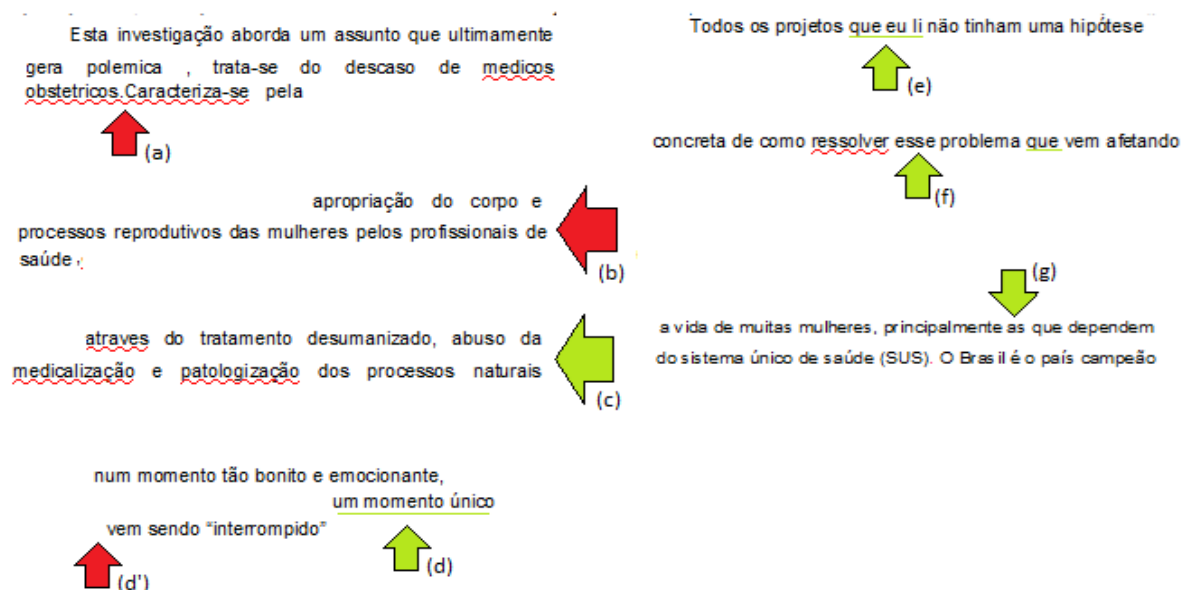
Sequências argumentativas					
Participantes	a) explicitação do objeto discursivo	b) explicação	c) sustentação	d) conclusão	e) avaliação
Noah	1	1	2	1	1

4.8.2 Relações Textuais nos pôsteres

Como nesta subseção estou apresentando as rubricas por aluno, analisarei as duas relações textuais por aluno também, porém em momentos distintos. Primeiramente, é apresentada a análise das relações textuais de reiteração e, em segundo, a das relações textuais de conexão. A seguir, são avaliadas as versões selecionadas dos pôsteres da aluna Theodora.

A aluna Theodora traz bastante do projeto para o pôster, assim sendo, neste momento, me detenho a comentar as relações textuais de reiteração que não apareciam no planejamento, ou as ausências que persistem. Para facilitar a leitura, trago uma figura, reproduzindo os trechos que serão comentados. Em verde, estão as reiterações promovidas e, em vermelho, as ausências.

Figura 29 – Relações textuais de reiteração na primeira versão do pôster da aluna Theodora



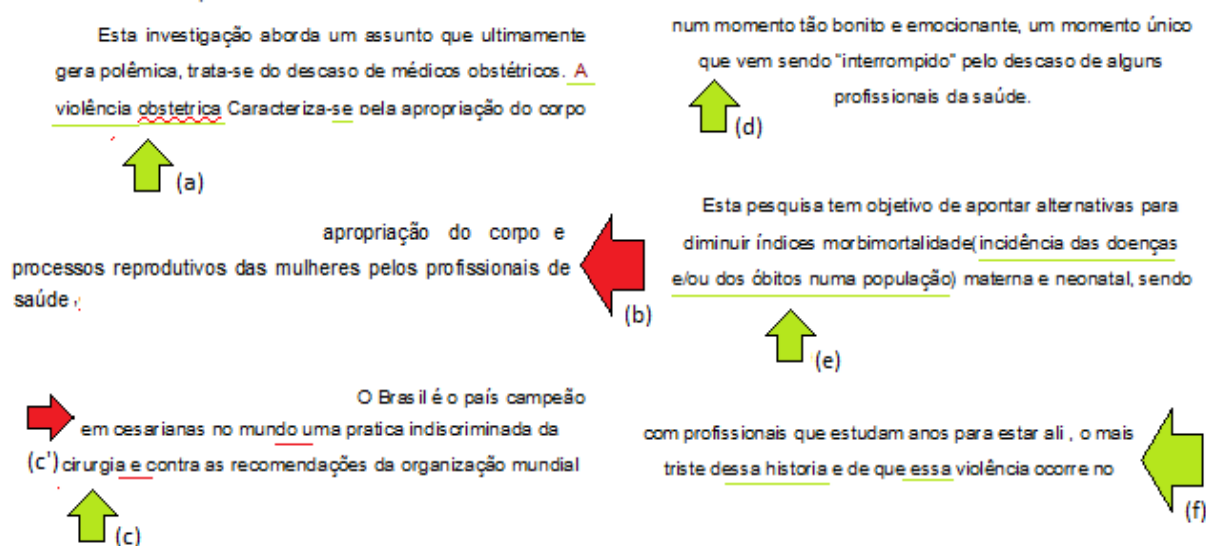
Fonte: Elaboração própria

Em (a), a aluna não retomou o “*descaso dos médicos*”; em (b) não há simetria de construção em “*apropriação do corpo e processos reprodutivos*”; em (c), há simetria de construção entre os termos sequenciados; em (d), “*um momento único*” retoma “*momento tão bonito e emocionante*”; em, (d’) poderia haver retomada através de um pronome relativo; em (e), “*que*” retoma os projetos e “*eu*”, quem fala; em (f) “*esse*” retoma o descaso dos médicos e “*que*” retoma “*problema*”; e, em (g), “*as*” retoma “*mulheres*” e “*que*”, retoma “*mulheres*” também.

A próxima figura é a da segunda versão selecionada do pôster da aluna e analisa, em relação à primeira versão, as reiterações promovidas.

Figura 30 – Relações textuais de reiteração na segunda versão selecionada do pôster da aluna

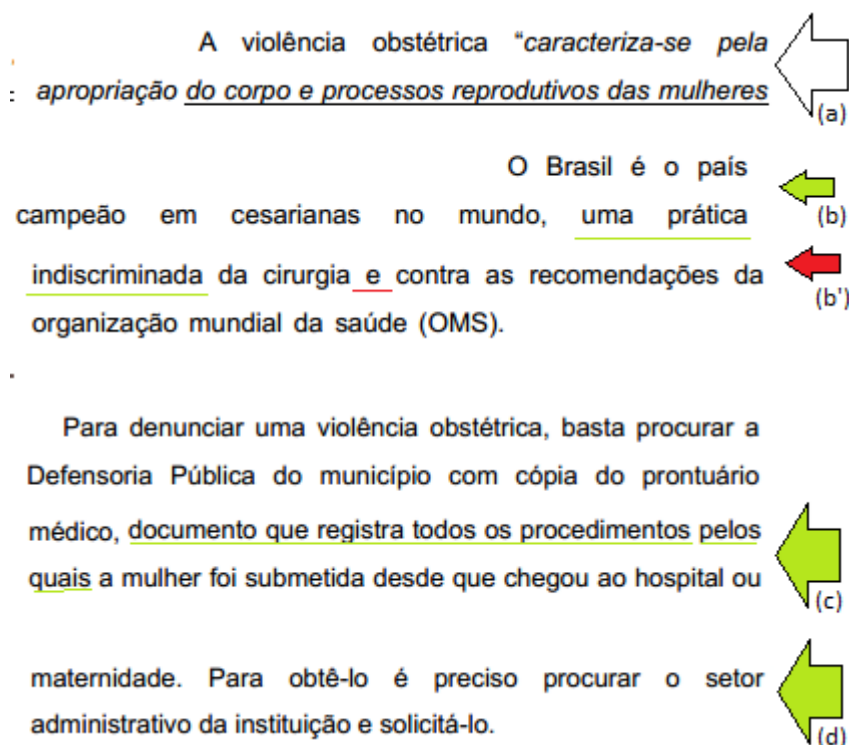
Theodora



Fonte: Elaboração própria

Em (a) aluna recupera “o descaso dos médicos obstétricos” substituindo-o por “*violência obstétrica*” com isso, o pronome “*se*” passa a ter razão de ser; em (b), persiste a falta de simetria na construção; em, (c) “*cirurgia*” substitui “*cesariana*”; em (c’) entre “*mundo*” e “*uma*” e onde há a conjunção “*e*”, poderia haver relações de reiteração; em (d), o pronome relativo “*que*” é inserido, resolvendo o problema de ausência de retomada; em (e), o significado do termo, entre parêntesis, reitera “*morbimortalidade*”; e, em (f) “*dessa história*” e “*essa violência*” fazem uma retomada geral do que foi falado, encaminhando para o encerramento do trabalho.

Figura 31- Relações textuais de reiteração na última versão do pôster da aluna Theodora



Fonte: Elaboração própria

Na última versão do trabalho, a única relação textual de reiteração não estabelecida segue sendo a apontada em (a), porém, nesse momento, a aluna a traz com características de citação direta, o que a descompromete de certa forma. Em (b), “*uma prática*” retoma o número de cesarianas; e, em, (b’) poderia haver pronome relativo. Em (c), “*documento que registra todos os procedimentos*” retoma “*prontuário*” e “*pelos quais*” retoma “*procedimentos*”; e, em (c) a forma “lo”, do pronome oblíquo “o” retoma também prontuário.

Ainda que, mesmo na versão final do pôster haja necessidade de melhoras, considero que a promoção dessas relações é satisfatória. Afirmo isso pela quantidade de vezes e variedade de formas com que a aluna utiliza desses recursos coesivos.

Tabela 17 – Rubrica de avaliação das relações textuais de reiteração no pôster da aluna

Theodora

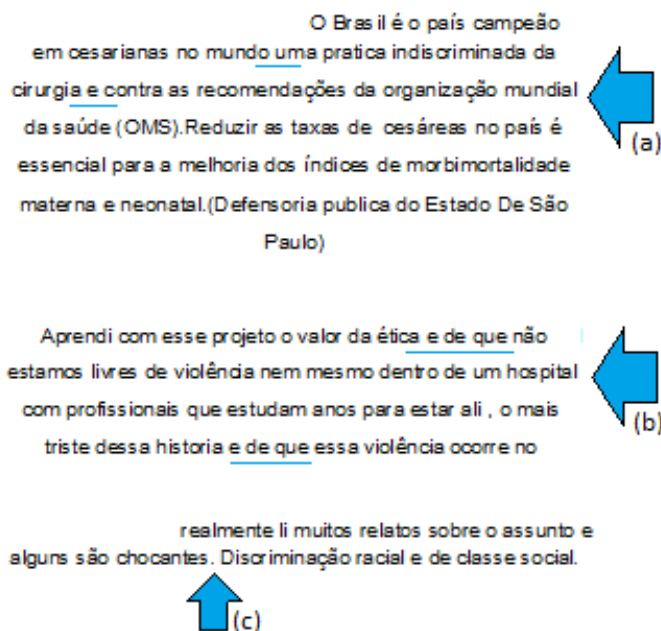
Recursos coesivos: relações textuais de reiteração						
Participantes	Promove	relações	Promove	algumas	Promove	relações

	textuais de reiteração satisfatoriamente.	relações textuais de reiteração de maneira satisfatória.	textuais de reiteração de maneira precária ou não as promove.
Theodora	X		

A análise a seguir continua sendo dos pôsteres da aluna Theodora e avalia as relações de conexão. Conforme o dito na análise dos projetos, sobre as relações de conexão serem as utilizadas em maior variedade no cotidiano, nesta, sigo apontando apenas as ausências de conexão.

Na primeira versão do pôster da aluna Theodora, não há problemas de conexão, então passo a análise da segunda versão.

Figura 32 – Problemas de conexão na segunda versão selecionada do pôster da aluna Theodora




Fonte: Elaboração própria

Em (a), há duas ausências de conexão que atrapalham a construção da oração, que poderia ser reformulada com um ponto, depois de “*mundo*”; a inserção do artigo “a”, no início da oração seguinte; e, a substituição de “e contra” por “vai contra”, “não está de acordo com”

ou “vai de encontro às”. Em (b), as duas ocorrências da preposição “de” são desnecessárias. Em (c), as frases justapostas poderiam estar unidas por dois pontos, ou a seguinte ser introduzida de modo que houvesse articulação entre as duas.

Na figura a seguir está a análise da última versão em relação a esta. Na versão final, a aluna adicionou uma vírgula após “*mundo*”, com isso, o segmento que aparece, na sequência, passa a explicar que o alto número de cesarianas no país é uma prática indiscriminada da cirurgia, mas a conjunção “e” ainda é usada equivocadamente.

Figura 33 – Problemas nas relações textuais de conexão na última versão do pôster da aluna Theodora

O Brasil é o país
campeão em cesarianas no mundo, uma prática
indiscriminada da cirurgia e contra as recomendações da

organização mundial da saúde (OMS). Reduzir as taxas de

Fonte: Elaboração própria

Considerando essa análise, a aluna Theodora tem o nível máximo assinalado na rubrica, pois, apesar da persistência do problema apresentado, a aluna emprega recursos coesivos de conexão em razoável quantidade e variedade.

Tabela 18 – Rubrica de avaliação das relações textuais de conexão no pôster da aluna Theodora

Recursos coesivos: relações textuais de conexão			
Participantes	Promove relações textuais de conexão satisfatoriamente.	Promove algumas relações textuais de conexão de maneira satisfatória.	Promove relações textuais de conexão de maneira precária ou não as promove.
Theodora	X		

A análise que segue é a das relações textuais nas versões dos pôsteres da aluna Talita. Nas próximas figuras, está a avaliação das relações textuais de reiteração.

Figura 34 – Relações textuais de reiteração na primeira versão do pôster da aluna Talita.

A anorexia faz mais de 150 mil vítimas no Brasil por ano. Foi
vendo esta pesquisa do MEC que percebi o quanto as
pessoas se preocupam com a aparência, elas se inspiram
↑ (a)

A violência na escola também remete
esta opressão pós numa discussão muitas vezes usamos o
↑ (b) físico da pessoa como chingamento.

segundo que passa. Este tema anorexia me chamou atenção
↑ (c)

Com todo este estudo a maior causa desta doença fazer ← (d)

As mídias também remetem esse “padrão” imposto
↑ (e)

Fonte: Elaboração própria

Em (a), “*elas*” retoma pessoas; em (b) “*esta*” retoma a descrição do que a mídia mostra; em (c), o uso de pronome demonstrativo é inadequado, pois o tema está sendo apresentado; em (d), “*este*” retoma as discussões apresentadas e “*desta doença*” evita a repetição do termo anorexia; e, em (e), “*esse ‘padrão’ imposto*” retoma a discussão feita sobre padrões de beleza, sobretudo na descrição do que a mídia mostra.

Figura 35 – Relações textuais de reiteração na segunda versão selecionada do pôster da aluna Talita.

A anorexia faz mais de 150 mil vítimas no Brasil por ano. Este
 tema anorexia me chamou atenção pois a mídia sempre
 violência na escola também reflete essa opressão, pois numa
 discussão muitas vezes usamos o físico da pessoa como
 xingamento. Isso afeta o psicológico da pessoa mesmo sem
 ela perceber. apelidos, brincadeiras mesmo que sejam sem
 'maldade'. Com o tempo, a pessoa se distancia da
 convivência em grupo e acaba que ninguém percebe este
 afastamento.

(a)

(b)

Fonte: Elaboração própria

Em relação à versão anterior do pôster há a continuidade de um problema e o estabelecimento de novas relações de reiteração. Em (a), continua aparecendo o problema apresentado na figura anterior; e, em (b), “*isso*” retoma o xingamento com base no “*físico*”, “*ela*” retoma “*pessoa*”, “*pessoa*” é uma retomada por repetição propriamente dita e “*este*” retoma a situação descrita anteriormente.

Figura 36 – Relações textuais de reiteração na última versão do pôster da aluna Talita

A anorexia faz mais de 150 mil vítimas no Brasil por
 ano. Este tema anorexia me chamou atenção pois a mídia

Fonte: Elaboração própria


Na última versão do pôster da aluna Talita não há ocorrência de novas relações textuais de reiteração e persiste o uso de uma retomada indevida. Contudo, pela quantidade e diversidade de relações de reiteração bem estabelecidas, a aluna tem assinalado o nível mais alto na rubrica.


Tabela 19 – Rubrica de avaliação das relações textuais de reiteração no pôster da aluna Talita

Recursos coesivos: relações textuais de reiteração			
Participantes	Promove relações textuais de reiteração satisfatoriamente.	Promove algumas relações textuais de reiteração de maneira satisfatória.	Promove relações textuais de reiteração de maneira precária ou não as promove.
Noah	X		

As próximas figuras apresentam a análise das relações textuais de conexão nos pôsteres da aluna Talita. A seguir está a figura que apresenta problemas de conexão na primeira versão do pôster.

Figura 37 – Problemas nas relações textuais de conexão na primeira versão do pôster da aluna Talita

nos vestir, agir e ser. A violência na escola também remete
 ● esta opressão pós numa discussão muitas vezes usamos o  (a)

pessoal. As mídias também remetem esse “padrão” imposto
 na nossa sociedade. Solução só será possível se todos se
 (b)

Fonte: Elaboração própria

Em (a), a aluna confunde o uso de “pois” e “pós”, fazendo o uso inadequado de “pós” e também há a falta da preposição após o verbo “remeter”; e, em (b), há ausência de elemento articulador entre as orações.

Figura 38 – Problemas nas relações textuais de conexão na segunda versão selecionada do pôster da aluna Talita

Com todo este estudo eu notei que a maior causa desta
doença fazer tantas vítimas é o bullying na vida tanto escolar
como pessoal. As mídias também remetem esse "padrão"
imposto na nossa sociedade. Artigo Solução só será possível

↑ (a)

↑ (b)

Fonte: Elaboração própria

Na segunda versão selecionada do pôster, em (a), persiste a ausência da preposição; e em (b), a partir do meu comentário, dizendo que faltava um artigo, houve a inserção da palavra “artigo”, o que nos faz refletir sobre o uso de nomenclaturas por mais básicas que elas pareçam.

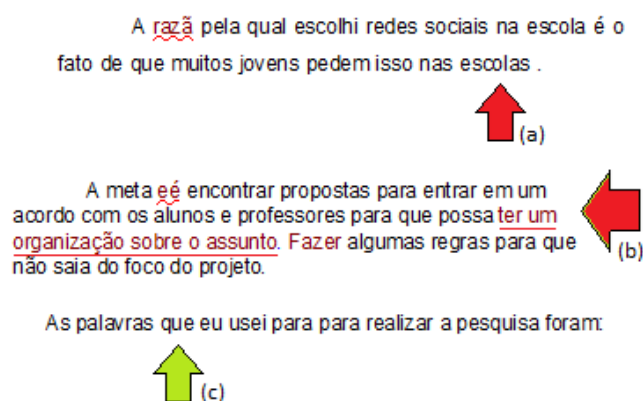
Estes são os únicos problemas no uso de recursos coesivos de conexão apresentados pela aluna e, na última versão, são resolvidos. Por isso, na rubrica, a aluna tem marcado o nível mais alto.

Tabela 20 – Rubrica de avaliação das relações textuais de conexão no pôster da aluna Talita

Recursos coesivos: relações textuais de conexão			
Participantes	Promove relações textuais de conexão satisfatoriamente.	Promove algumas relações textuais de conexão de maneira satisfatória.	Promove relações textuais de conexão de maneira precária ou não as promove.
Talita	X		

A avaliação que segue é a das relações textuais nas versões dos pôsteres do aluno Noah. Imediatamente a seguir, está a análise das relações textuais de reiteração.

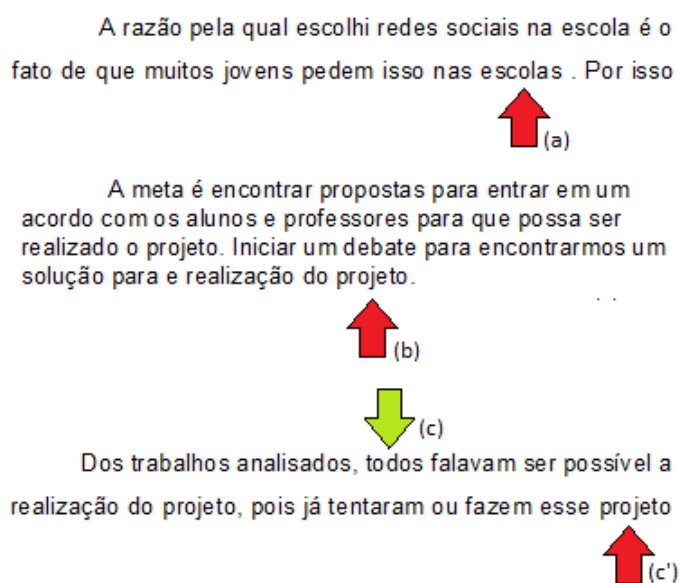
Figura 39 – Relações textuais de reiteração na primeira versão do pôster do aluno Noah



Fonte: Elaboração própria

Em relação ao projeto, o aluno promove, na primeira versão do pôster, uma retomada nova em (c); continua repetindo desnecessariamente o termo “escolas” em (a), e poderia estabelecer uma relação de reiteração substituindo o segmento destacado em (b) por “organizar isso”.

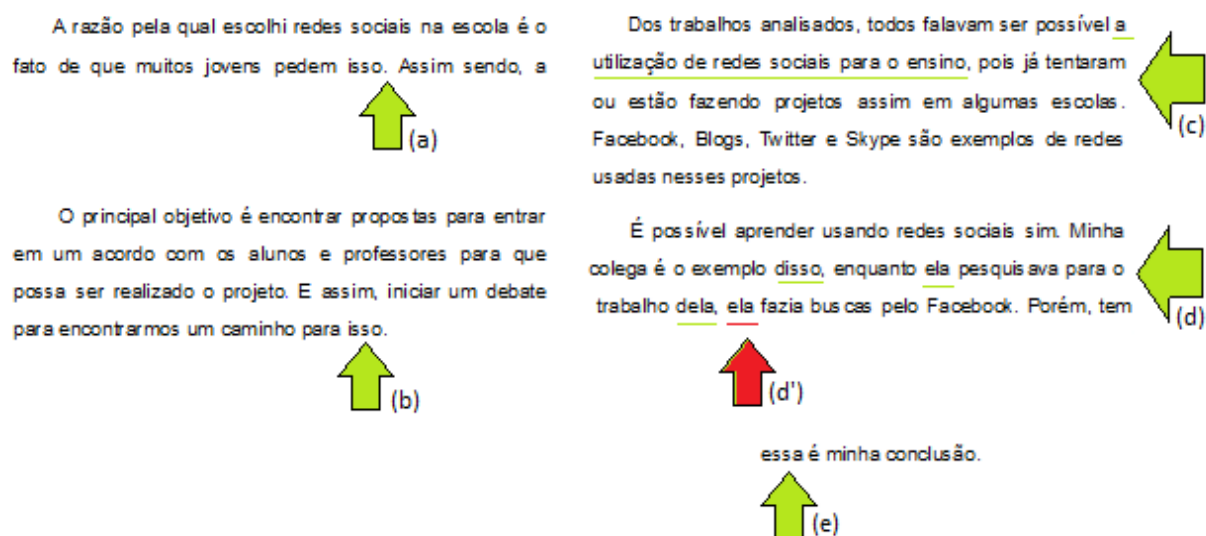
Figura 40 – Relações textuais de reiteração na segunda versão selecionada do pôster do aluno Noah



Fonte: Elaboração própria

Em (a), segue ocorrendo a repetição desnecessária do termo “*escolas*”; em (b), há a repetição desnecessária do termo “*projeto*”; em (c), ocorre uma nova relação textual de reiteração com “*todos*”, que retoma os “*trabalhos analisados*”; e em (c’), acontece também a repetição desnecessária do termo “*projeto*”.

Figura 41 – Relações textuais de reiteração na última versão selecionada do pôster do aluno Noah



Fonte: Elaboração própria

Na última versão, em relação às anteriores: em (a), o aluno deixa de repetir o termo “*escolas*” desnecessariamente; em (b), “*isso*” retoma o dito anteriormente; em (c) “*a utilização de redes sociais para o ensino*” substitui projeto e resolve o problema de repetição desnecessária e, na segunda ocorrência da palavra “*projetos*”, ocorre a repetição propriamente dita (ANTUNES, 2005), que tem o efeito pretendido sem causar desconforto ao leitor; em (d) “*disso*” retoma “*É possível aprender usando redes sociais na escola sim*”, “*ela*” e “*dela*” (embora “*dela*” também pudesse ser substituído por “*seu*”, sem provocar ambiguidade) retomam “*colega*”; em (d’) “*ela*” é repetido desnecessariamente; e, em (e), “*essa*” retoma o que foi exposto na conclusão.

Considerando as evoluções do aluno na produção de relações textuais de reiteração, este tem, na rubrica de avaliação, marcado o nível mais alto.


Tabela 21 – Rubrica de avaliação das relações textuais de reiteração no pôster do aluno Noah

Recursos coesivos: relações textuais de reiteração			
Participantes	Promove relações textuais de reiteração satisfatoriamente.	Promove algumas relações textuais de reiteração de maneira satisfatória.	Promove relações textuais de reiteração de maneira precária ou não as promove.
Noah	X		

A partir daqui, analiso os problemas no estabelecimento de conexões apresentados pelo aluno ao longo do processo de escrita do pôster. Na primeira versão, não há problemas de conexão. Já na segunda e na última versão, aparecem os mesmos problemas, como é possível observar nas figuras abaixo.

Figura 42 – Problemas nas relações textuais de conexão na segunda versão do pôster do aluno Noah


A razã pela qual escolhi redes sociais na escola é o fato de que muitos jovens pedem isso nas escolas . Por isso a meta é fazer com que consigo achar uma forma de realizar esse projeto em uma hora correta. E nossa metodologia sera estritamente bibliografica



Fonte: Elaboração própria

Figura 43 – Problemas nas relações textuais de conexão na última versão do pôster do aluno Noah

A razão pela qual escolhi redes sociais na escola é o fato de que muitos jovens pedem isso nas escolas . Por isso a meta é encontrar uma forma de realizar esse projeto em uma hora correta. E nossa metodologia será estritamente bibliográfica



Fonte: Elaboração própria

Do projeto para o pôster, houve ajuste da única relação não estabelecida apresentada e, ao longo do processo de escrita e reescrita do pôster, foram empregados diversos outros recursos coesivos de conexão. Tendo isso em vista, apesar do problema acima não ter sido resolvido, o aluno tem assinalado, na rubrica, o nível mais alto.

Tabela 22 – Rubrica de avaliação das relações textuais de conexão utilizadas no pôster do aluno Noah

Recursos coesivos: relações textuais de conexão			
Participantes	Promove relações textuais de conexão satisfatoriamente.	Promove algumas relações textuais de conexão de maneira satisfatória.	Promove relações textuais de conexão de maneira precária ou não as promove.
Noah	X		

Considerando-se o percurso dos alunos desde o projeto até a última versão do pôster, é possível verificar avanços no estabelecimento de relações textuais de reiteração e conexão. Há evidentemente outros recursos linguísticos que não me detive a esmiuçar na presente análise, mas com base na avaliação destas relações já é possível afirmar que houve evolução no uso da língua. Quanto à interferência da oralidade, acredito que ao longo do processo de reescrita há um recuo na presença de elementos mais próprios à fala.

4.8.3 Adequação ao gênero pôster

A partir da discussão apresentada na metodologia para a criação deste instrumento, da análise das sequências argumentativas e das relações textuais de reiteração e conexão, apresento a seguinte tabela contendo os critérios estipulados para a avaliação da adequação ao gênero pôster. Como é possível observar, todos os pôsteres foram considerados adequados ao gênero. Após a tabela, faço comentários, expondo ponderações sobre cada aluno.

Tabela 23 - Rubrica de avaliação da adequação ao gênero pôster

Adequação ao gênero pôster			
Participantes	Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>avançou</u> na adequação ao gênero, <u>investindo</u> em: a) recursos linguísticos que expressavam o processo de pesquisa; e, b) organização textual e distribuição do conteúdo no pôster de forma que este serviu tanto como instrumento expositivo autoexplicativo quanto como suporte para a apresentação oral.	Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>pouco avançou</u> na adequação ao gênero, <u>ao não investir muito</u> em: a) recursos linguísticos que expressassem o processo de pesquisa; e/ou, b) organização textual e distribuição do conteúdo no pôster de forma que este pudesse tanto como instrumento expositivo autoexplicativo quanto como suporte para a apresentação oral.	Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>não avançou</u> na adequação ao gênero, <u>ao não investir</u> em: a) recursos linguísticos que expressassem o processo de pesquisa; e/ou, b) organização textual e distribuição do conteúdo no pôster de forma que este pudesse servir tanto como instrumento expositivo autoexplicativo quanto como suporte para a apresentação oral.
Theodora	X		
Talita	X		
Noah	X		

Todos os pôsteres necessitam melhoras, tanto dos recursos linguísticos apresentados como dos que não me detive a apresentar. Assim como também podem ser aprimorados na sua organização. Mas, apesar disso, expressaram o processo de pesquisa e serviram tanto como instrumento expositivo autoexplicativo como suporte para a apresentação oral. Ainda

que não tão detalhadamente, todos apresentam seu tema, explicam como fizeram a pesquisa e tiram conclusões a partir disso. Também há que se considerar o meio por onde circulou o texto. A turma é um espaço mais íntimo, com pessoas próximas a eles, e isso certamente influenciou no monitoramento da escrita.

A aluna Theodora deixou, do início ao fim, os objetivos no campo designado para o desenvolvimento, a aluna Talita colocou uma citação direta que continha uma palavra de baixo calão. Isso desqualifica, mas não descaracteriza o pôster como tal e, assim sendo, atingiu-se um nível satisfatório de adequação.

Além disso, extrapolando a discussão de adequação ao gênero, mesmo reconhecendo e apontando as necessidades e possibilidades de melhora, acredito que a tarefa gerou aprendizagens. Segundo Hamodi, V. M. López e A. T. López (2015), todas e cada uma das produções dos alunos que servem para demonstrar o que eles aprenderam são meios de avaliação. Os autores também trazem que esses meios podem adotar as formas: oral, escrita e prática. Com base nisso, considero que a produção do pôster foi não só uma atividade escrita como também prática, em função da pesquisa e da própria escrita. As práticas de letramento propostas direcionavam-se à escrita acadêmica, mas na atividade prática de elaboração do pôster, os discentes também tiveram a oportunidade de inserir-se em práticas de letramento digital. É certo que nessa turma não havia ninguém que não faça uso da tecnologia em seu cotidiano, mas muitos aprenderam ali a utilizar *e-mail*, colocar o texto em negrito, justificar, carregar e enviar um arquivo por *e-mail* ou *Facebook*. Essas são práticas respaldadas pelo que vem sendo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶⁶, conforme a segunda versão do documento.

Por julgar os letramentos digital e midiático relevantes para a cidadania e para a atuação crítica na vida social, eles são considerados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como direitos a serem assegurados em vários objetivos de aprendizagem, não apenas do componente Língua Portuguesa, mas também dos demais componentes curriculares. (BRASIL, 2016, p. 87.)

Coloco que a elaboração do pôster foi central na aplicação da pesquisa porque foi nesse período que os alunos empreenderam a atividade de pesquisa e tiveram a oportunidade

⁶⁶ Documento em construção que se propõe a apresentar “os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica”. (BRASIL, 2016, p. 24.)

de escrever e rescrever, ampliando o uso de recursos linguísticos. Além disso, durante a tarefa, os alunos tiveram a necessidade de utilizar recursos tecnológicos que eram novos para eles, principalmente como ferramentas educacionais. Penso que essa foi a atividade que mais mobilizou a capacidade gerativa dos alunos, ou seja, a capacidade de lidar com uma nova informação de tal forma que ela sirva para contribuir na resolução de problemas em outros contextos (ANTUNES, 2009; SPIEGEL, 2008).

4.9 Preparação e apresentação de seminário

Quadro 20 – Tarefa: preparação e apresentação de seminário

<p>Desafio lançado:</p> <p>Os alunos deveriam socializar seus trabalhos com a turma, para isso deveriam: ver um vídeo mostrado pela professora, analisar critérios de avaliação de uma apresentação oral, fazer anotações e ensaiar.</p>
<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apropriação de características do gênero apresentação oral. • Experiência, mediada por professor, de preparação de fala e apresentação oral.
<p>Facilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os apresentadores estiveram seguros no momento de apresentar. • Os alunos estiveram atentos durante as apresentações. <p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguns alunos terminaram o pôster, mas não tiveram coragem de apresentar para a turma e solicitaram que a apresentação fosse só para a professora.

Ao ficarem prontos os primeiros quatro pôsteres, iniciamos a preparação para a apresentação. Os pôsteres que ainda não estavam prontos continuaram sendo feitos, mas em função do tempo e para que os alunos que já tinham concluído não ficassem entediados, seguimos com as atividades de preparação, pois todos poderiam participar, independentemente de terem ou não acabado ainda o pôster. Essa preparação consistia em

assistir a uma apresentação oral em vídeo e analisá-la com base nos critérios de avaliação propostos. Esses critérios também foram analisados e a turma decidiu que, para as suas apresentações, o formulário de avaliação seria o mesmo contido no MDA. Após isso, os alunos fizeram anotações, preparando a apresentação. Por ter acompanhado essa preparação, não julguei necessário dar um retorno sobre os roteiros elaborados por eles, pois já estava satisfeita. Porém, recebi um e-mail da aluna Talita perguntando se haveria mais auxílio na preparação da apresentação, então respondi que sugeriria à turma a inclusão de uma etapa de ensaio. A aluna respondeu afirmando que se sentiria mais segura se houvesse um ensaio. Propusemos à turma, que aceitou a sugestão.

Nos dias de apresentação, entreguei aos alunos os formulários de avaliação, um por apresentador. Os formulários foram identificados com o nome do apresentador e do avaliador. O mesmo formulário foi utilizado também para a autoavaliação. A avaliação e a autoavaliação da apresentação oral são importantes para: garantir que todos estejam envolvidos e atentos; servir como modelo do gênero para aqueles que a assistem; e, para quem apresenta, indicar pontos fortes e fracos, possibilitando assim uma melhora no desempenho do apresentador futuramente, quando este se encontrar em situação similar.

Em um primeiro momento, os pôsteres eram projetados⁶⁷ e lidos pela turma e, em seguida iniciava a apresentação. O tempo de apresentação não foi regular, alguns levaram mais tempo do que outros. O retorno das apresentações foi pontual, seguindo os critérios da ficha de avaliação. De um modo geral, julguei que, para uma primeira experiência de apresentação oral de pesquisa, tendo em conta os diagnósticos feitos, todos os apresentadores se saíram muito bem.

Os quadros a seguir apresentam a transcrição das apresentações dos alunos da amostra 2. Após os quadros está análise dessas apresentações. Os aspectos analisados nas apresentações orais são: a argumentação e a adequação ao gênero.

Quadro 21 – Transcrição da apresentação da aluna Theodora

Theodora:

Então (.) pra quem não sabe (.) violência obstétrica é:: na hora do parto (.) até mesmo pré-natal (.) E eu escolhi isso porque, como todo o mundo sabe eu sou mãe (.) e graças a

⁶⁷ Por questões financeiras, optei por não exigir que os pôsteres fossem impressos, isso estava previsto desde o planejamento das atividades.

Deus eu não sofri violência, porque senão eu ia matar o médico *também* (.) >Eu acho que ele olhou bem pra mim< e "Não, eu não vou fazer isso com essa garota" (.) E são cinco de tipos de violência que acontecem (.) abuso físico (.) abuso sexual (.) abuso verbal (.) preconceito e discriminação. (.) e não cumprimento dos padrões profissionais (.) Uma em quatro mulheres relatam que sofreram violência (.) na hora do parto (.) Eu escolhi esse trabalho porque:: é um o momento mais importante na vida de uma mulher, então (.) sofrer violência logo nesse momento é muito injusto (.) e logo com profissionais que estudam seis anos >porque medicina são seis anos< (.) pra fazer violência logo na hora do parto é::/ Aí (.) *deixa eu ver o que mais que eu posso dizer* (.) Tem a questão de (.) d/ dos índices (5') de morbimortalidade (.) que é a incidência das doenças ou dos óbitos numa população (.) materna e neonatal (.) Sendo que as causas/ as causas de mortalidade materna são aquelas consideradas evitáveis (.) como hemorragia (.) hipertensão (.) infecção e complicações de aborto (.) Tem a questão também da cesariana (.) que (.) pra vocês é normal (.) mas pro mundo não é (.) *entendeu?* (.) É:: que:: cesariana deveria ser feito em último caso (.) *entendeu?* (.) Muito grave (.) E no Brasil é uma coisa que é normal (.) tu vai pra ganha::r parto normal, eles chegam lá e fazem cesariana porque não querem esperar dilatar (.) porque eles querem fazer rápido (.) vai saber o que eles têm pra fazer? (.) E aí (.) a Organização Mundial da Saúde é contra a/a cesariana, *entendeu?* (.) Só em último caso deveria ser, mas não é (.) E também reduzir as taxas de cesariana é essencial pra diminuir os índices de morte materna e pra índices de morte materna e neonatal.

Quadro 22 – Transcrição da apresentação da aluna Talita

Talita:

Tá (.) eu vou explicar porque é que eu escolhi anorexia (.) Eu já tinha feito um trabalho >por cima< sobre anorexia (.) e eu sempre achei ela:: uma doença (.) interessante *né* (.) É uma doença assi::m muito::/ muito drástica pro corpo da pessoa (.) porque a pessoa ela fica muito:: não tipo >desfigurada< mas ela fica muito magra e muito mal (.) E daí a sora deu a liberdade de escolher *né* (.) daí eu decidi ficar com anorexia. É mais de cinquenta mil casos por ano de anorexia no Brasil. É:: muito alto (.) Daí eu procurei/ *tipo*:: Eu tinha decido primeiro falar sobre como eles se tratavam pra poder se recuperar (.) mas daí eu percebi que era muito mais interessante eu falar sobre como a pessoa se/ se comportava, como ela se sentia durante a doença e porque

que ela chegava nesse estado (.) e aí então eu procurei comunidades, no Facebook (.) pra tentar inserir relatos/ até as fotos que eu botei é de uma:: das paginas que eu estava lendo e daí essa doença é muito relacionada/ >pelo *bullyng*<. (.) ah, tu é >gorda<. tu é::/ tu é >gorda< (.) É muito/ é uma coisa que machuca muito a pessoa por dentro (.) E se tu for perceber, *tipo* (.) muitas vezes tu já é direcionada pra o caminho de ser magra (.) bonita (.) andar de salto (.) usar vestido (.) ter/ (alguém pergunta algo e eu repondo) (.) ter peitos grande >bonitos< >pra poder mostrar< e:: tipo a boneca Barbie, >magra, bonita, alta< cabelos lisos (.) sedosos (.) tá sempre bem arrumada, nunca/nunca fala merda, *né* (.) tá sempre salvando as pessoas (.) e se tu for olhar as novelas /muito/ é muito difícil tu achar alguma gordinha assim (.) na novela (.) Eu pelo menos até hoje nunca vi uma novela que a gordinha fosse o::/ fizesse o casal principal da novela. *Tá* (.) E:: eles falam muito pouco de anorexia, até na Globo eu já vi uma novela em que eles falaram sobre anorexia, que era sobre uma bailarina (.) que ela comia as coisas, depois vomitava (.) Mas depois eu nunca mais vi (.) e ela também não era a principal (.) não era o principal caso de/ sempre com aquele objetivo do casal >bonito< (.) que os outros fazem coisas pra eles ficarem ruins, e depois no final sempre ficam juntos (.) Apesar de ser uma doença que *tipo* quando tu pensa >Anorexia< >ah, menina magra< não, tem muitos guris que acabam fazendo muita academia e param de comer pra/ achando que vai obter o corpo desejado mais rápido (.) só que isso acaba prejudicando porque não tem massa, não tem como recuperar a energia que ele solta/ que ele larga no exercício (.) Daí tem um filme que eu vi >se não me engano< o título deles é/ dele é "Pais e Filhos" (.) É um filme americano/ é um filme americano que ele relata várias histórias e numa dessas tem uma menina (.) que ela é influenciada pelas amigas a ser magra (.) ela tem um corpo mais magro que o meu, e daí as amiga dela pe/pega numa cena a barriga dela e aperta (.) e a gente sempre tem aquelas gordurinha (.) É normal (.) aperta e "Ai, tu tá gorda". Quando ela chega em casa (.) tu percebe que *tipo* o quarto dela é cheio de pôsters de atrizes (.) modelos (.) magras (.) sempre bonitas, toda aquela coisa (.) e ela lendo num blog como emagrecer mais rápido. É daí lá no blo/Blog >desculpa< / lá no blog diz assim (.) "Na hora de você comer, você troca a comida por água (.) Você cheira (.) a comida (.) e ingere água". E:: lá no blog tava escrito assim (.) "Isso engana o cérebro". (.) "Finge que tu tá jantando ou almoçando ao invés de tu ingerir o alimento" (.) Aí é isso que ela faz, ela acaba/ o pai dela traz o prato (.) ela bota na mesa (.) ela cheira e bebe água (.) No/ no final ela acabou passando mal >obviamente, *né*< e vai pro

hospital e daí o pai dela acaba descobrindo todo o/ o que tá acontecendo com ela lá no hospital (.) E eu acho que, *tipo*, a gente tinha que pensar mais quando a gente vai xingar uma pessoa (.) Porque:: é muito fácil, *tipo*, tu dizer "Ah, sua magrela!" "Ah, sua gorda!". É muito fácil. Eu sei que em no momento da raiva (.) tu toca qualquer coisa que tu ver primeiro na pessoa (.) mas esse trabalho me fez pensar um pouco (.) sobre isso, entendeu? (.) sobre o meu dia a dia (.) Porque:: ninguém é perfeito (.) Ninguém aqui vai acordar sem um *frizz* no cabelo. Ninguém aqui vai acordar com um mont/ um peito lindo como se fosse/ >Nem a Gisele Bündchen< (.) *é/é* perfeita/ Daí, então *tipo* eu acho que, a gente começar a conversar mais sobre isso (.) >Não só na escola< com os amigo (.) Quando tu vê uma pessoa xingando a outra "Ah, sua feia, sua horrorosa". A é uma pessoa normal(.) é o jeito dela (.) E ninguém é igual (.) Obrigado pela atenção (.) É isso.

Quadro 23 – Transcrição da apresentação do aluno Noah

Noah:

A pesquisa que eu escolhi foi sobre redes soci/ *ãh*:: (turma grita: *ih*:: risadas e comentários) (.) /*É* se:: (o apresentador ri) / se é possível aprender com as redes sociais na escola (.) E:: eu peguei e fiz umas pesquisas, trabalhos e >pesquisei na internet< e tudo (.) sobre se era possível, se tinha alguma escola que já tinha feito sobre isso. E descobri que já tinha (.) e que é possível aprender usando redes sociais na escola (.) com o Facebook, blogs, Twitter (.) E:: um exemplo disso é a (Talita) *né* (.) o trabalho dela, ela tinha pesquisado no Facebook, a maioria eu acho.

Dolz e Shneuwly (2010) colocam que, no caso da exposição, a estrutura comunicativa se apresenta como instrumento de aprendizagem e transmissão de conhecimento, implicando a organização interna, e se configura como monólogo. (Entenda-se aqui monólogo como espetáculo e não como o ato de falar sozinho apenas.) Além disso, os autores apontam que na perspectiva do ensino de gêneros, estes se constituem como ponto de referência para os alunos, proporcionando a estabilidade de elementos formais e rituais de prática.

Conforme Neves (2012), não há uma divisão categórica dos gêneros orais, dada as inúmeras relações que estabelecem entre si. Neste trabalho, a proposta de tarefa feita aos alunos foi uma apresentação oral apoiada na escrita, portanto, não se pode considerar a

exposição espontânea em relação ao pôster, mas sim que há a integração dos dois gêneros. Assim, levando em conta as duas formas orais apresentadas por Dolz e Shneuwly (2010), a espontânea e a escrita oralizada, percebo a exposição como um híbrido entre elas, pois o pôster serve como suporte escrito, uma orientação, para uma fala que intercalada pelo segmento de um roteiro e a espontaneidade.

Tendo isso em vista, acrescento que na exposição oral tem-se uma resposta do interlocutor imediatamente após, e mesmo durante, o momento de apresentação, através de manifestações linguísticas ou não linguísticas, como a expressão corporal e facial. Sobre isso, Neves (2012) comenta que os gêneros orais implicam, além do falar, o ouvir e que isso não pode ser desvinculado.

Considerando isso, somado à discussão já apresentada neste trabalho sobre os gêneros e o ensino deles, apresento a seguir a análise das sequências argumentativas presentes nos trabalhos e posteriormente a avaliação da adequação ao gênero.

4.9.1 Sequências argumentativas nas apresentações orais

A aluna Theodora, em sua apresentação, explicita bem o objeto discursivo; explica sobre ele, dizendo o que é, como e quando ocorre a violência obstétrica, e o porquê da escolha do tema; sustenta suas proposições, apresentando dados e informações sobre o tema e conclui, apontando um dos caminhos necessários para a resolução do problema dos altos índices de morbimortalidade: a redução do número de cesarianas. Na exposição da aluna há sequências de avaliação quando assume posição julgadora em relação à atitude dos médicos (*não querem esperar dilatar porque eles querem fazer rápido... vai saber o que eles têm pra fazer?*), das pessoas em geral (*pra vocês, é normal*), ou quando diz que é *“muito grave”* decidirem pela cesariana em função do tempo que leva se comparada ao parto normal. Ela poderia ter explicado melhor sobre as fontes consultadas e o porquê de ter orientado a ligação para Central de Atendimento à Mulher em Situação de Violência em ocasiões assim. Dessa forma, - exceto pelo item de sustentação, que ficará avaliado como quase satisfatório – em todas as outras sequências, é possível considerar que a aluna atingiu um nível satisfatório.

A aluna Talita apresenta um determinado objeto discursivo. Ela anuncia que vai tratar sobre o comportamento da pessoa com anorexia a partir de relatos pessoais no *Facebook*, mas suas explicações partem de outras experiências. Com isso, a sustentação dos argumentos

também é prejudicada, pois traz pouco sobre o que propõe. Ela utiliza também sequências de avaliação, falando a respeito de como as pessoas agem umas com as outras e como a sociedade impõe padrões de beleza, mas traz poucas evidências de como isso pode se converter em transtorno anoréxico. No final também aparecem sequências de conclusão e avaliação quando a aluna diz o que começou a pensar a partir da realização do trabalho, mas comenta pouco sobre a pesquisa empreendida ao longo da apresentação. Por isso, considero que a aluna tem: o item “a” classificado como satisfatório; “b”, “d” e “e” como pouco satisfatório e “c” como insatisfatório.

O aluno Noah explicita bem o objeto discursivo. Apesar de iniciar dizendo “*a pesquisa que eu escolhi*”, pelo que vem a seguir, é possível entender que ele estava falando da pesquisa que escolheu fazer, do tema eleito. O aluno chega a expressar sobre o processo de pesquisa, como foi empreendido e quais foram os resultados. Procurar responder ao seu problema por meio de relatos de experiências bem sucedidas foi um bom caminho, porém os exemplos apresentados foram muito incipientes. Para apontar que é possível aprender usando redes sociais na escola, o aluno cita apenas os sites que já foram utilizados em projetos escolares de sucesso. O que melhor sustenta seu argumento sobre a possibilidade de aprender usando redes sociais na escola é a relação com o trabalho da colega: “*Um exemplo disso é a (Talita)... o trabalho dela, ela tinha pesquisado no Facebook, a maioria eu acho.*” A apresentação oral fica aquém do pôster que trazia ainda ponderações sobre o acordo que deveria haver entre alunos e professores. Dessa forma, o aluno tem classificados: o item “a” como satisfatório; “b” e “c” como quase satisfatório; “d” como pouco satisfatório; e, “e” como insatisfatório.

Tabela 24 – Avaliação das sequências argumentativas nas apresentações

Sequências argumentativas					
Participantes	a) explicitação do objeto discursivo	b) explicação	c) sustentação	d) conclusão	e) avaliação
Theodora	1	1	2	1	1
Talita	1	3	4	3	3
Noah	1	2	2	3	4

Douglas e Padilla (2011), ao explanarem sobre a argumentação nas diferentes partes canônicas do artigo científico, colocam que é na “discussão” onde se explicita o desenvolvimento argumentativo com toda a sua força. Fazendo-se um paralelo com as habilidades argumentativas exigidas nas produções dos alunos, é possível afirmar que o centro do desenvolvimento argumentativo estaria nas sequências de sustentação. Segundo as autoras, é a partir do exposto na discussão que se pode concluir, validando a investigação empreendida e, neste trabalho com os alunos, a sustentação está ligada às evidências, ao modo como são apresentados os resultados e como se chegou a eles. Como já foi exposto, nenhum dos alunos atingiu o nível máximo nas sequências de sustentação.

Lemes (2013) aponta alguns elementos pertinentes à dificuldade de sustentação⁶⁸ de argumentos de alunos do Ensino Médio. Entre as principais críticas da autora às práticas de linguagem que envolvem argumentação na escola está restrição destas a gêneros jornalísticos e redações de vestibular. Sobre os gêneros jornalísticos, a autora afirma que estes, sobretudo nos livros didáticos, silenciam a teoria da argumentação e aparecem como modelos dos quais partem propostas rigidamente estruturadas. A respeito das propostas que reproduzem o que já foi solicitado em processos seletivos para ingresso no Ensino Superior, Lemes (2013) coloca que estas costumam privilegiar o caráter avaliativo em detrimento do ensino dos recursos argumentativos. Ao citar como exemplo uma proposta da Fuvest⁶⁹, a autora afirma que, justamente por se tratar de uma prova de seleção, tem como objetivo avaliar o repertório do candidato, o que não faz nenhum sentido na escola se não tiver como fim um retorno que possibilite a reflexão sobre o próprio desempenho e a possibilidade de melhora.

Tenho acordo com a autora e acredito que, em alguns contextos, às práticas de linguagem estão ainda aquém das descritas. Penso que o trabalho que realizei com meus alunos possibilitou uma forma diferenciada de lidar com a produção de texto argumentativo. Ainda que não se tenha chegado a um nível satisfatório em todas as sequências argumentativas esperadas, foi possível observar que os alunos conseguiram colocar-se enquanto autores que apresentam, opinam, têm propriedade a respeito que falam; não ficando restritos a determinadas receitas.

⁶⁸ No texto da autora, “sustentação” corresponde à estrutura argumentativa como um todo e não apenas a uma sequência como neste trabalho.

⁶⁹ Fundação universitária para o vestibular.

4.9.2 Adequação ao gênero apresentação oral

Partindo das reflexões sobre gênero já apresentadas neste trabalho, apresento a rubrica de avaliação da adequação ao gênero nas apresentações orais dos alunos. Em seguida, apresento comentários a respeito de um a um deles.

Tabela 25 - Rubrica de avaliação da adequação ao gênero apresentação oral

Adequação ao gênero			
Participantes	Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>avançou</u> na adequação ao gênero, <u>investindo</u> em: apresentar uma fala estruturada que compreendesse a pesquisa apresentada, utilizar uma linguagem adequada à situação comunicativa, domínio do assunto, adequar a prosódia de acordo com a situação comunicativa.	Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>pouco avançou</u> na adequação ao gênero, <u>ao não investir muito</u> em: apresentar uma fala estruturada que compreendesse a pesquisa apresentada, utilizar uma linguagem adequada à situação comunicativa, domínio do assunto, adequar a prosódia de acordo com a situação comunicativa.	Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>não avançou</u> na adequação ao gênero, <u>ao não investir</u> em: apresentar uma fala estruturada que compreendesse a pesquisa apresentada, utilizar uma linguagem adequada à situação comunicativa, domínio do assunto, adequar a prosódia de acordo com a situação comunicativa.
Theodora	X		
Talita		X	
Noah		X	

A aluna Theodora, apesar de não ter sido tão clara a respeito das fontes consultadas, teve um ótimo desempenho na apresentação da pesquisa. Ela apresentou uma fala condizente com o pôster, bem estruturada e intercalada com expressão espontânea, de maneira a não fugir do proposto. A linguagem utilizada pela aluna e seu ritmo de fala foram adequados ao contexto da apresentação, demonstrando domínio do conteúdo e segurança ao ocupar o espaço de apresentadora. Dessa forma, considero que a exposição atingiu o nível mais alto da rubrica.

A aluna Talita soube ocupar o espaço de apresentadora com segurança, mantendo um ritmo de fala adequado, porém fugiu aos propósitos apresentados, colocando a fala espontânea acima da fala estruturada, não conseguindo assim expressar o processo de pesquisa em sua exposição. Ela conseguiu manter-se dentro do tema amplo, que era anorexia, mas não na sua delimitação que eram os relatos pessoais de vítimas, sobre a doença, que refletissem a respeito do comportamento dessas pessoas. Em alguns momentos, a aluna chegou a um alto grau de formalidade, sobretudo no início e no fim da exposição, mas no meio da apresentação - que foi longa - ela descuidou-se a ponto de utilizar um termo de baixo calão. Contudo, esses episódios de deslize não chegaram a descaracterizar a exposição, por isso avalio que a aluna ocupa o nível intermediário da rubrica.

A exposição do aluno Noah expressou conteúdo inferior ao do pôster, contemplando parcialmente o processo de pesquisa. Há também a possibilidade de a intervenção do público ter atrapalhado a apresentação. No início, o aluno travou e boa parte da turma começou a rir e gritar. Depois disso, ele se colocou bem no espaço de apresentador, mas foi bastante breve, talvez com receio de arriscar uma fala mais espontânea e com pausas que abririam margem para uma intervenção do público parecida com a feita no início da exposição. Penso que o apresentado na breve fala foi capaz de caracterizar a apresentação oral do aluno como tal e por isso, julgo que esta atingiu o nível intermediário da rubrica.

Para Neves (2012):

Tanto no ensino de língua materna quanto no de língua adicional, é necessário que sejam focalizados outros usos da oralidade, dando atenção àqueles com os quais os alunos não entram em contato cotidianamente, de forma a auxiliá-los a atuar com mais desenvoltura nos contextos nos quais já se envolvem, bem como em outros que são importantes para a formação de cidadãos mais atuantes. Refiro-me aqui aos gêneros orais públicos. (NEVES, 2012, p. 22.)

Dessa maneira, acredito ter proporcionado aos alunos uma experiência com um gênero oral público de maneira a expandir as suas possibilidades de participação em eventos letramento semelhantes.

5. APLICAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: ANÁLISE DAS RUBRICAS DE AUTOAVALIAÇÃO







A cada subseção do MDA, havia um formulário de autoavaliação. Alguns dos itens a serem avaliados eram padrão e apareceram em todas as etapas. A seguir, demonstro um quadro com a síntese das respostas dos alunos para esses tópicos autoavaliativos que estiveram presentes nas diferentes etapas do MDA. O quadro exprime o seguinte: de todas as vezes que aluno x respondeu a esse tópico, y% foi como atingido, y’% foi como parcialmente atingido e y’’% foi como não atingido.













A figura a seguir é a reprodução da legenda que consta no MDA para as autoavaliações dos alunos e serve aqui também como legenda para a análise destas.

Figura 44 – Legenda para as autoavaliações



Quadro 24 – Autoavaliações dos alunos nos tópicos padrão

Tópico 1: Fiz perguntas, quando necessário, e dei contribuições espontâneas em mais de uma oportunidade.			
Participantes			
Theodora	33%	67%	
Talita	86%	14%	
Noah	80%	20%	
Tópico 2: Ouvi atentamente o que foi dito pela professora durante as aulas.			
Participantes			
Theodora	75%	25%	

Talita	86%	14%	
Noah	83%	17%	
Tópico 3: Ouvi atentamente o que foi dito pelos colegas durante as aulas.			
Participantes			
Theodora		100%	
Talita	57%	43%	
Noah	86%	14%	
Tópico 4: Durante a aula, estive concentrado (a) nas atividades propostas.			
Participantes			
Theodora	100%		
Talita	83%	17%	
Noah	33%	67%	
Tópico 5: Fiz bom uso do tempo disponibilizado para as atividades propostas.			
Participantes			
Theodora	100%		
Talita	83%	17%	
Noah	60%	40%	
Tópico 6: Contribuí para o diálogo e para as atividades em grupo ⁷⁰ .			
Participantes			
Theodora	100%		
Talita	100%		
Noah	50%		50%

Para mim, responder aos questionários de autoavaliação significava refletir sobre a sua relação com as atividades propostas, sobre a postura como aluno e sujeito aprendente. Tentei

⁷⁰ Este tópico só apareceu nas tarefas em que era prevista uma atividade em grupo.

deixar isso sempre claro para que os sujeitos participantes não incorressem no erro de acreditar que respostas positivas, sem respaldo na realidade, pudessem manipular a minha avaliação sobre o desempenho deles. Frequentemente, ao submetermos os alunos a autoavaliações - o que ocorre trimestralmente na escola - há esse entendimento equivocado. Por isso, investi no esforço de explicar qual era a função da autoavaliação naquele momento. Acredito que a oscilação, na maioria dos casos, entre “atingido” e “parcialmente atingido” reflete uma mudança de atitude com relação à prática autoavaliativa. Por esse motivo incluí uma pergunta sobre isso na avaliação do conjunto de tarefas⁷¹. Antecipando um pouco desta avaliação, posso dizer que nem todos compreenderam a utilidades das autoavaliações, mas para alguns, elas serviram para que os alunos fizessem as devidas reflexões.

Esta visão sobre a autoavaliação vai ao encontro do que dizem os PCN's⁷², o documento coloca que, segundo Perrenoud, a autoavaliação é uma das características do processo de avaliação formativa. Além disso, o documento coloca que a autoavaliação é um modo de construção e gerenciamento da própria aprendizagem.

Analisando o quadro, na perspectiva de atender a dois dos meus objetivos: compreender criticamente o processo pedagógico levado a cabo e analisar os principais avanços e as principais dificuldades, percebo a autoavaliação mostra dados relevantes para esses objetivos. Uma das dificuldades sentidas pelos alunos, durante o trabalho foi a de interagir entre pares para além dos momentos em que estavam previstas atividades em grupo. Afirmando isso com base nas porcentagens do terceiro tópico. As alunas Theodora e Talita apresentam nesse tópico a sua maior porcentagem assinalada como “parcialmente atingido”.

⁷¹ Assunto do próximo capítulo.

⁷² Isso aparece nos PCN's de Língua Estrangeira Moderna, mas ganham espaço aqui por adequarem-se perfeitamente aos propósitos do trabalho.

6. AVALIAÇÃO DO CONJUNTO DE TAREFAS

6.1 Análise da avaliação do conjunto de tarefas feita por meio de questionário online e entrevista semiestruturada

Parte das perguntas presentes na avaliação do conjunto de tarefas já estava prevista desde o início da aplicação, outras foram elaboradas a partir do que observei ao longo das aulas. As perguntas acrescentadas ao final da aplicação foram sobre a adequação ao 1º ano do Ensino Médio e sobre a apostila, se eles prefeririam que o MDA fosse fornecido em partes ou inteiro, como foi entregue. Dos sujeitos selecionados, os integrantes da amostra 2 responderiam às perguntas através da técnica de entrevista semiestruturada e o restante dos alunos da amostra 1 responderia ao questionário online⁷³. Porém, a aluna Theodora passou várias aulas sem comparecer, então houve uma troca, ela respondeu ao questionário online e o aluno Valentín participou da entrevista semiestruturada. O primeiro instrumento citado foi respondido na aula de Português, já o segundo foi respondido durante a aula de Matemática. Pedi à professora que permitisse a saída dos alunos nesse momento e fomos para outro espaço da escola. O aluno Valentín foi inserido porque manifestou vontade de participar da entrevista. Minha intenção era promover um diálogo também entre eles, por isso não optei por ter conversas individuais, mas sim fazer a entrevista semiestruturada coletivamente.

A seguir estão os quadros que expressam as respostas através desses dois instrumentos.

Quadro 25 – Síntese das respostas ao questionário online

O objetivo do trabalho foi definido claramente?	Theodora	Heloísa	Gael	Héctor	Murilo
	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
Houve definição clara dos objetivos de cada etapa do conjunto de tarefas?	Theodora	Heloísa	Gael	Héctor	Murilo
	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.

⁷³ Uma captura de tela contendo o questionário online pode ser consultada nos apêndices.

Os exemplos de textos e os enunciados das atividades presentes no material contribuíram para a compreensão das tarefas propostas e produções textuais solicitadas?	Theodora	Heloísa	Gael	Héctor	Murilo
	Sim.	Não.	Sim.	Sim.	Sim.
A professora forneceu o suporte necessário, orientando na realização das tarefas, bem como na revisão delas para que a versão final do trabalho fosse a melhor possível?	Theodora	Heloísa	Gael	Héctor	Murilo
	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
Os espaços, materiais e recursos disponibilizados foram compatíveis com o propósito do trabalho?	Theodora	Heloísa	Gael	Héctor	Murilo
	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
Houve oportunidade de desenvolver conhecimentos pertinentes aos gêneros a serem produzidos ao longo do trabalho? (Projeto, vídeo-diário reflexivo e pôster.).	Theodora	Heloísa	Gael	Héctor	Murilo
	Pôster.	Sim.	Sim.	Sim.	Mais ou menos.
As aprendizagens geradas ao longo do trabalho podem ser utilizadas em outros	Theodora	Heloísa	Gael	Héctor	Murilo
	Sim.	Não respondeu.	Sim, pq cada trabalho	Sim.	No meu caso não.

espaços, para além das aulas de língua portuguesa? Explique.			falava de assuntos diferente.		
O tempo disponibilizado foi suficiente para a realização do trabalho?	Theodora	Heloísa	Gael	Héctor	Murilo
	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
O nível de desafio do conjunto de tarefas era adequado para o 1º ano do Ensino Médio?	Theodora	Heloísa	Gael	Héctor	Murilo
	Sim.	Mais ou menos.	Sim.	Sim.	Sim.
As autoavaliações serviram para promover as reflexões necessárias?	Theodora	Heloísa	Gael	Héctor	Murilo
	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
Ao início da aplicação do projeto, você recebeu uma apostila que continha todas as tarefas. Isso foi positivo?	Theodora	Heloísa	Gael	Héctor	Murilo
	Sim, pois pude ter noção da totalidade do trabalho logo no início dele.	Não. Eu achei cansativo e penso que seria mais produtivo receber apenas o material referente a cada etapa ou tarefa.	Sim, pois pude ter noção da totalidade do trabalho logo no início dele.	Sim, pois pude ter noção da totalidade do trabalho logo no início dele.	Não. Eu achei cansativo e penso que seria mais produtivo receber apenas o material referente a cada etapa ou tarefa.
Após a realização do projeto, como você responde a seguinte pergunta: "Em sua opinião, o que é e para que serve a pesquisa na escola?"	Theodora	Heloísa	Gael	Héctor	Murilo
	Serve para aprofundar estudos e o mais legal é que foram temas	Não respondeu.	É uma pesquisa e é para o conhecimento dos alunos.	É uma forma de expandir os conhecimentos, oferecendo os materiais	Não respondeu.

	escolhidos em aula. Serve também para os alunos desenvolverem suas capacidades e responsabilidades.			necessários para isso.	
--	---	--	--	------------------------	--

Quadro 26 – Transcrição da entrevista semiestruturada

<p>P: Tá agora a gente vai começa::r a conversa sobre a avaliação da unidade, tá? (.) Do conjunto de tarefas. (.) Eu vo::u (.) falar as perguntas pra vocês/ >fazer as perguntas pra vocês< e aí vocês vão (.) respondendo (.) Tá? O que não entenderem, podem (.) perguntar (.) Tá? (.)</p> <p>O objetivo do trabalho foi definido claramente?</p> <p>T: Foi (.) Foi (.) Deu pra entender o que eu/ (.) chegar num objetivo (.) e consegui::r (.) >expressar esse objetivo<.</p> <p>N: No meu trabalho também, eu consegui chegar num/ <i>ãh</i>/ num objetivo.</p> <p>P: >Sim, mas< a proposta (.) do conjunto de tarefas e do trabalho como um todo (.) desde o início até ao final (.) deu pra enxergar que tenha um objetivo claro?</p> <p>N: <i>Hmm</i> (.) mais ou menos.</p> <p>P: Foi entendendo ao longo do trabalho?</p> <p>N: É:: sim.</p> <p>V: <i>Ãh</i>:: O meu objetivo (.) que::</p> <p>P: Não, não é essa parte aí, desculpa (.) Assim (.) desde que tu começou a fazer o trabalho (V interrompe: “Sim, sora”) até ao final, tu entendeu qual era o propósito deste trabalho?</p> <p>V: Sim.</p> <p>P: E:: de cada etapa assim (.) vocês podem dar uma olhada nas atividades (.) de cada etapa (.) tem alguma etapa que não ficou clara pra vocês (.) A pergunta é a seguinte (.) Houve definição clara dos objetivos de cada etapa do conjunto de tarefas?</p> <p>N: Sim, do meu trabalho houve (.) Eu consegui cumpri::r com os objetivos (.) a introdução.</p> <p>P: Não, não do teu trabalho (.) do meu trabalho (.) do material todo (.) tá? (.) Cada etapa (.) cada proposta que foi feita.</p> <p>N: Sim (.) <i>Ahã</i></p> <p>P: As/ As etapas foram claras? (.) Ou tem alguma etapa que vocês querem comentar assim (.) “Ah, aqui poderi::a...”</p> <p>T: O jogo/ o jogo (.) no começo parecia um pouco de perda de tempo <i>assim</i> (.) Ao invés de <i>tipo</i> tu chegar e:: simplesmente >não sei< <i>tipo</i> tu ir por outro lado pra poder achar o que tu quer pesquisar (.) ao invés de um jogo (.) que fica (.) quatro/ cinco minutos jogando (.) E no final muita gente quando::</p>

pegou (.) acabou mudando depois (.) o seu tema (.) Então daí isso me mostrou que era mais fácil ter achado outro lado pra poder ver os tema (.) cada um ia ficar com um tema.

V: *Ãh*:: Sora (.) pra mim, ficou claro cada etapa (.) mas e::u (.) tive:: certas dúvidas, *né*, em cada uma, tanto que eu perguntei várias e várias e várias vezes (.) até entender o que é realmente tinha que fazer (.) mas (.) não teve nada que eu precise falar sobre isso.

P: *Ãh*:: Os exemplos de textos e enunciados das atividades presentes no material contribuíram para a compreensão das tarefas propostas e produções textuais solicitadas?

V: Sim (ao mesmo tempo N diz: “sim”) (.) muito.

T: Sim, contribuíram (.) mas alguns não eram/ não são textos que/ que >pelo menos< eu estou acostumada a ler (.) Isso foi bom (.) eu conheci um outro lado de leitura.

P: Sim

N: Sim, isso me ajudou também na::/ a fazer todas as pesquisas desde o começo do trabalho. Porque antes não dava pra entender (.) daí eu olhando o texto eu conseguia entender (.) o que que era pra fazer mais ou menos.

P: Sim

V: >Sora< e::u (.) Esse tipo de texto que tava nessa folha (.) eu achei muito complexo do que eu estou acostumado a ler (.) aí *tipo* eu preferi:: perguntar pra senhora, porque aí ficava mais fácil pra mim entender (.) mas pelos texto é:: muita “complexibilidade” do que eu tô acostumado a ler.

P: *Tá* (.) *tranquilo*. (.) *Ãh* (“2) A professora forneceu o suporte necessário, orientando na realização das tarefas, bem como na revisão delas, para que a versão final do trabalho fosse a melhor possível?

Todos juntos: Sim.

T: Com certeza.

V: Muito.

T: Tanto dentro de sala de aula como fora de sala de aula.

V: Exatamente.

P: Houve oportunidade de desenvolver conhecimentos pertinentes aos gêneros a serem produzidos, projeto, vídeo diário impressivo e pôster?

V: Uhum.

N: Sim.

V: Sim.

V: (Riso tímido) Sim.

P: Vocês querem falar sobre o vídeo-diário reflexivo?

T: *Ah* o vídeo diário foi bom (.) É como se:: tu pensasse tudo o que tu já tinha passado no pape::l pra tu ver o que mudou na tua visão.

P: Sim

T: Pelo menos, pra mim, foi assim.

N: Eu tenho a mesma opinião.

P: Tu não chegou a faze::r e o V preferia uma versão escrita (.) Quer comentar sobre isso?

(para V)

V: *Ãh*:: Não (.) na escrita e::u/ consigo me expressar escrito do que:: falando, sora. (.) Ma::s >enfim< do mesmo mo::do/ foi.

P: E tu (para N) (.) se fosse escrito tu acha que teria feito?

N: Sim, escrito eu também acho que:: prefiro alguma coisa escrita do que::

P: ...Gravar um vídeo?

N: É (.) gravar um vídeo.

P: *Tá* (3^o) As aprendizagens geradas ao longo do trabalho podem ser utilizadas em outros espaços para além das aulas de Língua Portuguesa?

T: Com certeza.

N: *Ãh*:: sim

V: *Ãh* Além da aula de Português eu (.) posso/ usei, na verdade, o conteúdo que eu (.) apresentei (.) eu também quis apresentar sobre esse conteúdo pra poder entender um pouco mais também da matéria de Geografia, que eu tava com um pouco de dificuldade (.) Aí eu decidi fazer um trabalho sobre isso.

P: *Ah* (.) *tá*, legal!

V: E aí:: minhas dúvida::s se esclareceram e eu consegui entender o conteúdo > melhor<

P: Daí tu aproveitou a tua pesquisa.

V: É. Eu sempre curiosidade (.) por esse tema.

P: Conseguiu aprender com tu a pesquisa alguma coisa.

V: É.

P: E sobre a aprender a fazer pesquisa, alguma coisa/ isso foi útil para além da aula de Português? O modo de pesquisar, os textos que vocês entraram contato?

V: Sim.

T: Este trabalho ajudou a ver que, *tipo*, eu não preciso tá dentro duma sala de aula pra estudar sobre alguma coisa. Eu posso:: sei lá, ver uma manchete no *Facebook* e querer saber o porquê que aquilo está acontecendo talvez em algum país (.) ou alguma coisa. E mostra como/ o caminho pra tu seguir e tu não se perder.

N: É, e me ajudou também a:: saber pesquisar melhor (.) e:: também me aprofundou mais no assunto sobre:: redes sociais na escola, *né* Que:: a colega foi o exemplo.

P: Sim (.) *Ãh*:: (.) O tempo disponibilizado foi suficiente para a realização do trabalho?

V: Até de mais.

T: Até de mais.

P: O nível de desafio do conjunto de tarefas era adequado para o primeiro ano do Ensino Médio?

T: É, *né*? (olhando para os colegas) Era adequado porque ajudou a gente a pensar, porque é uma coisa que a gente tem (.) bastante preguiça.

N: Dificuldade.

V: Dificuldade!

T: E::u (.) diria que também uma preguiça, *né*?

V: dificuldade-preguiça

T: Todo o mundo troca um (.) livro pelo celular (.) Não que isso seja errado (.) da pra ti ler livro no celular, (.) mas tu prefere muito mais ver um vídeo, *né*, que tá numa rede social do que:: estar adquirindo conhecimento.

N: Verdade.

P: Então pro primeiro ano não era uma carga...

T: Não.

V: Não, não foi, não foi (.) Só não fez quem não quis.

T: Era só ter dedicação.

N: Ter um pouco de vontade

T: E tu deu/ tu deu (.) pra escolher o tema e não escolheu quem não quis. Quem se sentiu teve à vontade...

N: Teve pessoas também que:: conseguiram fazer só que:: tiveram um pouquinho de vergonha talvez de:: mostrar, apresentar.

V: Cara (.) tempo não faltou (.) o trabalho estava ali (.) era só querer e fazer, mano (.) Quem tava interessado fez (.) quem não tava interessado não fez.

T: E não pode dizer que a culpa foi das redes sociais, porque eu usei e o meu trabalho foi praticamente todo feito no Facebook, então...

P: A liberdade nã::o (.) atrapalhou?

T: É, eu usei/ usei bem essa/ esse tipo de liberdade.

P: As autoavaliações serviram para promover as reflexões necessárias?

T: Como?

P: As autoavaliações que tinha ali em cada final de etapa, elas serviram para promover as reflexões necessárias?

T: Serviram.

N: É (.) mais ou menos porque:: muitos assinavam como, por exemplo, bom e:: sendo que não fizeram nada no trabalho ou...

T: Ou só copiaram.

N: Ou é:: e só copiaram e não melhoraram também nas outras partes do trabalho.

P: Sim

T: Não sei (.) no meu do trabalho tá sempre mais ou menos ou bom (.) Eu gostei e:: acabei me aprofundando bastante no trabalho pelo fato de eu (.) me sentir mais à vontade, gostar (.) me sentir interessada pelo trabalho.

P: Sim. Então dá pra dizer que (.) pra quem foi sincero, a autoavaliação serviu?

T: É.

Aluno: É (.) exatamente (.) *tipo* “as minhas autoavaliações foram de horríveis? Então que que eu tô fazendo?” Seu eu fiz alguma coisa errada, eu vou marcar de errado, agora se eu tô fazendo tudo certo eu vou...

P: *Ãh*:: Essa aqui eu vou dar as alternativas, tá? (.) Mas vocês podem responder diferente disso. Ao início da aplicação do projeto você recebeu uma apostila que continha todas as tarefas. Isso foi positivo? *Ãh* As alternativas (.) Sim, pois eu pude ter noção da totalidade do trabalho logo no início dele e

(.) "Não, eu achei cansativo e penso que seria mais produtivo receber um material diferente depois de cada etapa ou tarefa. Aí então se vocês prefeririam receber *ãh* em partes ou se foi melhor receber assim a apostila inteira?

T: Pra mim foi melhor receber todo que daí:: muitas vezes eu terminava e já começava a outra etapa. Daí:: isso foi mais produtivo, porque daí minha mente ficava focada só numa coisa (.) Eu não terminava e acabava pegando o celular (.) me desvirtuando (.) Continuava pensando no que eu tinha (.) que pensar sobre o trabalho.

V: *Ãh::* Sora(.) A apostila no caso (.) seria essa (mostrando o material). *Ãh::* sora, *ãh::* eu achei/não, achei bem legal a ideia da apostila (.) Só que, *tipo::/ãh::* foi u::m / um pouco:: >cansativo< porque *tipo*, é um::ita coisa, é muito conteúdo e aí, *tipo,ãh::* a maioria, *tipo::* Eu inclusive (.) no começo (.) A senhora entregou isso e eu pensei "Nossa >cara< quanta coisa". Isso não foi só eu (.) foi todo o mundo.

P: *Ahan...*

V: Aí a gente pensa, *tipo*, "caraca" (.) Aí a gente foi olhar um pouco assim (.) "nossa (.) muita coisa, né?" Aí, *tipo::* Quando a gente já pega esse pensamento aí do "Caraca é muita coisa" já começa a dar preguiça.

P: *Ahan*

V: *Né.* Então, *tipo*, receber assim por etapa já é *tipo* >"Ah, tá beleza, agora vou fazer isso daqui "< Aí a gente já faz aquilo ali (.) já deixa concluído (.) já parte pra próxima e tal (.) Porque *tipo*, é:: textos complexos, muita folha (.) isso já dá uma/ uma tensão no cérebro.

P: Tá

V: Mas (.) *ãh* (.) eu achei que foi/ foi legal essa ideia. (Comenta algo baixinho)

P: Quer falar alguma coisa você?

N: É (.) pra mim também (.) achei que foi útil (.) Me deu bastantes ideias também.

P: Receber inteiro?

N: É.

P: Tu acha que seria diferente se fosse separado?

N: Eu acho que não muito (.) porque, de qualquer maneira (.) no final ia acabar dando a mesma coisa (.) eu acho.

P: *Tá* (.) No início vocês responderam essa pergunta (.) foi a primeira pergunta que eu fiz, tá? (.) E agora eu tô fazendo ela de novo (.) que é/ *ãh::* Sobre o que é a pesquisa, tá? (.) Eu vou ler a pergunta (.) Após a realização do projeto (.) como vocês respondem à seguinte pergunta (.) Em sua opinião, o que é e para que serve a pesquisa da escola?

T: Pra mim serve pra:: eu acho que:: pra ti:: >orientar< *tipo*, tu vai receber um tema provavelmente >ou tu vai escolher um tema, no nosso caso aqui< E tu vai ter que pensar sobre isso, *tipo*, como é que vou começar? (.) Ah, vou procurar no *Google* >normalmente< (.) Daí vai ter muita/ muita informação (.) milhões de informações, então tu vai ter que (.) como a sora de História fala (.) filtrar essas informações (.) Ver (.) o que é de verdade, o que não é (.) então tu vai ter que estudar pra poder conhecer o assunto pra poder ver o que é verdade e o que é mentira (.) porque querendo ou não na internet tem muitos blogs, muitas coisas que tu... que as pessoas botam coisas que não são verdade.

N: Só ficam enrolando no assunto e não chegam ao ponto, *né*.

P: Quer falar?

V: *Ãh*:: pesquisa na escola? Assim, *tipo*:: o que a gente agora pensa?

P: É (.) Em geral assim (.) o que é que é a pesquisa na escola (.) pra que serve (.) Vocês tiveram essa Pesquisa no Português (.) mas vocês vêm tendo (.) principalmente no Ensino Médio (.) é:: no geral *assim*, pra que que serve?

V: Ah, tá (.) no caso de poder acessar os computadores (.) procurar informações pra/prá trabalho...

P: É (.) O trabalho de pesquisa na escola/ que que é a pesquisa na escola? (.) Pensa na pesquisa como uma busca filtrada, que tem fim científico...

Aluno: *Ãh* (.) sora...

P: Depois do trabalho, assim, qual é o entendimento que tu tem disso? Do que que é e pra que que serve?

V: *ãh*:: a:: pesquisa na escola (.) sora (.) ela (.) olha, se for pra:: pesquisa na escola é:: Nossa! (.) Eu nem sei como falar (.) sora (.) Porque, *tipo* (.) em casa/ em casa eu juro que eu não teria terminado esse trabalho, se não tivesse isso (.) se a gente não pudesse ter acesso aos computadores aqui da escola pra fazer o trabalho eu não ia conseguir terminar em casa porque:: acontece isso (.) preguiça.

P: *Tá* (.) e como tarefa escolar *assim* (.) mesmo fora da escola.

T: Eu também não teria terminado se fosse em casa, se levar o/

N: É (.) tu acaba se distraindo.

T: É, se distrai...

Aluno: Em casa tem muita distração, muita dispersão.

P: Sim.

T: É:: e não é só o trabalho numa matéria (.) é um monte! (.) E que querendo ou não a gente ainda tá com cabeça de Fundamental (.) ainda acha que o professor vai nos dar um auxílio, uma ajuda, uma mãozinha (.) Claro que vocês dão (.) mas vocês também não podem levar no colo.

P: Sim (.) e se a gente pensar em pesquisa, em Institutos de Pesquisa (.) na Universidade e na escola, o que que é pesquisa na escola pra vocês?

(Silêncio e alguns comentários baixinhos dos alunos)

P: Se a gente pensasse em qualquer pesquisa, tá? (.) Pensando na universidade, nos institutos de pesquisa e agora na escola, que aparece:: ma::is (.) *ãh* de uma maneira mais palpável (.) a exigência de pesquisa é mais palpável (.) mais estruturada (.) Porque *assim*, pesquisa pode ser muita coisa, né? Pode ser só eu ir na internet pesquisar e dar uma revisada sobre algum tema (.) Agora, estruturar uma pesquisa (.) planejando a minha pesquisa, *né* (.) apresentando um tema (.) explicando porque é que eu quero pesquisar isso (.) explicitando os meus objetivos (.) tudo isso antes de começar uma pesquisa e tentar (.) produzir, *ãh*, um resultado que responda aquilo que eu indiquei lá no meu planejamento.

V: Tipo a pergunta da pesquisa?

P: É (.) pra que *ãh*:: isso na escola, o que que significa pra vocês passar por todo esse processo na escola?

V: Eu acho que é um processo de aprendizagem, sora.

T: É.

V: A gente vai levar isso (T: pra vida toda, na verdade) adiante porque, *tipo*, na:: universidade e:: faculdade (.) o que eles mais pedem é trabalho de apresentação porque se já a gente tem uma base aqui no Ensino Médio a gente já vai estar pronto pra fazer a pesquisa sobre/

T: E tu nos ajudou em tudo (.) até nas apresentações (.) voz (.) comportamento (.) Então foi tudo/ foi bem completo (.) E::u acho que não faltou nada.

N: É (.) Até ano passado também (.) no Fundamental eu não era dessa escola também (.) era de outra, né (.) Nas minhas pesquisa sempre (.) eu pesquisava em um *site* só e já eu copiava, sabe?

T: A gente só chegava lá, só lia e (.) era isso.

N: E os professores diziam que tava certo alguns, também. Mas agora não, agora:: esse ano eu aprendi a dar uma pesquisada sobre um assunto mais profundo.

P: *Ahan*

N: Em vários *sites*, *entendeu?* Ver o que as pessoas acham.

P: *Tá* (.) então tá, obrigada gente (.) é isso.

A análise das respostas dos alunos me permite sintetizar as suas impressões a respeito das propostas e da realização das tarefas, o que me coloca em confronto com as minhas próprias impressões sobre o processo. A fim de verificar se as minhas percepções a respeito de facilidades encontradas se confirmariam na visão dos alunos, busquei incluir perguntas sobre aspectos que já havia considerado positivos ao longo da intervenção. Ao elaborar o questionário, tentei colocar também perguntas que pudessem trazer elementos a respeito da dificuldade que senti, por parte de alguns alunos, de lidar com um conjunto de tarefas encadeado. Avaliando as respostas de uma maneira global, percebi que para muitos, essa dificuldade estava ligada a características individuais de alguns alunos. A mim não agrada a ideia de culpabilizar o educando, mas de atuar levando em conta a sua individualidade. Então, mesmo sendo poucas as avaliações negativas, as considero na reelaboração do MDA e orientações ao professor que tiver interesse em utilizá-lo.

Durante a realização da entrevista, algumas perguntas precisaram ser esclarecidas, pois foram interpretadas como se sendo a respeito do trabalho deles e não sobre o meu planejamento e condução da intervenção. Assim, não posso afirmar se houve o completo entendimento delas no formato online, pois durante a aplicação do questionário não foram apresentadas dúvidas semelhantes.

Penso que as respostas, sobretudo da entrevista oral, falam muito sobre o quanto a intervenção mudou a relação dos alunos com as tarefas escolares e contribuiu para o entendimento das práticas investigativas. Porém, em alguns pontos, essa compreensão ficou rasa. Mas, de um modo geral, acredito que, através deste estudo, posso contribuir com uma

proposta que já estreita o diálogo entre a sala de aula e o que vem sendo proposto pela segunda versão da BNCC. Neste documento, as práticas de linguagem aparecem organizadas por campos de atuação e um deles é o campo investigativo. Além deste, os gêneros propostos pelo documento vinculam-se também aos campos do cotidiano, do literário e do político-cidadão, com destaque para a existência de trânsito entre eles.

Penso que a experiência desenvolvida corrobora com as práticas de letramento propostas para o campo investigativo, conforme o excerto a seguir.

Campo investigativo – campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/sinalizada/escrita de textos que possibilitem conhecer os gêneros expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. (BRASIL, 2016, p. 90.)

Acredito que a fala dos alunos, durante a entrevista, dá um retorno importante sobre as práticas implementadas, apontando o seu caráter inovador no cotidiano escolar. Como já foi dito neste trabalho, os gêneros relacionados às práticas de estudo e pesquisa até então ocuparam tradicionalmente o lugar de conhecimento implícito, daquilo que se aprende por conta própria, mediante a necessidade, sem a preocupação com o fornecimento de subsídios indispensáveis para a sua produção.

6.2 Comparação entre a pergunta número zero e a última pergunta

Após entregar os termos de consentimento livres e esclarecidos⁷⁴ e explicar que realizaria um estudo com a turma e como isso funcionaria, fiz uma pergunta que, ao final do processo viria a ser repetida. A pergunta inicial foi feita oralmente e os alunos deveriam responder escrevendo livremente para me entregar. A segunda realização da mesma pergunta foi feita por meio de questionário online e entrevista semiestruturada⁷⁵.

A tabela a seguir apresenta a pergunta e as respostas do grupo de amostra 1:

⁷⁴ Os termos de consentimento livres e esclarecidos podem ser visualizados nos apêndices.

⁷⁵ A segunda pergunta fez parte dos questionamentos feitos na avaliação do conjunto de tarefas presente na subseção anterior.

Tabela 26 – Comparativo entre as respostas e à pergunta número zero e à última pergunta⁷⁶

De acordo com o seu entendimento, o que é e para que serve a pesquisa na escola?		
Participante	Resposta (13 de abril)	Resposta (31 de agosto)
Theodora	Eu acho que pesquisa escolar é muito incentivador e interessante.	Serve para aprofundar estudos e o mais legal é que foram temas escolhidos em aula. Serve também para os alunos desenvolverem suas capacidades e responsabilidade.
Talita	Imagino que seja para saber com esta o estado dos alunos ou do encino.	Pra mim serve pra:: eu acho que:: pra ti:: >orientar< <i>tipo</i> , tu vai receber um tema provavelmente >ou tu vai escolher um tema, no nosso caso aqui< E tu vai ter que pensar sobre isso, <i>tipo</i> , como é que vou começar? (.) Ah, vou procurar no <i>Google</i> >normalmente< (.) Daí vai ter muita/ muita informação (.) milhões de informações, então tu vai ter que (.) como a sora de História fala (.) filtrar essas informações (.) Ver (.) o que é de verdade, o que não é (.) então tu vai ter que estudar pra poder conhecer o assunto pra poder ver o que é verdade e o que é mentira (.) porque querendo ou não na internet tem muitos blogs, muitas coisas que tu... que as pessoas botam coisas que não são verdade.
Noah	Nada. (Escreveu “nada”.)	N: É (.) Até ano passado também (.) no Fundamental eu não era dessa

⁷⁶ As respostas reproduzem o que foi dito ou escrito pelos alunos, sem qualquer modificação com fim de adequação à norma padrão.

		<p>escola também (.) era de outra, né (.)</p> <p>Nas minhas pesquisa sempre (.) eu pesquisava em um <i>site</i> só e já eu copiava, sabe?</p> <p>N: E os professores diziam que tava certo alguns, também. Mas agora não, agora:: esse ano eu aprendi a dar uma pesquisada sobre um assunto mais profundo.</p>
Valentín	Não estava na aula.	Eu acho que é um processo de aprendizagem, sora.
Héctor	Nada. (Escreveu “nada”.)	É uma forma de expandir os conhecimentos, oferecendo os materiais necessários para isso.
Gael	Pesquisa na escola é uma coisa importante por causa do desenvolvimento dos alunos e para ajudalos a estudar e aprender.	É uma pesquisa e é para o conhecimento dos alunos.
Heloísa	Não estava na aula.	Não respondeu.
Murilo	Eu entendo que pode haver vários tipos de pesquisa algumas relacionadas à própria escola infraestrutura etc ou sobre o entorno da escola.	Não respondeu.

A pergunta número zero foi marco inicial da análise. Ao fazê-la, tive a intenção de verificar, ao final da pesquisa, se esse entendimento seria alterado após o trabalho com a turma. O quadro apresentado mostra um comparativo entre o que foi respondido para a mesma pergunta no início e no final da aplicação. Para Leffa (2007), a produção de materiais pedagógicos não tem como centro nem o aluno nem o professor, mas a tarefa e é por meio de sua testagem que se pode constatar se houve não contato entre o nível de conhecimento do aluno e o nível pressuposto pelo material.

Dos sujeitos selecionados, cinco responderam às duas perguntas. A meu ver, as respostas dos alunos Theodora, Héctor, Noah e Talita foram significativamente alteradas, demonstrando um aumento do entendimento sobre o assunto. Os alunos Noah e Héctor que haviam afirmado não saber “nada” a respeito do que havia sido perguntado, expressaram um entendimento mais condizente com o que vem a ser a pesquisa científica, ambos fazendo referência a termos que remetem a um aprofundamento (*dar uma pesquisada sobre um assunto mais profundo/ expandir os conhecimentos*). O primeiro chegou, inclusive, a comparar a experiência vivida durante a pesquisa-ação com o que vivenciara no Ensino Fundamental, refletindo sobre o próprio crescimento. A aluna Talita que havia exposto uma compreensão de escola como fornecedora de dados para pesquisas quantitativas, apresentou, na segunda vez em que foi questionada, uma ideia de passo a passo complexa e pertinente à concepção de pesquisa com a qual trabalhamos durante a implementação do MDA. A aluna Theodora que desde a primeira vez em que respondeu à pergunta refletiu sobre o potencial pedagógico da pesquisa escolar, no segundo momento em que foi questionada, a partir da experiência vivida durante a aplicação de minha pesquisa-ação, seguiu apostando nos benefícios dessa prática na vida dos educandos.

Dentre os alunos que não responderam ou demonstraram entendimento inferior ao exposto na pergunta número zero, estão os alunos Gael, Heloísa e Murilo. Estes foram os mesmos alunos caracterizados como “raramente participativos” no quadro apresentado no capítulo dedicado à metodologia. Além da rara participação em aula como característica em comum, há também particularidades que podem ter implicado nesse retrocesso: o aluno Gael, apesar de não ter sido enquadrado entre os alunos com frequência insatisfatória, perde muitas aulas; a aluna Heloísa rejeitou à ideia de apresentar o trabalho oralmente após a conclusão do projeto e, a partir disso, diminuiu drasticamente a sua motivação para com o trabalho; o aluno Murilo reproduziu integralmente uma página da internet em uma sequência de slides e não se dispôs a preparar uma apresentação autoral.

Conforme pude observar nos conselhos de classe, os alunos da amostra 1 apresentam o mesmo comportamento nas outras disciplinas, com exceção do aluno Héctor que é menos participativo em algumas disciplinas, mesmo na área das linguagens. Dessa forma, penso que aqueles alunos que estavam mais predispostos ao envolvimento com as tarefas ampliaram o seu entendimento sobre os sentidos da pesquisa científica na escola.

7. MOVIMENTOS DO PRODUTO PEDAGÓGICO

Considerando as facilidades e dificuldades encontradas durante a realização das tarefas e as colocações dos sujeitos participantes ao avaliarem o conjunto delas, apresento aqui as alterações feitas no produto pedagógico, visando a sua socialização. O produto pedagógico tem como público-alvo professores que, fazendo as devidas adaptações, de acordo com o seu contexto de atuação, poderão replicá-lo integral ou parcialmente.

As alterações envolvem: investimento no layout, acréscimo de orientações ao professor; acréscimo de tópicos autoavaliativos específicos em cada subseção; novo entendimento para a primeira etapa, que agora passa a se chamar “tópicos iniciais” por compreender apenas tarefas preparatórias para as tarefas que têm gêneros articuladores; novo entendimento da etapa de socialização, por esta compreender um entremeio entre a execução e a socialização da pesquisa, como foi verificado na escrita dos pôsteres; apresentação dos objetivos de aprendizagem ao aluno e reformulações nas tarefas propostas. Enquanto professora-pesquisadora, ao analisar a intervenção e seus resultados, identifiquei esses pontos como merecedores de atenção nesta etapa da pesquisa-ação.

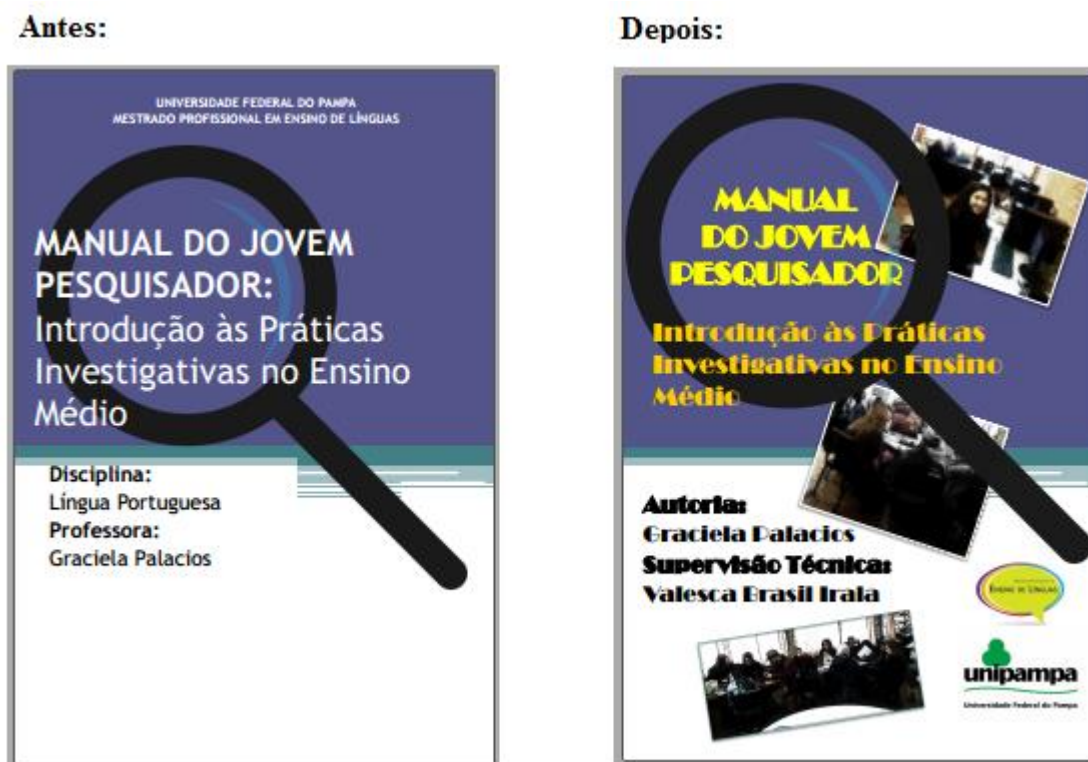
A mudança no layout foi basicamente a inserção de imagens na capa, mudança de fonte e cor do título e a disposição de elementos que já estavam presentes; a alternância de cores em cada etapa e a adição de uma página de apresentação para cada uma delas. Essas alterações aparecem com o intuito de torná-lo ainda mais atrativo para o aluno. Leffa (2007) alerta para a importância de despertar a curiosidade do aluno. Acredito que uma delimitação melhor das etapas contribui para isso. Com esse mesmo propósito, aparecem os objetivos de aprendizagem direcionados aos alunos. Na abertura de cada etapa, são apresentadas as expectativas de aprendizagem nela.

As orientações ao professor aparecem no sentido fornecer suporte ao profissional que queira fazer uso dele como material de apoio em sala de aula. Sendo o material proposto um artefato que foi pensado para o trabalho mediado pelo professor, há a necessidade de intervenção oral que complemente as instruções presentes nele. Leffa (2007, p. 35) coloca que “quando o material vai ser usado por um outro professor, há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos”. Além disso, algumas tarefas que eram propostas ao aluno, com espaço próprio para registro no MDA e que se mostraram

sobrantes, por apresentarem caráter mais prático, perdem espaço no material direcionado ao aluno e ganham espaço nas orientações ao professor.

As tarefas reformuladas foram: a leitura de reportagem, que acabou gerando um volume exagerado de textos, não propiciando um momento de leitura ampliada; os vídeo-diários, que tiveram uma adesão muito baixa em relação ao relato semanal proposto no projeto-piloto; e, a estruturação do pôster que passa a ser diretamente no computador. Algumas dessas modificações são demonstradas de maneira ilustrativa a seguir, onde apresento um “antes e depois” do material⁷⁷, a começar pela alteração da capa.

Figura 45 – Ajustes na capa do MDA



Fonte: elaboração própria

A nova capa ganha imagens dos participantes selecionados para a aplicação da intervenção, os logos da Universidade e do Programa de Mestrado Profissional ao qual está vinculada a pesquisa e o devido crédito à minha orientadora como supervisora técnica.

⁷⁷ As miniaturas postas aqui não têm o propósito de mostrar detalhes do MDA, mas sim de servir como referência para a consulta, se necessária, da versão aplicada (apresentada no capítulo de metodologia) ou da versão final (disponibilizada nos apêndices).

A próxima imagem aponta a reformulação das tarefas de leitura e produção de reportagens.

Figura 46 – Ajustes na tarefa sobre os usos dos recursos direto e indireto

Antes:

11

II. Leitura

1. Busque, na internet, reportagens recentes para preencher o quadro abaixo.

Observação: Características do gênero	Exemplos de discurso indireto	Exemplos de discurso direto	Manchete	Site consultado
<ul style="list-style-type: none"> 1. Texto de caráter informativo 2. Texto de caráter jornalístico 3. Texto de caráter opinativo 4. Texto de caráter narrativo 5. Texto de caráter descritivo 6. Texto de caráter argumentativo 7. Texto de caráter persuasivo 8. Texto de caráter educativo 9. Texto de caráter científico 10. Texto de caráter artístico 11. Texto de caráter literário 12. Texto de caráter religioso 13. Texto de caráter filosófico 14. Texto de caráter histórico 15. Texto de caráter geográfico 16. Texto de caráter econômico 17. Texto de caráter político 18. Texto de caráter social 19. Texto de caráter cultural 20. Texto de caráter ambiental 21. Texto de caráter esportivo 22. Texto de caráter científico 23. Texto de caráter artístico 24. Texto de caráter literário 25. Texto de caráter religioso 26. Texto de caráter filosófico 27. Texto de caráter histórico 28. Texto de caráter geográfico 29. Texto de caráter econômico 30. Texto de caráter político 31. Texto de caráter social 32. Texto de caráter cultural 33. Texto de caráter ambiental 34. Texto de caráter esportivo 				

12

2. De acordo com o que você preencheu no último quadro da questão anterior, escreva com suas palavras quais são as principais características do gênero reportagem. Não esqueça de apontar o que aparece com maior ou menor frequência.

III. Produção Textual

Observe a tirinha a seguir:

1. Agora, posicione-se no lugar da jornalista e escreva a reportagem, usando discurso direto e indireto.

Depois:

II. Leitura

1. Consulte o site da revista Ciência Hoje e escolha entre o artigo de capa ou a entrevista para procurar exemplos de discurso direto e indireto.
Endereço eletrônico: <http://www.cienciahoje.org.br/revista/03>

III. Ampliando a leitura

2. Use este espaço para responder às perguntas da professora sobre o texto que você leu.


Conforme já foi apontado na análise das tarefas, a leitura de reportagens acabou gerando uma grande quantidade de textos lidos, o que dificultou a ampliação da leitura de um modo em que seus sentidos pudessem ser explorados. O uso do texto como pretexto (FILIPOUSKI, MARCHI E SIMÕES, 2009), nunca esteve entre as minhas intenções e nem está de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos deste trabalho. Sobre a produção de reportagem, a autocrítica é parecida, pois para tornar aplicável o recurso linguístico em foco, inseri um gênero de maneira pouco refletida. Como já afirmei, penso que o gênero reportagem foge à temática da pesquisa como princípio pedagógico e que mereceria um enfoque mais adequado para a sua produção com qualidade. Dessa forma, na nova proposta, essas duas tarefas aparecem reformuladas.

Na tarefa de leitura, solicita-se que o aluno acesse a página da revista *Ciência Hoje* e escolha entre o artigo de capa e a entrevista. Isso possibilita que ele possa buscar exemplos de discurso direto e indireto, mas que também possa ter uma leitura mediada que coloque como centrais os sentidos do texto, pois com a previsão dos textos que serão consultados, o professor pode preparar anteriormente questionamentos que visem isso, sem a necessidade de fazer a retomada de uma quantidade ilimitada de textos.

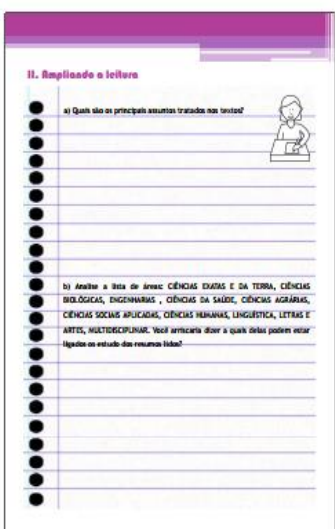
As imagens a seguir correspondem à alteração da pergunta que solicitava aos alunos que sugerissem áreas possíveis para os estudos apresentados nos resumos. Conforme foi relatado na análise das tarefas, a pergunta foi bastante ampla e gerou dúvidas, por isso na proposta reformulada, pede-se ao aluno que analise uma lista de áreas e faça a sugestão de possíveis áreas a partir dela.

Figura 47 – Ajuste na tarefa de ampliação da leitura de resumos

Antes:



Depois:



Antes:

II. Ampliando a leitura

a) Quais são os principais assuntos tratados nos textos?

b) Esses podem ser estudos de que áreas?

c) Na sua opinião, quais poderiam ser as palavras-chave para cada resumo?

d) Busque o significado de três palavras que você não conheça e explique qual o sentido delas nesse contexto.

Depois:

II. Ampliando a leitura

a) Quais são os principais assuntos tratados nos textos?

b) Analise a lista de áreas: CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, ENGENHARIAS, CIÊNCIAS DA SAÚDE, CIÊNCIAS AGRÁRIAS, CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, CIÊNCIAS HUMANAS, LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES, MULTIDISCIPLINAR. Você arriscaria dizer a quais delas podem estar ligados os estudos dos resumos lidos?

c) Na sua opinião, quais poderiam ser as palavras-chave para cada resumo?

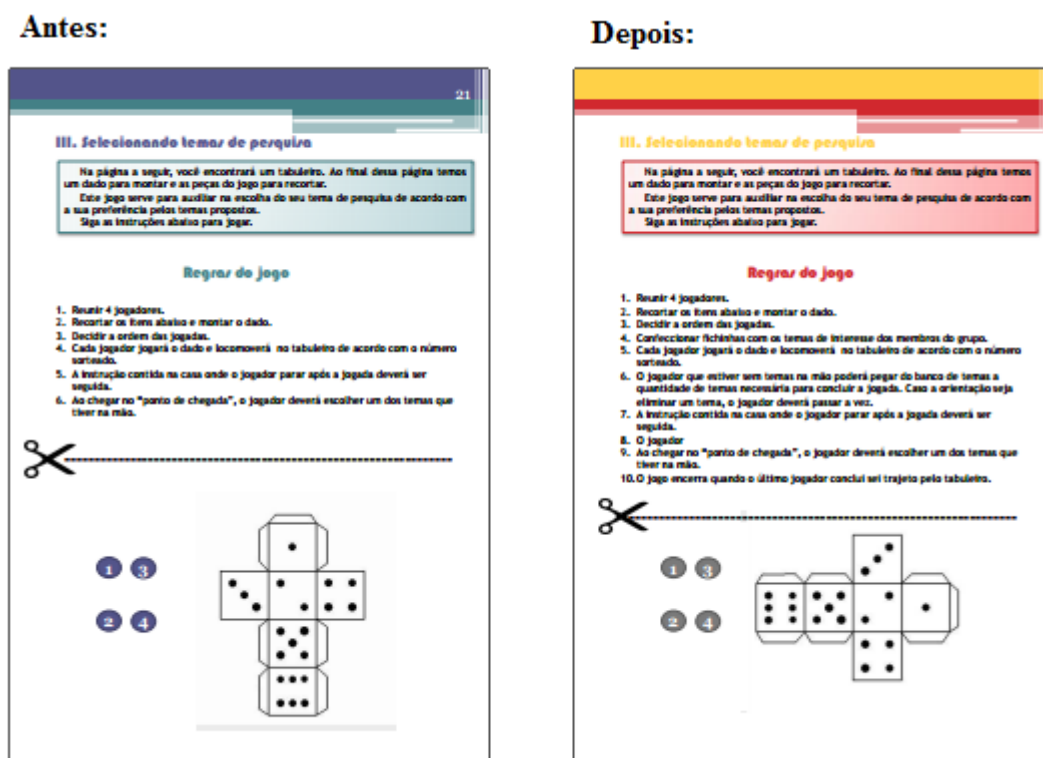
d) Busque o significado de três palavras que você não conheça e explique qual o sentido delas nesse contexto.

Fonte: elaboração própria

Assim, a questão que dizia: “Esses podem ser estudos de que áreas?”, passa a dizer: “Analise a lista de áreas: CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA; CIÊNCIAS BIOLÓGICAS; ENGENHARIAS; CIÊNCIAS DA SAÚDE; CIÊNCIAS AGRÁRIAS; CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS; CIÊNCIAS HUMANAS; LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES; MULTIDISCIPLINAR. Você arriscaria dizer a quais delas podem estar ligados os estudos dos resumos lidos?”

As próximas imagens trazem a reformulação do jogo. Esta foi a tarefa que mais agregou alunos simultaneamente, atendendo ao seu propósito de servir como um meio descontraído de seleção do tema de pesquisa. É bem verdade que alguns alunos acabaram mudando o tema escolhido via jogo, porém, não acredito que algum outro método pudesse evitar isso. O que aparece alterado nessa tarefa são as regras, que mudam em função de situações que não estavam previstas e acabaram ocorrendo durante a sua realização.

Figura 48 – Ajustes no Jogo



Fonte: elaboração própria

Dessa forma, as regras que eram seis, passam a ser nove e nestas foram acrescentadas as de número: 4, 6 e 9.

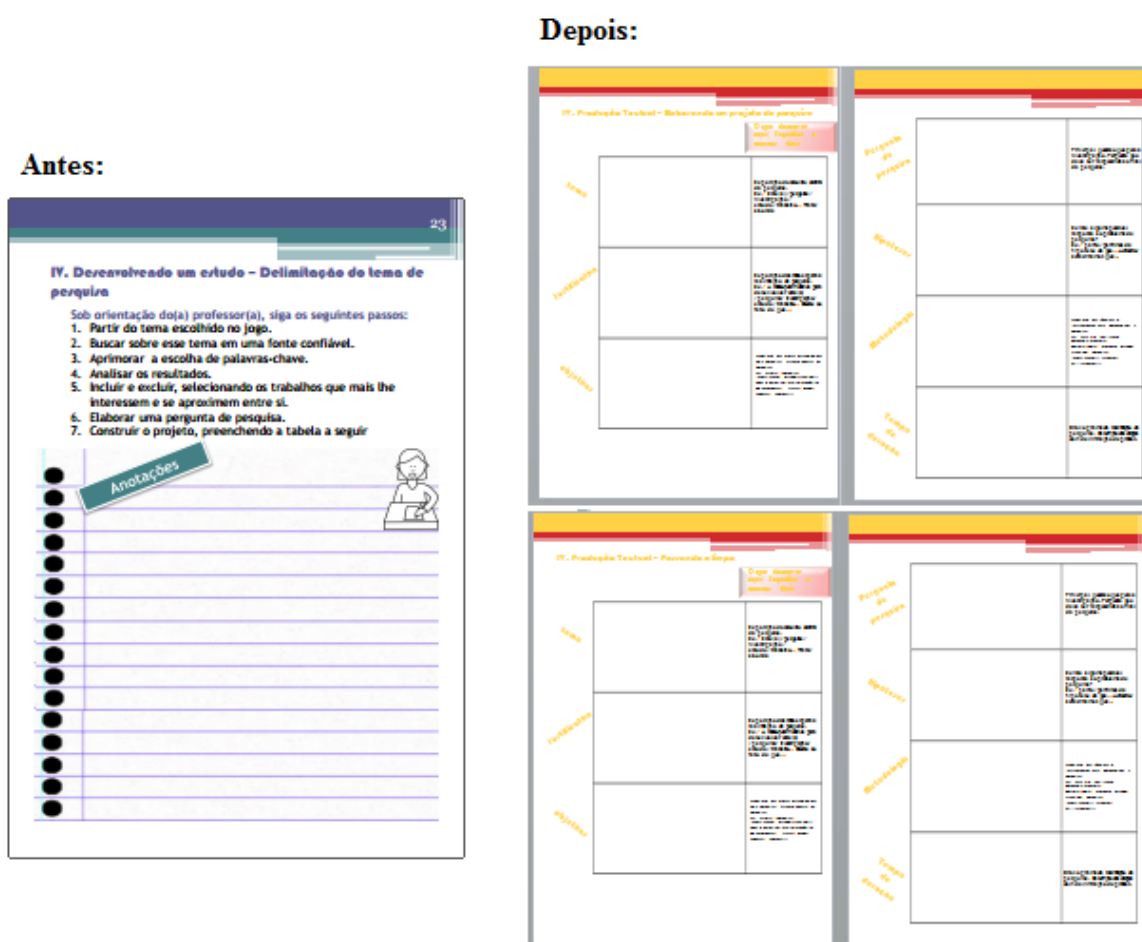
Regras:

1. Reunir 4 jogadores.
2. Recortar os itens abaixo e montar o dado.
3. Decidir a ordem das jogadas.
4. Confeccionar 20 fichinhas com os temas de interesse dos membros do grupo.
5. Cada jogador jogará o dado e se locomoverá no tabuleiro de acordo com o número sorteado.
6. O jogador que estiver sem temas na mão poderá pegar do banco de temas a quantidade suficiente para concluir a jogada. Caso a orientação seja eliminar um tema, o jogador deverá passar a vez.
7. A instrução contida na casa onde o jogador parar após a jogada deverá ser seguida.

8. Ao chegar no “ponto de chegada”, o jogador deverá escolher um dos temas que tiver na mão.
9. O jogo encerra quando o último jogador conclui seu trajeto pelo tabuleiro.

As próximas imagens referem-se à atividade de delimitação do tema. Essa página com orientações para a delimitação do tema de pesquisa é suprimida e, em seu lugar aparecem duas versões do projeto. Assim, a delimitação do tema passa a acontecer já na construção do projeto, havendo previsão de escrita e reescrita do mesmo.

Figura 49 – Ajustes na tarefa de delimitação da pesquisa



Fonte: elaboração própria

Na versão definitiva, a proposta é de que o projeto seja escrito e reescrito, isso reflete o entendimento de que na elaboração do projeto ainda há lugar para a delimitação da pesquisa.

Nas imagens a seguir são apresentadas as alterações a respeito do registro do andamento da pesquisa.

Figura 50 – Reformulação na tarefa de registro do andamento da pesquisa

Antes:

Depois:

Fonte: elaboração própria

O diário de pesquisa pode se apresentar de diversas maneiras. Na versão definitiva do material, a proposta de construção do diário não é mais centrada em um modelo, mas na sua utilidade como instrumento que serve de apoio ao aluno no desenvolvimento da investigação. Na aplicação do projeto-piloto optei por um diário escrito e, comparando as duas experiências, acredito que o registro na modalidade escrita foi mais bem vivenciado. Porém, tenho a opinião de que a utilidade que o gênero assume, para alunos e professor, se sobressai a sua forma. Portanto, não faço questão de fixar uma forma.

Dessa maneira, na versão final do MDA, a subseção referente ao diário de pesquisa traz duas perguntas introdutórias, uma que busca saber se o aluno já teve alguma experiência de pesquisa e se procurou fazer um registro sistematizado desse processo e outra que busca fazer o aluno pensar para que e para quem serve o diário de pesquisa. Em seguida aparece a orientação de que o aluno faça o registro de tudo que fizer em prol de sua investigação e que mostre seu diário semanalmente ao professor. Sendo este um gênero com características tão fluidas, mais vale apresentá-lo com um instrumento útil ou até mesmo necessário à vida

escolar (CORTI, MENDONÇA e SOUZA, 2012) que enquadrá-lo em um modelo específico. Para o professor, o acompanhamento do desenvolvimento dos diários de pesquisa serve como uma maneira de auxiliar os alunos no gerenciamento de seus trabalhos.

As próximas imagens representam uma proposta que foi suprimida do MDA. Cotidianamente, fora do contexto de ensino, dificilmente a elaboração de pôsteres para por uma planificação manuscrita. Assim, a nova proposta focaliza esta parte do trabalho nas orientações ao professor, sobre como conduzir a escrita do pôster desde a sua estruturação já em ambiente digital.

Figura 51 – Supressão de espaço para a organização do pôster no papel



Fonte: elaboração própria

Os objetivos de aprendizagem acrescentados na abertura de cada etapa buscam contemplar os três componentes essenciais propostos por Leffa (2007, p. 18): “(1) as condições de desempenho; (2) o comportamento que o aluno deve demonstrar (expresso por um verbo); (3) o critério de execução da tarefa.” O autor ilustra isso com exemplos, dizendo o que é e o que não é objetivo de aprendizagem: “ao ler um texto o aluno deverá ser capaz de identificar três ideias principais” é objetivo de aprendizagem e “ensinar a diferença entre ideia principal e ideia secundária” não é (LEFFA, 2007, p. 18). Entendo que o segundo seria o

objetivo de ensino. Assim, os objetivos presentes no material, buscam adequar-se a proposta do autor, uma vez que são direcionados ao aluno.

As demais alterações tratam-se de inserções e já foram mencionadas no início deste capítulo. Nos apêndices deste trabalho, está a versão final completa do “Manual do Jovem Pesquisador”, onde as adições ao material podem ser visualizadas.

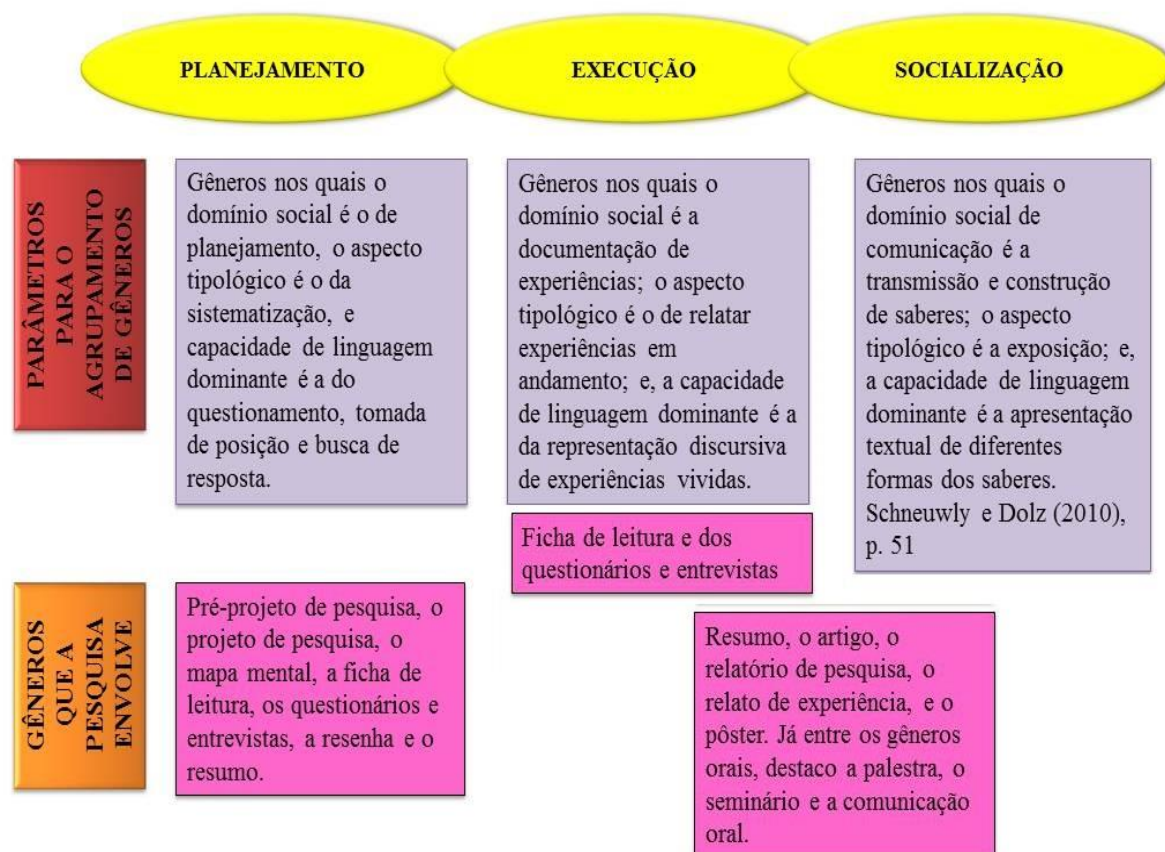
8. REFLEXÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS

Primeiramente gostaria de salientar a relevância do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas em minha trajetória acadêmica e profissional. Suas práticas colocaram-me em constante trânsito entre a posição de professora e pesquisadora, proporcionando assim uma permanente interlocução entre esses espaços e, com isso, desacomodando-me dos lugares comuns aos quais tanto uma quanto a outra posição poderiam me levar. Tal experiência colocou-me o desafio de pôr em prática as aprendizagens geradas e refletir sempre de maneira crítica a respeito da minha própria atuação docente.

Meu ponto de partida para esse estudo foi uma enorme inquietação em relação ao vazio de planejamento na disciplina de Seminário Integrado e uma exigência de práticas de pesquisa que pressupunham implícitas as práticas de letramento acadêmico. Tendo isso em vista, dediquei-me a elaborar uma proposta de ensino com intuito de fornecer subsídios para que os alunos pudessem pesquisar e aprender pesquisando. Com isso, apoiada na metodologia da pesquisa-ação, fiz da minha sala de aula o meu campo de pesquisa durante os últimos dois anos, primeiro com o projeto-piloto e depois com a intervenção que teve centralidade nesta dissertação.

Para tanto, organizei um material que teve como articuladores alguns gêneros da esfera acadêmica e que buscou contemplar as etapas de planejamento, execução e socialização da pesquisa. Feita a análise da implementação do material desenvolvido, o esquema das etapas da pesquisa e dos gêneros que ela envolve merece aqui uma reformulação. Esse ajuste aparece em função do que foi verificado durante as produções voltadas a socialização, sobretudo do pôster.

Figura 52 – Reelaboração do esquema das etapas da pesquisa e distribuição de gêneros entre elas



Fonte: Elaboração própria

Com a análise do processo, percebi que apesar de seu fim ser a socialização, a produção dos gêneros a serem socializados ainda faz parte da etapa de execução da pesquisa. Contudo isso não é fixo e depende das particularidades das diferentes áreas do conhecimento. No processo de pesquisa dos meus alunos foi assim. E isso acarretou alteração na versão final produto pedagógico elaborado.

Na busca por **compreender criticamente o processo pedagógico levado a cabo** - desafio que constava entre os meus objetivos específicos – identifiquei a necessidade de rever o esquema das etapas e gêneros apresentados. Tentando atender a esse objetivo, também apontei elementos dificultadores que interviram na aplicação da pesquisa, dentre eles a greve de seis semanas e a alta taxa de frequência insatisfatória na turma selecionada. Apesar disso, ao comparar as respostas dos alunos à pergunta a respeito do que eles entendiam por pesquisa na escola e a sua serventia, feita no início e no final da aplicação, pude verificar uma melhora

significativa desse entendimento. Alguns alunos que chegaram a dizer apenas que não entendiam nada, conseguiram responder razoavelmente à mesma pesquisa ao final da aplicação.

Também para compreender criticamente o processo pedagógico levado a cabo, mas, sobretudo, para **identificar os principais avanços e as principais dificuldades dos alunos ao longo desse processo**, busquei olhar para as produções dos alunos, visando analisar o processo compreendido entre o planejamento e a socialização, verificando se houve evolução no que se referia ao uso da língua e à compreensão do que vem a ser a prática investigativa. Para tanto, parti dos projetos dos alunos, buscando compreender como foram delimitadas e levadas a cabo as suas investigações e o quanto progrediram nessa caminhada até a etapa de socialização das pesquisas. Com isso, apresentei os textos dos alunos integral ou parcialmente, comentando a respeito dos pontos analisados. Para tal avaliação, considerei: as sequências argumentativas nos projetos, nos pôsteres e na apresentação oral; as relações textuais de reiteração e conexão nos projetos e nos pôsteres e a adequação ao gênero nos pôsteres e na apresentação oral.

Com base na apreciação feita, foi possível verificar que todos os alunos da amostra selecionada apresentaram avanços no uso da língua, mas que todos também chegaram à versão final do pôster ainda necessitando melhoras. A análise demonstra que todos os alunos ampliaram o uso de relações textuais de reiteração e conexão em suas produções escritas. A argumentação, avaliada em todas as produções, foi aprimorada nas produções escritas. Observando-se a evolução das sequências argumentativas nos projetos, pôsteres e apresentações orais, é possível afirmar que houve progresso no trânsito entre os gêneros escritos e suas diferentes versões, mas apenas uma aluna conseguiu evoluir na apresentação oral. Ou seja, os outros dois sujeitos selecionados avançaram em sua argumentação apenas até a última versão do pôster. No quesito adequação ao gênero, todos os pôsteres foram considerados adequados. Já na apresentação oral, apenas uma aluna ocupou o nível máximo da rubrica, enquanto os outros ficaram no nível intermediário.

Implementada e analisada a intervenção, pude **reelaborar o material didático autorial**, o que também fazia parte dos objetivos da pesquisa. As alterações no produto pedagógico se deram em função de uma análise cuidadosa das tarefas realizadas, de um alinhamento ainda maior com os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa e em função da socialização que coloca a necessidade de alterações, considerando que há que se ter uma

preocupação com as orientações do autor ao professor que tem interesse em fazer uso do recurso didático (LEFFA, 2007).

Sobre a realidade investigada surgiram lacunas quanto à elevada taxa de frequência insatisfatória, o que merece uma investigação bem estruturada, pois o dado mais recente que tenho a considerar é o fato de muitos alunos terem retornado à escola com a entrada do terceiro trimestre. Outra lacuna identificada foi a ausência de pesquisas no campo educacional que buscassem relacionar o desempenho escolar a realidade do estudante trabalhado do Ensino Médio diurno. A maioria dos estudos encontrados tratava do estudante do Ensino Médio noturno (modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos) ou do estudante do Ensino Superior. As pesquisas sobre o estudante trabalhador do Ensino Médio diurno concentram-se hoje na área da Saúde e não têm como foco o impacto dessa dupla jornada sobre o desempenho escolar. E, por fim, a maior lacuna que gostaria de apontar é a de estudos sobre o ensino de gêneros da esfera acadêmica e práticas de pesquisa, na perspectiva do letramento acadêmico, sobretudo na Educação Básica. Este foi um espaço que este trabalho teve a pretensão de ocupar, porém ainda é necessário que se invista mais em investigações sobre esse tema, podendo inclusive, optar pelo ensino um gênero específico e não de um conjunto deles como decidi fazer.

Com esse trabalho, considero estar contribuindo com as discussões sobre letramento acadêmico e práticas investigativas no Ensino Médio e autoria de materiais didáticos no ensino de Língua Portuguesa. Penso estar contribuindo também para a prática de outros professores que tenham o interesse de replicar integral ou parcialmente a versão definitiva de meu produto pedagógico ou pretendam também organizar um material que auxilie no ensino de práticas de pesquisa. Contudo entre as maiores contribuições prestadas por esse trabalho estão as reflexões que subsidiam mudanças em minha prática. Nesse sentido, a aplicação do material não foi o fim, mas sim o início de uma atuação docente que busca transformar-se constantemente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da pesquisa escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

AMARAL, Mariana Almeida do, et al. **A escola e o trabalho entre adolescentes do ensino médio da cidade de São Paulo: uma análise de representações sociais**. Psicologia: teoria e prática. v. 5, nº 1, p. 27 a 39, São Paulo, jun. 2003

AZEVEDO, José Clóvis e REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In.: AZEVEDO, José Clóvis e REIS, Jonas Tarcísio (Org.) **O Ensino Médio e os desafios da experiência**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

AZEVEDO, José Clóvis e REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In.: AZEVEDO, José Clóvis e REIS, Jonas Tarcísio (Org.) **Reestruturação do Ensino Médio : pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: O que é? Como se faz?** 19. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BARBOSA, Ericka. **Políticas Públicas para o Ensino Médio e Juventude Brasileira**. Distrito Federal. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília. 2009.

BARTON, David e HAMILTON, Mary. **Local Literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

BLAXTER, Loraine; HUGHES, Christina; e TIGHT, Malcolm. **Cómo se hace una investigación**. 3. ed. Barcelona: Gedisa, 2005.

BONI, Valdete e QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC V. 2, nº 1 (3), p. 68-80, Jan/Jul. 2005.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli e PEREIRA, Franciele Alves. **Pesquisa-ação: o uso dos conectores na produção textual**. IV Congresso Nacional de Linguagens em Interação: Múltiplos Olhares. Maringá, PR, jun, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento em construção, 2ª versão, 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> Acessado em: 08/11/2015.

_____. **Decreto nº 7.083 de janeiro de 2010**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acessado em: 08/11/2015.

_____. **Portaria 971 de 9 de outubro de 2009**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3911-portaria971deinstituicao-ensinomedioinovador&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192> Acessado em: 08/11/2015.

_____. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**.
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf> Acessado em: 08/11/2015.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 15/98 - Aprovado em 1 de junho de 1998**.
<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducaci>

[onal/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf](#)>

Acessado em: 08/11/2015.

_____. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEMT, 2002. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acessado em: 13/10/2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEMT, 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acessado em: 13/10/2016.

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

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acessado em: 13/10/2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acessado em: 13/10/2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/ldb_atualizada.pdf>

Acessado em: 08/11/2015.

_____. **DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Disponível em:**

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acessado

em: 14/08/2016.

BRITTO, L.P.L. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento**. Calidoscópico, 2007.

BUNZEN , Clécio e MENDONÇA, Márcia. Sobre o Ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In.: BUNZEN, Clécio e Mendonça, Márcia. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CECILIO, Sandra Regina. **O ensino de língua portuguesa e os gêneros discursivos: um estudo de análise linguística a partir dos gêneros carta de reclamação e texto de divulgação científica**. Londrina, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. 2009.

CECILIO, Sandra Regina. **Investigando a própria ação: reflexões sobre o ensino da gramática na 8ª série**. Londrina, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, n. 80, vol. 23, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>> Acessado em: 08/11/2015.

DAMIS, Olga. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIHA, Ilma Passo Alencastro (Org.) **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papyrus, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

DORNELLES, Clara Zeni Carmago. **A gente não quer ser tradicional, mas... como é que faz, daí? : a inovação curricular e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino**. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005>

Acessado em: 08/11/2015.

FERREIRA, Vera Maria. A mudança possível e necessária para o Ensino Médio. In.: AZEVEDO, José Clóvis e REIS, Jonas Tarcísio (Org.) **O Ensino Médio e os desafios da experiência.** 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais.** 9ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SIMÕES, Luciene Juliano. **Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura.** Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998.

GAGO, Paulo Cortes. **Questões de transcrição em Análise da Conversa** Veredas - Revista de Estudos Linguísticos. Juiz de Fora V. 6, nº 2, p.89 a 113. 2002.

GARCIA, Tânia Maria Braga. **A riqueza do tempo perdido.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 109-125, jul/dez. 1999.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN 9394/96. In.: AZEVEDO, José Clóvis e REIS, Jonas Tarcísio (Org.) **O Ensino Médio e os desafios da experiência.** 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

GEE, J.P. **Social linguistics and literacy: ideology in discourses.** London: Falmer, 1990.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRYNER, Helena. **A sequência argumentativa: estrutura e funções**. Veredas - Revista de Estudos Linguísticos. Juiz de Fora V. 4, nº 2, p.97 a 112. 2000.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.

IRALA, Valesca Brasil. Produção oral em língua estrangeira: contornos identitários múltiplos no processo de avaliação. In: FERNANDES, Ivani Cristina Silva; IRALA, Valesca Brasil e STURZA, Eliana Rosa (org.). **Português e espanhol: esboços, percepções e entremeios**. Santa Maria: UFSM, 2011.

_____. **A reinstitucionalização como prática: entre o jogo do rir com e o jogo do rir do professor**. Tese de Doutorado, Centro de Comunicação e Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2009.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. **A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio**. In.: AZEVEDO, José Clóvis e REIS, Jonas Tarcísio (Org.) Reestruturação do Ensino Médio : pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

JUCHUM, Maristela e SIMÕES, Luciene Juliano. **A escrita na universidade: uma reflexão a partir do que os alunos dizem em seus textos**. In.: IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. Anais do SIELP, v. 3, nº 1, Uberlândia: EDUFU: 2014.

KLEIMAN, Angela. **Leitura e Prática Social no desenvolvimento de competências no ensino médio**. In.: BUNZEN, Clécio e Mendonça, Márcia. (Org.) Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LATORRE, António. **La Investigación-Acción**. Barcelona: Graó, 2003.

LEFFA, Vilson. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2007.

LEMES, Noemi. **Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar**. Dissertação, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, SP. 2013.

LIMA, Rosângela Guedes de. **Coesão e coerência em produções textuais de alunos do 1º ano do Ensino Médio: entre o real e o ideal**. Monografia, Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas interdisciplinares. Universidade Estadual Paraíba, Itabaiana – PB, 2014.

LUPPI, Sandra Elaine. **Uma experiência de formação continuada: o ensino do gênero discursivo resumo**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

MACHADO, Ana Raquel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: Meurer José Luiz, BONINI, Adair e MOTTA-ROTCH, Désirée. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa – Do Ensino Fundamental ao Ensino Médio**. 5ª ed. São Paulo: Papyrus. 2007.

MEIRA, Luciano e PINHEIRO, Marina. **Inovação na Escola**. XI Simpósio de Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. 2 a 4 nov, Brasília. 2012.

NASCIMENTO-RIBEIRO, Carlos Augusto do e SOARES-LEITE, Werlayne Stuart. **A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios**, Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 5, nº 10, p. 173-187, jul/ dez. 2012.

NEVES, Caroline Scheuer. **Práticas do discurso oral: uma proposta de ensino de gêneros orais em Português como Língua Adicional**. Monografia, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56167/000859669.pdf?sequence=1>>.

Acessado em 06/10/2016.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações**. In: ALMEIRA, Maria Elizabeth Bianconcini e PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito **Pedagogia de projetos e integração de mídias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a distância, TV escola – Salto para o futuro. 2013.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: Meurer José Luiz, BONINI, Adair e MOTTA-ROTCH, Désirée. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad. e org.: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado de Letras. 2010.

SIDI, Walkiria Ayres. **Avaliação em escrita no ensino on-line de português como língua adicional: do LMS à rede social**. (2015). Tese, Instituto de Letras. Programa de Pós-

Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/139385>> Acessado em: 22/08/2016

SILVA, Halline Maria Santos. **Juventude e debate político no processo de reestruturação do Ensino Médio brasileiro**. Distrito Federal, Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília. 2013.

SOARES, José Manoel Montanha Silveira. **Os jovens brasileiros frente às transformações no mundo do trabalho: as políticas educacionais para o ensino médio no Brasil**. Distrito Federal. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília. 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. n.25, pp.5-17. Jan/Fev/Mar/Abr, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva, CORTI, Ana Paula e MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SPIEGEL, Alejandro. **Planificando clases interesantes: itinerarios para combinar recursos didácticos**. 1ª ed. Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

_____. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B.(Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

ZIBAS, Dagmar. (Org.) **Gestão de inovação no Ensino Médio: Argentina, Brasil e Espanha**. Brasília: Liber Livro, 2006.

APÊNDICE - A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Menor de 18 anos)

Porto Alegre, 15 de junho de 2015.

Prezado (a) responsável,

Sou aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na Universidade Federal do Pampa e estou realizando minha pesquisa-ação na disciplina de Língua Portuguesa, nesta turma, da qual sou a ministrante da referida disciplina. Para esse trabalho, necessito a) coletar registros das aulas que poderão ser escritos, em imagem ou vídeo; b) replicar partes das produções consideradas relevantes para o trabalho. Gostaria de poder contar com sua autorização para a utilização de desses materiais no meu estudo. O presente termo garante que o nome dos participantes da pesquisa não será revelado e os dados gerados durante as aulas, e em função delas, serão usados somente para fins de pesquisas científicas por mim desenvolvidas, sendo divulgados apenas em publicações ou apresentações acadêmicas.

Agradeço sua atenção e estou à sua disposição caso sejam necessários esclarecimentos.

LI E COMPREENDI AS CONDIÇÕES ACIMA E CONCORDO COM A PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA DO/A ALUNO/A

NESTA PESQUISA. ALÉM DISSO, DOU MEU CONSENTIMENTO PARA O USO DE SUAS PRODUÇÕES, BEM COMO DAS IMAGENS E VOZ REGISTRADOS EM VIRTUDE DE SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO.

NOME DO (A) RESPONSÁVEL:

ASSINATURA:

APÊNDICE - B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Maior de 18 anos)

Porto Alegre, 15 de junho de 2015.

Prezado (a) educando (a),

Sou aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na Universidade Federal do Pampa e estou realizando minha pesquisa-ação na disciplina de Língua Portuguesa nesta turma, da qual sou a ministrante da referida disciplina. Para esse trabalho, necessito a) coletar registros das aulas que poderão ser escritos, em imagem ou vídeo; b) replicar partes das produções consideradas relevantes para o trabalho. Gostaria de poder contar com sua autorização para a utilização de desses materiais no meu estudo. O presente termo garante que o nome dos participantes da pesquisa não será revelado e os dados gerados durante as aulas, e em função delas, serão usados somente para fins de pesquisas científicas por mim desenvolvidas, sendo divulgados apenas em publicações ou apresentações acadêmicas.

Agradeço sua atenção e estou à sua disposição caso sejam necessários esclarecimentos.

LI E COMPREENDI AS CONDIÇÕES ACIMA E CONCORDO EM PARTICIPAR DESTA PESQUISA VOLUNTARIAMENTE. ALÉM DISSO, DOU MEU CONSENTIMENTO PARA O USO DE MINHAS PRODUÇÕES, BEM COMO DAS IMAGENS E VOZ REGISTRADOS EM VIRTUDE DA MINHA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO.

NOME DO/A ALUNO/A

ASSINATURA:

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Avaliação do conjunto de tarefas do "Manual do Jovem Pesquisador"

Estimados estudantes,
o questionário a seguir deve ser respondido com base na sua aproximação com o "Manual do Jovem Pesquisador".
Suas respostas são muito importantes para a análise da aplicação e reelaboração do material didático que experimentamos.
Desde já agradeço!
Professora Graciela

Preencha com nome e idade. (Esse dado não será divulgado.)

Texto de resposta breve
.....

O objetivo do trabalho foi definido claramente?

- Sim.
- Não.
- Outra...

Houve definição clara dos objetivos de cada etapa do conjunto de tarefas?

- Sim.
- Não.
- Outra...

Os exemplos de textos e os enunciados das atividades presentes no material contribuíram para a compreensão das tarefas propostas e produções textuais solicitadas?

- Sim.
- Não.
- Outra...

Os espaços, materiais e recursos disponibilizados foram compatíveis com o propósito do trabalho?

- Sim.
- Não.
- Outra...

Houve oportunidade de desenvolver conhecimentos pertinentes aos gêneros a serem produzidos ao longo do trabalho? (Projeto, vídeo-diário reflexivo e pôster.)

Texto de respuesta largo

As aprendizagens geradas ao longo do trabalho podem ser utilizadas em outros espaços, para além das aulas de língua portuguesa? Explique.

Texto de respuesta largo

O tempo disponibilizado foi suficiente para a realização do trabalho?

Sim.

Não.

O nível de desafio do conjunto de tarefas era adequado para o 1º ano do Ensino Médio?

Sim.

Não.

Mais ou menos.

As autoavaliações serviram para promover as reflexões necessárias?

Sim.

Não.

Outra...

Ao início da aplicação do projeto, você recebeu uma apostila que continha todas as tarefas. Isso foi positivo?

Sim, pois eu pude ter noção da totalidade do trabalho logo no início dele.

Não, eu achei cansativo e penso que seria mais produtivo receber apenas o material referente a cada etapa c

Após a realização do projeto, como você responde a seguinte pergunta: "Em sua opinião, o que é e para que serve a pesquisa na escola?"

APÊNDICE D – PRODUTO PEDAGÓGICO

MANUAL DO JOVEM PESQUISADOR



Introdução às Práticas Investigativas no Ensino Médio



Autoria:
Graciela Palacios
Supervisão Técnica:
Valesca Brasil Irala



APRESENTAÇÃO

Caro/a aluno/a,

 você é curioso/a?

 Segundo o biofísico alemão Erwir Neher, a curiosidade é essencial ao jovem pesquisador. Foi no Ensino Médio que este cientista despertou sua aptidão para o mundo da pesquisa. A partir do deslumbramento com a ideia de que o corpo humano é percorrido por correntes elétricas e do desejo de compreender melhor esse fenômeno, Neher acabou direcionando-se à carreira científica.

 Mesmo que você não tenha a pretensão de tornar-se cientista, tenho certeza de que a prática de pesquisa poderá levá-lo/a investir em descobertas que irão aportar a sua formação pessoal. Além disso, por meio das situações de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos envolvidas nas práticas de pesquisa, você poderá dispor de conhecimentos úteis a sua participação e intervenção na sociedade.

 Talvez você não se sinta parte dessa sociedade e não tenha interesse em atuar nela, mas permita-me dar-lhe um conselho: quando não nos sentimos parte de algo, é porque viemos para mudar! Assim, é fundamental que você busque meios para isso!

 Conto com o seu envolvimento nas tarefas propostas e espero que você possa descobrir-se enquanto jovem pesquisador/a!

A autora



Tópicos iniciais

Ao final desta etapa, espera-se que você:

- a. ao fazer uma busca online, saiba estabelecer critérios para a busca;
- b. ao utilizar uma fonte de pesquisa, reflita sobre a sua confiabilidade;
- c. ao se deparar com uma citação, consiga perceber se ela está expressa por meio de discurso direto ou indireto;
- d. ao fazer uma citação, faça a devida referência, caracterizando-a adequadamente como voz do outro em seu texto.

1. Tópicos iniciais

1.1 Palavras-chave

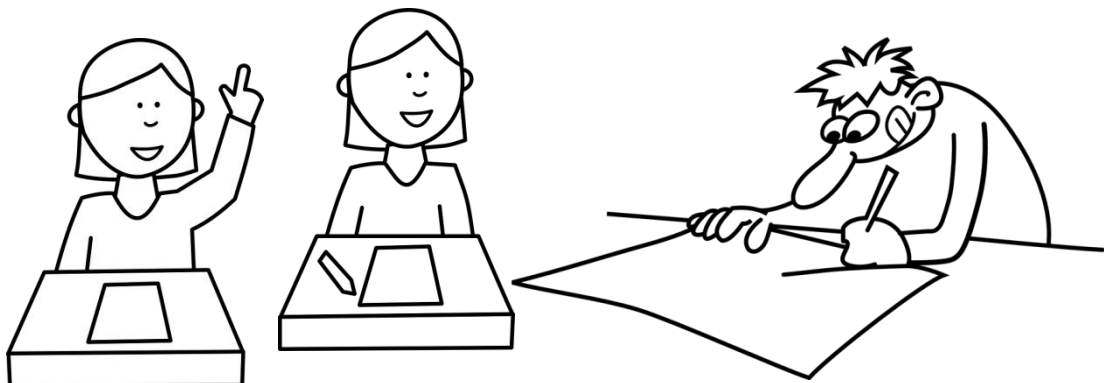
Para começo de conversa

- a) Quando você faz uma busca qualquer na internet, costuma preocupar-se com a escolha das palavras-chave?
- b) Como você escolhe as palavras-chave para suas buscas?

Divididos em quatro grupos, vocês irão escolher uma das colunas abaixo (uma por grupo) para fazer buscas, em sequência, na internet. Ao final, vocês deverão formular uma lista de palavras-chave (isso inclui palavras ou expressões) satisfatórias para a busca proposta.

Não esqueçam de descrever os resultados, respondendo às perguntas da página seguinte.

Lugar para comer	Tele-entrega de comida	Residência para morar de aluguel	Comprar um livro pela internet
Tipo de comida	Tipo de comida	Tipo de residência	Título
Cidade	Cidade	Cidade	Autor
Bairro	Bairro	Bairro	Frete



Responda.



a) Apenas com o primeiro item, que palavras-chave vocês usaram? Quantos resultados foram encontrados? Quantos resultados aparecem na primeira página e quantos deles são úteis para a busca?

b) Apenas com os dois primeiros itens, que palavras-chave vocês usaram? Quantos resultados foram encontrados? Quantos resultados aparecem na primeira página e quantos deles são úteis para a busca?

c) Apenas com os três primeiros itens, que palavras-chave você usaram? Quantos resultados foram encontrados? Quantos resultados aparecem na primeira página e quantos deles são úteis para a sua busca?

d) Depois de receber todos os itens, que palavras-chave vocês usaram? Quantos resultados foram encontrados? Quantos resultados aparecem na primeira página e quantos deles são úteis para a busca?

e) Vocês foram acrescentando e deixando de usar alguma palavra-chave de uma etapa para a outra? Por quê?



f) Em algum(ns) resultado(s) todas as palavras-chave estavam destacadas?

g) Ao longo da sua busca, você chegou a usar frases inteiras? Em qual?

Autoavaliação



1) Fiz perguntas, quando necessário, e dei contribuições espontâneas em mais de uma oportunidade.

2) Ouvi atentamente o que foi dito pela professora durante as aulas.

3) Ouvi atentamente o que foi dito pelos colegas durante as aulas.

4) Durante a aula, estive concentrado(a) nas atividades propostas.

5) Fiz bom uso do tempo disponibilizado para as atividades propostas.

6) Contribuí para o diálogo e para as atividades em grupo.

7) Sinto que estou melhor preparado(a) para escolher palavras-chave quando necessitar fazer buscas na internet.

Sugestões:
(Opcional)

Atingido



Parcialmente atingido



Não atingido



1.2 fontes de pesquisa

1. Para começo de conversa

- a) Como você costuma selecionar informações encontradas em suas pesquisas para trabalhos escolares? (É possível marcar mais de uma opção.)
- () Eu confio em tudo que encontro na internet.
 - () Eu só confio em livros.
 - () Eu busco confirmação em várias fontes.
 - () Eu consulto alguém mais experiente para me ajudar a elencar as fontes.
- a) Seus critérios de seleção variam de acordo com o tipo de trabalho? Se sim, como?
- b) O que faz com que você acredite que uma fonte é ou não confiável? Por quê?
- () É confiável se faz referência a outros estudos e estudiosos conhecidos.
 - () Se a alguém se prestou a falar sobre o assunto, é confiável.
 - () É confiável se está ligado a instituições sérias.
 - () É confiável se bastante gente compartilhou nas redes sociais.
 - () É confiável se muitas pessoas fazem referência a essa fonte.
 - () Pode não ser confiável se quem veiculou tem algum interesse particular em divulgar a informação.
 - () Não é confiável se está publicado em uma rede social.

1.3 Direitos autorais

1. Para começo de conversa

- a) O que você entende por direitos autorais?
- b) Você leva isso em consideração ao realizar trabalhos escolares?

Para saber mais, leia o texto na página a seguir.

O que são direitos autorais?

POR Redação Super (Dez/2004)

Barbara Axt

Direitos autorais são uma série de leis criadas para garantir a circulação e veiculação da produção cultural, seja ela por meio de livros, jornais, discos, filmes ou vídeos. São esses direitos que garantem a artistas e divulgadores instrumentos para recuperar o capital investido, além de assegurar o respeito à autoria das obras.

A chegada da internet e sua utilização como meio de veiculação tornou possível a criadores e produtores distribuir suas obras sem custo. Assim, foi necessário estabelecer novas licenças para regulamentar esse mercado. Conheça algumas das mais utilizadas hoje em dia.

Copyright

Direito autoral tradicional, definido pela expressão “todos os direitos reservados”. Significa que todos os direitos relativos àquela obra, como reprodução, alteração, distribuição comercialização, pertencem ao seu criador ou editor e só podem ser utilizados com sua autorização.

Domínio público

No Brasil, uma obra passa a ser de domínio público 70 anos depois da morte do seu criador. Isso significa que qualquer um tem o direito de reproduzi-la ou comercializá-la sem pagar nada.

Copyleft

Criado pela Fundação Software Livre (FSF), o termo surgiu como brincadeira (em inglês, right significa “direito” e left, “esquerdo”) e acabou se tornando sério. Um software livre é aquele que está liberado para uso, cópia e alterações. É possível mexer no programa, criar aplicações e corrigir erros, deixando todas essas mudanças igualmente liberadas para mais alterações.

Alguns direitos reservados

A expressão “alguns direitos reservados” refere-se a uma série de licenças “ajustáveis” derivadas do copyleft. Funciona como uma “caixa de ferramentas” para quem quer liberar usos específicos de determinadas obras. Existem quatro tipos delas, que podem ser combinados entre si:

Atribuição: qualquer um pode usar sua criação, desde que o nome do autor esteja creditado.

Recomb: permite que a obra seja alterada, podendo ser ampleada ou remixada.

Não-comercial: obra liberada desde que sem fins lucrativos. Para usá-la comercialmente, é preciso autorização.

Compartilhar pela mesma licença: a obra pode ser reutilizada desde que respeitado o seu objetivo inicial. Por exemplo, se uma foto está liberada para uso não-comercial, eu posso veiculá-la em meu site pessoal, mas não em um livro que será vendido.

Para saber mais

Na internet:

<http://www.softwarelivre.org>

<http://www.creativecommons.org>

<http://www.mombojo.com.br>

<http://www.geradorzero.com>

Fonte: <http://super.abril.com.br/cultura/o-que-sao-direitos-autorais>

1.4 Citações

1. Para começo de conversa

- Na sua opinião, qual é a importância das citações em um texto?
- Por que é relevante trazer as palavras de outro para um texto nosso?
- Que cuidados você costuma ter ao fazer citações em tarefas escolares?

A voz do outro relatada

Para explicitar que não é apenas uma pessoa quem está falando, precisamos lançar mão de algumas estratégias específicas que mostram isso ao leitor ou ouvinte. Nos textos literários, demarcamos a fala das personagens; em textos jornalísticos, nos valemos da fala de especialistas no assunto; em textos acadêmicos, buscamos diálogo com estudiosos que já trataram do mesmo tema que estamos tratando.

Quando apresentamos diferentes vozes em um texto, fazemos isso através de **discurso direto** ou **indireto**.

Discurso direto



O texto apresenta uma reprodução das palavras ditas pelo autor.

Ex.:

A diretora disse: “O problema já foi resolvido”.

Discurso indireto



O discurso alheio reproduzido com as palavras de quem o reproduz.

Ex.:

A diretora disse que o problema já foi resolvido.

II. leitura

1. Consulte o site da revista *Ciência Hoje* e escolha entre o artigo de capa ou a entrevista para procurar exemplos de discurso direto e indireto.

Endereço eletrônico: <http://www.cienciahoje.org.br/revista/ch>



III. Ampliando a leitura

2. Use este espaço para responder às perguntas da professora sobre o texto que você leu.



A large writing area consisting of 20 horizontal blue lines. On the left side, there is a vertical column of 20 black circular markers, one for each line, serving as a guide for writing.

Autoavaliação



- | | | | |
|--|--|--|--|
| 1) Fiz perguntas, quando necessário, e dei contribuições espontâneas em mais de uma oportunidade. | | | |
| 2) Ouvi atentamente o que foi dito pela professora durante as aulas. | | | |
| 3) Ouvi atentamente o que foi dito pelos colegas durante as aulas. | | | |
| 4) Durante a aula, estive concentrado(a) nas atividades propostas. | | | |
| 5) Fiz bom uso do tempo disponibilizado para as atividades propostas. | | | |
| 6) Sinto que estou melhor preparado(a) para escrever utilizando os recursos necessários para relatar a voz do outro. | | | |
| 7) Acredito que entendi o que é e para que servem os direitos autorais. | | | |

Sugestões:
(Opcional)

Atingido



Parcialmente atingido



Não atingido





Proposta Metodológica

Ao final desta etapa espera-se que você:

- a. ao ler um resumo, consiga identificar qual o tema e sugerir qual é a área de estudo;
- b. ao ler um resumo, saiba identificar onde está a metodologia e se o estudo em questão tem como metodologia central a revisão narrativa.

2. Proposta metodológica

2.1 Revisão narrativa

A revisão da literatura pode ser a principal de metodologia de um estudo ou apenas uma etapa de um estudo, isso depende dos seus objetivos. Nesta tarefa, você será orientado a desenvolver uma pesquisa bibliográfica. Há diversos caminhos metodológicos para a construção desse tipo de pesquisa. Essa metodologia é conhecida como revisão bibliográfica ou revisão da literatura. Esta também se subdivide em categorias diferentes. A categoria eleita para esse trabalho é a revisão narrativa.

1. Leia abaixo as definições de revisão da literatura e revisão narrativa.

O que é **revisão da literatura**? Revisão da literatura é o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica. “Literatura” cobre todo o material relevante que é escrito sobre um tema: livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos.

A “**revisão narrativa**” não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações. Não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. É adequada para a fundamentação teórica de artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de cursos.

Fonte: www.ip.usp.br/portal/images/biblioteca/revisao.pdf

Glossário

Metodologia: sequência de ações para a realização de uma pesquisa.

Subjetividade: modo como o sujeito se coloca em determinada situação, levando em consideração suas vivências e visão de mundo para analisar algo.

Fundamentação teórica: exposição e diálogo com teorias que dão base a um estudo.

Artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de cursos: textos pertencentes à esfera científica.

1. leitura

1. Leia os resumos a seguir e identifique qual(is) se referem a pesquisas que tem(têm) a revisão da literatura como metodologia central. Por quê?

Resumos

1.

Grupos de artistas profissionais ou voluntários têm-se formado com o intuito de visitar, como palhaços, pacientes em hospitais ao redor do mundo, fazendo uso do humor como ferramenta a favor do cuidado e do processo de recuperação. Há poucos estudos relacionados ao tema na literatura científica. Assim, a construção de um campo teórico capaz de subsidiar essas atuações ainda é incipiente. Realizamos, portanto, uma revisão bibliográfica, a partir de 33 artigos, sobre a atuação de diferentes grupos de palhaços em vários hospitais do mundo, a fim de compreender melhor como se dão estas visitas e de que modo podem efetivamente trazer resultados positivos. Foi observado que estes encontros podem estabelecer relações profundas capazes de ressignificar o ambiente hospitalar, empoderar os pacientes e servir como modelo de relação para toda a equipe de saúde envolvida.

Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832016000100123&lang=pt

2.

O presente estudo objetivou analisar a produção científica brasileira da área de orientação profissional no período compreendido entre a década de 50 até o ano de 2005. Para tanto, procedeu-se à busca bibliográfica nas bases de dados eletrônicas BVS e IndexPsi em fevereiro de 2006, utilizando-se as palavras-chave Orientação Profissional, Orientação Vocacional, Interesses Profissionais, Escolha Profissional e Testes de Interesse para busca. Dessa busca, foram extraídos resumos e referências, daqueles que os possuíam. Os resultados revelaram que houve um aumento da produção a partir da década de 90 e que os trabalhos tratavam mais de revisões teóricas e de verificação da qualidade dos instrumentos de avaliação. Dentre as estratégias de avaliação mais utilizadas encontravam-se as técnicas não padronizadas e os instrumentos de interesse.

Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712006000100009

3.

Objetivos: Analisar a distribuição espacial e temporal da dengue no Estado do Paraná e sua relação com o incremento de número de casos das áreas de fronteira entre 1995 e 2007. **Métodos:** Dados de ocorrência dos casos de dengue autóctones e importados em cada município paranaense foram georreferenciados com ArcView GIS 3.2. Foi realizada também uma análise de correlação de Pearson (r), relacionando o número de casos do Estado de Paraná com os Estados do Mato Grosso e São Paulo, Brasil, Argentina e Paraguai. **Resultados:** A análise dos mapas permitiu reconhecer áreas com maior incidência da virose e a direção da dispersão no Estado. É notável a ocorrência de três ondas epidêmicas, com picos nos biênios 1995/96, 2002/03 e 2006/07. Destacam-se as Regiões Metropolitanas de Londrina e Maringá e a cidade de Foz do Iguaçu, como grandes centros urbanos e com elevado número de casos da dengue. A área formada pelas mesorregiões Oeste, Centro-Oeste, Noroeste, Norte-Central e Norte Pioneiro contribuíram com 98,47% do total de casos, sendo 99,98% autóctones. **Conclusões:** A ocorrência de ondas epidêmicas e a contínua notificação de casos de dengue, com confirmação sorológica, é um indício de que este agravo se tornou endêmico no Estado. É observado que o maior número de casos no Estado do Paraná ocorre nas áreas de fronteira com o Paraguai e divisa com o Estado do Mato Grosso do Sul.

Fonte: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-08072010000200004&script=sci_arttext

4.

Este texto apresenta os aspectos que mais induzem a uma colaboração - e a seus resultados positivos - de características interdisciplinares, envolvendo áreas do conhecimento como Arquitetura, Urbanismo e Psicologia Ambiental. Aponta para colaborações já existentes, analisando, em especial a questão da metodologia. Discute, finalmente, as possibilidades de intervenção ambiental fundamentada na interdisciplinaridade, apresentando sugestões quanto ao modo de uma ação integrada entre as diversas áreas e disciplinas.

Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642005000100017

5.

No direito de família brasileiro, a legitimidade de certos aspectos das relações de família deslocou-se da norma para o âmbito das decisões judiciais. Atualmente, as questões que cercam o casamento, a separação, o divórcio, a guarda dos filhos, entre tantas outras, antes prescritas pelo Código Civil, encontraram no Judiciário um espaço institucionalizado de definição do que é a família. Tal fato fez com que a questão social, antes enraizada nos textos legais referentes à família, ganhasse novos contornos em face da procura e da oferta de serviços na Justiça. Neste artigo, as consequências dessa transformação do direito de família serão analisadas sob dois ângulos. O primeiro diz respeito à estrutura de nosso direito civil no que concerne às normas que regem as relações de família. O segundo está relacionado com a organização social da justiça, ou seja, a configuração da demanda judicial no município de São Paulo, em função das características socioeconômicas do público que procura os tribunais para a resolução de conflitos familiares de natureza civil.

Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092010000300004

6.

O ensino superior em saúde exerce papel fundamental na sociedade porque os egressos dos cursos ofertados na área serão os futuros prestadores de assistência à população. O objetivo deste estudo foi analisar publicações na literatura a respeito da graduação na área da saúde, cuja metodologia foi uma revisão narrativa, com 51 materiais selecionados na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (enfocados na graduação, metodologias de ensino e relação teoria-prática). Os resultados mostraram a importância de atrelar teoria e prática e divergências em relação às metodologias de ensino, com a necessidade de um olhar crítico sobre elas, além de fragilidades na formação pedagógica de docentes. Conclui-se que o dissenso quanto às metodologias de ensino e a preocupação com a formação de discentes e docentes mostra a necessidade de realizar debates de modo a socializar experiências e ideias nesse importante campo do conhecimento que deem respostas às necessidades sociais.

Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000100033&lang=pt

II. Ampliando a leitura

a) Quais são os principais assuntos tratados nos textos?



b) Analise a lista de áreas: CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, ENGENHARIAS , CIÊNCIAS DA SAÚDE, CIÊNCIAS AGRÁRIAS, CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, CIÊNCIAS HUMANAS, LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES, MULTIDISCIPLINAR. Você arriscaria dizer a quais delas podem estar ligados os estudo dos resumos lidos?

c) Na sua opinião, quais poderiam ser as palavras-chave para cada resumo?



d) Busque o significado de três palavras que você não conhecia e explique qual o sentido delas nesse contexto.

Autoavaliação



- | | | | |
|---|--|--|--|
| 1) Fiz perguntas, quando necessário, e dei contribuições espontâneas em mais de uma oportunidade. | | | |
| 2) Ouvi atentamente o que foi dito pela professora durante as aulas. | | | |
| 3) Ouvi atentamente o que foi dito pelos colegas durante as aulas. | | | |
| 4) Durante a aula, estive concentrado(a) nas atividades propostas. | | | |
| 5) Fiz bom uso do tempo disponibilizado para as atividades propostas. | | | |
| 6) Sinto que tenho uma boa noção do que vem a ser revisão narrativa. | | | |
| 7) Fiz uma leitura proveitosa dos resumos e isso me ajudou a realizar as atividades propostas. | | | |

Sugestões:
(Opcional)

Atingido

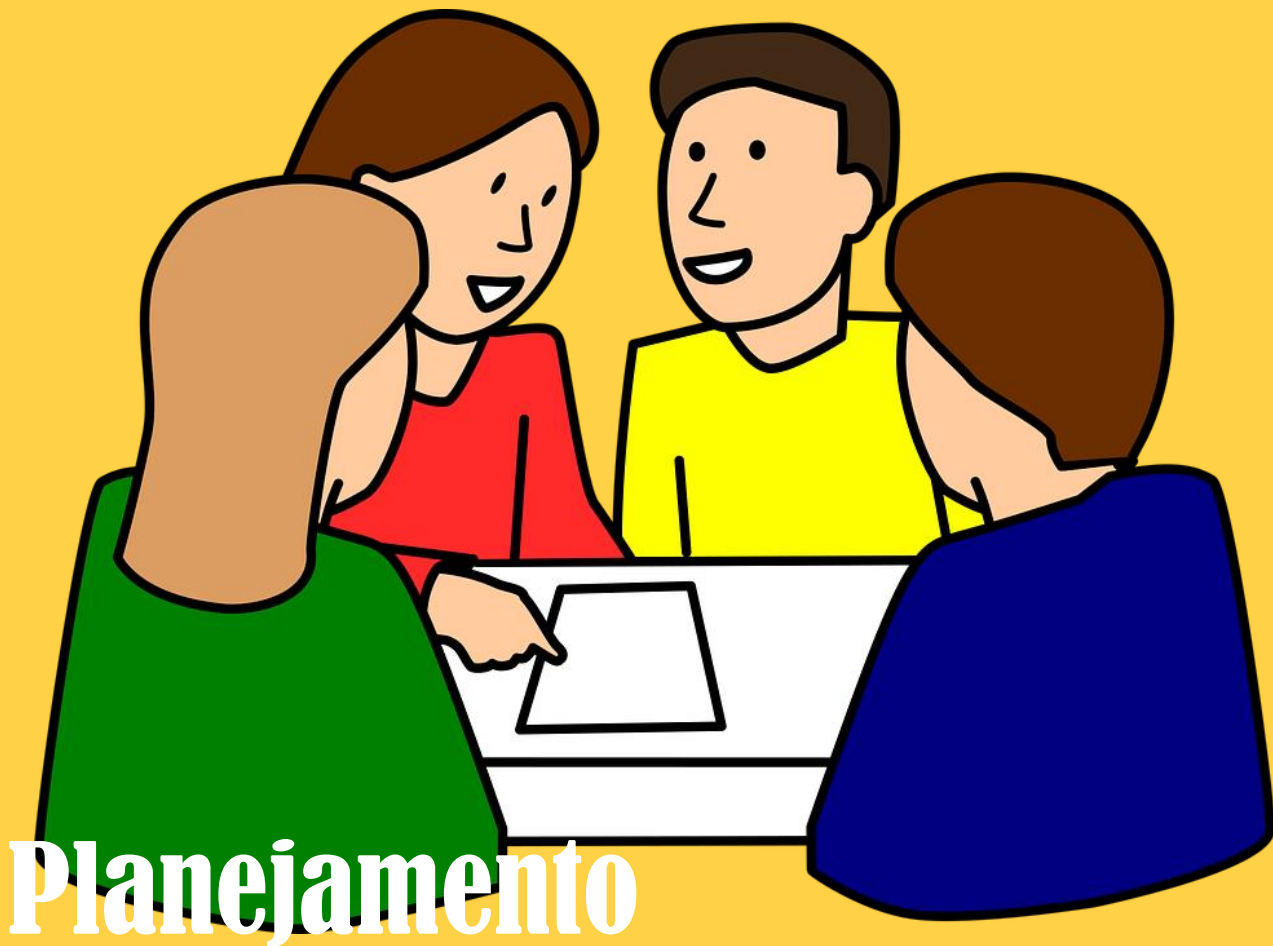


Parcialmente atingido



Não atingido





Planejamento

Ao final desta etapa, espera-se que você:

- a. ao ler um resumo, saiba identificar quais foram os passos necessários para a realização do estudo;
- b. Ao eleger um tema de pesquisa, consiga delimitar exatamente o que vai ser investigado;
- c. ao delimitar o tema de pesquisa consiga planejá-la, expondo a justificativa para a sua realização e os objetivos a serem atingidos de acordo com a metodologia proposta.

3. Planejamento



3.1 Projeto

I. Para começo de conversa

- Qual a sua experiência em elaborar projetos de pesquisa?
- Caso você já tenha elaborado um projeto de pesquisa, quais passos seguiu? Quais foram as dificuldades encontradas?
- Na sua opinião, para que serve um projeto de pesquisa? Como deve ser construído?

II. leitura

Leia o resumo abaixo para preencher a tabela a seguir.

Palhaços: uma revisão acerca do uso dessa máscara no ambiente hospitalar

RESUMO

Grupos de artistas profissionais ou voluntários têm-se formado com o intuito de visitar, como palhaços, pacientes em hospitais ao redor do mundo, fazendo uso do humor como ferramenta a favor do cuidado e do processo de recuperação. Há poucos estudos relacionados ao tema na literatura científica. Assim, a construção de um campo teórico capaz de subsidiar essas atuações ainda é incipiente. Realizamos, portanto, uma revisão bibliográfica, a partir de 33 artigos, sobre a atuação de diferentes grupos de palhaços em vários hospitais do mundo, a fim de compreender melhor como se dão estas visitas e de que modo podem efetivamente trazer resultados positivos. Foi observado que estes encontros podem estabelecer relações profundas capazes de ressignificar o ambiente hospitalar, empoderar os pacientes e servir como modelo de relação para toda a equipe de saúde envolvida.

Palavras-Chave: Palhaço; Cuidado; Arte

Dica: O resumo trata de uma pesquisa que já foi realizada, já o projeto fala de uma pesquisa que ainda será feita. Fique atento às mudanças verbais.

Esta tabela deve ser preenchida de acordo com a sua interpretação do texto anterior. Justifique suas escolhas.

Tema		Assunto do qual trata a pesquisa
Justificativa		Principais razões para a realização da pesquisa
Objetivos		Onde se pretende chegar com esse estudo?
Pergunta de pesquisa		Questão que guia a investigação
Hipóteses		Previsão de resultado
Metodologia		Meios utilizados para o desenvolvimento da pesquisa

III. Selecionando temas de pesquisa

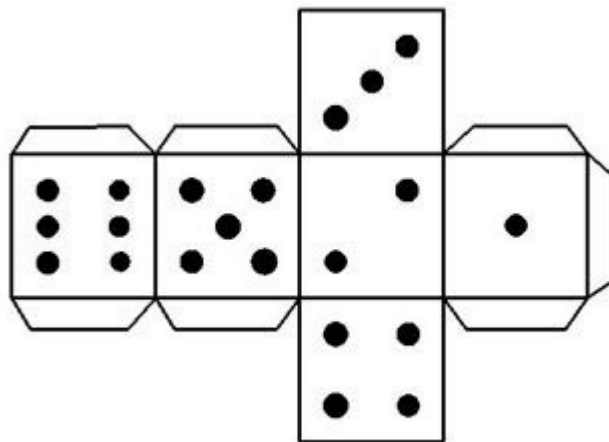
Na página a seguir, você encontrará um tabuleiro. Ao final dessa página temos um dado para montar e as peças do jogo para recortar.

Este jogo serve para **auxiliar** na escolha do seu tema de pesquisa de acordo com a sua preferência pelos temas propostos.

Siga as instruções abaixo para jogar.

Regras do jogo

1. Reunir 4 jogadores.
2. Recortar os itens abaixo e montar o dado.
3. Decidir a ordem das jogadas.
4. Confeccionar 20 fichinhas com os temas de interesse dos membros do grupo.
5. Cada jogador jogará o dado e se locomoverá no tabuleiro de acordo com o número sorteado.
7. A instrução contida na casa onde o jogador parar após a jogada deverá ser seguida.
6. O jogador que estiver sem temas na mão poderá pegar do banco de temas a quantidade suficiente para concluir a jogada. Caso a orientação seja eliminar um tema, o jogador deverá passar a vez.
8. Ao chegar no “ponto de chegada”, o jogador deverá escolher um dos temas que tiver na mão.



PONTO DE PARTIDA	Fique uma rodada sem jogar.	Você pode escolher um tema do banco de temas.	Você pode escolher um tema de outro jogador.	Elimine um tema.	Fique uma rodada sem jogar.	Elimine um tema.	Você pode escolher um tema do banco de temas.	Elimine um tema.	Você pode parar de jogar agora e escolher um dos temas que tem na mão.	
	Jogue outra vez.	Negocie um tema com o banco de temas.	Elimine um tema.	Jogue outra vez.	Fique uma rodada sem jogar.	Você pode escolher um tema do banco de temas	Avance três casas.			
		Recue duas casas.					Você pode escolher um tema de outro jogador	Recue duas casas.		
	Você pode escolher três temas de outros jogadores.							Jogue outra vez.		
		Negocie dois temas por um com o banco de temas.							Você pode escolher três temas de outros jogadores	
	Você pode escolher três temas de outros jogadores .	Elimine um tema.		Você pode escolher um tema de outro jogador		Negocie dois temas por um com outro jogador.		Fique com apenas um tema na mão.		
		Jogue outra vez.		PONTO DE CHEGADA				Avance três casas.		
	Fique com apenas um tema na mão.							Jogue outra vez.		
		Negocie dois temas por um com o banco de temas.	Negocie dois temas por um com outro jogador.	Você só pode sair dessa casa quando tirar 1 ou 6.	Recue três casas.	Você pode escolher um tema do banco de temas.	Negocie dois temas por um com outro jogador.	Você pode escolher um tema do banco de temas.	Avance três casas.	
	Negocie dois temas por um com o banco de temas.	Fique uma rodada sem jogar							Jogue outra vez.	

IV. Produção Textual – Elaborando um projeto de pesquisa

O que descrever aqui/ sugestões e recursos úteis

tema

Exposição do assunto central da pesquisa.
Ex.: Este(a) /pesquisa/ investigação/ estudo/trabalho... Trata/ aborda

Justificativa

Exposição das razões para a realização da pesquisa.
Ex.: A razão/justificativa para desenvolver este(a) /pesquisa/ investigação/ estudo/trabalho... Deve-se ao fato de que...

objetivos

Exposição das metas estabelecidas pela pesquisa. assunto central da pesquisa.
Ex.: Este(a) /pesquisa/ investigação/ estudo/trabalho... Tem o objetivo/intuito/propósito de apresentar/ tratar/ expor/ apontar/ abordar...

**Pergunta
de
pesquisa**

Hipóteses

Metodologia

**Tempo
de
duração**

	<p>Principal questão que guia a investigação. Pergunta que deve ser respondida ao final da pesquisa.</p>
	<p>Existe alguma possível resposta ao problema de pesquisa? Ex.: parto/ partimos da hipótese de que... Acredito/ acreditamos que...</p>
	<p>Exposição das técnicas e instrumentos para desenvolver a pesquisa. Ex.: Para a/o realização desenvolvimento(a) deste(a)/do(a) presente estudo/ trabalho/ pesquisa/ investigação... faremos/ utilizaremos...</p>
	<p>Cronograma de realização da pesquisa. Descrição das etapas com delimitação de prazos.</p>

IV. Produção Textual – Passando a limpo

O que descrever aqui/ sugestões e recursos úteis

tema

Exposição do assunto central da pesquisa.
Ex.: Este(a) /pesquisa/ investigação/ estudo/trabalho... Trata/ aborda

Justificativa

Exposição das razões para a realização da pesquisa.
Ex.: A razão/justificativa para desenvolver este(a) /pesquisa/ investigação/ estudo/trabalho... Deve-se ao fato de que...

objetivos

Exposição das metas estabelecidas pela pesquisa. assunto central da pesquisa.
Ex.: Este(a) /pesquisa/ investigação/ estudo/trabalho... Tem o objetivo/intuito/propósito de apresentar/ tratar/ expor/ apontar/ abordar...

**Pergunta
de
pesquisa**

	Principal questão que guia a investigação. Pergunta que deve ser respondida ao final da pesquisa.
--	---

Hipóteses

	Existe alguma possível resposta ao problema de pesquisa? Ex.: parto/ partimos da hipótese de que... Acredito/ acreditamos que...
--	---

Metodologia

	Exposição das técnicas e instrumentos para desenvolver a pesquisa. Ex.: Para a/o realização desenvolvimento(a) deste(a)/do(a) presente estudo/ trabalho/ pesquisa/ investigação... faremos/ utilizaremos...
--	--

**Tempo
de
duração**

	Cronograma de realização da pesquisa. Descrição das etapas com delimitação de prazos.
--	---



- | | | | |
|--|--|--|--|
| 1) Fiz perguntas, quando necessário, e dei contribuições espontâneas em mais de uma oportunidade. | | | |
| 2) Ouvi atentamente o que foi dito pela professora durante as aulas. | | | |
| 3) Ouvi atentamente o que foi dito pelos colegas durante as aulas. | | | |
| 4) Durante a aula, estive concentrado(a) nas atividades propostas. | | | |
| 5) Fiz bom uso do tempo disponibilizado para as atividades propostas. | | | |
| 6) Contribuí para o diálogo e para as atividades em grupo. | | | |
| 7) Consegui fazer as alterações verbais necessárias ao me colocar no lugar do pesquisador que fez a investigação do resumo lido. | | | |
| 8) Consegui identificar a metodologia da pesquisa do resumo lido. | | | |
| 9) Sinto que estou conseguindo desenvolver um projeto a partir do que foi proposto. | | | |

Sugestões:
(Opcional)

Atingido



Parcialmente atingido



Não atingido



A cartoon illustration of a person with dark, wavy hair, wearing large black-rimmed glasses and a green t-shirt. The character has a friendly smile and is positioned behind a dark horizontal bar that represents a desk or a computer monitor. The background is a solid dark red color.

Diário de Pesquisa

Ao final desta etapa espere-se que você:

- a. ao compreender a utilidade do diário de pesquisa, consiga colaborar com o estabelecimento de um padrão de diário de pesquisa a ser adotado pela turma.

4. Execução

4.1 Diário de pesquisa

I. Para começo de conversa

- a) Caso você já tenha feito alguma pesquisa, procurou registrar o andamento dela? De que maneira?
- b) Na sua opinião, qual é a necessidade de se registrar o desenvolvimento de uma investigação científica? Para quem é escrito o diário de pesquisa?

Há diversas formas de construir um diário de pesquisa. Isso depende do tipo de pesquisa, ou seja, da área do conhecimento, da metodologia utilizada e do pesquisador. Algumas vezes ele só irá servir na organização do trabalho, em outras, além disso, vai acabar fazendo parte do trabalho.

Para aprofundar a sua experiência com esse instrumento, semanalmente você deverá apresentar à professora o seu diário de pesquisa. Agora que você já tem um projeto, tudo que você fizer em prol da pesquisa deverá ser registrado em seu diário para que você e a professora possam acompanhar da melhor maneira o andamento de sua pesquisa.

Autoavaliação



1) Fiz perguntas, quando necessário, e dei contribuições espontâneas em mais de uma oportunidade.

2) Ouvi atentamente o que foi dito pela professora durante a aula.

3) Ouvi atentamente o que foi dito pelos colegas durante a aula.

4) Durante a aula, estive concentrado(a) nas atividades propostas.

5) Fiz bom uso do tempo disponibilizado para as atividades propostas.

6) Compreendi a importância de registrar o andamento de uma pesquisa.

Sugestões:
(Opcional)

Atingido



Parcialmente atingido



Não atingido





Execução/Socialização

Ao final desta etapa, espera-se que você:

- ao ler um pôster, saiba identificar e explicar com as próprias palavras do que trata o estudo e como ele foi realizado;
- ao assistir a uma apresentação oral, consiga compreender o conteúdo da apresentação, reproduzi-lo com suas próprias palavras, identificar suas dúvidas em relação ao que foi apresentado e avaliar a qualidade da exposição;
- ao escrever um pôster, consiga expressar o processo de pesquisa e utilizar o vocabulário oportuno;
- ao expor oralmente o trabalho, saiba organizar previamente a apresentação, faça uso de linguagem adequada ao contexto e demonstre domínio do conteúdo apresentado.



5. Execução/Socialização



5.1 Pôster

I. Para começo de conversa

a) Você já viu um pôster de divulgação científica? Onde? Você conseguiu entender um pouco mais sobre a pesquisa apresentada com a ajuda desse recurso?

b) Você já precisou fazer um pôster de divulgação científica? Como foi elaborá-lo?



II. leitura

Leia o texto a seguir e, em seguida, responda às questões referentes a ele.

OS GÊNEROS DO DISCURSO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO

Noemi Lopes da Silva¹

Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Moser²

Introdução

A Língua Inglesa, atualmente, tem sido vista com prestígio por alunos que objetivam crescer profissionalmente. Além de desenvolver habilidades de escrita, oralidade e leitura, esses discentes também têm como foco saber se posicionar nas diversas esferas discursivas. Para tanto, verificou-se o quão importante é o trabalho com gêneros, principalmente por ser esta a orientação central dos PCNs, ao ler o documentos pode-se perceber que o trabalho com os gêneros está presente nas sugestões de conteúdos de todas as disciplinas da área das linguagens, códigos e suas tecnologias.

Objetivo

A presente pesquisa objetivou analisar o livro didático do 1º ano do Ensino Médio sugerido pelo MEC para a disciplina de língua inglesa. O foco da análise em questão foi o trabalho com os gêneros do discurso, com o intuito de verificar os gêneros discursivos presentes neste material, bem como, investigar se o mesmo proporciona o aprendizado da língua conforme o enfoque das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever), descritas nos PCNEM como orientação para o trabalho do professor.

Metodologia

O material selecionado para análise foi o livro didático do 1º ano do EM "HIGH UP", publicado pela editora MACMillan em 2013. O presente material didático tem como autoras Leina Jucá, Raquel Faria e Reinildes Dias. A escolha deste livro para análise se deu, pois foi o escolhido para trabalhar durante o ano de 2015, alguns dos motivos pela escolha foram os temas atuais e adequados para o EM, o foco nos gêneros e no letramento digital, os quais foram considerados alguns dos pontos fortes da coleção pelo guia do livro didático 2015.

Resultados e Conclusões

Observados os dados, foi possível verificar que o título cumpre com as normas estabelecidas pelo PNLD, já que abrange gêneros diversos, no total são 26. Foi possível perceber também, que a habilidade de ler é a mais estimulada com os gêneros, sendo que 14 deles trabalham a leitura e a interpretação de textos. Sobre a habilidade da escrita, constatou-se que 10 gêneros no LD trabalham a produção escrita. A habilidade da fala é trabalhada no LD em 4 gêneros apenas e a habilidade de ouvir é trabalhada em de 7 gêneros discursivos. Sendo assim, verificou-se que o livro didático explora as quatro habilidades linguísticas no trabalho em sala de aula.

Sendo assim, pode-se afirmar que o livro didático HIGH UP de língua inglesa do 1º ano do EM está cumprindo as normas estabelecidas pelo PNLD, uma vez que apresenta uma grande diversidade de gêneros do discurso, possibilitando ao aluno conhecer gêneros que nem sempre são comuns a ele.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático. Guia de livros didáticos: Ensino Médio. Língua Estrangeira Moderna - PNLD 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília. /Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília. /Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.
- DIAS, Reinildes. JUCÁ, Leina & FÁRIA, Raquel. **HIGH UP: Ensino Médio**. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

Responda.

a) Do que trata essa investigação?



b) Qual a área do estudo?

c) Como está estruturado o pôster?

d) Pelo que você pode conhecer da pesquisa, que palavras-chave você sugeriria à autora?

Observe as sugestões presentes na terceira coluna da tabela referente à construção do projeto. Neste momento, você irá contribuir com sugestões de vocabulário para as partes do texto do o pôster. Esteja atento para o fato de que agora a pesquisa já foi realizada, preste atenção ao uso dos verbos.

O que pode ou não aparecer explicitamente:

Parte do texto	O que deve conter	Sugestões de introdução para cada uma das partes.
Tema	O que é investigado?	
Contextualização	Em que situação o trabalho é desenvolvido? Em que espaço? Em que momento histórico?	
Problema de pesquisa	Que pergunta que guia a investigação?	
Hipóteses	Inicialmente, houve alguma possível resposta para o problema de pesquisa? Qual?	

O que não pode faltar:

Parte do texto	O que deve conter	Sugestões de introdução para cada uma das partes.
Objetivos	Quais são eram metas da pesquisa?	
Justificativa	Qual a finalidade da pesquisa? Tendo em vista o ponto de partida e o ponto de chegada, por que foi importante percorrer esse trajeto?	
Metodologia	Como foi feita a pesquisa? Que meios foram utilizados para a investigação? Qual a relação entre esses meios e os objetivos? Como foram coletados os dados? Como foram analisados?	
Resultados e Conclusões	De acordo com os objetivos estipulados e seguindo a metodologia adotada, quais foram os resultados? Conforme os resultados encontrados, quais são as possíveis conclusões?	

III. Produção Textual: Construindo o pôster

Agora, sob a supervisão da professora, você construirá o seu pôster. Para isso, leia a seguir sobre a formatação do pôster. E não esqueça de trazer para as aulas o seu diário de pesquisa.

V. formatando o pôster

Observe o modelo.

1 (Banner)

2 (Title and Authors)

3 (Summary)

4 (Material and Methods)

5 (Introduction)

6 (Results and Discussion)

7 (Figure)

8 (Conclusions)

9 (References)

10 (Acknowledgments)

11 (References)

12 (Footer)

13 (Footer)

14 (Footer)

15 (Footer)

16 (Footer)

17 (Footer)

18 (Footer)

19 (Footer)

20 (Footer)

21 (Footer)

22 (Footer)

23 (Footer)

24 (Footer)

25 (Footer)

26 (Footer)

27 (Footer)

28 (Footer)

29 (Footer)

30 (Footer)

31 (Footer)

32 (Footer)

33 (Footer)

34 (Footer)

35 (Footer)

36 (Footer)

37 (Footer)

38 (Footer)

39 (Footer)

40 (Footer)

41 (Footer)

42 (Footer)

43 (Footer)

44 (Footer)

45 (Footer)

46 (Footer)

47 (Footer)

48 (Footer)

49 (Footer)

50 (Footer)

51 (Footer)

52 (Footer)

53 (Footer)

54 (Footer)

55 (Footer)

56 (Footer)

57 (Footer)

58 (Footer)

59 (Footer)

60 (Footer)

61 (Footer)

62 (Footer)

63 (Footer)

64 (Footer)

65 (Footer)

66 (Footer)

67 (Footer)

68 (Footer)

69 (Footer)

70 (Footer)

71 (Footer)

72 (Footer)

73 (Footer)

74 (Footer)

75 (Footer)

76 (Footer)

77 (Footer)

78 (Footer)

79 (Footer)

80 (Footer)

81 (Footer)

82 (Footer)

83 (Footer)

84 (Footer)

85 (Footer)

86 (Footer)

87 (Footer)

88 (Footer)

89 (Footer)

90 (Footer)

91 (Footer)

92 (Footer)

93 (Footer)

94 (Footer)

95 (Footer)

96 (Footer)

97 (Footer)

98 (Footer)

99 (Footer)

100 (Footer)

legenda

1. Evento

2. Identificação

Rosana Santos OLIVEIRA¹; Sandro Sampaio ALBUQUERQUE²

¹Bibliotecária, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas, oliveira@xxx.com.br;

² Prof. Dr. Letras, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas, albuquerque@xxx.com.br

3. Resumo

O pôster deve ser elaborado no tamanho 120 cm de altura x 90 cm de largura, em duas ou três colunas, devendo conter, obrigatoriamente: a logomarca do evento, o título do artigo, o nome dos autores seguidos de identificação, introdução, material e métodos, resultados e discussão, conclusão, agradecimentos e referências. O título deve ser bem destacado, permitindo que o visitante tenha facilidade em identificar o trabalho. Utilize fonte Calibri, tamanho de fonte 72 como mínimo para título, 36 para os cabeçalhos e fonte 30 como mínimo para conteúdo. O pôster deve ser confeccionado em material adequado (lona, PVC, glosspaper ou similar) com corda para ser afixado. O resumo deve ser elaborado conforme ABNT NBR 6028, seguido das palavras-chaves.

4. Resultados e Discussão

- O pôster deve ser legível a uma distância de pelo menos 1 m.
- Deve-se evitar o uso de citações e notas de rodapé.

5. Introdução

- O pôster deverá conter informações referentes ao artigo apresentado ao congresso para avaliação.
- As informações apresentadas no pôster devem ser concisas e claras.
- Este modelo já se encontra na formatação sugerida.
- Será obrigatória a presença de um dos autores no horário de apresentação do pôster.

6. Conclusão

O último item deve efetuar o fechamento do conteúdo apresentado.

Acima de tudo, um bom pôster deve ter pouco texto. Não tão pouco quanto uma apresentação de slides, porém bem menos do que um artigo. É preferível usar frases telegráficas, diretas e curtas, organizadas em tópicos, ao invés de orações longas e estruturas complexas.

Deve-se concluir somente o que foi comprovado, com interpretação lógica, não cabendo opiniões próprias ou análises não investigadas.

As conclusões de qualquer trabalho científico devem responder aos objetivos propostos do mesmo. Deve ser apresentada, preferencialmente, em tópicos.

7. Materiais e Métodos

As figuras são peças-chave em um pôster e devem ter um grande destaque. São elas que, em um primeiro momento, fisgarão os visitantes. Em um segundo momento, são as figuras que vão ajudar a dar sustentação aos seus argumentos, de maneira muito mais eficaz do que os textos, quando bem combinadas com os diagramas e esquemas. Nunca deixe de citar as fontes das figuras que pegar emprestadas.

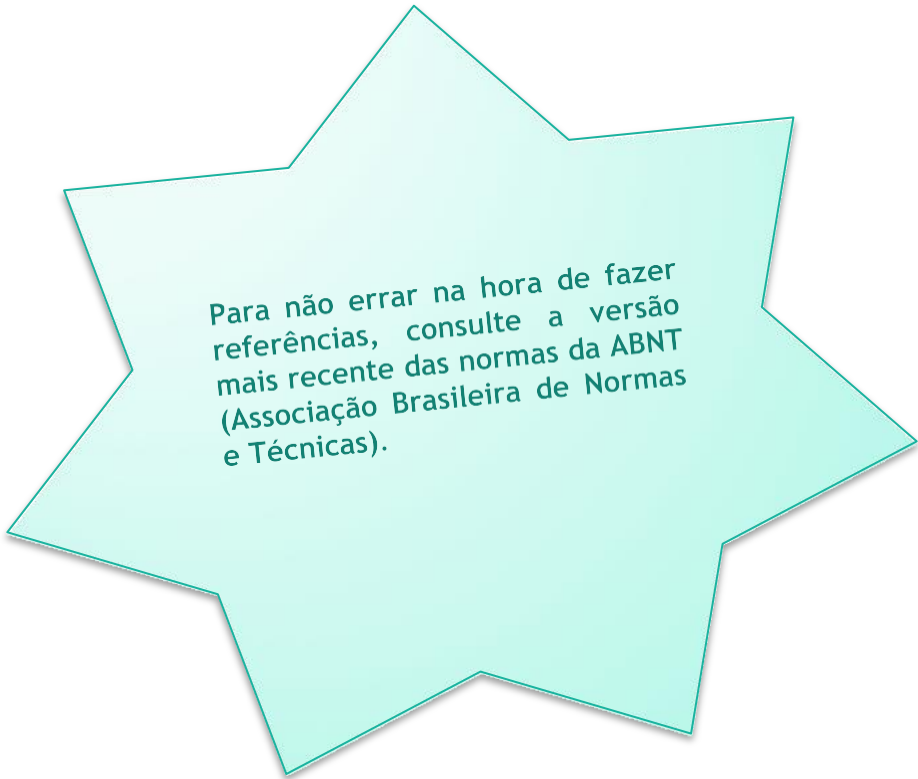
8. Agradecimentos

Agradecemos o apoio financeiro disponibilizado pelo CNPq para o desenvolvimento da pesquisa.

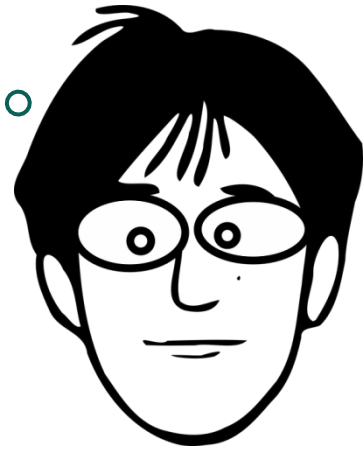
9. Referências

Listar as referências citadas no texto de acordo com as normas da ABNT NBR 6023. Sugere-se a utilização de, no máximo, 5 referências no pôster.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15437** : Informação e documentação: Pôsteres técnicos e científicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2006.



Para não errar na hora de fazer referências, consulte a versão mais recente das normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas e Técnicas).



- 1) Fiz perguntas, quando necessário, e dei contribuições espontâneas em mais de uma oportunidade.
- 2) Ouvi atentamente o que foi dito pela professora durante as aulas.
- 3) Ouvi atentamente o que foi dito pelos colegas durante as aulas.
- 4) Durante a aula, estive concentrado(a) nas atividades propostas.
- 5) Fiz bom uso do tempo disponibilizado para as atividades propostas.
- 6) Entendi para que serve um pôster.
- 7) Observei com atenção as dicas de formatação e trouxe para as aulas o meu diário de pesquisa.
- 8) Consegui concluir o meu pôster.

Sugestões:
(Opcional)

Atingido



Parcialmente atingido



Não atingido



Produção Textual

2. Apresentação oral

I. Para começo de conversa

- Você sabe para que serve e como funciona uma apresentação oral de trabalho?
- Você já apresentou oralmente algum trabalho? Como foi? Quais foram as suas principais dificuldades? Do que você mais gostou?
- O que você acha necessário que se tenha um bom desempenho em apresentações orais?

II. Observação

- Preste atenção no vídeo apresentado pela professora para avaliá-lo, marcando as opções da tabela a seguir.

Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=ZH22voSolDc>

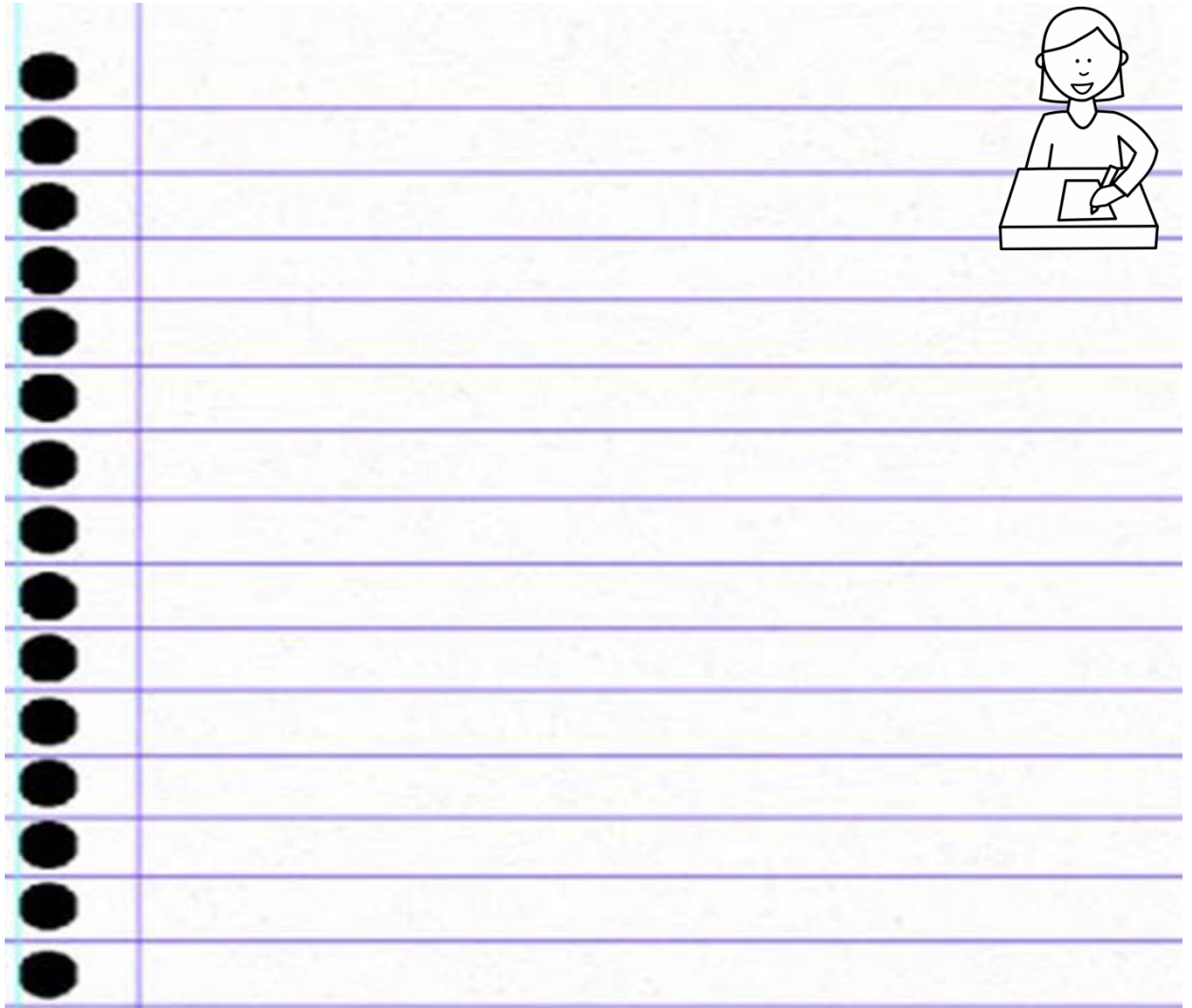
Legenda

- Inapropriado.
- Pouco apropriado.
- Apropriado.
- Muito apropriado.

Critérios de avaliação	1	2	3	4
Adequação ao público-alvo				
Autoconfiança				
Motivação do apresentador				
Postura				
Volume da voz				
Contato visual				
Domínio do assunto				
Organização geral da apresentação				
Sugestão de critério (opcional):				

III. Organizando um apresentação oral

Finalizaremos nosso trabalho com uma apresentação oral (de mais ou menos 8 minutos) da pesquisa. Nem tudo o que está escrito no pôster caberá em uma exposição oral do trabalho. Assim, será necessário selecionar previamente o que falar durante a apresentação. Com a ajuda da professora, organize em tópicos a sua apresentação. Caso seja do agrado da turma, podemos também ensaiar.



IV. Avaliando apresentação dos colegas e se autoavaliando

Você receberá fichas de avaliação semelhantes à preenchida no exercício de observação do vídeo. Estas deverão ser preenchidas para autoavaliação e avaliação dos colegas.

Autoavaliação



- 1) Fiz perguntas, quando necessário, e dei contribuições espontâneas em mais de uma oportunidade.
- 2) Ouvi atentamente o que foi dito pela professora durante as aulas.
- 3) Estive atento(a) durante as apresentações de meus colegas.
- 4) Durante a aula, estive concentrado(a) nas atividades propostas.
- 5) Fiz bom uso do tempo disponibilizado para as atividades propostas.
- 6) Contribuí para o diálogo e para as atividades em grupo.
- 7) Acredito que tive um bom desempenho na apresentação oral.

Sugestões:
(Opcional)

Atingido

Parcialmente atingido

Não atingido



ORIENTAÇÕES PARA O/A PROFESSOR/A

Caro/a Colega,

fico muito contente em poder auxiliá-lo/a através deste material. Espero que, ao tomá-lo em suas mãos, você possa assumir o papel de professor protagonista. A autoria do “Manual do Jovem Pesquisador” é minha, mas você será autor/a do planejamento. Ninguém sabe melhor da sua realidade que você!

Este material foi elaborado para o 1º ano do Ensino Médio e tem o intuito de colaborar com as práticas investigativas na escola, configurando-se enquanto um suporte para que você possa ensinar os alunos a pesquisarem e aprenderem pesquisando. Para tanto, o material foi dividido em cinco etapas e cada uma delas, dividida em subseções compostas por: perguntas introdutórias e propostas de tarefas relacionadas ao tema da subseção. Além disso, por meio das tarefas de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos, você poderá trabalhar alguns itens de vocabulário. O ensino tradicional de gramática não costuma explorar a função expressiva da língua, privilegiando a sua segmentação em subclasses. Dessa forma, espera-se que você, com o apoio deste material possa ressignificar o ensino de gramática, através de práticas de análise linguística pautadas nos sentidos desses itens gramaticais.

É importante que você conceda aos alunos a fotocópia do material, integral ou parcialmente, e que possa utilizar laboratório de informática e projetor. A seguir, apresento um quadro que pode ajudar no seu planejamento.

Espero que você também possa desenvolver uma investigação, mas não como a dos seus alunos, e sim uma investigação da sua própria prática. Para tanto, é fundamental que você sinta-se desafiado/a a investir em soluções para os problemas encontrados durante a aplicação.

Desejo a você um excelente trabalho!

A autora

SUJESTÕES PARA O PLANEJAMENTO DAS TAREFAS

TÓPICOS INICIAIS

A etapa intitulada “Tópicos iniciais” é composta por tarefas preparatórias para a prática de pesquisa. As principais tarefas desta etapa são a busca refinada de palavras-chave e a leitura do artigo de capa ou entrevista no site da revista *Ciência Hoje*.

A tarefa das palavras-chave pode ser incrementada com a confecção de fichinhas que contenham as palavras que compõem o exercício. Cada palavra corresponde a um desafio. Entregar uma por vez pode evitar que os alunos se antecipem.

É importante também fornecer exemplos. Como: “Vocês estão com fome e buscam um lugar para comer. Que palavras-chave utilizariam para essa busca?”; “Vocês estão procurando um lugar para comer comida vegetariana. Que palavras utilizariam?”; “Vocês buscam por um restaurante vegetariano, no centro de Porto Alegre, que abra no domingo. Que palavras utilizariam?”. Perguntas assim, ajudam o/a aluno/a a entender que quanto mais eu forneço informações, mais posso encontrar resultados úteis. Além disso, é recomendável levá-lo/a a perceber o quão importante é que utilizem palavras ou expressões e não frases inteiras.

A tarefa de leitura aponta a busca em uma determinada fonte para facilitar ao/ professor/a a possibilidade de explorar os sentidos dos textos. Inicialmente é solicitado que o aluno verifique, nos textos, os usos de discurso direto e indireto. Mas depois disso, há uma tarefa que visa ampliar essa leitura. Para tanto, é imprescindível que o professor consulte os dois textos disponíveis na página indicada e prepare perguntas que proporcionem essa ampliação da leitura.

PROPOSTA METODOLÓGICA

A etapa intitulada “Proposta metodológica” é composta por texto instrucional que apresenta o conceito de Revisão Narrativa, sugerindo-a como metodologia central para as pesquisas dos alunos. Em seguida, há uma tarefa de leitura de artigos de diferentes áreas. Em um primeiro momento, os alunos são convocados a identificar em quais dos estudos presentes no material a Revisão Narrativa aparece como metodologia central. Em um segundo momento, há uma tarefa de ampliação de leitura que busca explorar o campo semântico que as práticas de pesquisa envolvem. Para este segundo momento é fundamental que o/a professor/a esteja atento para a diversidade de possíveis respostas.

PLANEJAMENTO

A etapa intitulada “Planejamento” é composta por tarefas que visam levar o/a aluno/a elaborar o seu próprio projeto de pesquisa. Primeiramente, o/a aluno/a é convidado/a a colocar-se no lugar de quem planejou o estudo presente no primeiro dos resumos lidos na etapa anterior. Em segundo, o aluno deve estruturar seu próprio planejamento. Para tanto, ele/a deve eleger um tema através de um jogo de tabuleiro presente no material. É importante que o/a professor/a faça previamente um levantamento dos temas de interesse da turma, para facilitar o momento de confecção das fichinhas que são negociadas durante o jogo. Depois disso, o/a aluno/a deve esboçar o projeto, apresentá-lo ao/à professor/a para que este/a possa ajudá-lo/a na delimitação da investigação a ser feita.

A tarefa de escrita do projeto pode ser incrementada com uma produção coletiva que possa servir de exemplo. Construir a reescrita de um projeto escrito por um de meus alunos com a sua turma pode ser uma alternativa interessante. A seguir, apresento o projeto escrito tal qual foi apresentado pelo meu aluno. Os problemas apresentados na escrita dele podem ser parecidos com os presentes na escrita dos seus. Explore-os se fizer a opção pela escrita coletiva.

Tema: Essa pesquisa trata sobre redes sociais na escola.

Sugestão de ponto partida para uma reescrita coletiva de projeto

Justificativa: A razão pela qual escolhi Redes Social nas escolas é pelo fato de que muitos jovens pedem isso nas escolas.

Objetivos: A meta é fazer que consiga achar uma forma de realizar esse projeto em uma hora correta

Pergunta de pesquisa: A caneta: “é possível Redes Sociais na escola?” Ajuste feito a lápis: “É possível aprender usando Redes Sociais na escola?”

EXECUÇÃO

A etapa intitulada “Execução” traz a proposta de uma única tarefa que deverá ser realizada até o final do trabalho. A construção de um diário de pesquisa. O diário de pesquisa pode ser elaborado das mais variadas formas. O essencial para a construção deste é o entendimento de que ao/à aluno/a ele serve para que nada se perca, para que ele/a possa acompanhar o desenvolvimento da pesquisa e seu próprio desenvolvimento como pesquisador. Ao/à professor/a ele serve para o auxílio ao aluno com o gerenciamento de sua própria investigação.

EXECUÇÃO/ SOCIALIZAÇÃO

A etapa intitulada “Execução/Socialização” traz tarefas que conduzem a pesquisa desde a sua execução propriamente dita até a sua socialização. As tarefas centrais desta etapa são as produções de pôsteres e a apresentação oral em forma de seminário.

Para a escrita do pôster, é solicitado ao aluno que leia o pôster presente no material e responda as perguntas feitas sobre ele. Em seguida, há sugestões sobre a formatação do pôster. E por fim, há o processo de escrita e reescrita do pôster. Durante esse processo, provavelmente o estudo ainda estará em curso. É importante que o/a professor/a se organize para dar um retorno rapidamente ao/à aluno/à, pois este é um momento muito intenso e a motivação do/a aluno/a depende dessa troca. É fundamental que desde o início da escrita a turma tenha acesso a computadores e possam utilizar ferramentas de edição de texto enquanto fazem buscas na internet.

Para a apresentação oral, há uma tarefa de escuta/observação, na qual os alunos devem avaliar o apresentador do vídeo. Dos critérios apresentados nesta tarefa, partirão os critérios a serem utilizados nas avaliações e autoavaliações das apresentações da turma. Por isso, é bastante importante que o/a professor/a detenha-se a um momento de discussão sobre eles. É recomendável que se faça um ensaio antes das apresentações.

Outras colocações

É importante que o/a professor/a:

- tenha uma previsão de tempo para a realização de cada tarefa, mas que também seja sensível a características individuais de cada aluno/a;
- preveja possíveis problemas e pense em propostas alternativas quando possível;
- instigue o/a aluno/a responder as perguntas introdutórias, pois essas servem para mobilizar conhecimentos prévios e apontar quando há desconhecimento total do assunto tratado, possibilitando uma intervenção mais qualificada do/a professor/a;
- invista na realização das autoavaliações por parte dos/as alunos/as, promovendo o uso destas enquanto um mecanismo de controle da própria aprendizagem.

Por fim, gostaria de compartilhar com você os instrumentos avaliativos que utilizei para analisar o uso de alguns recursos linguísticos e a adequação aos gêneros propostos. Espero que você possa utilizá-los e adaptá-los da maneira mais conveniente ao seu contexto.

Recursos coesivos: relações textuais de reiteração

Participantes	Promove relações textuais de reiteração satisfatoriamente.	Promove algumas relações textuais de reiteração de maneira satisfatória.	Promove relações textuais de reiteração de maneira precária ou não as promove.

Recursos coesivos: relações textuais de conexão

Participantes	Promove relações textuais de conexão satisfatoriamente.	Promove algumas relações textuais de conexão de maneira satisfatória.	Promove relações textuais de conexão de maneira precária ou não as promove.

Adequação ao gênero

Participantes	Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>avançou</u> na adequação ao gênero, <u>investindo</u> em: a) recursos linguísticos que expressavam o processo de pesquisa; e, b) organização textual e distribuição do conteúdo no pôster de forma que este serviu tanto como instrumento expositivo autoexplicativo quanto como suporte para a apresentação oral.	Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>pouco avançou</u> na adequação ao gênero, <u>ao não investir muito</u> em: a) recursos linguísticos que expressassem o processo de pesquisa; e/ou, b) organização textual e distribuição do conteúdo no pôster de forma que este pudesse tanto como instrumento expositivo autoexplicativo quanto como suporte para a apresentação oral.	Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>não avançou</u> na adequação ao gênero, <u>ao não investir</u> em: a) recursos linguísticos que expressassem o processo de pesquisa; e/ou, b) organização textual e distribuição do conteúdo no pôster de forma que este pudesse servir tanto como instrumento expositivo autoexplicativo quanto como suporte para a apresentação oral.

Adequação ao gênero

Participantes	Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>avançou</u> na adequação ao gênero, <u>investindo</u> em: apresentar uma fala estruturada que compreendesse a pesquisa apresentada, utilizar uma linguagem adequada à situação comunicativa, domínio do assunto, adequar a prosódia de acordo com a situação comunicativa.	Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>pouco avançou</u> na adequação ao gênero, <u>ao não investir muito</u> em: apresentar uma fala estruturada que compreendesse a pesquisa apresentada, utilizar uma linguagem adequada à situação comunicativa, domínio do assunto, adequar a prosódia de acordo com a situação comunicativa.	Durante o processo de escrita e reescrita, o aluno <u>não avançou</u> na adequação ao gênero, <u>ao não investir</u> em: apresentar uma fala estruturada que compreendesse a pesquisa apresentada, utilizar uma linguagem adequada à situação comunicativa, domínio do assunto, adequar a prosódia de acordo com a situação comunicativa.
---------------	--	---	---

Créditos das imagens:



<https://pixabay.com/pt/vidro-lente-de-aumento-zoom-717509/>



<https://pixabay.com/pt/lente-de-aumento-vidro-%C3%ADcone-nero-1093183/>



<https://pixabay.com/pt/menino-estudante-laptop-notebook-148071/>



<https://pixabay.com/pt/nerd-menino-homem-%C3%B3culos-crian%C3%A7a-311852/>



<https://pixabay.com/pt/sala-de-aula-1297775/>



<https://pixabay.com/pt/sala-de-aula-aprendizado-cooperativo-1297779/>



<https://pixabay.com/pt/estudante-recep%C3%A7%C3%A3o-menina-pessoas-148614/>



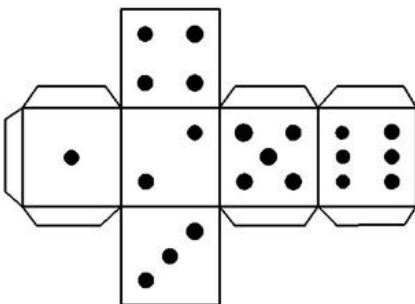
<https://pixabay.com/pt/estudante-menina-pessoas-escola-148613/>



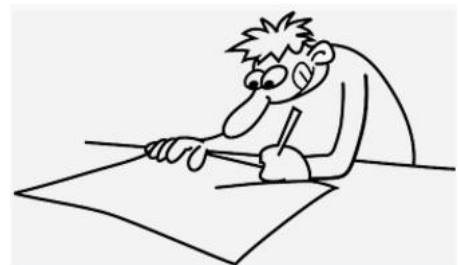
<https://pixabay.com/pt/estudante-menina-pessoas-escola-148612/>



<https://pixabay.com/pt/sala-de-aula-apresenta%C3%A7%C3%A3o-escola-1297780/>



http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=6910&secao=espaco&request_locale=es



<https://pixabay.com/pt/rabiscos-escrito-estudante-escrever-152216/>



<https://pixabay.com/pt/estilo-mbe-menina-1394007/>



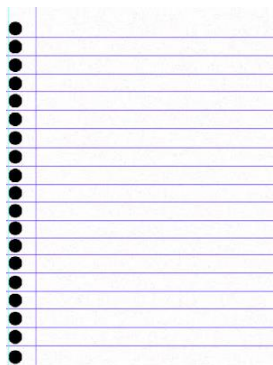
<https://pixabay.com/pt/martin-luther-king-afroamerican-150925/>



<https://pixabay.com/pt/reuni%C3%A3o-opini%C3%A3o-pessoas-falar-1293980/>



<https://pixabay.com/pt/tesoura-ferramenta-corte-papel-307766/>



<http://canalphotoshop.info/2008/10/criando-uma-folha-de-caderno.html#>



Fonte: arquivo pessoal da autora



Fonte: arquivo pessoal da autora