



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS



ARACY HENRIQUE DE SOUZA

A RESENHA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

TRÊS LAGOAS- MS
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS



ARACY HENRIQUE DE SOUZA

A RESENHA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: *Prof^a Dr^a Silvelena Cosmo Dias*

Coorientadora: *Prof^a Dr^a Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento*

TRÊS LAGOAS - MS
SETEMBRO/2023

ARACY HENRIQUE DE SOUZA

A RESENHA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Folha de aprovação:

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^ª Dr^ª Silvelena Cosmo Dias (UFMS/CPTL)

Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento (UFMS/CPTL)

Prof^ª Dr^ª Maria Leda Pinto (UEMS-Campo Grande) - Titular

Prof^ª Dr^ª Amaya O. M. de Almeida Prado (UFMS/CPTL) - Titular

Prof^ª Dr^ª Renato Rodrigues Pereira (UFMS-CPTL) - Suplente Interno

Parecer final: _____

Três Lagoas, setembro de 2023.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, ao meu neto, Arthur Henrique Real, que trouxe alegria a um coração quebrantado, à minha mãe Iracema Maria Ferreira e ao meu pai Antonio Henrique (*in memoriams*) que não tiveram estudo, mas deram oportunidade para eu ser o que sou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por permitir que eu pudesse realizar este sonho, pelos obstáculos vencidos entre perdas, tristezas e reconstruções que fizeram de mim uma pessoa mais humana e compreensiva.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da minha pesquisa.

Agradeço ao meu esposo, Osmar Antonio de Souza por ter me incentivado quando não havia mais fôlego, pela compreensão de minha ausência grande parte do tempo.

Agradeço a minha orientadora, Prof^a Dr^a Silvelena Cosmo Dias, pelas orientações que foram intensas, além da paciência durante este percurso que permitiu o meu amadurecimento. Pelas palavras firmes, o que revelou o seu comprometimento com o processo de ensino.

Agradeço, também, à coordenação do PROFLETRAS, professor Renato Rodrigues Pereira Unidade UFMS-CPTL, por todas as orientações e prestatividade nos mais variados assuntos de que precisei no decorrer do curso.

Agradeço aos meus mestres, professores doutores Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento (minha coorientadora), Amaya O. M. de Almeida Prado, Silvelena Cosmo Dias, Rauer Ribeiro Rodrigues, Renato Rodrigues Pereira, Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira e Cleonice C. G Leite, pela imensa contribuição em meu aperfeiçoamento profissional e pelos saberes tão preciosos oferecidos nas disciplinas.

Agradeço, em especial, às Professores Doutoradas Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, Amaya e Claudete Cameschi de Souza, pelas valiosas orientações durante o Exame de Qualificação.

Agradeço as minhas colegas estudantes/professoras, da VII Turma do PROFLETRAS, unidade UFMS-CPTL, pela oportunidade de tê-las conhecido, por compartilharem as angústias, lutas e vitórias, ao longo desses dois anos.

Agradeço à minha filha Melissa Henrique de Souza pelas valiosas contribuições, quando a ela busquei, mesmo ocupada, tirou um tempo para me ajudar.

SOUZA, Aracy Henrique. **A resenha crítica no processo de ensino de língua materna**. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023. (Dissertação de Mestrado)

Esta pesquisa parte de minha prática pedagógica como professora, na qual tenho sido instigada por questionamentos. Sentindo-me insatisfeita com a rotina tradicional da sala de aula, procurei aperfeiçoar-me, vislumbrando que meus alunos pudessem compreender e ressignificar seu papel em busca de um sistema educacional mais voltado às suas necessidades individuais e às demandas da sociedade contemporânea. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar e discutir uma sequência de atividades didáticas, que foi desenvolvida com os alunos do 8º ano, nas aulas de língua portuguesa, a partir da leitura do livro *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai e Patricia McCormick (2018), a fim de aprimorar a leitura e a escrita desses estudantes. A partir da conjectura de que ao invés de nos preocuparmos com o “como vamos ensinar e o que ensinar”, devemos refletir: “para que ensinamos o que ensinamos?” (GERALDI, 2012, p. 40), formulamos a hipótese de que, por meio da leitura, do contato com o gênero resenha crítica e do desenvolvimento de uma sequência de atividades sobre esse gênero, os alunos poderão desenvolver o seu senso crítico, ampliar seu repertório e apropriar-se da escrita. Dessa forma, para o desenvolvimento deste trabalho, pautamo-nos nas seguintes perguntas de pesquisa: o ato de ler e escrever, seguindo uma sequência de atividades, favorece o aperfeiçoamento das habilidades de escrita dos alunos? É possível que, ao ler diversas resenhas, o aluno do 8º ano possa desenvolver habilidades de argumentação e mostrar marcas de autoria? A escrita e reescrita colaborativas das resenhas, por meio de intervenções da professora-pesquisadora, poderão contribuir para o desenvolvimento de um repertório mais amplo dos alunos? Esta pesquisa está sustentada no arcabouço teórico-metodológico de autores e pesquisadores da Linguística Aplicada, que defendem a importância do estudo do gênero textual, no processo de reescrita textual, do letramento crítico e do uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, buscamos discutir a partir dos teóricos como Kleiman (1998, 2007, 2013 e 2019), Moita Lopes (1996, 2018), Geraldi (2012), Possenti (2012) e Coracini (2003, 2010), para abordar as contribuições da LA como campo de pesquisa independente, mas que dialoga com outras áreas, com o objetivo de valorizar a identidade e relações sociais. Consideramos a abordagem de Rojo (2012), no que tange às noções de letramento, tecnologia digital e *blog*, a fim de enfatizar o papel da tecnologia como ferramenta didática. Por fim, ponderamos os estudos de Marcuschi (2008), para destacar a importância de ensinar a partir do gênero. Para a constituição do *corpus*, os alunos foram submetidos a diversas situações didático-pedagógicas, envolvendo a leitura e produção de textos. Isso inclui a leitura do livro *Eu sou Malala*, seguida da exploração por meio de resenhas, realização da produção em todas as aulas, correção entre pares, autoavaliação e reescrita. Esta dissertação encontra-se dividida em três capítulos. O primeiro traz os conceitos da Linguística Aplicada (LA) e suas contribuições para o ensino e aprendizagem. No segundo capítulo, apresentamos a metodologia aplicada em sala de aula para alcançarmos os objetivos. O terceiro capítulo compreende a análise das produções dos alunos. Assim, com o resultado de pesquisa, foi possível verificar que a maioria dos alunos, após a intervenção da professora, apresentaram avanços significativos e que o processo de busca de aprimoramento educacional deve ser constante e contínuo.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; produção de texto; resenha crítica; letramento; tecnologia.

SOUZA, Aracy Henrique. **A critical review of the mother tongue teaching process.** Três Lagoas: Três Lagoas Campus, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2023. (Master's Dissertation)

This research is part of my pedagogical practice as a teacher, in which I have been instigated by some questions. Feeling myself dissatisfied with the traditional classroom routine, I tried to improve my skills, hoping that my students could understand and re-signify their role in search of an educational system more focused on their individual needs and in the demands of contemporary society. Therefore, the objective of this work is to analyze and discuss a sequence of teaching activities, which was developed with 8th grade students, in Portuguese language classes, based on reading the book *Eu sou Malala*, by Malala Yousafzai and Patricia McCormick (2018), in order to improve these students' reading and writing. Based on the conjecture that instead of worrying about how we are going to teach and what to teach, we should reflect: "why do we teach what we teach?" (GERALDI, 2012, p. 40), we formulate the hypothesis that, through reading, contact with the critical review genre and the development of a sequence of activities, students will be able to develop their critical sense, expand their repertoire and take ownership of writing. Therefore, to develop this work, we were guided by the following research questions: does the act of reading and writing, following a sequence of activities, favor the improvement of students' writing skills? Is it possible that, by reading several reviews, 8th grade students can develop argumentation skills and show marks of authorship? Can the collaborative writing and rewriting of reviews, through interventions by the teacher-researcher, contribute to the development of a broader repertoire of students? This research is supported by the theoretical-methodological framework of authors and researchers in Applied Linguistics, who defend the importance of studying textual genre, in the process of textual rewriting, critical literacy and the use of digital technologies in the teaching and learning process. To do this, we seek to discuss from theorists such as Kleiman (1998, 2007, 2013 and 2019), Moita Lopes (1996, 2018), Geraldi (2012), Possenti (2012) and Coracini (2003, 2010), to address the contributions of LA as an independent field of research, but which dialogues with other areas, with the aim of valuing identity and social relations. We consider Rojo's (2012) approach, regarding the notions of literacy, digital technology and blog, in order to emphasize the role of technology as a teaching tool. Finally, we consider the studies by Marcuschi (2008) to highlight the importance of teaching based on gender. To create the corpus, students were subjected to various didactic-pedagogical situations, involving reading and producing texts. This includes reading the book *I am Malala*, followed by exploration through reviews, production in all classes, peer correction, self-assessment and rewriting. This dissertation is divided into three chapters. The first brings the concepts of Applied Linguistics (LA) and their contributions to teaching and learning. In the second chapter, we present the methodology applied in the classroom to achieve the objectives. The third chapter comprises the analysis of student productions. Thus, with the research results, it was possible to verify that the majority of students, after the teacher's intervention, showed significant progress and that the process of seeking educational improvement must be constant and continuous.

KEYWORDS: reading; text production; critical review; literacy; technology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA PARA O FAZER PEDAGÓGICO.....17

1.1 A Linguística Aplicada e o ensino de língua portuguesa: contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.....17

1.2 Leitura, escrita e letramento.....21

1.2.1 A questão do letramento crítico.....28

1.3 A função social dos gêneros resumo e resenha crítica no ensino fundamental.....30

1.4 Estudo do gênero resenha crítica associado à tecnologia33

1.5 A Importância do blog como ferramenta pedagógica para uma aprendizagem significativa.....36

1.6 A leitura como ponto de partida para a escrita da resenha crítica.....38

II. METODOLOGIA: PERCURSOS E PROCEDIMENTOS PARA O

APRIMORAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA.....43

2.1 A pesquisa-ação como suporte para prática de sala de aula.....43

2.2 Espaço da intervenção.....44

2.3 Perfil dos atores da pesquisa.....45

2.4 A sequência de atividades como procedimento estratégico para o aprimoramento da leitura e escrita.....48

2.4.1 Materialização da pesquisa-ação: objetivos, procedimentos e reflexão.....51

2.5 Intervenção pedagógica: alternativa de aprimoramento da leitura e da escrita.....62

2.6 Uso de tecnologia no processo ensino e aprendizagem.....62

III. REFLEXÃO DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS.....66

3.1 Sobre os participantes: hábitos de leitura e escrita em interação com redes sociais66

3.1.1 Questionário.....66

3.1.2 Produção Inicial.....72

3.1.3 Produção Final.....84

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....96

REFERÊNCIAS.....100

ANEXOS.....104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você gosta de ler livros?.....	66
Gráfico 2 – Você lê jornais e revistas?.....	67
Gráfico 3 – Costuma ler e-mails ou sites da internet?.....	67
Gráfico 4 – Costuma ler o que postam nas redes sociais?.....	68
Gráfico 5 – Quantos livros você leu ano passado?.....	68
Gráfico 6 – Com que frequência vai à biblioteca da escola?.....	69
Gráfico 7 – Experiência com leitura.....	69
Gráfico 8 – Costuma ler resenhas de livros ou filmes?.....	70
Gráfico 9 – Experiência com a escrita.....	71
Gráfico 10 - Você tem acesso à internet?.....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Debate entre os grupos.....	52
Figura 2 - Escrita de cartas em duplas.....	55
Figura 3 - Análise de resenhas.....	57
Figura 4 - Escrita de uma carta.....	58
Figura 5 - Revisando os textos.....	60
Figura 6 - Conhecendo as características do blog.....	61
Figura 7 -Digitação de textos no word.....	61
Figura 8 - Página criada na internet.....	65
Figura 9 - Obra lida pela turma.....	73

INTRODUÇÃO

Iniciamos¹ apresentando nosso anseio em proporcionar, aos nossos alunos da escola pública, oportunidades de aprender a ler e a escrever por meio do poder da palavra. Buscamos ampliar suas vozes para que sejam ouvidas nas aulas de língua portuguesa, proporcionando momentos de reflexão sobre a língua e promovendo a compreensão de efeitos de sentido que a linguagem pode provocar no aluno. Dessa forma, o aluno, ao interagir com o mundo da escrita, no futuro, poderá vir a ser um escritor, mesmo quando privado anteriormente das oportunidades de se expressar. Dessa forma, terá chance de vislumbrar o resultado de um trabalho muitas vezes árduo, que resultará na democratização do ato de escrever sem as restrições que, muitas vezes, foi submetido.

Este anseio é de uma professora que atua há trinta e sete anos na educação, que sempre questionou a prática pedagógica, que nunca esteve satisfeita com a mesmice da sala de aula, que sempre buscou o aperfeiçoamento, que sempre procurou o melhor para o aluno, ressignificando-se na busca da construção de uma sociedade mais igualitária, para melhorar o sistema educacional. Confesso que tenho muito a aprender e, por meio desta pesquisa-ação, houve muito aprendizado tanto com as leituras realizadas, como por meio das orientações da professora orientadora. Ao término desse processo, compreendo que não serei mais a mesma, pois o conhecimento adquirido, embora que tardio, fará a diferença na minha prática de sala de aula, nos próximos últimos anos de minha carreira docente.

Em primeiro lugar, o motivo que me instigou a fazer esta pesquisa-ação e ter oportunidade de conhecer/vivenciar foi a proposta do PROFLETRAS, que tem como objetivo ajudar o professor, por meio da pesquisa, a desenvolver a proficiência dos alunos quanto às habilidades de leitura e escrita. Assim, as leituras, as orientações de pesquisadores contribuíram para que a reflexão fosse realizada. É certo que muitas perguntas ainda não foram respondidas, no entanto, a condução da produção deste texto, bem como as atividades desenvolvidas em sala de aula foram pensadas para que pudéssemos chegar a algumas conclusões e resultados positivos.

Outro fator relevante para que desenvolvêssemos um trabalho de leitura e escrita foi porque, ao longo de minha trajetória de docente, deparei-me com muita resistência dos alunos para ler e, conseqüentemente, muita dificuldade para escrever, pois, ainda, há a ideia de que a

¹ Algumas vezes, no decorrer desta dissertação, haverá mudança na flexão de pessoa, de primeira pessoa do plural, para primeira pessoa do singular. Essa flexão se justifica porque há fatos bem particulares da autora desta dissertação.

escrita está relacionada à cópia, além da ausência de atividades de escrita e reescrita de textos. Dessa forma, o aluno apresenta bastante dificuldade para escrever, porque não passou por um processo de reflexão da língua e nem foi motivado a escrever. Ainda, o ato de escrever, na escola, está muito preso aos exercícios mecânicos, como exercícios de ortografia, exercícios descontextualizados de gramática, cópia de textos, exercícios de interpretação de textos apenas com questões.

Além disso, no trabalho com textos, no dia a dia de sala de aula, é comum o aluno sempre voltar nele para responder às perguntas, sem reflexão, de forma (quase) mecânica. Ele localiza a resposta e copia apenas. E quando proporcionada a oportunidade de escrever, é apenas no final da unidade temática, proposta que é comum nos livros didáticos. Por esse motivo, os alunos resistem em escrever, tendo como resultado esta lacuna na sua aprendizagem. Podemos afirmar que, de fato, a leitura ajuda a escrever, entretanto, só se aprende escrever, escrevendo e não só lendo.

Por esse motivo que a opção de proporcionar a leitura de um texto com temática que abrange a busca pelo direito à educação, bem como produzir resenhas críticas e posterior postagem dessas produções em um *blog*, foi uma forma que encontramos para incentivar os alunos a ler e a escrever. Então, por meio de uma sequência de atividades didáticas, como proposta de intervenção, proporcionamos a ampliação do repertório de leitura e de escrita dos alunos, com auxílio das tecnologias digitais para que este trabalho não fique apenas entre aluno e professora, mas que seja expandido para fora da sala de aula. Sobre isso, Geraldi (2012) faz um alerta, pois o texto produzido pelo aluno deve ter “outro destino que não seja o cesto de lixo” (GERALDI, 2012, p. 65).

Outro motivo para a implementação deste trabalho de intervenção foi em decorrência da defasagem de aprendizagem dos alunos do 8º ano do ensino fundamental que, devido à pandemia da covid-19, ficaram dois anos resolvendo apenas exercícios de múltipla escolha pelo *google forms*, sem realizar um trabalho de interpretação e reflexão que pudesse auxiliá-los no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Um fator preocupante, também, ainda mais grave, foi o fato de alguns alunos não terem conseguido manter contato com a escola devido à falta de recurso (internet, celulares, notebooks), durante o período pandêmico. Alguns casos se destacaram pela completa impossibilidade de participar das aulas *online*, em razão da falta de equipamentos adequados conectados à internet, capazes de acessar a plataforma do *Google Meet*. Além disso, a escassez de aparelhos foi agravada pelo fato de muitos pertencerem aos pais que trabalhavam o dia todo

fora de casa. Dessa forma, os alunos que enfrentaram essas dificuldades, ao retornar à escola, precisavam de um trabalho que fosse significativo e efetivo no que tange à leitura e à escrita.

Além disso, os alunos apresentaram um baixo rendimento nas primeiras produções escritas nas aulas de Língua Portuguesa e nas avaliações externas². Essas produções mostraram ideias desconectadas, com diversas inadequações no uso da língua padrão, os alunos estavam desmotivados e desinteressados a escrever. Por essa razão, os motivos que mencionamos foram cruciais e serviram como base para a elaboração de uma sequência de atividades didáticas que visaram aperfeiçoar a leitura e a escrita dos alunos do 8º ano.

É importante destacar que, para a elaboração desta pesquisa, foram realizadas leituras de pesquisas com temáticas semelhantes, com a finalidade de construir o estado da arte das pesquisas desenvolvidas que se aproximam desse tema. É fundamental que se observe e considere outros trabalhos na área, a fim de verificar que nós, professores-pesquisadores, enfrentamos desafios semelhantes, embora sendo alunos com outra realidade. Dentre os trabalhos lidos, destaca-se o artigo de Paes e Ribeiro (2018), da Universidade Federal do Ceará, que trata da análise de produções textuais de alunos do ensino fundamental a partir de uma sequência didática para o ensino de resenha crítica. Assim, por meio deste trabalho realizado, verificamos que os alunos conseguiram desenvolver de forma mais autônoma a reescrita e foram capazes de revisar e de reavaliar seus textos, além da evolução em relação à apropriação do gênero, deixando claro a importância da realização da sequência didática.

Outro artigo relevante foi o de Alves (2013), do Instituto Superior de Educação de Vera Cruz. A autora realizou uma pesquisa com alunos do 7º ano do ensino fundamental, que produziram uma resenha crítica sobre o filme Karatê Kid. Esta pesquisa abrangeu não só a análise da estrutura composicional dos textos produzidos e seu conteúdo, mas também o diálogo entre os alunos para a construção de estratégias argumentativas, na produção da resenha crítica. A pesquisa mencionada apresentou resultados satisfatórios no que diz respeito à produção escrita dos alunos do ensino fundamental, com avanços consideráveis.

No que se refere às experiências de leitura e escrita, destacamos a dissertação de Souza (2019), elaborada no Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nela, foi realizada a análise de produções de narrativas a partir de um

² Diferentemente da avaliação interna (diagnóstica ou formativa) em que o professor, com base no que trabalhou em sala de aula, procura identificar o que os alunos aprenderam, a avaliação externa visa aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em certo momento da escolarização. A avaliação externa se distingue, portanto, da interna, porque focaliza o ensino e não a aprendizagem.

Fonte: [https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacaoexterna#:~:text=Diferentemente%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20interna%20\(diagn%C3%B3stica.em%20certo%20momento%20da%20escolariza%C3%A7%C3%A3o.](https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacaoexterna#:~:text=Diferentemente%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20interna%20(diagn%C3%B3stica.em%20certo%20momento%20da%20escolariza%C3%A7%C3%A3o.)

texto motivador, o qual inspirou os alunos a escreverem suas próprias histórias. Neste trabalho, a leitura é fomentada a partir de reflexões organizadas em oficinas e registradas por meio de diários, o que associa a leitura e escrita de forma produtiva e prazerosa. Além disso, referindo-se ao trabalho de produção escrita e leitura em sala de aula, destacamos o trabalho realizado por Oliveira (2021), no Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais, no qual aborda a questão da avaliação dos textos produzidos pelos alunos do ensino fundamental. Este trabalho enfatiza a importância de valorizar a voz do aluno, apreciando-a e incentivando-o, além de atuar como um parceiro para ajudá-lo a expressar aquilo que muitas vezes não consegue passar para o papel.

Ainda, vale a pena destacar a dissertação de Priscila Barbosa de Souza, em 2021, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* Três Lagoas, com o título *Gênero “Relato Pessoal” como contribuição para a escrita dos alunos do ensino fundamental*. Nessa pesquisa, destaca-se a importância da escrita diária, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade escritora dos alunos do 4º ano do ensino fundamental. Essa experiência realizada por meio de leituras e escritas proporcionou respostas positivas à professora-pesquisadora.

É importante ressaltar que, embora haja outros trabalhos com a mesma temática desta pesquisa, é preciso destacar que em todos os momentos procuramos dar oportunidade para que os alunos emitissem suas opiniões, fazendo deles protagonistas de todas as ações. Também, privilegiamos o trabalho em grupo, ora com maior número de alunos, ora em duplas, de forma a favorecer a troca de ideias e experiências. Assim, os alunos participaram de agrupamentos que foram muito produtivos, incluindo aqueles com nível de aprendizagem adequado para o 8º ano e outros com dificuldade de aprendizagem.

Acreditamos que este trabalho, observando os níveis de aprendizagens dos alunos, se diferenciou dos demais trabalhos apresentados aqui, por abordar questões sociais com temáticas atuais e relevantes para o desenvolvimento da cidadania, como direito à educação, o protagonismo infantojuvenil, a violência contra a mulher e o machismo, por meio da obra *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai e Patricia McCormick (2018).

A partir da conjectura de que ao invés de preocuparmos como vamos ensinar e o que ensinar, devemos pensar “para que ensinamos o que ensinamos?”, (GERALDI, 2012, p. 40), formulamos a hipótese de que por meio da leitura e o do contato com o gênero resenha crítica, e uma sequência de atividades, os alunos poderão desenvolver o seu senso crítico e ampliar seu repertório, além de apropriar-se da escrita.

Para a condução de nosso trabalho, orientamo-nos nas seguintes perguntas de pesquisa: o ato de ler e escrever, seguindo uma sequência de atividades, favorece o aperfeiçoamento das habilidades de escrita dos alunos? É possível que, ao ler diversas resenhas, o aluno do 8º ano possa desenvolver habilidades de argumentação e mostrar marcas de autoria? A escrita e reescrita colaborativas das resenhas, por meio de intervenções da professora, poderão contribuir para o desenvolvimento de um repertório mais amplo dos alunos?

Assim, o nosso objetivo geral é ampliar o repertório de leitura literária e desenvolver produções textuais a fim de aprimorar a escrita e leitura dos estudantes, utilizando as ferramentas digitais como instrumentos didáticos, por meio da resenha crítica. Como objetivos específicos, propomos: I) ensinar o gênero resenha, por meio de pesquisas em diferentes suportes; II) analisar a argumentação na exposição das apreciações e posicionamentos na escrita dos alunos; III) criar um *blog* e divulgar nele os textos produzidos pelos alunos para toda a comunidade escolar.

Para concebermos o *corpus*, os alunos participaram de várias situações de escrita de cartas, de resenhas críticas, de recados, de cartazes, de folhetos, sempre proporcionando a reescrita dessas produções. Assim, por meio dos objetivos traçados, temos como expectativa que esta pesquisa permita ao aluno não só o desenvolvimento e o uso competente da escrita por meio da sequência de atividades didáticas, como também fazer o uso social da leitura e da escrita por meio de postagens na internet dos textos produzidos por eles, para que a comunidade tenha acesso e, assim, dê visibilidade às produções textuais, por meio do *blog*.

Fundamentamos nos princípios teóricos e metodológicos da Linguística Aplicada (LA), em estudos que versam sobre o letramento, gêneros textuais e mídias digitais. Para isso, buscamos discutir a partir dos teóricos, como Kleiman (1998, 2007, 2013 e 2019), Moita Lopes (1996, 2018), Geraldi (2012), Possenti (2012) e Coracini (2003, 2010), para abordar as contribuições da LA como campo de pesquisa independente, mas que dialoga com outras áreas, com o objetivo de valorizar a identidade e relações sociais. Consideramos a abordagem de Rojo (2012), no que tange às noções de letramento, tecnologia digital e *blog*, a fim de enfatizar o papel da tecnologia como ferramenta didática. Por fim, ponderamos os estudos de Marcuschi (2008), para destacar a importância de ensinar a partir do gênero. Esses teóricos, entre outros, foram fundamentais para a compreensão do processo de leitura e escrita, e nos ajudaram a buscar diversas estratégias, para que os alunos pudessem expressar suas ideias e posições sem sofrer punições, valorizando seu pensamento crítico. Compreendemos que nossa prática docente está vinculada a uma corrente teórica que sistematiza todo o processo. Além disso, aprendemos que o texto precisa ter uma funcionalidade e, para atingir esse objetivo, é preciso

escrevê-lo e reescrevê-lo, quantas vezes for necessário, até que esteja no ponto para ser publicado e compartilhados com todos, mesmo considerando sua incompletude.

Este trabalho está organizado em três capítulos, além da introdução, das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos. O primeiro capítulo trata das referências teórico-metodológicas que embasam este trabalho de pesquisa, apresentando uma breve contextualização sobre a trajetória e a importância da Linguística Aplicada em relação a outras abordagens teóricas de pesquisa, além de discutir sua relação com as práticas de sala de aula. Para isso, são apresentadas as visões de autores que contribuíram para o esclarecimento dos conceitos dessa ciência. Além disso, é discutida a importância da leitura e da escrita no contexto de letramento, chegando em uma abordagem dos gêneros textuais, do resumo e da resenha crítica, que são o foco deste trabalho de pesquisa. Por fim, o capítulo inclui uma breve discussão sobre o estudo do gênero resenha crítica, interligado ao uso das tecnologias digitais.

No segundo capítulo, versamos sobre os procedimentos utilizados para o aprimoramento da leitura e da escrita dos alunos do 8º ano do ensino fundamental. Para isso, dividimos o capítulo em subtópicos que tratam da importância de ser um professor reflexivo de sua própria prática pedagógica, de uma abordagem detalhada do contexto desta pesquisa, incluindo a situação de produção, o perfil dos alunos e uma descrição minuciosa da sequência de atividades desenvolvidas para aprimorar a leitura e a escrita dos alunos. Ademais, ainda nos subtópicos subsequentes, discorremos sobre a importância da avaliação e intervenção pedagógicas como estratégias de trabalho, com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e de escrita dos alunos. Por fim, tecemos uma breve consideração sobre o uso do *blog* como ferramenta didática.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados obtidos a partir do questionário aplicado, para investigar as experiências que os alunos do 8º ano têm em relação à leitura, escrita e uso de tecnologias digitais. Apresentamos resultados de uma análise comparativa entre as produções iniciais e as produções finais, mostrando os avanços alcançados. A seguir, com base nas discussões dos três capítulos, seguimos com as considerações finais, apresentando conclusões e reflexões sobre o que precisamos desenvolver para que a educação pública se efetive como um direito para todos. Os anexos consistem em textos trabalhados em sala de aula, de questionários das atividades desenvolvidas, levantamento de dados por meio de quadros, registros das produções iniciais e finais dos alunos, fotos das atividades aplicadas, imagem das postagens da página da internet em que os textos dos alunos foram inseridos.

I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA PARA O FAZER PEDAGÓGICO

1.1 A Linguística Aplicada: contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa

Esta pesquisa é desenvolvida sob os conceitos, visões e pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (LA). Esta ciência sempre foi algo que me instigou e, diante desta oportunidade, afirmo que os estudos deste campo científico muito contribuíram para a minha prática de sala de aula e, por esse motivo, faço uma reflexão das contribuições de alguns autores.

A princípio, Kleiman (2013) explica a LA como uma ciência que dialoga com outras áreas, sobretudo, mais especificamente, com as ciências sociais e humanas. Essa ciência tem como objetivo buscar respostas para as problemáticas, nas quais a linguagem é o foco principal, pois desempenha “um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações – feministas, étnico-raciais, sociais – que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos” (KLEIMAN, 2013, p. 43).

Assim, essa ciência nasceu com um propósito: “contribuir para a melhoria de algum problema relacionado ao ensino e à aprendizagem de língua, e que hoje agrega essa meta inicial a formação do professor de língua” (KLEIMAN, 2019, p. 738). Portanto, um grupo de pesquisadores tem contribuído na formação de professores, com o intuito de formar profissionais críticos e autônomos capazes de ensinar os alunos a ler e a escrever. Para isso, ele deve ter acesso às instituições legítimas, materiais de leitura, desenvolvendo, dessa maneira, a prática do letramento, de acordo com Kleiman (2007).

Nesse sentido, ao trabalhar com o gênero textual resenha crítica, minhas aulas não mais estavam apenas seguindo uma sequência de atividades do livro didático. E, sim, estavam fundamentadas em uma ciência que muito avançou em suas pesquisas, no que tange à aplicação de estratégias nas investigações sobre o uso da linguagem. Assim, posso dizer que há uma grande expectativa que esta ciência possa responder às minhas inquietações, enquanto professora da rede pública de ensino fundamental nos anos finais.

É importante destacar que as pesquisas em LA, a princípio, eram focadas em “contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução”. No entanto, este “campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna”, mais especificamente, “no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo [...] (MOITA LOPES, 2018, p. 17).

Nesta perspectiva, verifica-se a influência das “teorias socioculturais, na linha Vygotsky e Bakhtin, sobre a relevância de entender a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social [...]” (MOITA LOPES, 2018, p. 17).

Dessa forma, em face ao entendimento de que a linguagem faz parte da “vida institucional”, a LA passa a ser formulada como “uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, [...]” (MOITA LOPES, 2018, p. 17). À vista disso, podemos compreender um pouco da trajetória da LA, ciência que foi crescendo de forma que o estudo da linguagem passa a ser um campo essencial dentro das pesquisas em LA.

Angela Kleiman (1998), autora de grande destaque no campo da LA, chama-nos a atenção para a relação existente entre a Linguística e a LA. De acordo com a pesquisadora, esta é uma questão histórica, tendo em vista que a Linguística Aplicada surgiu de forma tardia em relação aos problemas relacionados ao ensino e, nesse sentido, era a Linguística que ocupava os espaços de atuação aplicada que, atualmente, a LA também tenta reaver. Por esse motivo, é imprescindível estabelecer esta relação entre as teorias.

Trago, também, para este debate, a importante contribuição de Coracini (2003) quando faz uma considerável reflexão sobre a Análise do Discurso dentro da LA. É importante lembrar que a pesquisadora funda, juntamente com uma equipe de pesquisadores da UNICAMP e USP, uma perspectiva teórico-metodológica denominada discursivo-desconstrutivista, que tem como “objetivo principal [...] problematizar as situações naturalizadas pelo hábito e que, por isso mesmo, parecem inquestionáveis” (CORACINI, 2003, p. 18).

A exemplo disso, podemos observar a crítica que a autora supracitada faz em relação à escrita de redação na escola que ainda está sob a “ideologia do poder” em que o aluno deve escrever de forma criativa utilizando, técnicas e estratégias propostas pelo livro didático que têm como objetivo apenas “vigiar e punir” (CORACINI, 1999, p. 150). Dessa forma, a autora traça um paralelo de como é feita a produção de texto na escola e como, de fato, é a produção de texto no cotidiano.

Na escola, o texto é escrito para ser avaliado, para ser corrigido segundo regras ensinadas e que deveriam ter sido aprendidas; fora dela, escreve-se um texto quando sente a necessidade ou desejo de fazê-lo, quando se tem algo a dizer, quando se deseja provocar uma certa reação no interlocutor; na escola, não há (ou muito raramente) envolvimento da parte de quem escreve; afinal cumpre-se uma tarefa: construir um texto com três partes, criar uma atmosfera de tensão ou de medo, escrever a respeito de um dado tema (CORACINI, 1999, p. 150).

Assim, de acordo com a autora, as atividades de redação na escola propostas pelo livro didático apenas incentivam os alunos a serem meros seguidores de modelos. Então, para mudar esta realidade, é preciso que nas aulas de leitura e produção de texto seja criado espaço para reflexão, para os “questionamentos”, para a “contestação”, e não permitir que as aulas sejam engessadas por propostas que definem o que quer que o aluno escreva (CORACINI, 1999, p. 151).

Ademais, de acordo com Coracini (2003), todo texto verbal ou não verbal é resultado de outros textos e, por isso, pode ter mais de uma interpretação, pois leva-se em conta tanto as condições de produção, como os aspectos sócio-históricos tanto de quem escreve como de quem lê. Assim, no contexto de sala de aula, “o importante é que se busque problematizar o que é dito ou escrito à luz das condições de produção e, portanto, da historicidade do sujeito e do discurso” (CORACINI, 2003, p. 29).

Dessa forma, é fundamental relacionarmos esta pesquisa no âmbito da linguagem ao ensino para que não haja uma ruptura entre a pesquisa e o processo de ensino e aprendizagem, tornando claro que ambos se complementam. Dessa maneira, busco as contribuições de Geraldi (2012) que, de forma consistente, aborda esta questão que deixa clara a posição do ensino no processo de aprendizagem. De acordo com o autor mencionado, é notável “o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita” (GERALDI, 2012, p. 39). O baixo nível de leitura é comprovado não só pelas publicações em revistas, jornais, mas também pelo baixo desempenho em redações de vestibulares, como bem temos visto, mais recentemente, nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)³.

O autor ainda enfatiza que toda metodologia de ensino deve ser articulada com a opção política, ou seja, tudo é uma escolha, “os conteúdos ensinados, o enfoque que dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos” (GERALDI, 2012, p. 40). O que o autor afirma leva-nos a ponderar sobre as políticas públicas adotadas pelos nossos governantes em relação à educação, as quais frequentemente não resultam no acesso igualitário a um ensino de qualidade.

³ Enem é a sigla de **Exame Nacional do Ensino Médio** e foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para testar o nível de aprendizado dos alunos que concluíram o ensino médio no Brasil. Atualmente, os resultados obtidos no Enem ajudam os estudantes a ingressar em universidades públicas ou a ganhar bolsas de estudos em instituições particulares. Criado em 1998, o Enem é o maior processo seletivo do Brasil, abrangendo aproximadamente mais de 7 milhões de candidatos inscritos para a realização das provas.
Fonte: <https://www.significados.com.br/enem/>.

Então, para o autor em questão, quando falamos em ensino, muitas vezes, há a preocupação mais sobre como ensinar, quando ensinar, o que ensinar ao invés de pensar sobre “para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem?” (GERALDI, 2012, p. 40). Dessa forma, a questão do “para que” no ensino de língua portuguesa é uma situação considerada prévia, porque envolve tanto uma questão de concepção de linguagem quanto uma postura ligada à educação. Assim, dentre as concepções de linguagens (expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação) que respectivamente correspondem a três correntes de estudos linguísticos: gramática tradicional, estruturalismo e transformacionalismo e linguística da enunciação, propõe-se a discussão sob a terceira corrente, pois o falante é também sujeito da ação.

Dessa maneira, a língua se materializa na interlocução, no dizer. Essa interação da língua é exemplificada por Geraldi (2012), quando um interlocutor é questionado sobre algum aspecto, ele pode responder ou não à pergunta. Assim, ele compara esta interação como um jogo em que o interlocutor pode aceitá-lo ou não, ao se posicionar diante da pergunta. Isso é chamado pelo autor de “compromisso”. Assim, ao estudar a língua, e “tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2012, p. 42).

Nesse sentido, segundo Geraldi (2012), para que haja um ensino adequado, é preciso levar em conta a interação linguística. Isto quer dizer que, com a democratização da escola, há, no âmbito da sala de aula, alunos com diversos dialetos de classes populares e cabe à escola ensinar o dialeto padrão sem menosprezar a forma de falar do aluno. Assim, o ensino de língua portuguesa deve focar não apenas no estudo da língua, centralizado na metalinguagem, mas também motivar o aluno a desenvolver “as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra” (GERALDI, 2012, p. 89). Por fim, o ensino deve partir da reflexão do “para que” ensinar a linguagem, considerando que tal reflexão “ilumina toda a atuação do professor em sala de aula” (GERALDI, 2012, p. 46).

Nessa mesma perspectiva, Possenti (2012) reconhece que há presença de dialetos na sala de aula e que é possível ensinar a língua padrão, julgando ser “falsa” a ideia de que é difícil aprendê-la diante da complexidade desse dialeto. No entanto, ele faz um alerta aos seus leitores, afirmando que se não ocorre a aprendizagem da língua padrão é em decorrência dos “valores sociais dominantes”, além de metodologias passíveis de discussão.

A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isso é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende e não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis (POSSENTI, 2012, p. 33).

Enfim, as pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada, bem como a importância dos interlocutores, neste processo, fizeram com que houvesse também esta ligação entre a teoria e a prática. Assim, Geraldi (2012) materializa os resultados das pesquisas relacionadas à linguagem e às práticas de ensino em sala de aula com ênfase na diversidade presente no contexto escolar.

Ademais, é importante informar, também, segundo Moita Lopes (1996), que no Brasil, há algumas universidades que desenvolvem pesquisas em LA em relação ao Ensino/Aprendizagem de Língua Materna (LM), sendo: leitura e redação, análise do discurso, letramento e interação e discurso de LM em sala de aula. É claro que há também pesquisas no campo da Tradução, Língua estrangeira e Educação Bilíngue, no entanto, o que nos importa nesta pesquisa é enfatizar o estudo em pesquisas da LM. O fundamental é refletirmos sobre a importância da leitura, da escrita e do letramento, principalmente, em se tratando do ensino fundamental anos finais.

1.2 Leitura, escrita e letramento

Neste subtópico, o foco principal é apresentar a importância da leitura e da escrita no âmbito do letramento, ou seja, ambas devem estar associadas às práticas sociais. Sendo assim, de acordo com Geraldi (2012), a leitura é um ato de interação e interlocução, ou seja, ao mesmo tempo em que o leitor constrói significado a partir da leitura, ele, também, atribui sentido às coisas existentes no mundo, ou seja, a leitura e a escrita são práticas sociais indissociáveis no processo de ensino aprendizagem, já que:

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as escolas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com ele interagir (GERALDI, 1996, p. 70).

Fica claro nesta visão de Geraldi (1996) sobre a leitura e a escrita, que ambas são interligadas e intrínsecas. Não conhecemos o escritor face a face; no entanto, por meio da leitura, é possível ficarmos próximos dele a ponto de fazermos a avaliação daquilo que ele pensa sobre quaisquer situações. E, por meio da escrita, somos capazes de registrar nossa compreensão para que outros possam, também, conhecê-la, assim, possibilitar que haja a interação entre escritor e leitor. Dentro dessa linha de raciocínio, é imprescindível a leitura e a escrita no contexto escolar. Com relação à leitura, é determinante buscar na prática pedagógica as estratégias que melhor se enquadrem na perspectiva de levar o aluno a compreender o texto, sem que fique preso à extração de informações objetivas. Dessa forma, concordo com Kleiman (2005) que faz a seguinte definição de leitura e o estudo atual a esse respeito:

A concepção de leitura predominantemente nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2005, p. 14).

Isso torna claro que o leitor, embora não seja o “dono do texto”, está “inserido na realidade social e que precisa operar sobre os conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida permanentemente” (MARCUSCHI, 2008, p. 231). Por outro lado, temos a escrita que interligada à leitura cumpre papel fundamental no processo de desenvolvimento do estudante. Nota-se o quanto é importante a escrita no ensino de língua portuguesa, e como ela deve acontecer no contexto escolar. Essa visão em que me respaldo está vinculada à produção da escrita na perspectiva do gênero textual, tendo em vista a minha proposta neste trabalho de pesquisa.

Assim, a respeito da escrita, Coracini (2010) afirma que ela não é apenas uma forma de registrar por meio de sinais gráficos convencionais, mas que “implica na inscrição daquele que (ex)põe suas ideias, seus sentimentos, seus afetos e desafetos, ao mesmo tempo em que o sujeito se vê envolvido (marcado) pelo que escreve”. Sob esta visão, a autora supracitada nos faz entender que “a inscrição de si na textualidade” é “produção de sentido e, portanto, produção de texto”. Sendo assim, segundo Coracini (2010), “produzir um texto pode significar construir para si uma identidade, um lugar social, uma certa visibilidade, ainda que esta consista numa resposta a uma autoridade que detém o poder” (CORACINI, 2010, p. 24-25).

Atualmente, deparamo-nos com uma realidade que persiste muito no ensino de Língua Portuguesa, em nossas escolas de educação básica, que é a produção de texto sem função específica, apenas escrita de textos para o professor ler e corrigir os erros ortográficos e gramaticais. Isso também é afirmado por Geraldini (2012, p. 65) que nos faz lembrar que “a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos)”. O autor considera esse uso da língua como artificial. Busco, portanto, uma forma de não cair neste fingimento e, por isso, é meu anseio fazer com que meus alunos, ao produzir um texto, saibam que o mesmo cumpre uma função na sociedade e que outros leitores possam ter acesso à sua produção. Além disso, a escrita do texto torna-se significativa para ele e, dessa forma, toda a adequação vocabular, bem como as questões ortográficas e gramaticais passam a ter sentido, pois o texto deixará de ser apenas um texto de sala de aula para cumprir uma prática social.

Nessa artificialidade, dificilmente o aluno encontra prazer na escrita, pois escreve-se na escola pelo simples fato de cumprir uma obrigação. Ainda, algumas vezes, a escrita é tida como forma de reforçar algum conteúdo estudado para, então, retomá-lo posteriormente (FERNÁNDEZ, BAPTISTA, CALLEGARI & REIS, 2012). Dentro dessa linha de pensamento, constatamos que a escrita se torna apenas um recurso para aprender regras gramaticais, de concordância, de ortografia, simplesmente, desvinculando-se das demais atividades de linguagem da vivência dos alunos.

Diante dessa busca incessante e contínua pela produção textual significativa para o aluno e reflexões do uso da língua, vem a preocupação em ensinar ao aluno como escrever, já que para a maioria é uma tarefa difícil. Assim, é pertinente apresentar, nesta pesquisa, os processos pelos quais a produção da escrita passa, considerando como base os processos interativos nela inseridos.

Para dar início a um ensino diferenciado, encontro em Passarelli (2012) a sugestão de uma proposta de produção textual organizada em etapas, sendo elas: planejamento, escrita do texto, revisão/reescrita e editoração. Assim, para um texto ficar pronto, precisa passar por essas etapas até que fique relativamente bom, de modo adequado. E o mais importante é fazer o aluno perceber que um texto para ficar harmônico, é necessário que seja minimamente feito. Essa tarefa é bastante árdua e, ao mesmo tempo, gratificante, considerando que procurei não a tornar maçante e desgastante para o aluno.

Esses processos podem ser, assim, exemplificados: planejamento: seleção do gênero, fazendo uma adequação ao seu propósito e âmbito comunicativo; textualização: escolha da forma linguística mais adequada, observando o contexto, sequência de ideias, constituindo um

texto linear e gramatical; revisão: avaliação do texto com a finalidade de verificar se ele cumpre as funções previstas e, se for preciso, fazer a reformulação, o que quase sempre, para não dizer sempre, é necessário.

Vale ressaltar que a etapa do planejamento, nesta pesquisa, ocorreu após as oficinas de estudo do gênero resenha crítica. Nessa etapa, o aluno fez levantamento dos itens que seu texto deveria contemplar. É interessante observar que ao planejar, o aluno não estava adiando a escrita do texto, mas selecionando o que iria inserir no seu texto; a escrita do texto. Esse momento foi de escolha das palavras, de organização das ideias, e da sequência. Depois disso, foi feita a revisão/reescrita com a finalidade de verificar se ele (o texto) cumpre as funções previstas e, neste momento, houve a revisão do autor do próprio texto e também de outro colega. Após a revisão, os alunos fizeram a reescrita. Vale ainda mencionar que, nessa fase, a professora pesquisadora, que nesse caso sou eu, fez a leitura do texto e apresentou mais itens que o aluno deveria acrescentar ou tirar. E, nessa última etapa, que se trata da editoração, os alunos puderam compartilhar suas produções com seu público leitor.

Nota-se que a produção escrita é resultado da reflexão de quem escreve, sobre determinada temática, dentro de um determinado nível de língua e da articulação de diversos recursos linguísticos. Entendemos que esses processos são essenciais para consolidar uma prática de escrita que cumpre a função de promover momentos, em sala de aula, de reflexão a respeito da língua escrita como prática social. Como bem resalta Geraldi (2012), é relevante que se tenha em mente o “para que” ensinar o aluno a escrever, tendo em vista a escolha de um gênero.

Diante do exposto, em situação prática de escrita, consideramos pertinentes essas fases que envolvem o processo de produção escrita, tais como o planejamento, escrita do texto, revisão/reescrita e editoração (PASSARELLI, 2012). Isso pode configurar-se como a retirada de liberdade de o autor produzir seu próprio texto. No entanto, a intervenção da professora faz-se necessária, mesmo que minimamente, para garantir que produção de texto seja, de fato, efetiva.

Dessa forma, o autor assume o papel de organizador e, para isso, precisa ter o gênero como ponto de referência. Com esse intuito, é necessária a adoção de uma concepção interacional da escrita, em que o professor assume o papel de “leitor e coautor do aluno, mostrando a necessidade de a escrita envolver momentos diferentes, como o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita” (MENEGASSI, 2006, p. 157).

Nesta perspectiva, notamos a importância de sempre fazer a revisão do texto de modo a torná-lo mais harmônico e conforme as características do gênero a que se propõe escrever. Para

que esta execução ocorra, é preciso que haja um planejamento e que este faça refletir a vontade do sujeito autor que, ainda, sendo um aprendiz, busca o aprimoramento de sua escrita com o auxílio do professor, que, conforme Menegassi (2006, p. 157), é “leitor e coautor do aluno”.

Considerando a importância da leitura e da escrita no ensino, não podemos deixar de destacar o letramento que é “o resultado da ação de ensinar, de aprender a ler e a escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18). Entretanto, um indivíduo pode não saber ler ou escrever e ser letrado, tendo em vista os conhecimentos que vivencia lhe proporcionam o acesso às diversas leituras e interpretação de mundo, tomando posicionamentos críticos e reflexivos, em relação aos fatos e acontecimentos que ocorrem na sociedade.

No âmbito escolar, a escola enfatiza as atividades de análise da linguagem, desde a início da vida escolar do educando, sem conexão com os textos de convívio dele. Assim, se a criança tem acesso a diversos textos no seu cotidiano familiar, para ela, não há dificuldades, principalmente, no processo de alfabetização. No entanto, se não há práticas de leitura de diversos gêneros (receitas, história de livros, de jornal, relatos...) no âmbito familiar, o processo de análise da linguagem torna-se difícil, tendo em vista que a criança não conhece “as funções dos textos que circulam na sociedade” (KLEIMAN, 2005, p. 37).

Kleiman (2005), ainda, afirma que o fato de a escola trabalhar textos de forma descontextualizada daqueles que circulam no dia a dia dos alunos (jornais, revistas, piadas, etc), torna o ensino mais difícil, principalmente, para aqueles não letrados. Por isso, a autora sugere que “está na hora de substituir ou complementar os afazeres analíticos com a participação nas práticas sociais de outras instituições” (KLEIMAN, 2005, p. 38). De forma didática, a autora (2005) exemplifica como devemos proceder dentro dessa perspectiva. Ao invés de ensinar uma receita de salada de frutas com sua estrutura, o ideal é “colocar a mão na massa” e fazer com eles a receita. Depois, fazer a produção escrita do que foi realizado para mostrar aos ausentes. Esse procedimento garantirá um registro para o futuro. A autora, ainda, enfatiza a importância de publicar a receita em alguma rede social. Afinal, eles vão compreender que o texto produzido não ficará apenas na sala de aula e que o gênero receita tem uma função. Incluo, assim, neste diálogo, os estudos de Marcuschi (2008, p. 150), que corroboram a ideia da autora, quando afirma que:

Cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um

conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma.

Assim, as práticas letradas que circulam na sociedade passam a ser, também, práticas letradas de sala de aula. A autora em questão reforça que todas as situações de leitura do cotidiano, além de cumprirem sua função, estão “situadas na escola”. Ao contrário do que acontece com as atividades analíticas “em que se escreve ou se lê para aprender a escrever e a ler” (KLEIMAN, 2005, p. 39).

Concordo e busco, na minha prática pedagógica sobre o que a autora diz, pois ao se ter foco no letramento, “corre-se menos risco de engajar o aluno em atividades de faz de conta” (KLEIMAN, 2005, p. 40). Por isso, ressalto a importância de direcionar as atividades de escrita com foco no gênero a ser produzido. Nessa linha de pensamento, enfatizo o ensino da leitura, para que o aluno amplie seus horizontes, para que ele seja capaz de ver o mundo por meio da leitura e, assim, seja capaz de produzir textos dentro e fora dos muros da escola.

Nesse sentido, é oportuno destacar a contribuição de Solé (1998), com respaldo de Collins e Smith (1980), que propõe o ensino de estratégias para a compreensão de textos, explicando como acontece e como ensiná-las. De acordo com a autora, “queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa [...]” (SOLÉ, 1998, p. 72). A autora ressalta que o foco é “formar leitores capazes de aprender a partir dos textos”. A postura que se espera de um leitor, segundo o posicionamento da autora em questão, é:

Quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que se lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...] (SOLÉ, 1998, p. 72).

Para que o aluno chegue a este nível de compreensão da leitura, é preciso que o professor atue como um “guia” (SOLÉ, 1998, p. 75), garantindo que haja uma ligação entre “a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas e que traduzem nos objetivos e conteúdos prescritos pelos currículos em vigor em um determinado momento” (SOLÉ, 1998, p. 75). Esta atividade guiada pelo professor fará com que o aluno apresente progresso do seu processo de aprendizagem.

De acordo com o pensamento de Solé (1998), com respaldo de Collins e Smith (1980), propõe-se um ensino de leitura em três etapas, sendo a etapa do modelo que é a leitura em voz alta, mas nesta leitura é verbalizada e comentada de forma que o professor apresente como

chegou à compreensão do texto. A segunda etapa, segundo os autores, é a participação do aluno, mas com a intervenção do professor, por meio de perguntas que vão levantando as possíveis hipóteses e, por fim a última etapa, que é a leitura silenciosa, em que o aluno sozinho retoma todas as abordagens das fases anteriores.

Essa proposta determina o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, em constante intervenção do processo de leitura. Sendo assim, este modelo fez-se presente nas aulas de leitura, buscando a todo instante que o aluno se torne ativo no processo de aprendizagem. Dessa maneira, tendo em vista o aperfeiçoamento da capacidade leitora dos alunos, esta proposta de trabalho busca como principal objetivo a leitura e a escrita de resenhas críticas, com o intuito de que os alunos se conscientizem da importância da leitura de textos desse gênero. A resenha crítica é facilmente acessível, presente no próprio livro didático dos alunos e também disponível em *sites* dedicados a esse gênero na internet. Ela promove o desenvolvimento de uma visão crítica diante da apreciação das obras literárias, filmes, peças teatrais, artigos, entre outros.

No que tange à escrita, as sequências de atividades desenvolvidas visam o seu aprimoramento, compreensão, de forma que as intervenções realizadas foram baseadas em atividades pedagógicas desenvolvidas por meio de produções de textos de alguns gêneros, como: cartas, relatórios, resenhas, reportagens e entrevistas. Verificamos, diante dos resultados obtidos, problemas de ordem linguística, como: pontuação, acentuação, ortografia, concordância nominal, concordância verbal, regência, ambiguidade, paralelismo, entre outros, além das dificuldades de compreensão, interpretação.

Diante desses resultados, nesta pesquisa, buscamos estratégias para solucionar essas lacunas de escrita, de tal forma que vem ao encontro do que a autora Soares (2009) descreve como habilidades necessárias para o desenvolvimento da escrita, a saber que:

[...] a escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, [...]; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente (SOARES, 2009, p. 70).

Para ensinar os alunos na perspectiva do letramento, é preciso que se apresente a eles uma variedade de gêneros textuais disponíveis, de forma que, aos poucos, construam o seu conhecimento, principalmente, por intervenção pedagógica. Dentro dessa linha de pensamento,

Soares (2009, p. 84) orienta que “as habilidades de escrita devem ser aplicadas diferenciadamente à produção de uma variedade de materiais escritos: da simples assinatura do nome ou elaboração de uma lista de compras até a redação de um ensaio ou de uma tese de doutorado”. Assim, para fazer as intervenções, foi necessário trabalhar outros gêneros textuais, além da resenha crítica, para que o letramento fosse garantido no decorrer das aulas de língua portuguesa.

1.2.1 A questão do letramento crítico

Neste subtópico, exploramos o posicionamento de alguns estudiosos a respeito do termo “letramento crítico”, bem como sua relevância para a nossa pesquisa.

De acordo com Monte Mór (2015), há várias discussões, na educação, sobre a necessidade do desenvolvimento de diversas habilidades para o enfrentamento dos desafios que a globalização e a expansão da tecnologia digital exigem. Nesse sentido, é reconhecido que o desenvolvimento da criticidade esteja entre essas habilidades e, por esse motivo, os pesquisadores apontam a necessidade de uma revisão no ensino, principalmente nas áreas de linguagem e comunicação. A autora supracitada argumenta que as avaliações internacionais como o *Program for International Student Assessment (PISA⁴)* - mostram que os leitores avaliados têm demonstrado grande dificuldade na compreensão de textos, na construção de sentidos e visão crítica. Nesse sentido, há necessidade de um enfoque crítico da educação.

Dessa forma, Monte Mór (2015) faz uma analogia entre a crítica desenvolvida por pessoas com escolaridade e a crítica que não é dependente de uma escolarização. Para a autora, aquela tem “como premissa a ideia de que a crítica se situa em patamares altos da escala de estudos” e esta “remete à capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem, capacidade esta que não se atrela necessariamente aos altos níveis de escolarização” (MONTE MÓR, 2015, p. 5).

⁴ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico \(OCDE\)](#). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola.

O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todas as edições ou ciclos. A cada edição, é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem nesse domínio. A pesquisa também avalia domínios chamados inovadores, como Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Competência Global.

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>.

Em paralelo a esta ideia, Barthes (2007) denomina a crítica de duas formas, uma é praticada pela universidade, sob uma visão positivista, ou seja, a interpretação é baseada pela objetividade e pelos fatos e a outra interpretação é subjetiva permeada por ideologias como, marxismo, psicanálise, existencialismo, marxismo, fenomenologia que, por sua vez, se opõe à primeira.

Para ampliar esta discussão, Barthes (2007) ainda pontua que o objeto da crítica não é o mundo, mas sim o discurso. Portanto, crítica está relacionada à posição diante de um discurso, isto é, “a crítica é discurso sobre um discurso” é a segunda linguagem de uma primeira. O autor chama isso de “atrito” de ambas as linguagens. Se é uma linguagem sobre a linguagem, então, podemos considerá-la uma metalinguagem (BARTHES, 2007, p. 160).

Outra grande contribuição do autor mencionado é quando declara que a linguagem crítica tem validade, no entanto, não necessariamente precisa ser verdadeira ou falsa. Assim, a crítica pode ser comparada a uma lógica, a saber, não tem como função descobrir o que está nas entrelinhas. Vejo que diante desta afirmação, todo posicionamento é válido dentro daquilo que se propõe a discutir dentro de sala de aula sobre o tema em discussão.

Ainda, em conformidade ao desenvolvimento do senso crítico, ou seja, promover a criticidade, isto é, “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico” (SOUZA, 2011, p. 2). Então, para que o letramento crítico ocorra, “o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também - e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras” (SOUZA, 2011, p 3).

Ainda, ressalto a importância de relacionar a questão do letramento crítico ao célebre educador Paulo Freire (1967) quando propõe o trabalho de alfabetização com palavras geradoras. Esta proposta permite ao alfabetizando, ao mesmo tempo que reflita sobre a estrutura das palavras, acione, também, o campo semântico ligado a elas carregado de situações do seu dia a dia. Nesse sentido, no processo de ensino e aprendizagem, ao aprender ler e escrever, o alfabetizando deixa daquela situação de ingenuidade para uma consciência crítica (FREIRE, 1967).

Nessa linha de pensamento, ao propor o trabalho com a resenha crítica, acrescentamos mais um letramento, ou seja, o letramento crítico para que o aluno do ensino fundamental desenvolva também esta habilidade. Isso nos lembra a fala de Soares (2009), quando afirma não se tratar apenas de um único letramento, mas de diversos letramentos. Assim, é inevitável

discutir questões sobre o estudo dos gêneros, de modo geral, com foco, especificamente, no resumo e na resenha crítica, que foram trabalhados com os alunos, participantes desta pesquisa.

1.3 A função social dos gêneros resumo e resenha crítica no ensino fundamental

Os gêneros textuais são práticas discursivas que estão presentes em todas as esferas de circulação, tanto de forma convencional, como em discursos midiáticos. Sendo assim, a relação do texto com a prática social possibilita ao aluno interagir com o processo de construção do seu próprio conhecimento. Para Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros textuais são textos do nosso dia a dia e “que apresentam padrões sociocomunicativos”, com característica funcional, com objetivos e com estilo próprio que decorrem da “integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Assim, são gêneros textuais cartas, bilhetes, reportagens, romance, bula, resumo, resenha, cardápio, receita culinária, entre tantos outros, ou seja, são “textos materializados em situações comunicativas recorrentes” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Portanto, adotamos para esta pesquisa o trabalho com gêneros textuais, segundo a visão de Marcuschi (2008), pois trata-se de textos materializados, ao passo que o discurso é o que gênero desenvolve nas práticas sociais. Além disso, o autor afirma que estudar na perspectiva do gênero é, também, trabalhar com a interdisciplinaridade, mais propriamente com atenção ao funcionamento da língua, bem como atividades culturais e sociais (MARCUSCHI, 2008). Porém, o autor adverte que essas atividades com gêneros não devem concebê-los “como modelos estanques e nem como estruturas rígidas”, ou seja, como algo engessado, mas deve-se vê-los como “entidades dinâmicas”. Embora tenham algumas restrições e padronizações, mas pode, também, ser um “convite a escolhas, estilos, criatividade e variações” (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Dessa maneira, a proposta de trabalho com os gêneros textuais na turma de 8º ano do ensino fundamental II, nesta pesquisa, busca mostrar não somente o resumo e a resenha como padrões a serem seguidos, mas também como uma oportunidade de o aluno conhecer, escolher e, se possível, criar/variá-lo seu texto com vistas ao aperfeiçoamento da escrita, levando o aluno a usar as várias formas de argumentar sobre uma obra conhecida/lida.

Os gêneros resumo e resenha estão classificados, segundo Marcuschi (2008), no domínio discursivo, como instrucional (científico, acadêmico e educacional). Isso significa que ambos são utilizados no âmbito acadêmico e científico. Podemos afirmar que resumo é um texto que apresenta de forma clara e sintetizada a compreensão geral de uma obra lida/assistida ou

conhecida. Ainda sobre o resumo, é fundamental apresentar a contribuição de Machado; Lousada & Abreu-Tardelli (2020) em que evidenciam, de forma bem didática, como produzir um resumo. Assim, de acordo com as autoras, para a produção de resumos escolares, é essencial utilizarmos a sumarização que é excluir as ideias de circunstâncias, as justificativas, exemplos, explicação, sinonímia.

Neste contexto, o relevante é focar na ideia principal do texto a ser resumido. Em continuidade, para a produção de um resumo, é preciso fazer a compreensão global do texto, observando o gênero do texto, o meio de circulação, o autor, a data de publicação e o tema. Após observarmos estes aspectos, passamos, então, para a organização global do texto, relacionando as suas ideias mais relevantes. Assim, as autoras apresentam um esquema prático dessa organização global da seguinte forma: fato, questão, posição contrária à do autor, posição do autor, argumentos e conclusões.

Além disso, as autoras enfatizam a importância de manter a coerência e coesão do resumo e para isso afirmam que “é preciso indicar as relações entre as ideias do resumo e explicitar as relações entre as ideias do texto” (MACHADO; LOUSADA & ABREU-TARDELLI, 2004, p. 45). Isso só é possível mediante o uso adequado de elementos coesivos. Quanto à menção ao autor do texto de origem, é sempre fundamental ter em mente que “um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se frequentemente o seu autor, para evitar que o leitor tome como sendo nossa ideia que, de fato, são do autor do texto resumido” (MACHADO; LOUSADA & ABREU-TARDELLI, 2004, p. 47).

Ademais, as autoras reforçam também, a importância de interpretar os atos do autor do texto original, usando os verbos adequados, por exemplo, verbos que expressam atos que são atribuídos ao autor, como: aborda, relata, enfatiza, define, ressalta e etc. Constantemente, reforcei estas ações em aula, visto que os alunos sempre apresentavam insegurança ao tratar da fala do autor da obra lida ao ser resumida ou resenhada.

Além dessas autoras, o conceito de Severino (2013) também vem ao encontro daquilo que eu sempre busquei para atender às necessidades dos meus alunos; no entanto, não tinha exatamente uma fonte para me respaldar. Nesse contexto, deparo-me com esta afirmação que muito me ajudou para demonstrar aos meus alunos o que é um resumo: “o resumo do texto é, na realidade, uma síntese das ideias e não das palavras do texto. Não se trata de uma “miniaturização” do texto. Resumindo um texto com as próprias palavras, o estudante mantém-se fiel às ideias do autor sintetizado” (SEVERINO, 2013, p. 179). A partir desta afirmação,

mostrei aos meus alunos que não precisavam fazer o texto ficar pequeno apenas, mas deveriam entender a história e escrever com suas próprias palavras.

É importante frisar que, mesmo se baseando em outro texto, o resumo é um texto autônomo, pois pode preservar ou não a organização do texto original, por exemplo. Já, a resenha é um texto que tem como objetivo apresentar informações sobre alguma obra, principalmente, no campo artístico, como: teatro, filmes, livros. A apresentação é sucinta e traz a visão crítica do resenhista. Essa visão pode ser positiva ou negativa da obra, sendo, portanto, uma interpretação e avaliação crítica de quem elabora o texto.

A resenha não tem uma estrutura fixa, mas de forma bem geral, é composta de “título, da referência bibliográfica da obra-base, de alguns dados bibliográficos do autor da obra resenhada, um resumo ou síntese do conteúdo e a avaliação crítica, que pode ser entremeada ao resumo” (FERNÁNDEZ, BAPTISTA, CALLEGARI & REIS, 2012, p. 175). Nessa mesma linha de raciocínio, Severino (2013) destaca que a resenha faz parte da vida acadêmica tanto de estudantes como de especialistas e, por isso, é muito importante, pois é a partir dela “que se toma conhecimento prévio do conteúdo e do valor de um livro que acaba de ser publicado, fundando-se nesta informação a decisão de se ler o livro ou não” (SEVERINO, 2013, p. 179). Ainda, o autor faz a seguinte classificação da resenha:

Uma resenha pode ser puramente informativa, quando apenas expõe o conteúdo do texto; é crítica quando se manifesta sobre o valor e o alcance do texto analisado; é crítico-informativa quando expõe o conteúdo e tece comentários sobre o texto analisado (SEVERINO, 2013, p. 179).

Esta classificação nos permite entender que a resenha é um texto possível para ser trabalhado em uma turma do ensino fundamental, pois o ajuda a aprender como um texto se organiza e que, mesmo não sendo um leitor experiente, é capaz de produzir um texto com finalidade específica e com certa estruturação. Assim, o autor Severino (2013) sugere uma organização iniciando pelo cabeçalho (dados bibliográficos), informação do autor, uma apresentação bem resumida do texto (assunto, objetivos, ideia central e a ordem das ideias do autor). Depois dessa abordagem, faz-se os comentários da obra, que podem ser positivos e/ou negativos, intercalados no resumo.

Já, as autoras Machado; Lousada & Abreu-Tardelli (2004) definem resenha fazendo um paralelo com o gênero resumo, pois além de apresentar informações como o resumo, também apresentam comentários e avaliações. É isso que difere a resenha do resumo, considerando que é fundamental apresentar o ponto de vista do resenhista da obra. Há de se

levar em conta que um texto para ser considerado uma resenha precisa no mínimo dessas duas características básicas: o resumo e avaliação (comentário positivo e/ou negativo da obra resenhada).

Ademais, para a estruturação da resenha, as autoras sugerem que o texto tenha esta seguinte organização: (nome do livro resenhado, autor do livro, contextualização do livro, tema do livro, autor da resenha, veículo em que foi publicada e livros citados nas referências bibliográficas, quando for o caso), denominada de plano global da resenha. Para manter tal organização, as autoras enfatizam o uso de “organizadores textuais”, pois a função deles, no texto, vai muito além de conectar frases e parágrafos, mas sim “estabelecer relações entre ideias, não só nas frases, mas também entre os parágrafos” (MACHADO; LOUSADA & ABREU-TARDELLI, 2004, p. 47).

Essas orientações teórico-metodológicas foram cruciais para a elaboração do plano de atividades, bem como para fazer a intervenção nos textos dos alunos, por meio da reescrita. A partir dessas informações, organizei, na sequência de atividades didáticas, as atividades para que os alunos pudessem se apropriar deste gênero, já que, na resenha crítica, há o resumo.

1.4 Estudo do gênero resenha crítica associado à tecnologia

Neste subtópico, o objetivo principal é mostrar a tecnologia como uma aliada na promoção da aprendizagem do aluno, demonstrando sua viabilidade como uma ferramenta didática no estudo do gênero. Sabe-se que a geração atual está acostumada com a tecnologia e que para ela as novidades não lhe causam espanto ou medo, tendo em vista que a tecnologia está mais presente na vida do adolescente, por meio de redes sociais, canais do *youtube*, músicas, aplicativos, jogos, entre outros. Presume-se, assim, que este recurso já está disponível para todos. Portanto, a proposta desta pesquisa consiste em conciliar o ensino do gênero resenha crítica com as tecnologias, visando aprimorar o letramento digital do aluno. Por esse motivo, abordamos como a tecnologia pode contribuir para a aprendizagem do aluno e qual a sua importância no contexto escolar sob a perspectiva do gênero.

Como já mencionado, a nossa proposta de intervenção baseia-se na concepção de linguagem como uma interação, então, o ensino do gênero significa “[...] uma coconstrução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para seus docentes” (GUIMARÃES, KERSCH, 2015, p. 36). Para que o trabalho com o gênero resenha crítica, por meio de uma sequência de atividades, possa ser significativo, tanto para professor quanto para o aluno, é preciso que o trabalho seja interativo,

coletivo e dentro de uma perspectiva de linguagem como prática social. Por esse ângulo, “o projeto textual é o instrumento e o objeto de estudo para o desenvolvimento de atividades de leitura, de análise linguística, de apreensão das características discursivas do gênero” (MARQUES, 2016, p. 111).

Nesse sentido, Marques (2016, p. 113) considera “o trabalho com gêneros textuais, como instrumentos de aprendizagem, é inegável no contexto educacional, visto que eles representam a prática linguageira da sociedade, podendo apontar diversas estratégias para o ensino da língua materna”. Sendo assim, é fundamental articular o ensino de gêneros textuais, as práticas e as tecnologias para que os alunos vivenciem situações em que, ao mesmo tempo que aprendem os conteúdos escolares, possam relacioná-los às situações do seu cotidiano. Verifica-se, no entanto, que o uso da tecnologia, embora sendo um meio de comunicação em evidência capaz de promover grandes mudanças na educação, ainda, está muito aquém do que realmente é e do que realmente está sendo feito. Marques (2016, p. 118) também corrobora esta visão ao afirmar que:

A tecnologia tornou a comunicação ágil e fácil; e a interação imediata, o que resultou no desenvolvimento de programas, projetos colaborativos. O que se vê na maioria das escolas, todavia, é que, na prática docente, o gênero e a tecnologia até podem estar presentes, mas ainda há uma grande distância a ser percorrida para aproximá-los, de modo que esta prática se torne recorrente no ensino básico.

A proposta deste trabalho de intervenção no ensino fundamental II, no contexto de escola pública, não é simplesmente usar a “tecnologia pela tecnologia”, mas utilizá-la como ferramenta didática capaz de promover a interação, o diálogo e a aprendizagem. Diante do exposto, a busca pela associação entre o trabalho com gêneros textuais e as tecnologias garante a possibilidade de o aluno desenvolver, por meio de “novos espaços” e “formas de aprendizagem”, a capacidade criadora e a interação com os outros. Nesse ínterim, o objeto de estudo passa a ser estudado por um viés mais crítico e autônomo. Esse projeto de intervenção para o 8º ano do ensino fundamental implementado, com vistas ao letramento, permeia-se por correntes teóricas e práticas que valorizam a interação, prática social, tecnologia e estudo do gênero textual.

Nesse sentido, não há mais como desvincular o ensino com gêneros textuais sem o uso das tecnologias, pois ainda há de trabalhar os textos modernos que são multissemióticos e que exigem multiletramentos. Isso quer dizer que as leituras não são apenas nos textos impressos

de forma linear, mas também, em plataformas em que os gêneros se apresentam nos mais variados formatos, como em vídeos, áudios, por imagem ou tudo junto.

Vale a pena mencionar os momentos, em sala de aula, que ouvimos os *podcasts* de indicações de livros, imagens do *blog* do livro que lemos para a escrita da resenha crítica, vídeos do discurso de Malala quando recebeu o prêmio Nobel da Paz, além de leitura de resenhas de forma não linear, por meio dos links, na sala de tecnologia. Além do mais, tínhamos o problema do local improvisado para o funcionamento da escola, considerando que a mesma estava passando por uma reforma. No entanto, isso não foi um empecilho para o desenvolvimento do trabalho com a tecnologia. Nos momentos em que precisávamos, solicitei que trouxessem seus notebooks e projetei, através do meu notebook com acesso à internet, para que todos pudessem criar a conta de um *blog*. O propósito da criação desse *blog* foi disponibilizar as resenhas críticas publicamente. Em outras palavras, o *blog* é um espaço pelo qual possibilita “novas formas de acesso à informação, [...] como também às novas formas de ler escrever, gerando novos letramentos [...]” (ROJO, 2012, p. 40).

Por meio desse improviso de sala de tecnologia, desenvolvemos todas as atividades, sendo que a primeira foi a criação de uma conta no *gmail* para a inserção dos textos produzidos pelos alunos na plataforma do *blog*. Esse momento foi de bastante aprendizagem, pois para abrir a conta, tivemos que pensar no nome que fosse comum a todos, pois todos da turma poderiam acessar o *blog*. Também, tivemos que escolher uma imagem que seria colocada no *blog* da turma. Nesse momento, exploramos todos os recursos possíveis que um *blog* pode proporcionar, como inserir textos, vídeos, imagens, fotos da turma, etc. Ainda, tivemos que escolher um perfil para a página do nosso *blog*, que conseguisse representar todos nós. Todas essas atividades foram projetadas apenas de um computador da escola com acesso à internet.

Em outro momento, os alunos deviam acessar o processador de textos, o *word* para a digitação das resenhas, possibilitando que tivessem contato com a tecnologia, em várias ocasiões. Ainda, para facilitar a correção, solicitei que enviassem os textos para o meu *WhatsApp*, pois considereei a forma mais prática de fornecer feedback antes da publicação. Durante esse período, os alunos que enfrentavam desafios tiveram a oportunidade de aprender com os colegas e comigo todo o processo de criação e inserção de textos em uma plataforma online.

Dessa forma, ao promover atividades vinculadas à tecnologia, é possível afirmar que foi dado aos alunos a oportunidade de experimentar outras formas de aprendizagem, que contribuíram para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade. Dessa maneira, essas práticas com a tecnologia vão ao encontro da afirmação de Marques (2016, p. 119):

A escola, como principal agência de letramento da sociedade, ao vincular, na prática docente, o trabalho dos gêneros textuais às tecnologias, proporcionará aos aprendizes novos espaços e formas de aprendizagem para que eles desenvolvam sua capacidade de criar, interagir e analisar o objeto de estudo com um olhar mais crítico e autônomo.

Nesse sentido, concordamos com Marques (2016), que defende que agregar o letramento digital e promover, ainda que de forma acanhada, atividades em que o uso das ferramentas contribui para a construção do conhecimento, é primordial para o processo de ensino aprendizagem. Pode-se afirmar que esse posicionamento foi levado em conta, ao fazer o trabalho de escrita para a publicação em uma plataforma virtual. Desde a primeira produção escrita, até a reescrita de textos efetuada, após a correção entre pares, foi uma dinâmica que proporcionou aos alunos momentos de reflexão da língua e que foi muito significativo para eles.

Ainda, nesta linha de pensamento, é viável afirmar que o uso da tecnologia proporciona momentos de reflexão, colaboração e construção. Ademais, criar o *blog*, escolher o seu nome, a imagem que ocuparia a primeira página, interagir com outras pessoas por meio dos comentários é assegurar a possibilidade de o aluno ter autonomia e desenvolver habilidades para resolver atividades referentes ao uso da linguagem.

1.5 A importância do *blog* como ferramenta pedagógica para uma aprendizagem significativa

O objetivo desta subparte é mostrar como o *blog* pode ser utilizado como uma ferramenta de aprendizagem e, ainda, proporcionar uma aprendizagem significativa. Dessa forma, ao efetuar as publicações em sites colaborativos como os *blogs* os alunos terão motivos para praticar a leitura e escrita. Isso ocorre porque a motivação é de longo alcance, tendo em vista que, no decorrer das aulas, os alunos já estarão familiarizados com a sequência de atividades proposta e a subsequente postagem. Ademais, Rojo (2012) nos lembra que “a escola pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas” (ROJO, 2012, p. 36).

Sendo assim, o *blog* é uma importante ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem, pois o texto resenha crítica produzido pelo aluno deixa de ficar apenas no papel para o professor ler, para ser um texto acessível à comunidade escolar, podendo ser compartilhado por todos. Dentro desse contexto, a reflexão da língua torna-se significativa, tendo em vista que essa ferramenta possa vir a ser de uso corrente de nosso aluno da escola.

A respeito da aprendizagem significativa, em conformidade com Moreira (1982), pode-se afirmar que esta ocorre mediante três ações, sendo primeiro a mobilização para o conhecimento, ou seja, o aluno só absorverá algo que lhe interesse. A segunda refere-se à construção do conhecimento e, para isso, é preciso que o aluno tenha contato direto com o objeto de estudo, de forma a entendê-lo em seus aspectos internos e externos. A terceira e última ação diz respeito à incorporação dos novos conhecimentos aos que os alunos já têm, construindo, assim, um conhecimento mais elaborado.

Ademais, para corroborar essa aprendizagem significativa, é mister a ideia de aprendizagem colaborativa, defendida por Guimarães (2018), que encaixa perfeitamente ao propósito de ensino e aprendizagem aqui defendidos. Por meio da aprendizagem colaborativa, o conhecimento ocorre a partir do momento em que os alunos participam ativamente do processo de ensino e aprendizagem, como autores e coautores, em que professor e alunos são parceiros. Portanto, é nessa colaboração que acreditamos na possibilidade de uma aprendizagem significativa, pois as pessoas em processo de interação com o outro investem mais tempo de estudo e de pesquisa, quando o assunto desperta seu interesse.

Dentro dessa linha de raciocínio, o espaço digital, ainda, é um campo a ser mais explorado pela educação e poderá ser utilizado para contribuir de maneira efetiva no processo de ensino e aprendizagem, porque é um local onde a comunicação e a interação são mobilizadas constantemente. Se a aprendizagem colaborativa promove a interação e comunicação ativa de professores e alunos, então, os espaços digitais são ambientes propícios para que esta interação seja efetiva, tornando o processo de aprendizagem mais fácil.

Nessa discussão arrolada aqui, podemos inferir que é de fundamental importância o trabalho com o *blog*, pois é um registro eletrônico, com possibilidades de interagir de forma dinâmica pela forma fácil de acesso e de manutenção. Nesta pesquisa, a escolha do *blog* como ferramenta didática de ensino tem como objetivo fazer com que os alunos, ao inserirem suas resenhas, possam interagir com os outros usuários, o que possibilita a avaliação do trabalho realizado por outras pessoas fora do âmbito escolar, ao terem acesso aos textos.

Esse tipo de trabalho descrito contribui para a exclusão da ideia de que o texto só será lido no contexto escolar, proporcionando a outros a leitura dos assuntos ali postados. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018a), também, promove o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à criticidade, ao protagonismo e à autoria, quanto ao uso das tecnologias digitais, visando ao aprendizado dos alunos. Dessa forma, por meio da competência geral 05, o documento oficial enfatiza a importância do uso das TICs no contexto escolar:

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

Vale enfatizar que as tecnologias devem ser utilizadas como meio para que os alunos sejam produtores de seu conhecimento. Ao construir e inserir os textos na plataforma do *blog*, os alunos tornam-se protagonistas de sua aprendizagem, atribuindo sentido à sequência de atividades didáticas. E hoje em dia, a comunicação e informação nas redes sociais, mediadas pelas tecnologias digitais, são vistas como práticas sociais.

1.6 A leitura como ponto de partida para a escrita da resenha crítica

A escolha pela leitura de um livro já disponível na escola como ponto de partida para a escrita de uma resenha crítica é um anseio de longa data que tenho. Isso ocorre porque acredito que, antes de mais nada, a leitura de um livro de qualidade proporciona ao aluno uma oportunidade de enriquecer seu vocabulário e “desenvolver uma capacidade interpretativa, que permit[e] tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo” (COLOMER, 2007, p. 29).

Nas atividades desenvolvidas, o estímulo à leitura foi incentivado para que o aluno tivesse condições de escrever com uma história já conhecida por ele. O livro *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai e Patrícia McCormick (2018) faz parte do Programa Nacional do Livro Didático-Literário, um programa do governo federal, com distribuição gratuita para todas as escolas públicas. Isso significa que há um exemplar deste livro para cada aluno, desta turma⁵. Ademais, é importante destacar que há algumas pesquisas sobre a obra *Eu sou Malala*, porém estas abordagens não se concentram na ótica da resenha crítica. Em vez disso, elas exploram a obra como uma autobiografia, um incentivo à leitura e no campo da sociologia para o debate de questões sociais.

Neste ponto, é exposta uma perspectiva sobre a evolução da leitura no ambiente escolar, onde a literatura desempenha um papel crucial no ensino linguístico desde o século XIX. Essa trajetória abrange a experiência na Espanha, em que a leitura necessária “na escola primária era

⁵ Essas informações estão contidas no site: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>.

a cartilha, o catecismo e Fábulas de Samariego”⁶ (COLOMER, 2007, p. 15). Nesse sentido, as leituras de relatos, histórias humorísticas ou pequenas peripécias tinham como função principal a instrução moral. Segundo a autora (2007), em alguns países, no ensino primário, os livros tomaram a forma de novelas escolares. Já na etapa secundária, o ensino literário era fundamentado na aquisição e na produção de discursos orais e escritos, voltados para a exploração das obras dos autores gregos e latinos.

Assim, desde essa época, persiste o discurso escolar de que a leitura deve estar presente na sala de aula, por meio de coleções infantis, antologias escolares, tematicamente, originadas a partir de centros de interesse, clássicos literários e literatura infantil, formando o que é chamado de “biblioteca ideal” (COLOMER, 2007, p. 18). A autora afirma que é importante ressaltar que o ensino da leitura era estabelecido de acordo com seus objetivos. Conforme a necessidade, buscava uma metodologia para ensinar, por exemplo, para produzir discursos profissionais, buscava-se a retórica; para despertar a consciência nacional, buscava-se ao eixo histórico; para ensinar interpretar, buscava-se a análise das obras. Essa era a forma de ensino de leitura na escola que teve mudança nas décadas de 1950 e 1960, passando para uma forma mais universal.

No final da década de 1960, constatou-se que ao finalizar a etapa secundária, os métodos de ensino da leitura eram inoperantes e ineficazes, tendo em vista um novo perfil de estudante, provenientes de todos os setores sociais, caracterizado por um amplo uso da escrita, com uma maior exposição aos meios de comunicação de massa e pelas novas tecnologias. Dessa forma, “ao surgir um novo contexto de ensino”, encerrou a predominância da literatura “no ensino da linguística” e incorporou diversos textos sociais como jornal, revista, além da mudança, também, na leitura de textos fora da escola, com a entrada de obras nacionais e não canônicas e, ainda, com a substituição “das antologias e manuais literários”, pelo “acesso direto à leitura de obras na escola” (COLOMER, 2007, p. 24).

É importante ressaltar que o avanço na leitura, deixando os manuais para o acesso direto às obras foi graças às teorias linguísticas e literárias dos anos 60 que os pleitearam. A partir dessas mudanças, surge, então, a preocupação de como a escola irá ensinar e qual a melhor forma de fazê-lo. Tais reflexões foram impulsionadas “pelos formalistas e estruturalistas” (COLOMER, 2007, p. 25). Entretanto, estas teorias sofreram críticas, pois, priorizavam apenas o ensino histórico, e foi reivindicado que esse modelo fosse substituído “pelo desenvolvimento da competência literária dos alunos através da leitura e da formação de instrumentos

⁶ Alguns dados desta evolução histórica podem ser encontrados na obra intitulada *La educación literarias*, de Nuñez (2001), e em Bombini, 2004.

interpretativos, baseados na análise dos elementos que configuram as obras” (COLOMER, 2007, p. 25).

Cabe, ainda, reforçar, nesta pesquisa, que as teorias literárias obtiveram avanços, como já exposto, ao invés de focar o estudo apenas na história literária, o texto passou a ser “objeto de estudo” (COLOMER, 2007, p. 2). Assim, a partir desse enfoque, algumas teorias priorizaram os fatores externos às obras, como as mudanças socioculturais das épocas. Por exemplo, “reformularam o literário atendendo à análise dos elementos paratextuais, ao circuito de produção-recepção do livro e às práticas sociais da leitura”. Em paralelo, outras teorias “analisaram a literatura à luz de critérios internos”, ou seja, o leitor passa a ser “objeto de estudo” (COLOMER, 2007, p. 26).

É importante ressaltar que a literatura, também, foi objeto de estudo da psicolinguística. Ao explorar o desenvolvimento da linguagem, desenvolve a pesquisa sobre a leitura e a construção de sentido do texto escrito. A partir dessas mudanças, a escola deveria repensar quais seriam os objetivos do ensino da literatura, definindo como objetivo desenvolver a capacidade de interpretação da obra literária por meio da leitura.

Nesse contexto, Colomer (2007) ressalta que, para ser um leitor, a proposta é ler literatura e este ensino tem como objetivo contribuir para a formação da pessoa, bem como oferecer a possibilidade de enfrentar a diversidade social e cultural e retomar a ligação dela com a linguística, anteriormente, utilizada no século XIX. Entretanto, após este avanço no ensino da literatura, ainda houve alguns problemas, dentre eles está a dificuldade de os professores em ensinar a ler, utilizando a literatura, assim, prevalecendo o ensino da linguística, com os textos funcionais. Esse “erro” pode ter sido ocasionado pela falta de conhecimento e pelos instrumentos utilizados, como estudo de funções dos contos, ou de análises semióticas. O ideal seria transpor o ensino da literatura para o ensino de conteúdos obrigatórios.

Conforme exposto por Colomer (2007), houve uma compensação, pois, neste período, a ideia de oferecer os textos e obras literárias teve ótima aceitação no primário e uma lenta infiltração no secundário. Portanto, o desafio é como desenvolver a leitura por prazer ou por obrigação. Sendo assim, o objetivo da escola é ensinar literatura, que, segundo a autora, é fazer o aluno “entender um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo”, ensinando-os a “entender o que estão fazendo ali e o que devem valorizar” (COLOMER, 2007, p. 45).

Enfim, essa contextualização nos permite compreender a importância da literatura no processo de ensino e aprendizagem da língua(gem) e como foi a sua trajetória no contexto escolar para que hoje, por meio das pesquisas realizadas, ela possa ser parte integrante em qualquer trabalho em que o estudo da linguagem esteja presente. Ademais, “a educação literária

serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram” (COLOMER, 2007, p. 29).

A finalidade do ensino da literatura é formar “um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção”. Essa formação obviamente é o resultado de três componentes: o aluno leitor, obras e autores e prática do professor (ROUXEL, 2013, p. 20). Isso significa que há grande responsabilidade do professor em instigar o aluno a ser um sujeito leitor para que a leitura não seja apenas mais uma leitura e, sim, fazer com que ela seja produtiva e relevante na constituição de conhecimentos através dela.

Vale a pena possibilitar ao aluno o acesso a diversos gêneros (romances, poesias, ensaio, teatro), obras que apresentam conteúdos que deixaram marcas, de ganho ético e estético. Outro aspecto importante é o papel do professor, tendo em vista que há vários discursos prontos em relação aos clássicos. É fundamental que o professor tenha conhecimento para que ele consiga propor aos seus alunos o que a literatura pode proporcionar. Portanto, para cada etapa do ensino, há desafios diferentes (ROUXEL, 2013).

Diante da importância da leitura em sala de aula, para o estudo da resenha crítica, busquei fazer um trabalho com os livros que estão disponíveis na escola, pois são distribuídos gratuitamente pelo FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação), por meio do Programa Nacional do Livro Didático Literário, denominado PNLD Literário. Este programa é uma das ações do FNDE, que é um órgão do Ministério da Educação responsável pela distribuição de livros para apoio às escolas públicas de educação básica, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas públicas. Assim, destaco a importância de todos os alunos terem acesso a esse material.

É bom lembrar que o PNLD existe desde 1985, proporcionando a distribuição de livros didáticos para toda a rede pública de ensino. Ao longo do tempo, esse programa foi sendo ampliado, gradualmente, abrangendo outras disciplinas do currículo do ensino fundamental e, mais recentemente, alcançando também as do ensino médio.

O PNLD é distribuído todos os anos aos professores para que os mesmos os usem com seus alunos em sala de aula. Para que a distribuição dos PNLD e dos PNLD literário seja organizada, são publicadas resenhas sobre as obras que foram selecionadas, por meio de critérios avaliativos. Assim, as resenhas e os exemplares são enviados para as escolas para que os professores façam as escolhas das obras que mais atendam ao seu público. Essas coleções de livros didáticos devem atender as habilidades e competências, em consonância com a exigência

da BNCC. Ademais, é importante ressaltar que este programa tem caráter transitório, ou seja, possibilita o processo de inscrição e avaliação das obras pelas editoras (BRASIL, 2018b).

Ao ser enviadas para as escolas, é importante lembrar que as obras tanto didáticas, quanto literárias são escolhidas pelos professores da escola, de acordo com as suas respectivas áreas do conhecimento. Os livros didáticos são enviados em formato físico, já os literários não são enviados de forma física, mas sim, listados em uma cartilha de acordo com a categoria à qual pertencem, incluindo temas, sinopses e outras informações. Os professores de língua portuguesa são os responsáveis por esta escolha, juntamente com a equipe pedagógica. Ainda, é importante enfatizar que as obras literárias são diversas, contemplando as preferências e a faixa etária de cada aluno.

- 4.13. As obras literárias poderão ser inscritas nos seguintes gêneros literários:
- a. poema;
 - b. conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular;
 - c. romance;
 - d. memória, diário, biografia, relatos de experiências;
 - e. obras clássicas da literatura universal;
 - f. livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos;
 - g. livro-brinquedo (BRASIL, 2018b).

Enfim, o PNLD Literário está aí para ajudar o professor no trabalho com obras literárias e, por isso, a turma optou por escolher uma obra que retratasse o protagonismo juvenil, a luta pelo direito à educação e perseguição enfrentada pelas mulheres no Paquistão. O livro *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai e Patrícia McCormick (2018), faz parte deste acervo do PNLD Literário que muito contribuiu para o desenvolvimento das atividades na escola. De posse do livro, os alunos puderam ler na escola, em casa, nos momentos de intervalo na escola.

Apresentados aqui os pressupostos teóricos desta pesquisa, abordamos a seguir os procedimentos metodológicos adotados, enfatizando a importância da pesquisa-ação, da sequência de atividades como uma proposta de intervenção, que visa à organização dos conteúdos, estratégias e o uso de tecnologias, com o intuito de ajudar o aluno a aprimorar sua leitura e sua escrita.

II METODOLOGIA: PERCURSOS E PROCEDIMENTOS PARA O APRIMORAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

2.1 A pesquisa-ação como suporte para prática de sala de aula

Esta pesquisa teve como aporte teórico e metodológico a pesquisa-ação com o intuito de nos ajudar a alcançar nossos objetivos e responder às nossas inquietações mediante uma metodologia flexível e produtiva, o que favoreceu a organização da sequência de atividades (ação), juntamente, com as teorias que embasam esta prática. Para isso, buscamos o conceito desta metodologia de pesquisa, de sua estratégia, de sua organização e em que área se aplica, de forma que fique claro o porquê da nossa escolha. A princípio, trago uma definição sobre este tipo de pesquisa:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Desse modo, a pesquisa-ação se distingue da pesquisa convencional justamente porque é possível, por meio dela, mudar uma situação para outra pretendida, porque o pesquisador é o protagonista e tem uma ação efetiva no objeto de estudo. Assim, do ponto de vista da ciência, “a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social ao nível da observação, experimentação etc.” (THIOLLENT, 2011, p. 30). Dessa maneira, no processo da pesquisa-ação, é possível coletar informações de situações concretas e, conseqüentemente, mudar a situação, ao passo que em uma pesquisa convencional, a observação é passiva, portanto, sem possibilidade de interação e de mudanças.

É importante ressaltar que a transformação proporcionada por esta pesquisa-ação ocorreu mediante uma proposta de intervenção elaborada em situações didáticas elaboradas de forma sequenciada para os alunos do 8º ano do ensino fundamental II. E isso favoreceu que pudéssemos verificar uma mudança em relação à escrita de textos, além de uma transformação da própria visão de leitura e escrita da professora-pesquisadora. Para que houvesse essa mudança, houve momentos de grande conflito entre o que tínhamos de conhecimento e o que esta pesquisa-ação foi, aos poucos nos mostrando.

Considero essas ações como imprescindíveis para que o nosso trabalho seja de fato significativo e consiga bons resultados, porque não é apenas aplicar a sequência de atividades.

Esse trabalho demanda uma constante reflexão sobre a minha prática em sala de aula, descrevendo, analisando, avaliando o que estou aplicando e, assim, as atividades podem ser pensadas de forma a sanar as dificuldades dos alunos. Na pesquisa-ação, o pesquisador, além de conhecer a situação por meio da pesquisa, é capaz também de agir diante dos problemas que surgirem.

Por este motivo respaldamo-nos nesta metodologia de pesquisa, com o 8º ano do ensino fundamental, o que possibilitou que nossos objetivos pudessem ser alcançados. Desse modo, a pesquisa-ação facilitou o entendimento e permitiu a proximidade entre teoria e prática. Podemos afirmar, então, que acontece a pesquisa-ação “quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”, ou seja, o pesquisador torna-se protagonista, pois faz parte de todo o processo, podendo, desse modo, desenvolver-se dentro da pesquisa. Conseqüentemente, “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

2.2 Espaço da intervenção

O trabalho de intervenção ocorreu na Escola Estadual Adilson Alves da Silva, localizada na região central da cidade de Brasilândia – Mato Grosso do Sul. De acordo com documentos da escola, ela atende atualmente 940 alunos entre as etapas do ensino fundamental II e ensino médio, funcionando nos três turnos, matutino, com 12 turmas (6 do ensino fundamental e 6 do ensino médio), vespertino com 7 turmas (4 do ensino fundamental e 3 do ensino médio e noturno com 4 turmas de ensino médio).

No primeiro semestre de 2022, iniciou um processo de reforma geral da escola, com previsão de término no final do segundo semestre. A escola passou a ter seu funcionamento (provisório) em um outro local localizado à rua Jacyra Pedroso de Moraes, 153, Centro. Nesse novo local, foram realizadas as adaptações necessárias, porém, houve problemas relacionados à acústica que interferiram muito no diálogo entre professor-aluno. Assim, para que o professor pudesse conversar melhor com os alunos, explicar conteúdo, teria que sair para os arredores do salão que faz divisa com a rua.

Para contextualizar, trago algumas informações sobre o desempenho da escola nas avaliações externas, tanto a nível de Brasil quanto, também, as avaliações em nível estadual.

Em relação aos dados do IDEB⁷, em 2019, a escola obteve 5,9 nos anos iniciais do ensino fundamental, um avanço no comparativo com 2017 que foi de 4,8. No entanto, a escola não obteve avaliação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio no referido ano, tendo em vista o número insuficiente de alunos participantes da avaliação.

De acordo com os dados da Prova Brasil 2013, a proficiência média em Língua Portuguesa é 236,63 e a proficiência padronizada é de 4,76. Já, nos dados da Prova Brasil de 2015, verificamos um avanço, pois a proficiência em Língua Portuguesa chegou a 262,46, e a proficiência padronizada atingiu a 5,37, superando a meta para a escola que é de 5,0. Como podemos verificar, a escola estadual Adilson Alves da Silva, local que realizamos a pesquisa e a ação de uma proposta interventiva, vem crescendo no IDEB, desde o ano de 2005, superando todas as metas.

Em relação à última avaliação do SAEMS⁸ (Sistema de Avaliação da Educação Pública de Mato Grosso do Sul), os resultados em Língua Portuguesa do 2º ano do ensino médio estão aquém do desejado, pois somente 3,8% dos estudantes figuravam no nível considerado adequado. Porém, houve um avanço comparado ao ano de 2013. Vale ressaltar, também, que o SAEMS – realizou, em 2016, avaliação nas turmas do 8º ano sobre leitura e produção de texto. Em leitura, apenas 15,5% dos alunos possuem nível adequado, 54,8% encontram-se no nível intermediário, 26,2%, no nível crítico e 3,6%, no nível muito crítico. Já em produção de texto, a nota média dos alunos do 8º ano foi de 7,6. Se observarmos esta média parece boa, no entanto, ao observar os resultados por competências na produção escrita, percebe-se uma defasagem na aprendizagem, pois apenas 12,8% atingiram nível avançado em registro, 21,4% em coerência temática, 20,5 % em tipologia e 24,4% em coesão. Assim, percebemos que ainda é muito baixa a porcentagem de nível avançado de escrita dos alunos do 8º ano do ensino fundamental.

Embora os resultados do IDEB estejam em forma crescente, superando metas, verificamos que, nos dados do SAEMS, os resultados ainda estão abaixo do esperado para as turmas tanto na leitura quanto na escrita. Assim, percebemos uma defasagem na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, 8º ano, foco de nossa pesquisa.

2.3 Perfil dos atores da pesquisa

⁷ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

⁸ O SAEMS foi implementado em Mato Grosso do Sul em 2008, para verificar os impactos do programa no desempenho dos estudantes. Esse acompanhamento histórico permite que as escolas façam comparativos e ajustes necessários para a melhoria do processo de aprendizagem na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Este subtópico apresenta o perfil dos alunos participantes desta pesquisa. Destacamos a idade, a moradia e a experiência deles em relação à leitura, escrita e acesso à internet. Essas informações foram coletadas por meio de um questionário aplicado à turma participante da pesquisa. No entanto, é importante destacar que houve vários remanejamentos dessa turma, ou seja, os alunos migraram de uma sala para outra em tempo recorde. A princípio, a direção e coordenação, na tentativa de melhorar a disciplina das turmas do 8º ano “A” e “B”, trouxeram alunos do 8º B para o 8º A e vice-versa. Porém, em menos de um mês, as turmas estavam da mesma forma que anteriormente, porque os pais reivindicaram o retorno dos alunos para a sala de origem. Assim, iniciamos com uma turma e concluímos com outra e, ainda, recebemos outros alunos que vieram transferidos de outras escolas. É importante ressaltar que a turma desta pesquisa e também a turma que lecionei era o 8º A e iniciou com 25 alunos.

Ao final, concluímos com 28 alunos no 8º ano A, no período matutino e esta turma abrange alunos tanto da zona urbana quanto da zona rural. A Escola Estadual Adilson Alves da Silva, local em que esta pesquisa foi realizada, atende a maioria dos alunos dos anos finais e do ensino médio. Vale mencionar que esses alunos chegam à escola de bicicleta, a pé, e um grupo menor são trazidos de carro ou motos pelos pais, enquanto outros que moram nos bairros periféricos são trazidos de ônibus escolar. Os alunos residentes na zona rural chegam de ônibus disponibilizados pela prefeitura de Brasilândia. Vale destacar que alguns lugares chegam ser de até 60 km de distância da escola, como os alunos residentes na zona rural. Esses alunos também são atendidos pelo transporte escolar.

Além desses, há também uma aluna que mora no Reassentamento Novo Porto João André. Esse local fica uns 10 quilômetros da cidade, onde residem famílias que moravam à beira do Rio Verde e, por motivo de construção da hidrelétrica, foram indenizadas e deslocadas pela empresa de energia Elektro, para este local, onde há várias cerâmicas de fabricação de tijolos. Essas cerâmicas são a base de sustento dessas famílias, pois empregam várias pessoas. Verificamos, portanto, uma grande diversidade nessa sala, pois ao mesmo tempo em que há alunos periféricos, há também os que moram no centro da cidade e, ainda, os que moram na zona rural.

Eu venho acompanhando essa turma desde o 6º ano, no período pandêmico, e, pude constatar que os que tinham mais acesso à internet e tinham o acompanhamento dos pais não tiveram prejuízo na sua aprendizagem. No entanto, aqueles de zona rural e moradores periféricos, mais especificamente, nos bairros João Paulo da Silva, José Rodrigues e José Inácio Batista tiveram maior dificuldade para acompanhar as aulas.

Como era de se esperar, essa turma apresenta disparidade de aprendizagem que, infelizmente, é visível na sala de aula. Todavia, essa diferença de classe social, de moradia e de acesso aos meios tecnológicos não foram empecilho para a realização do trabalho de intervenção, considerando que organizei os grupos de modo que aqueles em condições menos favorecidas puderam estar junto daqueles que obtiveram melhores resultados e, como consequência, têm melhor desempenho nas atividades de leitura e escrita. Assim, eles tiveram oportunidades de compartilharem suas experiências.

Além da diferença socioeconômica, uma das grandes dificuldades que enfrentei nessa turma foi a disparidade de idade. Os alunos que têm idade adequada para o 8º ano apresentam um desempenho melhor. Conforme o quadro no ANEXO [4d], os alunos têm entre 13 a 16 anos. Dessa forma, dos 28 alunos, 15 estão em idade adequada ao 8º ano (13 anos), enquanto 13 alunos estão em idade não prevista para o 8º ano, o que, muitas vezes, torna-se um grande desafio para realização de um trabalho de intervenção. Ademais, os que estão em distorção de idade-série⁹, que compreende 21,42% da turma, apresenta dificuldade para a aprendizagem de leitura, escrita e interpretação de textos. É notável como a diferença de idade foi um desafio, porque os interesses são diferentes, o desempenho é desigual. Esses alunos de 15 e 16 anos já deveriam estar frequentando o ensino médio, mas que ainda estão no 8º ano, com grande dificuldade de aprendizagem.

Outra característica desta turma é a presença de um aluno com deficiência visual, ou seja, cegueira parcial. Todas as atividades impressas foram elaboradas em fonte 16 e, ainda, foi preciso adaptar algumas atividades do livro didático, quando usado. Além desse aluno, essa turma contava com a presença de um aluno autista com hiperatividade. Os dois casos apresentaram laudo à escola e, por este motivo, a turma não era numerosa. Em meio aos diversos desafios, busquei fazer a intervenção imediata ao circular pela sala de aula, organizada em grupos, e atender dois ou mais alunos de uma só vez. Embora as condições de trabalho tenham sido precárias, vivenciei, por várias vezes, a união, a cooperação e o compartilhamento de ideias e informações. Isso pude perceber, ao circular pela sala, porque era uma forma de ser ouvida e compreendida por eles.

Além dessas informações gerais, informamos, também, o perfil dos alunos selecionados para esta pesquisa, dos quais os textos foram escolhidos, pois apresentaram maior evolução na questão da argumentação, conteúdo dos textos em relação à primeira produção.

⁹ O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

Aluno/a 1 – Tem 15 anos de idade, residente na zona rural, gosta de ler, apresenta pouca dificuldade de escrita, tem foco, é compreensivo/a, gosta de ajudar os demais alunos.

Aluno/a 2 – Tem 13 anos de idade, com participação ativa nos desenvolvimentos da sequência de atividades, é frequente nas aulas, residente próximo à escola, não gosta de ler, tem algumas dificuldades na escrita, bastante disperso/a.

Aluno/a 3 – Tem 13 anos de idade, participou ativamente das atividades em sala de aula, com poucas faltas, residente no bairro próximo à escola, dedica-se bastante ao que se propõe, gosta de ler, apresenta poucos erros de escrita.

Aluno/a 4 – Tem 13 anos de idade, bastante dificuldade na escrita, sempre precisa de auxílio para compreender a atividade a ser desenvolvida, dispersa facilmente, apresenta dificuldade de leitura e escrita, residente na zona rural, pouco frequente nas aulas.

Aluno/a 5 – Tem 13 anos, gosta de ler, tem facilidade para escrever, muito esforçado/a, dedicado/a, residente no centro da cidade, filho/a única.

Aluno/a 6 – Tem 13 anos de idade, com laudo de autismo e hiperatividade, muito agitado/a, bom raciocínio, participativo/a quando há debate em sala de aula, tem boa leitura. Apesar de escrever com facilidade, não gosta de escrever, porém, apresenta boas ideias e, por isso, é produtivo/a quando colocado/a junto a outro/a aluno/a que escreve, pois, ele dita suas ideias para o outro/a escrever.

Aluno/a 7 – Tem 13 anos de idade, com laudo de deficiência visual, ótimo/a aluno/a, tem foco, dedicado/a. Apesar de apresentar bastante dificuldade de escrita, gosta de ler. Residente em bairro próximo à escola, é frequente nas aulas.

Apresentado o perfil dos alunos, no próximo subtópico, abordamos como ocorreu o desenvolvimento metodológico da sequência de atividades como estratégia de ensino e aprendizagem, tendo como suporte alguns autores.

2.4 A sequência de atividades como procedimento estratégico para o aprimoramento da leitura e escrita

Optamos por uma proposta de intervenção, com um sequenciamento de atividades, de modo a desenvolver as habilidades de produção escrita do gênero resenha crítica. A escolha por esta proposta favoreceu a organização dos conteúdos a serem trabalhados e fortaleceu a importância do planejamento. Essas atividades, com certeza, facilitaram o desenvolvimento do trabalho pedagógico, tendo como resultado a produção de resenhas críticas. Dessa forma, para a elaboração da sequência de atividades, levamos em consideração os resultados das avaliações

externas do SAEMS e produções de textos dos alunos, durante as aulas de Língua Portuguesa, em que foram detectadas algumas dificuldades dos alunos na escrita e leitura.

Então, por meio de um plano de trabalho, elaboramos uma sequência de atividades com ações que incentivassem os alunos a ler e a escrever. Essa proposta também está em acordo com a BNCC¹⁰ que propõe um trabalho com a linguagem, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, em que o texto é a parte central deste trabalho, e que se deve relacioná-lo a seu contexto de produção. Assim, conforme a BNCC, “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulem nos diversos campos de atividade humana” (BNCC, 2018, p. 75).

Esse documento de caráter oficial enfatiza que a “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BNCC, 2018, p. 39). Portanto, fica evidente a necessidade de uma organização das sequências de atividades para que os alunos possam desenvolver suas habilidades leitoras e escritoras.

Considerando a importância dessa reflexão, seleção, organização, planejamento, mediação e monitoramento, verificamos a importância do uso da sequência de atividades. Por isso, buscamos as contribuições de Dolz; Noverraz & Schneuwly (2004) para o trabalho com a sequência didática com ênfase no desenvolvimento da escrita do aluno. Esses autores definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistematizada, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Enfatizo, entretanto, que minha estratégia de elaboração de sequência de atividades extrapola a abordagem do esquema proposto por esses autores, tendo em vista que as produções foram realizadas em etapas, abordando a reflexão do gênero resenha crítica, bem como a produção e leitura de outros gêneros, como: cartas, reportagens, cartazes, além de atividades referentes à estruturação da língua.

Nesse contexto, para materialização desta pesquisa, elaboramos uma sequência de atividades com propostas didáticas que contribuíssem para o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, dos alunos do 8º ano do ensino fundamental II, com as características do gênero textual resenha crítica.

¹⁰ BNCC - Base Nacional Comum Curricular - é um documento de caráter normativo que reúne um conjunto de competências, aprendizagens e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a [Educação Básica](#). Ao longo do documento, são apresentados os conhecimentos para cada ano e área do conhecimento, da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Médio.

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110_518_-versaofinal_site.pdf.

Essa sequência de atividades aborda a importância da leitura do texto literário como motivação para a escrita do gênero textual resenha crítica. Assim, a escolha do romance *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai e Patrícia McCormick (2018), favoreceu a discussão de conteúdos atitudinais, como direitos universais, tais como a educação e o respeito à vida.

Esse paradidático trata-se de uma autobiografia que conta a história de uma menina comum que gostava de ir à escola. Ela morava com seus pais e irmãos, na região do Paquistão, no vale Swat. Essa região foi transformada pelo terrorismo com a chegada do Talibã, que proibiram as mulheres de frequentar o mercado e de ir à escola. No entanto, Malala foi ensinada a defender aquilo que ela acreditava e lutou pelo seu direito à educação. Por esse motivo, quando tinha apenas 15 anos de idade, sofreu um atentado quando voltava de ônibus da escola, sendo atingida por um tiro na cabeça. Embora achassem que ela não resistiria, ela sobreviveu. Hoje, Malala é um grande exemplo, símbolo de resistência no mundo todo, por lutar de forma pacífica pelo direito de mulheres e meninas frequentarem a escola.

A justificativa pela escolha em trabalhar com o gênero resenha crítica se dá em razão desse gênero possibilitar o desenvolvimento da criticidade (MONTE MÓR, 2015) do aluno, de possibilitar que o mesmo seja exposto às características desse gênero, aos conteúdos abordados em livros, teatros, filmes. Dessa forma, as atividades de leitura e escrita de resenha crítica foram desenvolvidas, na turma do 8º ano, em dois dias da semana, 4 horas/aulas semanais, com início em 19 de abril de 2022 e término em 29 de novembro de 2022. Logo no início da intervenção, disponibilizamos um exemplar desse livro para cada aluno, considerando que a escola dispõe de um número suficiente para cada um da turma. A leitura foi realizada como tarefa de casa; as produções textuais e atividades de sistematização foram realizadas em sala de aula, ora em grupos, ora individual, com intervenção da professora.

Dessa forma, a sequência de atividades foi dividida em 3 partes, sendo a primeira constituída de seis etapas, com atividades de estímulo à leitura do livro *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai e Patrícia McCormick (2018), entre outros com a mesma temática, com objetivo de sondar o interesse dos alunos e trazer textos que se aproximassem do seu contexto social, além de motivar o aluno a ler, em diversos suportes (revistas, jornais, sites), e relacionar a história a outros textos e, também, ao que ocorre à sua volta.

A segunda parte foi desenvolvida em sete etapas, com objetivo de analisar as principais características da resenha crítica, realizando atividades semanais de leitura, interpretação e escrita de textos que levaram o aluno a refletir sobre a função social desse gênero e a utilizar os recursos midiáticos de pesquisa, tais como, a celulares, tablets, notebooks. A terceira e última

parte foi dividida em três etapas, tendo como objetivo levar o aluno à análise e produção de um *blog*, que é a plataforma *on-line* em que foram postadas as resenhas produzidas pela turma.

2.4.1 Materialização da pesquisa-ação: objetivos, procedimentos e reflexão

A partir daqui, apresento, detalhadamente, as etapas elaboradas e aplicadas, bem como os objetivos e procedimentos implementados em sala de aula:

PARTE 1- CONTEXTUALIZAÇÃO

RESISTÊNCIA DA CULTURA PAQUISTANESA E O CONTEXTO DA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS À EDUCAÇÃO NO ORIENTE MÉDIO E NO MUNDO

ETAPA 1: Conhecendo os problemas sociais por meio de revistas, jornais, sites de internet.

OBJETIVO: Proporcionar aos alunos contato com textos que representem problemas sociais relacionados com o direito à educação, protagonismo infantojuvenil, violência contra a mulher e machismo.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: O primeiro desafio era que os alunos tivessem contato com jornais ou revistas (textos que circulam no dia a dia dos alunos) que retratassem situações de injustiça em relação ao direito de educação, desrespeito à cultura, à raça, ao gênero (KLEIMAN, 2005). Com esse intuito, os alunos foram instigados a ler diversos textos para que pudessem levantar essas temáticas dos textos. Ao identificar o problema, os alunos expuseram o que mais lhes chamou a atenção em forma de debate. Assim, os alunos puderam manifestar suas opiniões a respeito de algumas notícias, por exemplo, de casos de mulheres que tiveram seu direito de estudar violado. No final, eles produziram um texto, posicionando-se favorável ou não à violação do direito das mulheres de estudar nos países do Oriente Médio. Algumas alunas ficaram indignadas com a situação de as meninas, em alguns países, não poderem estudar. Verifiquei, também, que alguns não tinham noção da questão do direito ao acesso de tod@s à educação.

ETAPA 2: Distribuição do livro *Eu sou Malala* para todos os alunos da sala

OBJETIVO: Despertar o interesse dos alunos por meio da leitura do livro *Eu sou Malala*.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Na sala de tecnologia, os alunos realizaram uma pesquisa da biografia de Malala e realizamos uma rápida conversa sobre a pesquisa realizada. Eles ficaram surpresos ao saber que Malala fez um *blog* anônimo, para não ser reconhecida

pelo Talibã¹¹. Depois, entreguei o livro para cada aluno, pois tínhamos disponíveis na biblioteca da escola. Logo em seguida, promovi uma conversa com a turma, para que atentassem para a capa do livro e realizei algumas perguntas sobre a imagem de Malala, destacando o tipo de roupas que ela estava usando, se sabiam quais países tinham o costume de usar aquele tipo de vestimenta, com intuito de levantar os conhecimentos prévios. Os alunos registraram suas respostas e, em seguida, assistiram ao vídeo da autora Adriana Carranca¹², que conta a história da vida de Malala na escola e no seio familiar.

Também, assistimos ao discurso de Malala, proferido na ONU (Organização das Nações Unidas) em que ela agradece a todas as autoridades paquistanesas e Emirados dos Árabes pelo apoio na recuperação de sua saúde. Ela, também, ressalta a importância de se lutar pelos direitos à educação e à igualdade. A respeito desse discurso, os alunos fizessem os cartazes sobre a coragem dela em enfrentar um regime opressivo. A respeito da leitura do livro, que durou, aproximadamente, um mês, ao invés de realizar uma entrevista, conforme previsto no plano de trabalho, os alunos foram organizados em 4 grupos e elaboraram questões sobre a obra lida. Dessa forma, o grupo A fez perguntas para o grupo B e o grupo C fez perguntas ao grupo D. Foi uma experiência maravilhosa, pois eles elaboraram questões bem pontuais a respeito da história de Malala e alguns que achavam que sabiam tudo ficaram desconsertados. Foi bem empolgante, alguns detalhes que passaram despercebidos, ficaram bem claros. Como resultado dessa atividade, a história passou a ser conhecida por todos, mesmo para aqueles que não tinham lido toda a história.

Figura 1 - Debate entre os grupos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

¹¹ Talibã é um movimento fundamentalista e nacionalista islâmico que se difundiu no Paquistão e, sobretudo, no Afeganistão, a partir de 1994 e que, efetivamente, governou cerca de três quartos do Afeganistão entre 1996 e 2001, apesar de seu governo ter sido reconhecido por apenas três países: Emirados Árabes Unidos, Arábia Saudita e Paquistão.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Talib%C3%A3>.

¹² O vídeo sobre a vida de Malala está disponível no site <https://www.youtube.com/watch?v=PvCLY5zSQrM>.

ETAPA 3: Atividade de leitura de trechos de outros livros literários com a mesma temática obra

OBJETIVO: Propor leitura de trechos e resumos de outras obras literárias que tratam de questões do protagonismo infantojuvenil e de situações semelhantes à de Malala.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Para este momento, fiz adaptação do plano inicial, ao invés de ler a obra completa, trouxe trechos e resumos das obras, como: *Malala - A menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca (2015); *Meninos sem pátria*, de Luiz Puntel (2016). Ao fazer a leitura de outra versão da história de vida de Malala, os alunos puderam perceber a importância que Malala dava aos estudos, mesmo sendo tão pequena, além de conhecer a história *Meninos sem pátria*, de Luiz Puntel (2016). Logo depois das leituras, os alunos recontaram, por escrito, o que leram para entregar a um colega.

ETAPA 4: Produzindo uma reportagem

OBJETIVO: Analisar as ações da personagem principal diante dos conflitos/obstáculos.

PROCEDIMENTO DIDÁTICO: Nesse momento, fiz a retomada da leitura do livro *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai e Patrícia McCormick (2018) e propus que produzissem uma reportagem, respondendo a algumas perguntas sobre o que ocorreu com a personagem principal. Desse modo, os alunos puderam debater sobre os problemas do personagem principal, as agressões sofridas, os sentimentos inevitáveis que vieram à tona, bem como os caminhos trilhados pelos personagens para solucionar tais entraves. Ainda, os alunos foram instigados a se colocarem no lugar desses personagens e relatar uma situação de conflito que enfrentaram, seus medos, frustrações e como conseguiram resolver tal situação. Alguns alunos foram bastante espontâneos quando relataram esta situação, mostrando que haviam se identificado com os personagens das histórias lidas. No entanto, vale mencionar que outros tiveram mais dificuldade.

ETAPA 5: O comportamento de uma pessoa é influenciado pela sociedade?

OBJETIVO: Refletir sobre os preconceitos existentes na sociedade.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Escrevi dois cartazes com os seguintes questionamentos: Como a sociedade determina o comportamento das pessoas? Outros problemas sociais afetam o comportamento das pessoas? Em duplas, os alunos produziram um texto, respondendo a essas questões. Depois, houve um debate em que eles defenderam o seu ponto de vista. Realizamos um texto coletivo, apresentando as principais ideias do debate. Foi muito produtivo, tendo em vista que a discussão foi muito além dos questionamentos, os alunos

levantaram situações comuns de preconceito, de injustiças e de falta de respeito aos direitos já garantidos por lei.

ETAPA 6: Conhecendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos

OBJETIVO: Refletir sobre os direitos humanos

PROCEDIMENTO DIDÁTICO: Em *PowerPoint*, fizemos a leitura da DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos). Depois, sob minha orientação, os alunos elaboram uma carta para uma autoridade, relacionando a leitura que realizaram da Declaração dos Direitos Humanos à situação vivida por Malala. Solicitei que mencionassem, também, o desrespeito aos direitos humanos em alguma situação vivenciada por eles. Esse momento foi propício para que fizéssemos um breve estudo sobre o gênero carta pessoal: conteúdos temáticos, elementos composicionais e estilo. Para que pudessem escrevê-la, mostrei a eles alguns modelos de carta pessoal. Nesse ínterim, os alunos puderam observar os elementos que a compõem, como: lugar e data, remetente, destinatário, saudações, corpo da carta, despedida e assinatura (FERNÁNDEZ; BAPTISTA; CALLEGARI & REIS, 2012). Após a leitura e análise, os alunos elaboraram suas próprias cartas pessoais.

Vale mencionar que, por meio dessa experiência, tive a oportunidade de proporcionar aos alunos, participantes desta pesquisa, o acesso à leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos que, embora seja de circulação no âmbito jurídico, foi bastante significativo para eles, uma vez que se trata de direitos inerentes ao ser humano (KLEIMAN, 2005). Eles puderam relacioná-la ao cotidiano deles, o que foi muito produtivo, considerando que alguns escolheram enviar as cartas para o prefeito, professores, vereadores, e até para o governador. Vejamos algumas escritas dos alunos:

(Aluno 1) gostaria que o senhor fizesse mais projetos voltados para os jovens que abrangesse tanto o sexo masculino e feminino porque aqui em Brasilândia apesar de termos os direitos garantidos ainda falta projetos sociais para adolescentes e adultos...

(Aluno 2) Malala vivenciou muitas coisas e pelo que eu observei, muitos dos direitos humanos foram quebrados ao longo de sua jornada, como os artigos: 1, 2, 3, 5, 7, 13... Soube de uma situação que aconteceu aqui em nossa região. Em nossa região, nas carvoarias, famílias trabalham quase como escravos, recebendo um salário muito baixo. Crianças também acabavam tendo que trabalhar e sendo assim acabavam não podendo estudar. Então, como sei que o senhor é autoridade em nossa cidade, gostaria de pedir que o senhor pudesse garantir os direitos à educação e à saúde para todos.

(Aluno 3) Venho através desta e com vista na Declaração Universal dos Direitos Humanos a situação da Malala, a qual me faz refletir sobre a atual situação do nosso país, a qual como estudante vejo muitas falhas.

Figura 2 – Escrita de cartas em duplas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Essas cartas produzidas pelos alunos demonstram o quanto conseguiram compreender a proposta de trabalho, relacionando à leitura do livro, à leitura da DUDH e a uma situação que vivenciaram ou ficaram sabendo que aconteceu na nossa região. O fato de escreverem uma carta para uma autoridade os motivou a fazer a escrita do texto, considerando que tinham para quem escrever e uma razão para escrevê-la (GERALDI, 2012).

Encerramos, então, as etapas de leitura, discussão, contextualização da história a ser resenhada para que os alunos tivessem acesso à leitura, de fato, de uma obra completa e, assim, poder escrever sobre o que leram. O mais importante, nesse momento, foi poder ouvir dos alunos os posicionamentos em relação a toda a temática de violação dos direitos, principalmente, das mulheres.

PARTE II

PRODUÇÃO DE RESENHA CRÍTICA

ETAPA 1: Afinal, é resumo ou resenha? Diferenciando esses gêneros na mídia

OBJETIVOS: Conhecer os gêneros que se assemelham por terem como principal ponto de partida apresentar uma obra; identificar as principais características da resenha crítica.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: No início desta etapa, foi entregue uma cópia de duas resenhas críticas, a fim de conduzir os alunos a identificar os temas de cada texto, as partes do texto em que aparecessem resumo, os comentários a respeito da obra pelo resenhista. Os resultados obtidos desse trabalho foram compartilhados entre eles. No entanto, alguns tiveram dificuldade em diferenciar a parte do resumo e a parte que o resenhista apresenta a sua opinião.

É importante ressaltar que nesse momento, não fiz intervenção. Na aula seguinte, em uma outra resenha crítica, em duplas, os alunos identificaram o resumo e os comentários, em cores distintas, para que a diferença ficasse bem evidente.

ETAPA 2: Produzindo a primeira resenha crítica

OBJETIVO: Produzir a primeira resenha crítica.

PROCEDIMENTO DIDÁTICO: Solicitei aos alunos que escrevessem uma resenha do livro *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai e Patrícia McCormick (2018), individualmente. Depois da primeira escrita da resenha, o texto foi guardado para ser comparado com o que seria produzido, nas últimas etapas das atividades, sobre o nosso estudo de resenha crítica. Vale destacar que alguns procuravam copiar parte do livro, outros não sabiam como fazer, outros arriscaram colocar um pouco do que acharam da história. No entanto, deixei-os à vontade, sem fazer nenhuma interferência no texto produzido por eles.

ETAPA 3: Carrossel de leitura de resenhas em diferentes situações de produção.

OBJETIVOS: Ler e identificar as diferentes situações de produção de uma resenha crítica extraídas de diferentes suportes (jornais, revistas, sites, *blogs*, livro didático); desenvolver a interpretação, a análise crítica e a capacidade argumentativa do aluno.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Organizei a sala de aula em cinco grupos de leitura e cada grupo recebeu uma cópia de uma resenha, uma folha para escrita de um texto, contendo questões sobre o tema/objeto: função social; autor; público alvo da resenha; locais e /ou veículos onde o texto possivelmente circularia; momento da produção; objetivo do autor do texto; situação de produção e uma cópia de questões de interpretação.

Cada grupo, com até 5 alunos, fez o rodízio, até que todos tivessem lido todos os textos e respondido às questões referentes à situação de produção. Os alunos ficaram 20 minutos em cada oficina. Depois disso, os grupos se revezaram até que todos tiveram contato com todos os textos. Foi uma atividade bastante enriquecedora, em que todos os alunos participaram e compartilharam as informações. Logo em seguida, compartilhamos as respostas mais adequadas e todos os grupos puderam fazer as adaptações necessárias em suas anotações. Apresentei, também, um breve resumo das características da resenha crítica para conclusão deste ciclo de atividades.

Figura 3 – Análise de resenhas



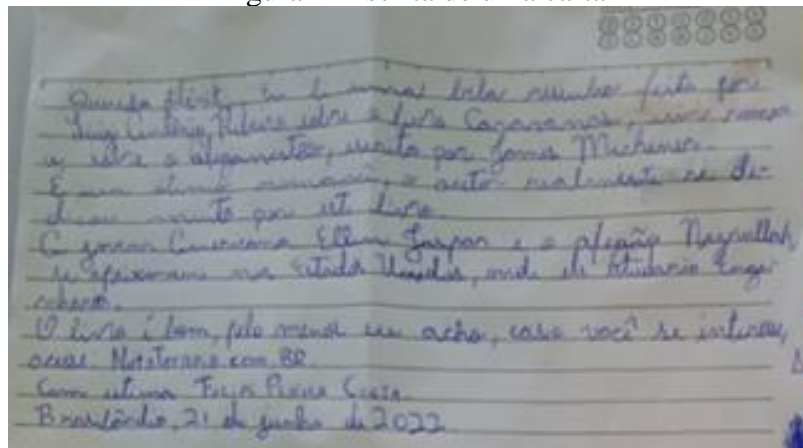
Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

ETAPA 4: Desvendando os fios da resenha crítica

OBJETIVOS: Explorar o plano global do texto resenha crítica e analisar as diferentes partes da resenha crítica.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Em duplas, a turma fez a leitura da resenha *Caravanas, um romance sobre o Afeganistão*, do autor James Michener (2008). Com uma cópia em mãos de cada aluno, eles produziram um texto baseado nas seguintes informações: livro resenhado, autor do livro, contextualização do livro, tema do livro, autor da resenha, área em que se insere o resenhista, veículo em que ela foi publicada, os trechos da resenha que apresentavam a descrição da obra (resumo) e as partes que mostravam trechos que pudessem ser considerados os comentários do resenhista. O objetivo era que o texto fosse escrito em forma de carta e deveria ser entregue para quaisquer pessoas: alunos de outra turma, coordenador, diretor, professor, entre outros (GERALDI, 2012). Nesse ponto, a escrita da carta foi uma grande motivação para mostrarem o que aprenderam sobre a resenha estudada.

Figura 4- Escrita de uma carta



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

ETAPA 5: Análise das marcas linguísticas que constituem uma resenha crítica

OBJETIVOS: Analisar marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual da resenha crítica; desenvolver a capacidade de interpretação, apreciação e reflexão sobre os sentidos do texto.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Nessa etapa, os alunos tiveram contato com vários textos e trechos de resenhas críticas em que foram analisados os aspectos linguísticos de cada uma delas, tais como: discurso indireto ou paráfrases, operadores argumentativos, formas pronominais da primeira pessoa, expressões valorativas. Assim, em slides, projetei a resenha crítica do livro *Caravanas, um romance sobre o Afeganistão*, do autor James Michener (2008). Depois, entreguei a cópia do trecho *O Afeganistão depois do Talibã*, de Adriana Carranca (2011) (Ver ANEXO [1a]).

Foi bem interessante trabalhar dessa forma descrita, pois ficou claro quando se faz uso do discurso direto e do indireto. Os alunos destacaram, com cores diferentes de lápis de cor, os trechos que apresentavam essas características. Enfatizei que, ao produzir suas resenhas, poderiam usar esses recursos também. Em outra aula, o objetivo era identificar a marca linguística (uso da primeira pessoa na resenha crítica) e, para isso, trabalhamos a resenha do livro *A pérola que rompeu a concha*, de Nadia Hashimi (2018).

Os alunos, de prontidão, observaram os comentários negativos e positivos feitos pelo autor da resenha, usando vocabulário adequado, de forma a não desvalorizar, desprestigiar a obra resenhada, e comentaram que isso poderia estimular ou não a leitura do livro. Por meio de slides, apresentei trechos de resenhas que apresentavam a subjetividade do resenhista. Para concluir essa fase de análise, mostrei, por meio de exemplos, a constituição do gênero textual resenha crítica, como o plano composicional, o conteúdo temático e o estilo (KOCH, 2009),

estabelecendo a comparação com outros gêneros textuais. Para registro dessa etapa, os alunos produziram um texto, apresentando o seu posicionamento a respeito da violação do direito à educação de crianças e de adolescentes. Ressaltei a importância de observar e fazer uso adequado da pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, ortografia, paragrafação, operadores argumentativos, etc.

ETAPA 6: Produzindo a resenha crítica

OBJETIVO: Elaborar uma resenha crítica

PROCEDIMENTO DIDÁTICO: Em uma folha impressa, os alunos deveriam fazer o planejamento da resenha crítica, contendo o nome da obra que seria resenhada, seu autor, gênero, local onde a resenha circularia, objetivo do texto, a que público destinaria, dados do autor, comparação com outras obras, capítulos, local, aspectos que valorizassem a obra, restrições em relação à obra (PASSARELLI, 2012).

Após o planejamento dos alunos de forma individual, escolhi um dos textos produzidos, anteriormente, no início desta sequência de atividades, e fizemos uma revisão coletiva. Para isso, projetei o texto, sem a identificação do aluno e fizemos a análise dos pontos que faltaram e o que poderia ser acrescentado. Depois, entreguei a cada um a sua primeira produção da resenha crítica para uma comparação, observando todos os aspectos estudados e discutidos.

Então, em uma folha em branco, apenas com linhas, os alunos fizeram a segunda versão da resenha crítica. Nessa folha, os alunos fizeram a reescrita da resenha crítica.

ETAPA 7: Retoques finais

OBJETIVO: Fazer a revisão e aprimoramento do texto produzido na etapa anterior.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Fazer uma autoavaliação da produção final. Para isso, o aluno recebeu uma tabela contendo algumas questões como norteadoras para verificação da escrita da resenha crítica: se o texto escrito contém objetivo, se há adequação aos destinatários, se apresenta o plano global (dados do autor, da obra, contextualização), (Ver quadro com as questões no ANEXO [2b]).

Em um outro momento, os alunos trocaram os textos para que um pudesse avaliar a resenha do outro, observando título, plano global, resumo, comentários positivos e/ou negativos, recomendação, menção ao autor da obra de origem, uso adequado dos elementos coesivos e aspectos de ordem linguística (Ver tabela no ANEXO [3c]).

Após a autocorreção, correção do colega de sala de aula e da minha correção, os alunos reescreveram a resenha (GERALDI, 2012). Os alunos demonstraram interesse nessa atividade de reescrita, vindo até a minha mesa para que eu os orientasse sobre maiores ajustes necessários

a fazer em cada texto. Alguns precisaram reescrever mais vezes; outros, apenas duas vezes foram suficientes para que o texto estivesse bom para a publicação. Assim, de acordo com Passarelli (2012), os alunos planejaram, escreveram o texto, reescreveram para que pudessem ser publicados.

Figura 5 – Revisando os textos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

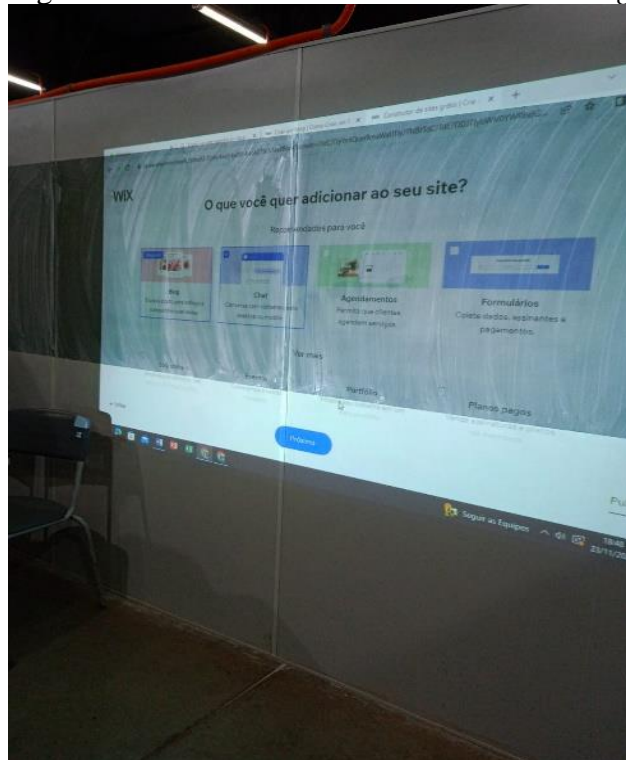
3ª PARTE - CRIAÇÃO DE UM *BLOG* DA SALA PARA POSTAGEM DAS RESENHAS E DIGITAÇÃO DOS TEXTOS.

ETAPA 1: Conhecendo as características do *blog*

OBJETIVO: Conhecer as características do *blog* e criar um *blog* para a turma.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS: Com o recurso dos *slides*, abordei as principais características dos *blogs*, destacando as diversas possibilidades de *design* com a utilização de *templates*. Em seguida, mostrei aos alunos a possibilidade de interatividade dos *blogs*, assim como a inclusão dos *links*. Em um segundo momento, um/a aluno/a criou o *blog* e os demais participantes compartilharam suas opiniões sobre o nome, o conteúdo a ser postado e a estrutura da primeira página. Essas atividades vão ao encontro do que se refere Rojo (2012, p. 18) em tratar da questão da “multiplicidade de linguagens”.

Figura 6 - Conhecendo as características do *blog*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

ETAPA 2: Utilizando o *blog* para divulgação das resenhas críticas

OBJETIVO: Utilizar o *blog* para divulgação das resenhas críticas.

PROCEDIMENTO DIDÁTICO: Explicar, por meio de *slides*, o passo a passo de postagem dos textos no *blog*. Logo em seguida, os alunos, iniciaram digitação dos textos no *word*, para posterior postagem de seus textos revisados. Para que essa atividade ocorresse, aqueles alunos que tinham *notebooks* em casa trouxessem na aula e, para os que não tinham, solicitei emprestado de alguns colegas professores. Assim, conseguimos realizar essa tarefa, pois a escola não dispunha desse material tecnológico suficiente para todos.

Figura 7- Digitação dos textos no *word*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

ETAPA 3: Divulgando o *blog* de resenhas para a comunidade escolar

OBJETIVO: Divulgar as resenhas críticas.

PROCEDIMENTO DIDÁTICO: Os alunos fizeram a divulgação do *blog* de resenhas para a comunidade escolar, utilizando o *WhatsApp*.

2.5 Intervenção pedagógica: alternativa de aprimoramento da leitura e da escrita

Neste subtópico, propomos uma reflexão sobre a intervenção pedagógica como uma alternativa para o aprimoramento da leitura e da escrita. As estratégias utilizadas para o trabalho com a resenha crítica foi o gênero escolhido, tendo em vista a necessidade de desenvolver habilidades de leitura e de escrita dos alunos do 8º ano, principalmente, naqueles com defasagem em decorrência da pandemia da covid-19. Nesse período, os alunos ficaram dois anos sem frequentar a escola, resolvendo apenas questões de múltipla escolha pelo *google forms*, sem intervenção do professor, considerando que a maioria não frequentava as aulas *on-line*, por diversas razões já mencionadas aqui.

Assim, ao deparar-me com os alunos em defasagem de aprendizagem, a intervenção fez-se mais que necessária. É importante ressaltar que a escola é o único espaço em que a maioria de nossos alunos tem acesso à leitura, pois, na maioria das vezes, não há sequer outra atividade que o estimule a participar de uma atividade de leitura. Nesse sentido, buscamos o significado de intervir que, segundo dicionário Houaiss (2011, p. 549), é “participar de (matéria, questão etc.) com intenção de influir no seu desenvolvimento; interferir”. Portanto, para que o aluno desenvolva habilidades e competências leitoras, é preciso propor estratégias com objetivos claros para que esses alunos consigam ter a competência leitora.

2.6 Uso de tecnologia no processo ensino e aprendizagem

Neste subtópico, faremos uma reflexão da importância da tecnologia para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que será mais um recurso utilizado para garantir o letramento dos alunos, além de usar essa ferramenta como forma de despertar o interesse deles, pois é atrativo. Dado que:

[...] as tecnologias digitais têm um papel fundamental. Elas podem auxiliar o relacionamento e a colaboração entre os participantes do processo educacional; prover ferramentas e programas que facilitam a coleta, a análise e a compreensão dos dados sobre cada aluno; e proporcionar aos aprendizes o acesso online a uma quantidade enorme de recursos disponíveis. Por outro

lado, a implantação da abordagem da aprendizagem personalizada também pode ser facilitada pelo próprio aluno. No processo de aprender a gerir sua aprendizagem, ele deve aprender também a se conhecer como aprendiz e auxiliar no processo de identificação das práticas e atividades mais adequadas para a sua formação. Para tanto, ele pode usar as TDIC para desenvolver atividades inovadoras, como a produção de narrativas digitais, criando histórias por meio de diferentes meios digitais, como vídeo, imagens, animações que, além do conteúdo específico, proporcionam oportunidades para o aluno expressar seus sentimentos, crenças e valores (VALENTE; FREIRE; ARANTES, 2018, p. 19).

Podemos afirmar que os alunos vivem em constante contato com a tecnologia e, para eles, já não é mais novidade, uma vez que houve uma mudança na postura dos alunos no decorrer dos anos. Os alunos já não pesquisam em livros, dicionários ou enciclopédias de modo físico. Diante da solicitação de pesquisa por parte do professor, o aluno busca as informações necessárias e requeridas em uma ferramenta de busca, o *Google*, que já informa de forma instantânea o que o aluno precisa saber.

De modo geral, é melhor manusear um celular, *tablet* ou computador do que um livro, um caderno, por exemplo. Essa geração está acostumada a isso. Quando deseja saber algo de forma independente, principalmente, sobre algum conteúdo específico apresentado por meio de uma aula expositiva, pesquisas mostram que nossos alunos comentam que assistem às videoaulas no *YouTube* e em outras plataformas (VALENTE; FREIRE; ARANTES, 2018). Não há mais como proporcionar ao aluno um ensino na perspectiva de desenvolvimento da capacidade escritora e leitora sem articularmos a vivência com as tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, o objetivo não é mudar os conteúdos, mas sim mudar “a maneira como eles devem ser trabalhados” (VALENTE; FREIRE; ARANTES, 2018, p. 19).

Ainda, sobre as tecnologias, os autores orientam que “a sala de aula deve ter uma dinâmica coerente com as ações que desenvolvemos no dia a dia, cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)” (VALENTE; FREIRE; ARANTES, 2018, p. 19). Assim, ao buscarmos o trabalho com as resenhas críticas e posteriormente a postagem em *blog* e interações com os usuários do ambiente criado pelos próprios alunos, acreditamos que essa ação possa contribuir para que eles desenvolvam habilidades de leitura e escrita.

Dessa forma, a proposta desta pesquisa-ação é proporcionar ao aluno atividades e situações de aprendizagem com uso de tecnologias digitais de modo que atendam aos seus interesses e necessidades também. As atividades desenvolvidas utilizando a tecnologia foi, primeiramente, uma apresentação em *slides* sobre as características do *blog*. As diversas

possibilidades de *design* propiciaram aos alunos experiências com os diversos *templates*, como a imagem da página do *blog* criada pela turma para a postagem das resenhas produzidas por eles mesmos, além de experimentar como ocorre a interatividade dos *blogs* e *links*.

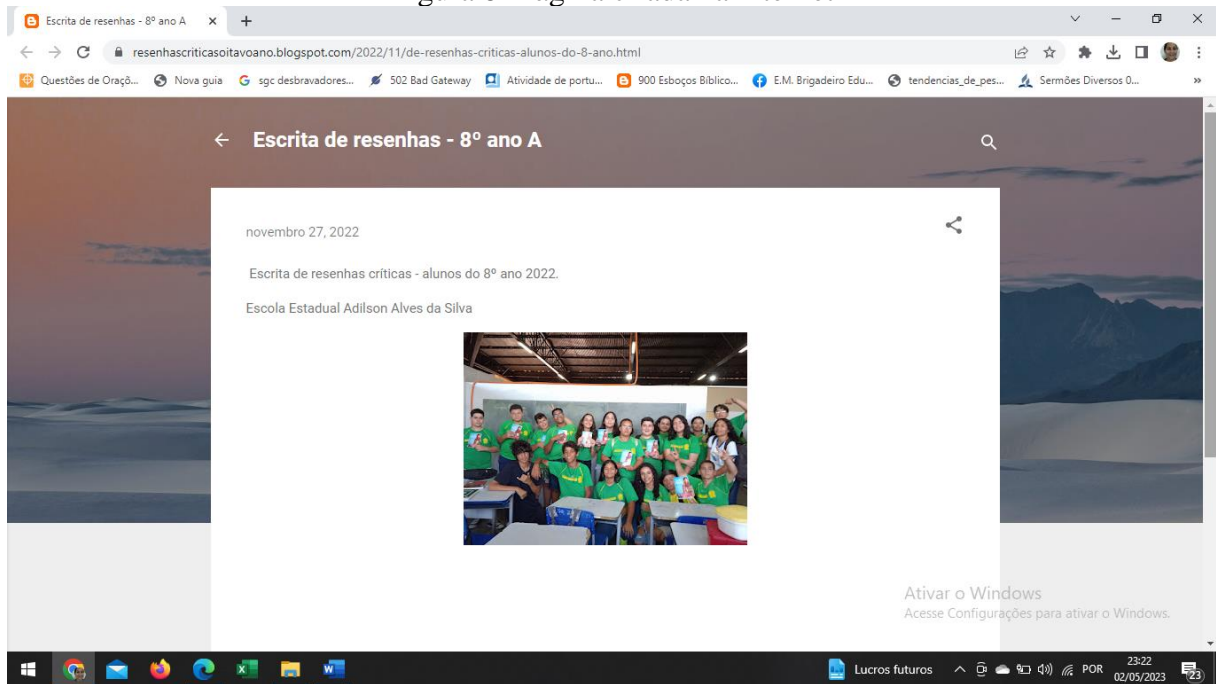
Na atividade de postagem, os alunos utilizaram uma ferramenta digital que tinham disponível com acesso à internet, o *blog*. Nesse momento, a leitura e a escrita foram requisitadas, pois tiveram a oportunidade de reler o seu próprio texto em circulação em outro suporte que não fosse apenas a folha do caderno. Na sequência de atividades, com a criação de uma página na internet, cada aluno pôde postar o seu próprio texto. A avaliação e os comentários não foram realizados no momento, tendo em vista que nem todos os aparelhos estavam conectados à internet.

Essa experiência de postar texto, criar um portfólio das produções da turma, mudança de configurações da página com direitos distintos de acesso, tanto para leitura quanto para postagem foi o grande desafio para que usassem a ferramenta não apenas de forma convencional, mas de forma dinâmica. Nesse sentido, foi possível oportunizar aos alunos o desenvolvimento da autoria.

Ao utilizar as redes sociais *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram* para divulgação do próprio *blog* criado, os alunos fizeram a produção de textos com propostas significativas para eles e, dessa forma, fez-se a reflexão da língua e uso de conhecimentos do gênero resenha crítica, bilhetes, recados sem que fosse enfadonho para a turma. Assim, verificamos que houve uma identificação do aluno com a página, visto que essa página criada por eles é uma forma de constituição identitária, e de identificação com o outro e consigo mesmo, deixando ali a sua marca por meio daquilo que defende, daquilo que acredita (CORACINI, 2010).

Apresentamos aqui a imagem da página criada pelos alunos na internet para postagens dos textos produzidos sob a figura 8:

Figura 8- Página criada na internet



Página criada pelos alunos na internet.

Portanto, é imprescindível o trabalho organizado por meio de uma sequência de atividades, assim, podemos acompanhar os resultados e verificar os avanços. Concluída esta etapa, passaremos a análise das produções textuais dos iniciais e finais.

III. REFLEXÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

3.1 Sobre os participantes: hábitos de leitura e escrita em interação com redes sociais

Assim, passamos a discorrer sobre recursos utilizados, para melhor conhecer os participantes desta pesquisa.

3.1.1 Questionário

Foi realizado um questionário para melhor caracterizarmos os participantes da pesquisa, levantar suas preferências e observar as experiências relacionadas à escrita, à leitura e acesso aos meios tecnológicos no cotidiano. Essas informações são essenciais para validar nossa pesquisa-ação sobre a importância do uso das tecnologias digitais e do uso social da leitura e da escrita.

O questionário aplicado tinha 21 questões objetivas e os alunos demoraram em torno de 20 minutos para responder. É importante lembrar que o questionário foi aplicado já no início de 2022. Dos 28 alunos desta turma, 22 responderam, tendo em vista que a mesma iniciou com 25 alunos. Houve alguns remanejamentos e precisei reaplicar o questionário, tendo em vista a mudança de alunos do 8º ano A para o 8º ano B, conforme informado no tópico anterior. Além disso, uma aluna desistiu e duas entraram no 4º bimestre. Enfim, esta turma terminou o ano letivo com 28 alunos frequentes (Ver questionário no ANEXO [5e]).

Dos alunos que responderam à questão 01 - Se gostam de ler livros, 14 afirmaram que gostam de ler livros e 08 responderam que não gostam de ler livros (Ver gráfico 1). Esse quantitativo representa uma preocupação, embora seja menor a quantidade dos que não gostam de ler livros. Mesmo assim, se levarmos em conta o percentual, notamos que 36,36% responderam que não gostam de ler, o que foi um grande desafio.

Gráfico 1- Você gosta de ler livros?



Quando perguntamos sobre as experiências com leitura, verificamos que a maioria dos alunos não leem jornais ou revistas (Ver gráfico 2). No entanto, quando perguntamos se leem páginas de internet, o quantitativo muda, sendo que 21 leem e apenas um não lê (Ver gráfico 3). Este dado revela que o material físico não é tão valorizado quanto o virtual por esta faixa etária.

Gráfico 2- Você lê jornais e revistas?

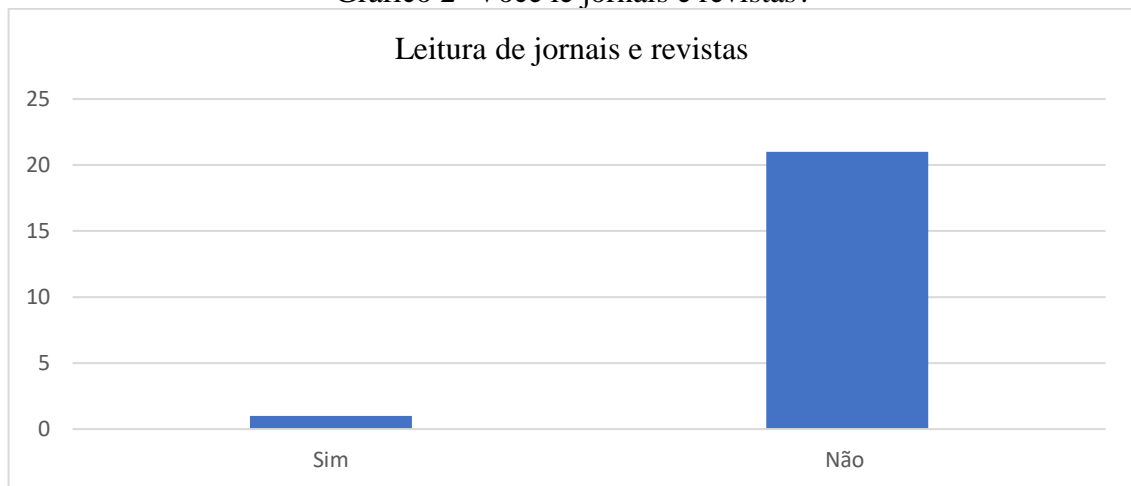


Gráfico 3- Costuma ler e-mails ou sites da internet?



Isso fica claro, ainda, quando perguntamos se eles costumam ler o que postam nas redes sociais, 21 respondem que sim e 01 apenas responde que não (Ver gráfico 4). Para identificarmos qual a experiência que os alunos têm no que tange à leitura de livros, fizemos a seguinte pergunta: Quantos livros você leu no ano passado? 7 alunos responderam que não leram nenhum, 3 leram apenas 01, 3 leram 02 livros, 4 leram 03 e 5 alunos responderam que leram mais de 04 livros. O resultando da pesquisa nos mostra certa disparidade na turma, visto que 68% da turma é leitora e 32% não tem o hábito de ler um livro sequer (Ver gráfico 5).

Gráfico 4- Costuma ler o que postam nas redes sociais?

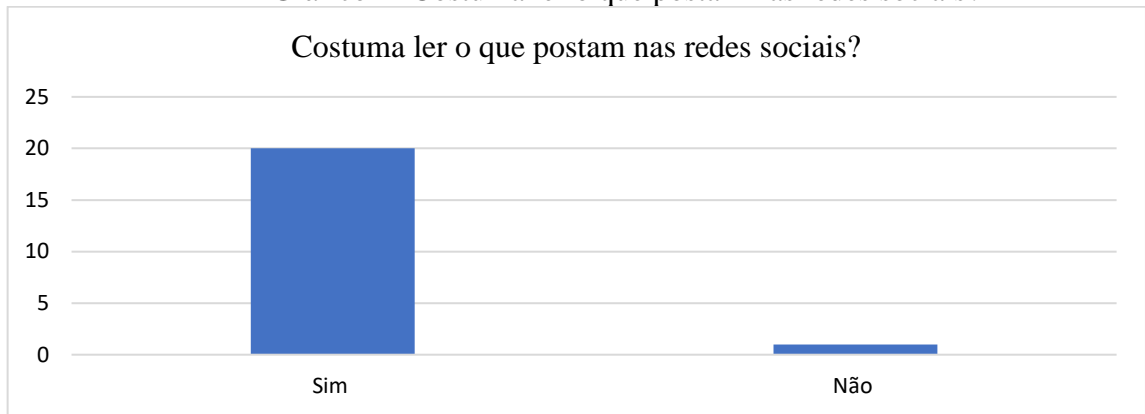
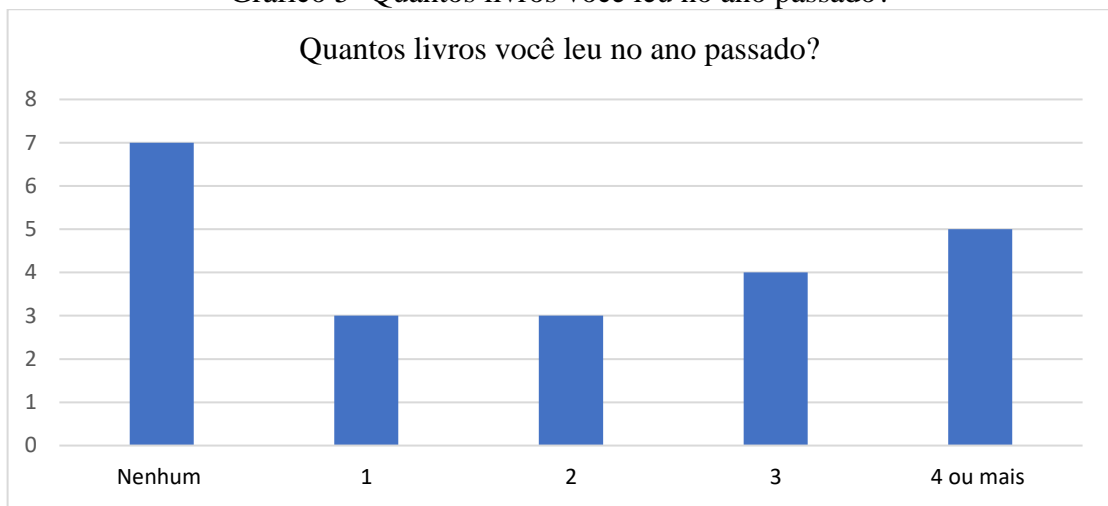
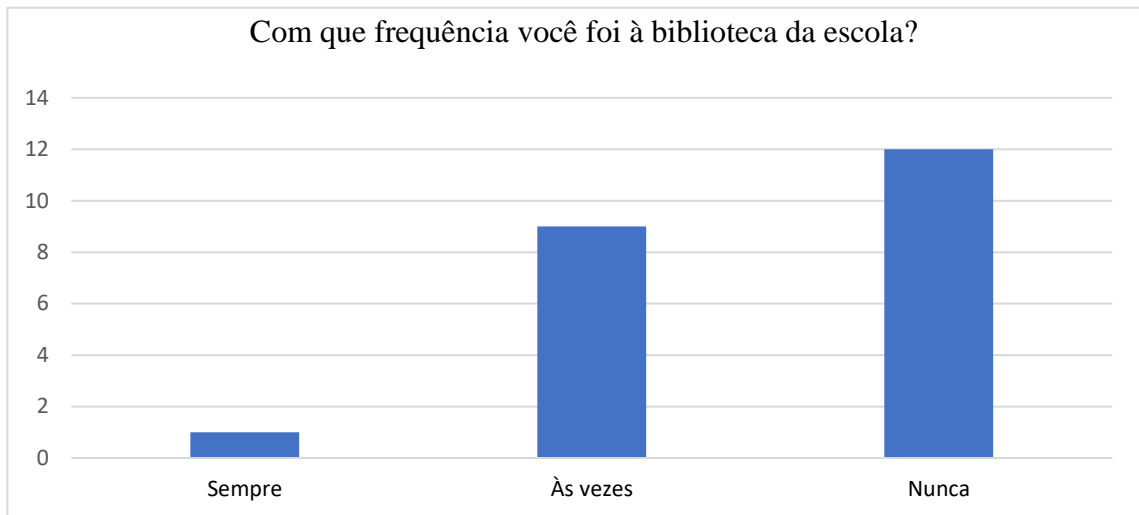


Gráfico 5- Quantos livros você leu no ano passado?



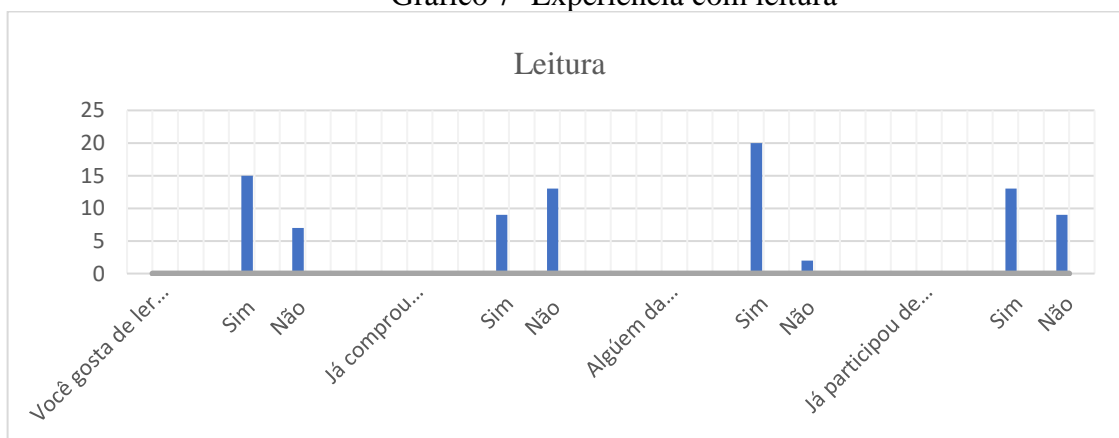
Já em relação à visita à biblioteca da escola, 1 aluno respondeu que sempre vai à biblioteca, 9 às vezes e 12 alunos nunca vão à biblioteca. Levando em consideração que a biblioteca da escola é equipada e adequada ao atendimento dos alunos, notamos um problema, dado que a maioria dos alunos não dá a devida importância para a biblioteca ou não foram motivados a frequentá-la (Ver gráfico 6)

Gráfico 6- Com que frequência vai à biblioteca da escola?



Perguntamos se o aluno já tinha comprado algum livro e 9 responderam que já tinham e 13 responderam que, até então, não tinham comprado nenhum. A fim de avaliar o interesse da família em relação à leitura de seus filhos, indagamos se algum membro da família o estimulava a ler. Para nossa surpresa, 20 alunos responderam positivamente, afirmando que alguém da família os incentivava, enquanto apenas 1 respondeu negativamente. A partir dessa resposta, podemos afirmar que os familiares possuem interesse em cultivar o hábito da leitura nesses alunos em questão. No entanto, constatamos uma dificuldade na aquisição de livros, uma vez que a maioria dos participantes não compra livros para seus filhos, conforme dados da questão referente à compra de livros. Em continuidade, perguntamos se o aluno já havia participado de algum projeto de leitura, obtivemos 13 respostas afirmativas e 9 negativas (Ver gráfico 7).

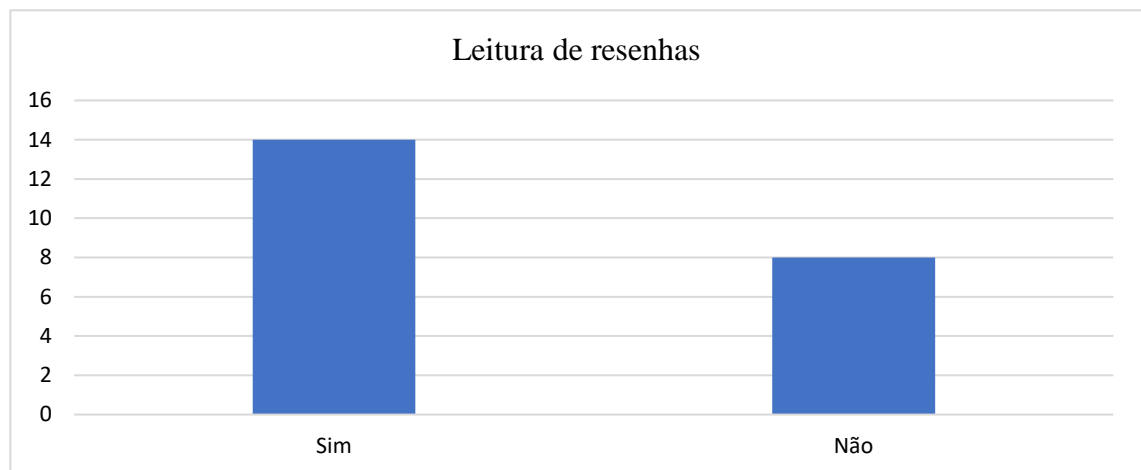
Gráfico 7- Experiência com leitura



E, para fecharmos o ciclo de perguntas sobre leitura, questionamos se o aluno tem hábito de ler resenhas ou resumos de livros, filmes ou peças teatrais. Enquanto 14 alunos responderam

que têm o hábito de ler resenhas ou resumos antes de ler um livro ou assistir a um filme, 8 responderam negativamente a este hábito (Ver gráfico 8). Alguns estudantes, em particular, perguntaram o significado de “resenha” e mencionaram que costumam ler o resumo que fica no final do livro. A maioria desconhecia que, em alguns casos, esse resumo é denominado sinopse. Portanto, nesse momento ainda persistiam dúvidas em relação às diferenças entre resumo, sinopse e resenha.

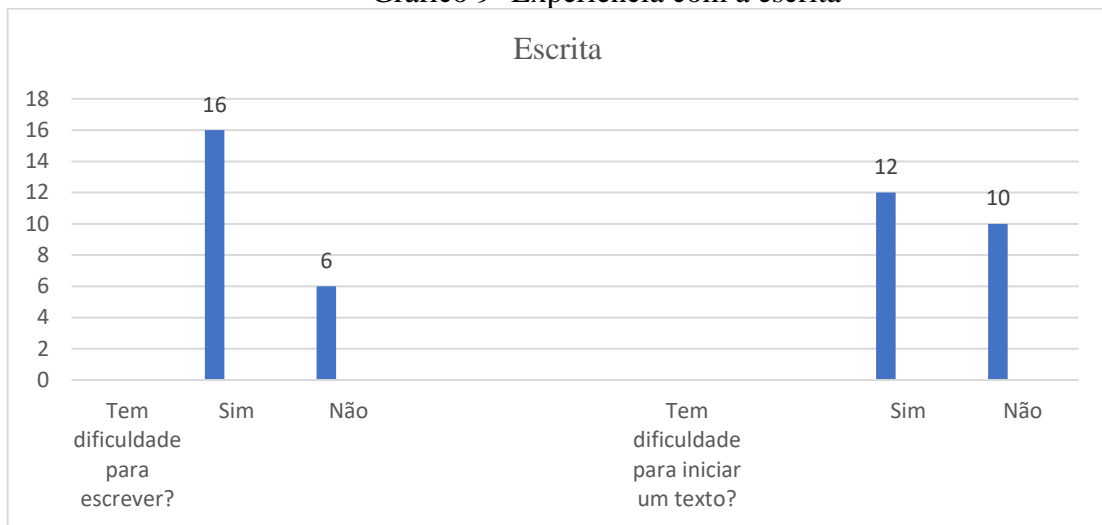
Gráfico 8- Costuma ler resenhas de livros ou filmes?



Passaremos agora à análise dos resultados referentes à escrita, tendo em vista que este questionário nos proporcionou uma visão mais atenta em relação aos alunos que apresentam maiores dificuldades na produção textual, além de nos permitir conhecer melhor os alunos e suas particularidades, as quais nem imaginávamos. É importante ressaltar que os resultados obtidos nos ajudaram muito a compreender o porquê das dificuldades, proporcionando uma direção clara para o nosso trabalho. Com base nas respostas dos alunos ao questionário, conhecemos suas necessidades e elaboramos de forma mais precisa nosso plano de intervenção.

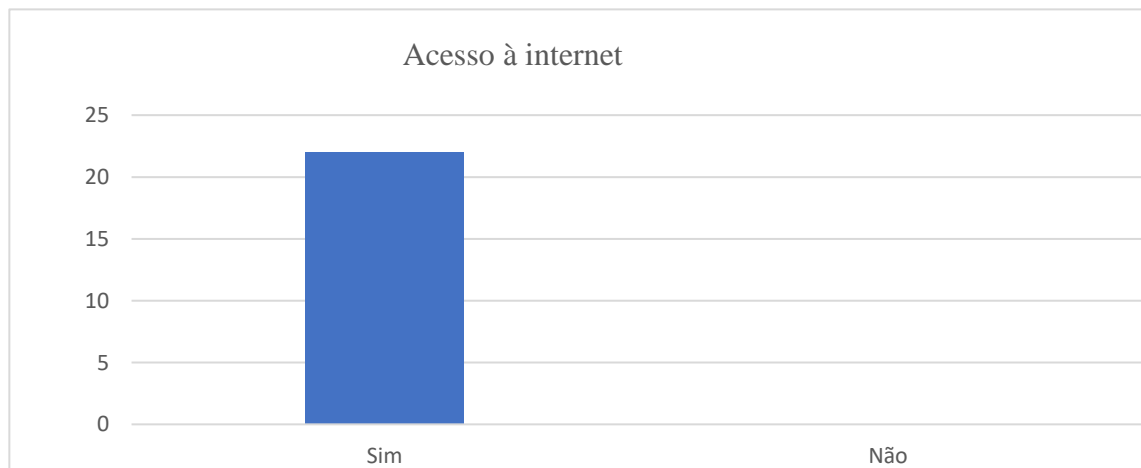
Ao analisarmos o questionário sobre a escrita, a maioria dos alunos admitem ter dificuldade para escrever um texto. Isso fica comprovado ao perguntarmos se tem dificuldade para escrever um texto, 16 responderam que sentem essa dificuldade e 06 responderam que não têm. Isso significa que 72% dos entrevistados apresentam dificuldades para redigir um texto. No que se refere à habilidade de iniciar um texto, 12 relataram dificuldade para começar, enquanto 10 não apresentaram dificuldade. Isso sugere que o aluno até consegue iniciar, porém, falta-lhe informações ou ideias para dar continuidade à escrita. Essa suposição encontra respaldo no fato de que o número de dificuldades diminui em relação à primeira questão abordada (Ver gráfico 9).

Gráfico 9- Experiência com a escrita



Em prosseguimento à nossa pesquisa para obter melhor entendimento dos envolvidos nesse processo de análise, abordamos a relação dos alunos do 8º ano A com a tecnologia. A pergunta tinha como objetivo verificar se todos tinham acesso à internet e qual era a forma de acesso. Surpreendentemente, dos 22 alunos entrevistados, todos afirmaram ter acesso à internet em suas residências (Ver gráfico 10).

Gráfico 10 – Você tem acesso à internet?



Ao perguntarmos sobre a forma de acesso à internet, obtivemos o quantitativo de 6 alunos que disseram ter acesso à internet pela rede móvel, 04 responderam ter acesso via a cabo, 10 pela fibra ótica e 02 pela banda larga. Pelas respostas concedidas, verificamos que 06 alunos têm problemas para acessar plataformas mais pesadas, tendo em vista a limitação de acesso pela rede móvel. Vale lembrar que vídeos, plataformas on-line, muitas vezes, exigem uma internet de melhor qualidade. Talvez, tenha sido por esse motivo que esses alunos tiveram dificuldades de realizar seus estudos, durante o período pandêmico.

Ao questionarmos sobre as plataformas mais utilizadas pelos alunos na internet, constatamos que dos 22 alunos presentes, 12 responderam que acessam mais as redes sociais, enquanto 10 preferem jogos. Além desse quantitativo, houve aqueles que marcaram mais de uma opção: 02 afirmaram acessar cursos, 04 acessam sites e blogs, 01 respondeu que visita bibliotecas virtuais e 04 indicaram outras plataformas.

Ao questionarmos os alunos sobre o uso de redes sociais, 12 alunos responderam que optam por *Instagram*, 11 pelo *WhatsApp* e 4 outras redes sociais. É importante lembrar que o aluno pôde marcar mais de uma opção, portanto, o quantitativo de respostas é maior que o quantitativo de alunos que responderam. Enfim, notamos que há preferência maior dos alunos pelo *Instagram* e *WhatsApp*, reforçando a ideia de que esta geração, mesmo em meio às dificuldades, está conectada à tecnologia.

Logo em seguida, indagamos aos alunos se publicam alguma coisa na internet. Obtivemos 14 respostas positivas e 08 negativas. Observamos que a maioria dos alunos possui hábitos de compartilhar com o conteúdo *on-line*. Aqueles que responderam, positivamente, mencionaram que costumam publicar fotos e vídeos. Isso constata que eles já têm familiaridade com alguns recursos tecnológicos.

Por fim, perguntamos aos alunos qual é a opinião deles sobre o uso da internet. Dos 22 alunos, 18 consideram a internet importante e apenas 04 a veem como perigosa. É interessante observar que, para esta geração, a internet é amplamente valorizada, em razão de que 81% dos consultados reconhecem sua importância.

No próximo subtópico, apresentamos a análise das primeiras produções escritas da resenha crítica.

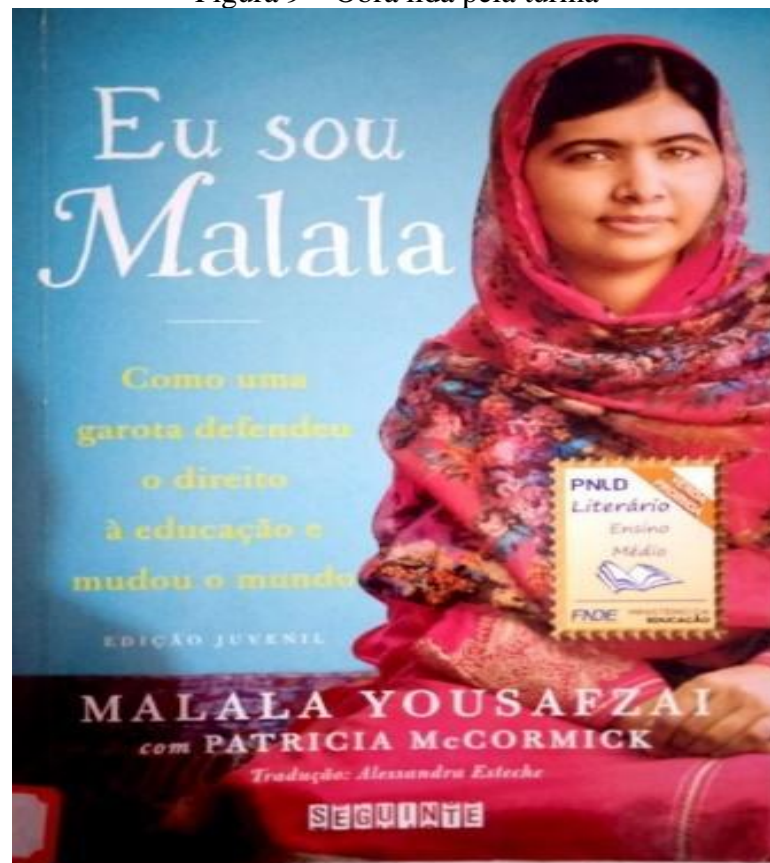
3.1.2 Produção inicial

Apresentamos as primeiras produções de resenha crítica realizadas pelos alunos. É importante ressaltar que eles enfrentaram diversas dificuldades para escrever o texto. Alguns até se recusaram a escrever, alegando desconhecimento, enquanto outros permaneceram em silêncio durante a aula toda. Àqueles alunos que não conseguiram entregar o texto em tempo hábil foi dada a oportunidade de escrever em aulas posteriores para que suas produções pudessem ser discutidas pelos outros alunos também. Nesta primeira produção textual, procurei não intervir muito na escrita, buscando avaliar até que ponto eles conseguiriam desenvolver o texto.

Para contextualizar, os alunos escreveram a resenha crítica do livro *Eu sou Malala* (2018) e, para a realização desta atividade, os alunos já tinham concluído a leitura, pois foi-lhes dado tempo adequado para isso. É importante informar que até chegar a esse ponto de iniciarmos a escrita, vivenciei momentos de frustração em relação ao meu trabalho de pesquisa, porque os alunos enfrentavam dificuldades para realizar a leitura em casa, e a impossibilidade de conduzir essa atividade, em sala de aula, foi uma barreira, tendo em vista o barulho ocasionado pela acústica do salão.

Então, para diminuir esta lacuna, foram realizadas vários debates, conversas, explicações, trocas de ideias sobre a história de Malala. Também, foram disponibilizados textos sobre a vida dela, o que possibilitou o início do processo de escrita. Apresentamos abaixo a imagem do livro, que faz parte do acervo da biblioteca da escola e que foi lido pela turma, conforme ilustrado na Figura 9.

Figura 9 – Obra lida pela turma



A partir deste ponto, a análise passa por duas etapas. A primeira consiste nas produções iniciais dos alunos, enquanto na segunda parte, tratamos da última da produção realizada pelos alunos, após a realização de todas as etapas e atividades do projeto de intervenção. Essas atividades sequenciadas têm como intuito ajudar o aluno no desenvolvimento da escrita do gênero resenha crítica. Inicialmente, selecionamos sete produções, pois conforme os objetivos

estabelecidos, elas fornecem material suficiente para a realização da pesquisa. É importante ressaltar que partimos do conhecimento que os alunos do 8º ano já possuíam sobre o gênero resenha crítica e, assim, traçamos os caminhos de modo a promover seu avanço na aprendizagem, além de desenvolver o senso crítico deles.

Conforme mencionado anteriormente, nem todos os alunos desenvolveram a produção textual inicial. Dos 27 alunos da turma, 17 entregaram a produção inicial. Para fins de identificação dos alunos e análise dos textos selecionados, adotamos a nomenclatura "Produção Inicial" (PI) e "Produção Final" (PF), acompanhada dos números 1, 2, 3... que indicam a ordem dos alunos. Portanto, o aluno número 1 da PI é o mesmo na PF e, assim, sucessivamente.

É importante ressaltar que a transcrição dos textos foi feita exatamente como eles escreveram, sem qualquer correção ortográfica ou gramatical. Ademais, os nomes dos alunos não são mencionados em nenhum momento desta pesquisa, com o intuito de preservá-los. O objetivo é destacar o avanço na aprendizagem dos alunos, ou seja, mostrar como foi o processo de aprendizagem após a realização das etapas do projeto de intervenção.

O texto a seguir faz parte da produção inicial da resenha crítica, sem intervenção da professora. Após a transcrição desse texto, apresentaremos os conhecimentos do (a) aluno/escritor (a), as marcas e as características da resenha crítica produzida.

Transcrição PI 1

Eu li o livro da Malala, e fala sobre: "Eu sou Malala"

Era mais comum dos dias, Eu tinha quinze anos estava no nono ano. Dois rapazes de túnica branca entraram.

-Este é o ônibus da Escola Khushal? Um deles perguntou.

O motorista riu, O nome da escola estava pintado com letras pretas na lateral do veículo.

O outro rapaz foi para a parte de trás do ônibus, onde estávamos sentados.

-Quem é Malala? ele perguntou.

Ninguém desse nem uma palavra, mais alguns meninos olharam na minha direção. Ele levantou o braço e apontou para mim. Algumas das meninas gritaram, e eu apertei a mão de Moniba.

Eu gostei bastante do livro mas a parte que eu mais gostei foi: "Antes de deitar, pedi a Deus mais uma coisas. Posso morrer um pouquinho e voltar para poder contar as pessoas como é?"

Uma crítica que é muito longo e tem algumas partes que são bem desnecessárias.

Verificamos na PI 1 que o (a) aluno/produtor (a) do texto destaca esta frase "Era mais comum dos dias, Eu tinha quinze anos estava no nono ano". Notamos a preocupação em enfatizar uma situação corriqueira, mas de grande relevância. A saber, a idade da personagem era a mesma do(a) aluno/produtor(a). Isso mostra que o leitor se identifica com a personagem e, ao resenhar a obra, considera a idade da personagem importante. Na expressão "mas a parte que eu mais gostei foi" indica que entre tudo o que o livro apresenta, o que mais lhe chamou a atenção foi a oração. O uso da conjunção adversativa "mas", neste caso, não tem sentido de

contrariedade, mas de “ênfase”, ou seja, salientando que algo foi muito importante para o (a) leitor-escritor (a) dentre tudo o que foi lido.

Eu gostei bastante do livro mas a parte que eu mais gostei foi: “Antes de deitar, pedi a Deus mais uma coisas. Posso morrer um pouquinho e voltar para poder contar as pessoas como é?”
Uma crítica que é muito longo e tem algumas partes que são bem desnecessárias.

Verificamos, neste trecho, que o (a) aluno/produtor (a) se (ins)creve em uma situação muito específica, que é o fato de a personagem fazer uma oração a Deus, antes de se deitar. Notamos que é uma cena conhecida e que faz parte da vivência deste (a) aluno (a). Isso vai ao encontro do que Coracini (2003) aborda quando o (a) aluno/escritor(a) se identifica com a personagem, isto é, quando ele se vê naquelas linhas traçadas, como se fosse o espelho que reflete a sua imagem: não só o seu corpo em um gesto de “oração”, mas também a sua própria alma.

Quanto à estrutura da resenha crítica, verificamos na PI 1 que o (a) aluno/produtor (a) reproduz parte do texto original e, no final, expressa sua opinião a respeito do livro: “Eu gostei bastante do livro”. Para que se assemelhe a uma resenha crítica, o (a) aluno/produtor (a) utiliza a palavra “crítica” para marcar seu posicionamento em relação à obra lida.

Quanto ao título, observamos que o (a) aluno/produtor(a) apresenta uma frase confusa: “Eu li o livro da Malala, e fala sobre: *Eu sou Malala*. O título parece vir acompanhado de uma explicação, tornando-se pouco claro se é realmente um título ou parte do texto em si. Há presença de lacunas no texto, o que pode sugerir que o espaçamento entre as linhas seja uma característica da produção desse (a) aluno (a). Quanto ao plano global, constatamos que há menção ao livro resenhado *eu sou Malala*, (2018), porém não é informado o nome do autor do livro, não há uma contextualização da história, tampouco é fornecida a informação do veículo de publicação.

Outra questão é sobre o resumo, há cópias isoladas do texto lido, sem apresentar uma compreensão sintetizada da obra, o que dificulta ao leitor conhecer a história em sua totalidade. Não há uma menção clara referindo-se ao autor do livro, nem uma avaliação positiva ou negativa. Espera-se, ainda, que haja uma recomendação da obra para possíveis públicos, no entanto, o (a) aluno/produtor (a) não faz nenhuma referência a quem indica a leitura do livro ou aos possíveis públicos-alvo que poderiam ser impactados com a história verídica.

O próximo texto a ser analisado foi a primeira produção de resenha crítica após a leitura do livro *Eu sou Malala* (2018). Nesta análise, buscamos examinar o modo de expressão da opinião do (a) escritor (a) e as questões referentes às características da resenha crítica.

Transcrição PI 2

Livro eu sou Malala: É uma menina que, **o pai fazia** ler livros **desde pequena e Malala queria estudar** mas no vilarejo aonde Malala morava **não podia meninas estudar** nas escolas porque o **Talibã não aceitam que meninas estudem**. Mas **Malala ia escondido** com as amigas. E Malala **criou um blog com identidade falsa para colocar críticas ao Talibã** mas um dia Malala entrou no ônibus e o talibã entrou para checar o ônibus e um homem falou que é Malala e o outro homem reconheceu e **deu 3 tiros na cabeça de Malala** e a Malala ficou internada de **depois ganhou o premio nobeu da paz**.

A narrativa da história de Malala, nesta escrita, parece ser permeada por ideias machistas, nas quais a figura masculina é retratada como superior à figura feminina. O (a) aluno/produtor (a) ativa, também, seu conhecimento de mundo ao enfatizar a figura do pai que incentivava a menina ler livros. Isso denota a questão do autoritarismo presente nessa situação, ou seja, para estudar, é necessário a existência de uma autoridade como no caso em que “o pai fazia” a menina ler. Nesse contexto, o verbo “fazer” dá a ideia de exigir algo de outra pessoa conforme a vontade do sujeito.

Outro ponto que nos chama a atenção é o fato de “desde pequena Malala queria estudar”, mas havia um contraponto, uma vez que, no vilarejo onde ela morava “não podia meninas estudar”. Nesse trecho, observamos que o (a) aluno/produtor (a) enfatiza o desejo de Malala, o que supõe que para estudar era necessário “querer”, e não uma obrigatoriedade. No entanto, na região em que Malala morava, as meninas eram impedidas de estudar por questões culturais e ao sistema político que ali se instalou. O fato de o (a) aluno/produtor (a) reforçar essa ideia de que as meninas não podiam estudar causa certo estranhamento, considerando que, no nosso país (Brasil), todas as crianças, independentemente do gênero, têm o direito de estudar.

Outro fator que merece destaque é o fato de o (a) aluno/produtor (a) descrever que “Malala ia escondido”, o que não é mencionado na história, uma vez que as meninas iam no ônibus, juntamente, com os meninos. Isso está ligado à questão da criação de um blog com identidade falsa por parte de Malala, para não ser identificada. Portanto, ao fazer uso do termo “escondido” parece que o (a) aluno/produtor (a) vê a necessidade de Malala se manter oculta para se proteger do sistema que a impedia de estudar. Notamos que o (a) aluno/produtor (a) destaca esses pontos da fase da vida de Malala para justificar o fato de que a palavra “estudar” era motivo de conflito entre as famílias de meninas paquistanesas e o sistema Talibã.

Outro fator importante é o fato de o (a) aluno/produtor (a) destacar que depois de todo o processo de luta contra um sistema totalmente fechado e discriminatório contra as mulheres,

a autora/personagem ganha o prêmio Nobel da Paz¹³ pela sua coragem de enfrentar um sistema forte e perigoso, ainda, sendo uma jovem. Essa luta resulta em ataque contra Malala que é atacada com três tiros, o que o (a) aluno/produzidor (a) destaca como consequência da insistência de Malala em querer estudar. Assim, ao destacar essa parte da história, o (a) aluno/produzidor (a) demonstra que o fato de Malala ser atacada é resultado de sua “desobediência” ao sistema Talibã. Assim, ao retratar essa trágica história de Malala, o (a) aluno/produzidor (a) reforça a ideia das consequências de nossas ações que podem ser positivas ou negativas.

Quanto às questões relativas de análise do gênero resenha crítica, no início, o/a aluno/produzidor (a) apresenta o nome do livro a ser resenhado. No entanto, do título já inicia o texto, confundindo título com nome da personagem. O texto apresenta apenas um resumo da história lida sem trazer qualquer opinião da personagem ou autor da obra. Observamos, no plano global, a ausência do nome do autor e a falta de contextualização da obra. Notamos que houve apenas a preocupação em relatar a história lida. Não há, também, menção alguma sobre o autor da obra resenhada nem demonstrou preocupação em recomendar a leitura a alguém.

No texto a seguir, observamos as características da escrita do (a) aluno/escritor (a), a ênfase dada às questões do cotidiano da personagem, como os passeios e as reuniões familiares. Além disso, são observadas as características do gênero resenha crítica.

Transcrição PI 3

Eu sou Malala

Sonhos

toda primavera e outono durante feriados, a família de Malala visitava os lugares favoritos dela que chama: Shangla aldeia onde os pais dela cresceram nas montanhas. Eles sempre leva presentes para os parentes – **xales bordados, caixas de doces de rosa e pistache, remédios porque na aldeia eles não conseguiram comprar**, íamos até a estação de ônibus de Mingora e víamos praticamente todo o resto da cidade amontoado esperando pela carruagem voadora.

Guardávamos nossos presentes junto com os sacos de farinha e açúcar, cobertores e baús que as outras famílias levavam em uma palha em cima do ônibus. Depois nos amontoávamos dentro dele para viagem de quatro horas subindo estradas sinuosas e esburacadas até as montanhas. No primeiro quarto da viagem, a estrada era uma serie de zigue-zagues que acompanhavam o rio Swat que eram cercados de penhascos. **Meus irmãos adoravam apontar veículos que tinham caído no vale lá embaixo.** A maioria das **pessoas em Shangla era muito pobre e não tinha hospital e mercado nossa família sempre servia jantar para eles.**

Eu achei este livro muito bom a história de Malala é muito legal para se ouvir e ler acho que todos tinha que ler este livro.

¹³ O **Nobel da Paz** é um dos cinco [prêmios Nobel](#) estabelecidos pela vontade do industrial, inventor e fabricante de armamentos sueco [Alfred Nobel](#), junto com os prêmios de [Química](#), [Física](#), [Fisiologia](#), [Medicina](#) e [Literatura](#). Desde março de 1901, é concedido anualmente (com algumas exceções) àqueles que "fizeram o melhor trabalho pela fraternidade entre as nações, pela abolição ou redução de exércitos permanentes e pela realização e promoção de congressos de paz". Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nobel_da_Paz.

O (a) aluno/escritor (a) enfatiza a parte agradável da história em que a personagem relembra os passeios, os jantares e os presentes, demonstrando que as partes negativas não despertam tanto interesse nele (a). Diante de um cenário de violência contra as mulheres, o (a) aluno/escritor (a) prefere focar nos sonhos de Malala e nas atividades que ela gostava de fazer. Isso fica claro ao mencionar os “presentes para os parentes – xales bordados, caixas de doces de rosa e pistache, remédios porque na aldeia eles não conseguiram comprar”, o que revela a importância que o (a) aluno/escritor (a) atribui aos pequenos gestos.

Em outro momento, o (a) aluno/produtor (a) faz aflorar o seu imaginário, destacando as brincadeiras dos meninos relatadas pela autora/personagem: “Meus irmãos adoravam apontar veículos que tinham caído no vale lá embaixo”, o que demonstra que a parte que mais o chamou atenção foram as lembranças de infância da autora/personagem. Ao fazer a escolha de mostrar o lado bom da vida de Malala, o (a) aluno/produtor(a) manifesta a sua infantilidade, seus sonhos, sua pureza e sua inocência.

No que tange às questões de gênero, na produção inicial, o/a aluno/produtor (a) apresenta o título do texto, porém, entende equivocadamente que uma resenha consiste apenas em copiar parte do texto original. Assim, o texto produzido se limita apenas a isso, e não apresenta as características de uma resenha crítica. No final, o/a aluno/produtor (a) escreve em primeira pessoa ao expressar sua opinião, dizendo “Eu achei” e, dessa forma, aproxima-se do gênero resenha crítica, usando expressões como: “livro muito bom”, “história de Malala é muito legal”.

O (a) aluno (a) faz uma recomendação, mesmo que de forma sutil: “acho que todos tinha que ler este livro”. Verificamos que o (a) aluno/produtor (a) expressa seu ponto de vista dando uma ordem, mesmo não usando o verbo no imperativo: “todos tinha que ler esse livro”, demonstrando a importância que dá à temática do livro. O (a) aluno/produtor (a) reconhece que as pessoas precisam ler o livro com intuito de ampliar o seu repertório, conhecer uma realidade pouco conhecida, além de inteirar-se da história de determinação de Malala. Essa expressão remete ao discurso escolar de que ler um livro sempre é bom e, por isso, todos “tem que” ler.

Quanto ao plano global, não há apresentação do autor do livro, nem faz uma contextualização adequada da história.

No próximo texto, analisamos os conhecimentos do (a) aluno/escritor (a) sobre o modo de fazer seus apontamentos, bem como a análise das características do gênero resenha crítica.

Transcrição PI 4

Bom eu li o livro “Eu sou Malala” da autora Patrícia **McCormick** **Bom** eu li a pagina 8 e achei muito **interessante** vou resumir ela um pouco

Bom pelo que entendi nessa pagina que **fala sobre doces e tals** Bom parece que no dia 7 de outubro ouviram Barulho de élice e ficaram assutados e **Bom** eles foram ver oque era e pelo visto o céu estava cheio de **helicópteros pretos** e advinha quem era sim: **era os soldados** eles vieram para salvar Swat de Fazlullah e eles tiveram uma surpresa em verem os **soldados jogando docês** eles viram e tals o helicóptero pousou no campo de golfe de Mongora e **rezaram** para eles derrotar os homens de Fazlullah Bom pelo eu entendi foi isso.

O (a) aluno/produtor (a) inicia a sua escrita com a palavra “Bom”, o que sugere a presença de uma marca de oralidade no texto escrito. A repetição da palavra bom, principalmente, no início da escrita e nos supostos parágrafos nos indica a dificuldade que o (a) aluno/produtor (a) tem em dar início ao seu texto, manter a progressão textual e, ao mesmo tempo, garantir a continuidade do seu texto.

Por outro lado, este (a) aluno/produtor (a) faz um relato da parte da história em que mostra o lado bom de uma guerra entre o bem e o mal. É notável que os soldados não fizeram o que era comum à função deles, com armas pesadas, mas trouxeram a paz, distribuindo doces e outras coisas boas. Além disso, é mencionado que parte da população torcia pela vitória dos soldados sobre os inimigos, os talibãs. Verificamos que o (a) aluno/produtor (a) prefere citar as coisas boas da guerra, o que denota a natureza infantil de quem escreve, prevalecendo a sua imaginação em meio às turbulências. O (a) aluno/produtor (a) se revela, no trecho “achei muito interessante”, o que denota a necessidade de se posicionar diante dos fatos que foram apresentados ora por conversas em sala de aula, ora em momentos de leitura.

Quanto às questões sobre as características do gênero resenha crítica, o (a) aluno (a) não apresentou o título do texto, parte importante de uma resenha crítica. Quanto ao plano global, observamos que o (a) aluno/produtor (a) apresenta o nome do livro e o nome de uma das autoras. No entanto, notamos que ele (a) relata parte da história lida, sem apresentar uma compreensão geral do todo. O (a) aluno (a) menciona a leitura da página 8 do livro. Deduzimos que o (a) aluno/produtor (a) entende que resenha consiste em apenas pegar uma parte do livro e descrevê-la. Ademais, não faz uma contextualização da história a ser resenhada. É importante mencionar que o (a) aluno/produtor (a) utiliza apenas uma página e relata o que foi lido nessa página, deixando de explorar melhor a obra lida.

Em continuidade à análise, não há menção às escritoras. Outro fator importante em uma resenha crítica é a recomendação da obra para um público-alvo específico e isso não foi mencionado pelo (a) aluno (a).

A análise do próximo texto leva em consideração o repertório do (a) aluno/produtor(a), seus posicionamentos e opiniões, bem como as características do gênero resenha crítica.

Transcrição PI 5

Eu sou Malala

Recentemente eu estou lendo o livro “Eu sou Malala” escrito por Malala Yousafzai e Patrícia McCormick (2018). Esse livro conta toda a história de Malala, todos **os obstáculos que ela teve que enfrentar só para poder ir à escola**. Ele mostra como era **a rotina** de Malala, **como ela agia, se vestia** e etc.

Era um dia normal, Malala havia subido no ônibus naquela manhã de terça-feira, mas ela infelizmente **nunca mais viu sua casa**. A ida escola tinha sido rápida, ela tinha chegado na hora, e o dia passou como sempre.

Moniba e Malala **gostavam de ir embora mais tarde então pegaram o segundo ônibus**. Eles se **amontoavam dentro do ônibus**, vinte meninas e dois professores apertados nas três fileiras de bancos que se estendiam pela dyna.

Quando ela estava a menos de 3 minutos para chegar em casa, o ônibus começou a desacelerar. Então dois homens entraram, e perguntaram se aquele ônibus era da Escola Khushal, o motorista achou aquela pergunta engraçada. O nome da escola estava pintado na lateral do ônibus. Então o outro pergunta “Quem é Malala?” e logo depois aponta para Malala.

Para você saber o resto, leia o livro. Eu gostei bastante do livro e recomendo que outras pessoas leiam ele e vejam como ela lutou pelos direitos das mulheres estudarem.

O (a) aluno/produtor (a) inicia o texto destacando a luta de Malala para estudar, demonstrando seu reconhecimento de que para vencer implica enfrentar obstáculos, como expresso em: “os obstáculos que ela teve que enfrentar só para poder ir à escola”. Notamos que o que é considerado fácil e comum, atualmente, na nossa sociedade, foi extremamente difícil, para Malala, conforme enfatizado no trecho: “só para poder ir à escola”, uma vez que o acesso à educação é garantido por lei de forma universal. O (a) aluno/produtor (a) também destaca a importância da rotina, o modo de vestir da personagem, demonstrando que a vestimenta da personagem chamou a atenção do (a) aluno/produtor(a) “como ela agia e se vestia”. Para o (a) aluno/produtor (a), esses aspectos fazem a diferença na superação dos obstáculos.

O fato de o (a) aluno/produtor (a) destacar que Malala “nunca mais viu sua casa” sugere que após os acontecimentos ocorridos, após a entrada naquele ônibus foi uma despedida da vida que tinha antes, o que pressupõe o que o (a) aluno (a) tem conhecimento da história da personagem. Além disso, ao mencionar “gostavam de ir embora mais tarde então pegaram o segundo ônibus”, mostra que o estudo era algo valioso para a personagem, que desfrutava tanto do prazer de aprender que gostava de ficar mais tempo na escola, a ponto de pegar um segundo ônibus para prolongar seu tempo na escola.

Outro ponto que chama a atenção é o fato de o (a) aluno/produtor (a) deixar um ar de suspense não contando toda a história, dialogando com seu leitor quando escreve: “Para você saber o resto, leia o livro”. Nessa afirmação, ele (a) ressalta que o que escreveu não é tudo, que ainda há mais fatos que não foram relatados. Verificamos, também, o verbo no imperativo, fazendo um pedido para ler o livro. Isso nos remete ao que Cereja e Magalhães afirmam (2009, p. 100) sobre “o modo imperativo”, como sendo “a forma mais direta e explícita de agir sobre

o nosso interlocutor. Por meio dele, pedimos, solicitamos, rogamos, aconselhamos, etc, dependendo da situação e da intencionalidade do nosso enunciado.” O (a) aluno/produtor (a) utiliza-se desse recurso e traça um diálogo com o seu leitor por meio do uso do verbo no imperativo. Para concluir, o (a) aluno/produtor (a) resume tudo o que diz “ela lutou pelos direitos das mulheres estudarem”, reforçando toda a ideia do texto e ressaltando a importância da luta para conquistar os objetivos.

Embora esse texto tenha se aproximado mais de uma resenha crítica, ainda apresenta algumas lacunas. Começando pelo título, averiguamos que o (a) aluno (a) o inclui, o que é positivo e é comum os alunos já iniciarem o texto descrevendo a história. No entanto, no plano global, ele apresenta o nome do livro resenhado e das autoras, mas não faz uma contextualização adequada da história e nem fornece um panorama do livro, como número de páginas e capítulos. Isso demonstra que o (a) aluno/produtor (a) ainda não possui a “competência metagenérica”, ou seja, ainda não denomina o gênero textual em termos de suas características e função, conforme afirmam Koch & Elias (2009). É importante ressaltar, segundo as autoras, que essa competência é adquirida ao longo de nossa vida.

Quanto ao resumo, notamos uma compreensão geral do livro, com detalhes, como expresso no trecho: “Esse livro conta toda a história de Malala, todos os obstáculos que ela teve que enfrentar só para poder ir à escola. Ele mostra como era a rotina de Malala, como ela agia, se vestia e etc”. Além disso, há uma recomendação, indicando a leitura do livro não apenas para os alunos, mas para “outras pessoas”. Isso significa que a leitura do livro não é só importante para a escola, para o aluno ou professor, mas também para outras pessoas fora do contexto escolar.

Quanto à opinião, verificamos no período: “Eu gostei bastante do livro e recomendo que outras pessoas leiam ele e vejam como ela lutou pelos direitos das mulheres estudarem”. Aqui o (a) aluno/produtor (a) faz um convite para conhecerem as estratégias utilizadas pela autora/personagem para se tornar uma vencedora.

A análise do próximo texto leva em consideração o repertório do (a) aluno/escritor (a), o seu posicionamento, opiniões e as características do gênero resenha crítica.

Transcrição PI 6

O livro “Eu sou Malala” conta a história de uma jovem paquistanesa que **com 10 anos, iniciou um blog em que denunciou os desmandos do Talibã, um grupo que não permitia que as garotas fossem à escola**, tudo isso de forma anônima.

Ela continuava focada nos estudos, mas **por conta desta luta o talibã achou ela e a baleou na cabeça no ônibus escolar em quanto voltava para casa**. Após se recuperar, ela **continuou sua batalha**.

Este livro não conta somente sobre a história que nós conhecemos, conta sobre sua infância e vida pessoal. Ela prende o leitor e você se envolve com a história, por isto gostei do livro, tem muitos detalhes e é uma história inspiradora.

Neste texto, o que chama a atenção é a riqueza vocabular que este (a) aluno/escritor (a) utiliza para expressar seu posicionamento. No trecho inicial: “com 10 anos, iniciou um blog em que denunciou os desmandos do Talibã, um grupo que não permitia que as garotas fossem à escola”, revela sua compreensão da existência de um grupo que desafia o direito das mulheres à educação. Esse sentido é reforçado pelo uso da palavra “desmandos”, que quer dizer que este grupo agia de forma abusiva, infringindo os direitos humanos. Outro fator que chama a atenção é o fato de o (a) aluno/escritor (a) mostrar que a personagem lutou pela liberdade de as mulheres estudar, “mas por conta desta luta o talibã achou ela e a baleou na cabeça”. O (a) aluno/produtor(a) enfatiza a vingança realizada por este grupo extremista, revelando a importância de revidar ao comportamento da personagem, com tiros que acertaram a vítima.

Quanto à estrutura da resenha crítica, logo de início à análise dos textos, a PI 6 não apresenta o título, mas o (a) aluno (a) demonstra alguns conhecimentos de resenha crítica. Inicialmente, ele (a) apresenta um resumo bem superficial, mas com informações importantes da obra lida, como o atentado que a personagem sofreu ao retornar para casa, como no trecho: “por conta desta luta o talibã achou ela e a baleou na cabeça no ônibus escolar em quanto voltava para casa”. Observamos que este (a) aluno (a) faz uso de algumas expressões ou palavras para se aproximar de uma resenha crítica, como em “ela prende o leitor e você se envolve com a história”, “eu gostei”, “tem muitos detalhes e é uma história inspiradora”. Quanto ao plano global, o aluno (a) apresenta o nome do livro sem mencionar o nome das autoras e nem faz uma contextualização da história lida. Ainda, cabe mencionar que não há indicação a um o público-alvo específico para leitura deste livro.

No próximo texto, é feita uma análise do posicionamento e das opiniões do (a) aluno/escritor (a), e das características do gênero resenha crítica.

Transcrição PI 7

Na minha opinião o livro “Eu sou Malala” é um livro bom e com uma história **interessante** a história de Malala Yousafzai é (rezumido).

A história de uma **menina que** des da infância **sonhava alto** e que desde muito nova queria **mudar a educação do seu país**, Malala quando nova ela criou um blog e começou a falar nesse blog como era viver no meio de uma país que estava sobre o **domínio do talibã um terrorista** que não aceita que meninas tem direito de estudar, mesmo assim **Malala nunca parou de ir a escola** e enfelizmente Malala um dia voltando da escola seu onibus foi parado e **os bandidos** ao comando de **taliba** e ela **estava descoberta (estava sem o velcro** que tampava o rosto). E o **bandido deu 3 tiros** em Malala **1 pegou no meio do rosto** e ela foi levada para o ospital e depois de muito tempo saio do ospital e **motivada pelos pais foi fazer faculdade de filozofia e direito**. Malala com sua

istória mudou o mundo e fez varias palestras pelo mundo e se **tornou uma revolucionaria dos direitos de todos estudaes** e foi a pessoa **mais jovem a receber o premio nobel da pas.**

Na PI 7, alguns aspectos chamam-nos à atenção destacados por este (a) aluno/produtor (a) em relação à história de Malala. Já no início aborda a questão de Malala como uma “menina que” “sonhava alto” em “mudar a educação do seu país”. A expressão sonhar alto remete a grandes aspirações, e para este (a) aluno/produtor (a), a busca por transformar a educação representa um objetivo grandioso. É estabelecida uma conexão entre a educação e a realização de um sonho dessa menina que não tinha acesso a esse direito. Assim, o (a) aluno/produtor (a) retrata a personagem como uma visionária e sonhadora que consegue alcançar seu objetivo.

No entanto, essa sonhadora se depara com seu inimigo, o terrorismo, que o (a) aluno/produtor (a) descreve como bandidos. O (a) aluno/escritor (a) deixa vazar aí a questão cultural e que é veiculada pela na mídia (tiros), relacionando este grupo extremista aos bandidos. Por outro lado, ela (a) ressalta o incentivo dos pais de Malala para que ela continue estudando, exemplificado pela frase: “motivada pelos pais foi fazer faculdade de filozofia e direito”. Ao dar ênfase a esse aspecto da história de vida de Malala, o (a) aluno/produtor (a) reforça a importância da figura dos pais na vida de um filho, no que se refere aos estudos. Vale ainda destacar que o (a) aluno/produtor (a) dá destaque a este incentivo que levou a personagem Malala a tornar-se uma vencedora a ponto de ganhar o Prêmio Nobel da Paz.

Ainda na PI 7, notamos que o (a) aluno (a) já inicia o texto com avaliação positiva do livro, afirmando que “na minha opinião o livro “Eu sou Malala” é um livro bôm e com uma história interessante a história de Malala Yousafzai”. Em seguida, o (a) aluno (a) faz um resumo da obra, apresentando a personagem principal Malala Yousafzai. No final, há novamente expressão de opinião sobre a personagem principal, atribuindo a ela o adjetivo “revolucionária”, que carrega o sentido de possibilidade de renovar os padrões estabelecidos. No plano global, apesar de mencionar o nome do livro, os nomes das autoras da obra não são citados e nem é feita uma contextualização. Verificamos a ausência de uma recomendação de leitura, o que denota o desconhecimento de uma das características do gênero textual resenha crítica.

Em suma, apresentamos a análise das produções iniciais mais significativas, relevantes e representativas que estão em consonância com os objetivos e perguntas de pesquisa deste trabalho. Além das resenhas críticas, foram realizadas outras produções, como escrita de reportagens, escrita de cartas, relatórios sobre a leitura do livro *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai e Patrícia McCormick (2018). Entretanto, essas produções não serão apresentadas nesta pesquisa, apesar de serem fundamentais para a construção do repertório do aluno, tendo

em vista que o foco é escrever uma resenha crítica e reconhecer a função social desse gênero textual.

3.1.3 Produção Final

Apresentamos o resultado obtido, depois do desenvolvimento de uma sequência de atividades didáticas que culminou na produção de uma resenha crítica pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma Escola Estadual, do estado de Mato Grosso do Sul. Portanto, a análise da produção final a seguir mostra os avanços na escrita do (a) aluno/escritor (a) em comparação com a primeira produção, antes da execução do projeto de intervenção. Na análise que se apresenta a seguir, levamos em consideração o conteúdo, e a conformidade com as características do gênero resenha crítica. É importante ressaltar, também, que destacamos em negrito o que o aluno acrescentou na sua produção final, assim, ratificando a importância de uma sequência de atividades como um projeto de intervenção que pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Transcrição PF 1
Eu sou Malala

O livro “Eu sou Malala” tem 221 páginas foi escrito por Malala Yousafzai com Patrícia McCormick (2018).

Malala é uma ativista paquistanesa, mulher corajosa internacionalmente conhecida por defender os direitos das mulheres estudarem e ter os mesmos direitos dos homens. Ela ganhou notoriedade por ter defendido essa causa no Vale do Swat era uma região dominada pelo Talibã. No Talibã tinha muitas desigualdades social. As belezas do deserto e as trevas da vida sob o Talibã. Uma parte que eu achei muito profundo. “Antes de deitar, pedi a Deus mais uma coisa. Posso morrer um pouquinho e voltar, para poder contar às pessoas como é?”

Quem nunca teve um pensamento desse fazer coisas impossíveis, mesmo sabendo que não iria ser realizado, mas Malala continuava a desejar.

Em outubro de 2012, ela sofreu um atentado do Talibã, e uma bala atingiu sua cabeça. Por incrível que pareça ela sobreviveu ao ataque.

O livro é bom, incentiva as mulheres a lutarem pelos seus direitos. Para os homens, mulheres são para ficar na cozinha, isso é um pensamento machista, mulher fica onde ela quiser, faz o que quiser.

Na produção final 1, verificamos um avanço considerável. Ao compararmos com a PI, notamos a preocupação do (a) aluno/produtor (a) em inserir o título, o que não ficou muito claro na primeira produção. Em seguida, o (a) aluno/produtor (a) faz descrição da obra resenhada, fornecendo as seguintes informações: “O livro “Eu sou Malala” tem 221 páginas foi escrito por Malala Yousafzai com Patrícia McCormick (2018).” Assim, reparamos que o plano global foi contemplado, apresentando o título do livro, nomes das autoras e o número de páginas do livro.

O (a) aluno (a) descreve a personagem principal Malala como “uma ativista paquistanesa, mulher corajosa internacionalmente conhecida por defender os direitos das mulheres estudarem e ter os mesmos direitos dos homens. Ela ganhou notoriedade por ter defendido essa causa no Vale do Swat era uma região dominada pelo Talibã. No Talibã tinha muitas desigualdades social”. O (a) aluno/produtor (a) acrescenta esse conjunto de informação na sua produção final, deixando seu texto mais informativo. Observamos, ainda, uma substituição do lugar (Paquistão) pelo sistema de organização fundamentalista (Talibã), ou seja, ao invés de citar o local Paquistão, cita o regime Talibã, deduzindo que este movimento nacionalista possa representar um lugar.

Nessa última produção, o (a) aluno/produtor (a) faz uso de vários adjetivos, o que marca o seu posicionamento e expressa a sua opinião em relação ao comportamento das personagens do livro como: “ativista”, “corajosa”, “conhecida”, “machista”, “perseverante” (“mas Malava continuava a desejar”) e “bom” (referindo-se ao livro como um todo).

Há uma citação que permanece como na primeira produção, porém, com uma explicação subsequente, o que podemos verificar que se trata de uma contextualização: “Quem nunca teve um pensamento desse fazer coisas impossíveis, mesmo sabendo que não iria ser realizado, mas Malala continuava a desejar”. Isso nos dá a entender que o (a) aluno (a) possa também ter desejado fazer coisas impossíveis. Nesse ponto, parece que o aluno se identifica com a personagem Malala, trazendo traços de sua subjetividade (CORACINI, 2010).

Já no trecho: “Em outubro de 2012, ela sofreu um atentado do Talibã, e uma bala atingiu sua cabeça”, verificamos um resumo do que aconteceu com a personagem, seguido de um tom subjetivo que podemos notar na frase: “por incrível que pareça ela sobreviveu ao ataque”, soando como se fosse um milagre alguém sobreviver depois de ser baleada na cabeça.

É importante ressaltar também a voz do (a) aluno/produtor (a) ao usar a expressão tão debatida atualmente: “mulher fica onde ela quiser, faz o que quiser”, expressão que acrescenta em relação à PI, reforçando a luta das mulheres para acabar com o machismo velado na sociedade em que vivemos, enfatizando que as mulheres podem fazer quaisquer atividades que os homens fazem e que os homens podem também cuidar dos afazeres domésticos. Dessa forma, esse (a) aluno/produtor (a) consegue ir além do que o livro traz e transpor para a realidade.

Embora a resenha não apresente de forma direta qual seria o público-alvo, podemos notar indiretamente uma recomendação para que as mulheres leiam o livro, expresso em: “O livro é bom, incentiva as mulheres a lutarem pelos seus direitos”. Nesse trecho, o (a) aluno/produtor (a) estabelece parâmetros com a realidade, uma vez que vivenciamos, neste

momento, várias lutas das mulheres por igualdade de gênero, como a questão de a igualdade salarial e remuneratória entre homens e mulheres quando exercerem o mesmo tipo de trabalho.

Enfim, considero este texto adequado para o nível de 8º ano do ensino fundamental. Isto comprova que o (a) aluno (a) conseguiu, por meio das atividades de leituras e de escrita, compreender a estrutura do gênero resenha crítica, sem se prender aos conceitos. Isso ratifica o que temos defendido até aqui, isto é, por meio das intervenções, o (a) aluno (a) compreendeu como se estrutura o gênero resenha crítica e, mais importante que isso, mostrou seu posicionamento crítico em relação à temática abordada na leitura realizada.

A seguir, apresentamos a análise da produção final 2, fazendo um comparativo entre esta e a produção inicial, já apresentada e analisada anteriormente. Observamos também o conteúdo que apresenta em acréscimo em relação à PI, além das características da resenha crítica.

Transcrição PF 2

RESENHA DO LIVRO EU SOU MALALA

As autoras Malala Yousafzai com Patricia McCormick contam a história de Malala, num período de muitas exigências em relação à educação das mulheres, em que se limitavam apenas aos afazeres domésticos.

Malala é uma menina que o pai fazia ler livros desde pequena e onde Malala morava não podia meninas estudar nas escolas porque o Talibã não aceitava que meninas estudassem.

No livro conta que um dia, o Talibã parou o ônibus que a Malala estava e mais de 3 pessoas subiram no ônibus e uma pessoa conheceu a Malala e rapidamente pegou a arma e deu 3 tiros na cabeça de dela. Ela ficou internada, mas saiu viva. **Depois desse fato, por denunciar os crimes do Talibã em relação à proibição das mulheres de estudar, ela ganhou o prêmio Nobel da paz.**

O livro é bem interessante. Eu recomendo para os estudantes das escolas.

Autoras do livro: Malala Yousafzai com Patricia McCormick

Resenhista: -----

ass:-----

Vale mencionar que houve um avanço na produção deste (a) aluno/produtor (a). Embora pareçam poucas informações, ele (a) deixou algumas observações que havia inserido na produção inicial e acrescentou novas informações. Primeiramente, observamos que o título está separado do texto, diferentemente do primeiro texto que não havia a distinção entre o título e texto.

Logo no início do texto, (o) aluno/produtor (a) acrescenta o plano global, mencionando os nomes das autoras e fazendo um breve resumo do assunto do livro resenhado, diferentemente da PI. Em seguida, o (a) aluno (a) faz uma contextualização da história, ao explicar que “onde Malala morava não podia meninas estudar nas escolas porque o Talibã não aceitava que meninas estudassem”. Ele (a) apresenta o contexto social em que Malala vivia e, por isso, reforça o esforço que a autora teve, que culminou com o Prêmio Nobel da Paz. Apesar de o (a)

aluno (a) ter mencionado o fato de Malala ter recebido o prêmio Nobel na produção inicial, na PF, a organização das ideias é apresentada de forma mais adequada, expondo a razão pela qual a fez vencedora: por denunciar os crimes do Talibã em relação à proibição das mulheres de estudar, ela ganhou o prêmio Nobel da paz”.

Outro ponto importante de destaque, nesse texto, é que o (a) aluno(a) recomenda a obra lida e ainda apresenta o público-alvo, como em: “Eu recomendo para os estudantes das escolas.” Ele (a) indica a leitura da obra como fundamental, para os próprios estudantes das escolas. No final, o (a) aluno/produtor (a) retoma os nomes das autoras e insere o nome do (a) resenhista, informações que não havia incluído em sua primeira produção. Dessa forma, constatamos que ao trabalhar com o mesmo texto, colocando o aluno para ler seu próprio texto, ou do colega e apontar melhorias no seu próprio texto ou do colega, o (a) aluno/produtor (a) melhora a sua própria escrita de forma substancial. Isso ratifica a importância da escrita e reescrita do texto de modo a aprimorá-lo (PASSARELLI, 2012).

Na próxima transcrição da produção final de uma resenha crítica, observamos os aspectos do plano composicional, conteúdo temático, estilo, bem como o que o (a) aluno (a) acrescentou em relação à PI.

Transcrição PF 3	
EU SOU MALALA	
<p>A história nós faz pensar o quão nossa vida estaria muito diferente se nós nascêssemos e vivêssemos na mesma época dela não teríamos justiça com as mulheres mas graças a malala não precisamos só ficar em casa cuidando de marido lavando as coisas entre outras coisas nós podemos ser livres com um pássaros assim como diz malala. A vida de malala no Paquistão nunca foi fácil, são muito pesadas e profundas as coisas que tinha naquela época e tem até hoje como corrupção, pobreza, tolerância, homofobia, terrorismo, costumes tribais, discriminação entre homens e mulheres, assassinatos, roubos, racismo, xenofobia, bullying, feminicídio, machismo, agressão, intolerância a religião entre outras coisas, mas tudo fica muito mais difícil de viver quando os talibãs chega mas mesmo assim malala não desiste de proteger as mulheres e continuou firme e forte, ela não se calou porém quase foi morta com isso e assim malala conseguiu proteger as mulheres.</p> <p>Eu achei esse livro extremamente bom porque conta uma história real de uma mulher, que passou por isso eu espero que muitas outras pessoas leiam esse livro.</p> <p>Público alvo: políticos, professores, estudantes enfim todos</p> <p>Autor do livro: Malala Yousafzai com Patricia McCormick (2018)</p> <p>Autor da resenha: -----</p>	

Ao lermos esta resenha sem compararmos com a primeira produção, parece que ainda há muito para ser melhorado. No entanto, só podemos realmente reconhecer que houve avanço quando olharmos para o início de como foi a escrita, antes das atividades de intervenção. Notamos que o primeiro texto consistia em apenas trechos isolados do livro, sem conexão uns com os outros e sem fazer uma reflexão e análise da temática levantada.

Inicialmente, o (a) aluno/produtor (a) apresenta o título “Eu sou Malala” e, logo em seguida, apresenta Malala como uma defensora dos direitos das mulheres. Ele (a) faz uma reflexão diante das injustiças enfrentadas pelas mulheres, principalmente as paquistanesas. O (a) aluno/produtor (a) faz um resumo dos principais problemas enfrentados por Malala no lugar onde morava, como: “corrupção”, “pobreza”, “intolerância à religião”, “homofobia”, “terrorismo”, “costumes tribais”, “discriminação”, “assassinatos”, “roubos”, “racismo”, “xenofobia”, “bullying”, “feminicídio”, machismo” e “agressão”. O (a) aluno/produtor (a) enumera os principais crimes cometidos na atualidade, na nossa sociedade, apresentando o seu senso crítico.

Ademais, o texto inclui uma recomendação, indicando o possível público que poderia fazer a leitura desse livro: “políticos, professores, estudantes...” dentre outros. Além disso, o (a) aluno (a) apresenta as autoras da obra “Malala Yousafzai e Patricia McCormick (2018)” e, ao final, acrescenta o seu nome, do (a) resenhista. Nesse sentido, observamos que esta produção se aproxima mais de uma resenha crítica do que a produção inicial, tendo em vista as avaliações feitas sobre a personagem principal, a apresentação de um resumo, a menção aos nomes das autoras e do (a) resenhista.

Apesar das dificuldades apresentadas, os aspectos positivos se sobressaíram, tendo em vista que a turma no início, e especialmente esse (a) aluno (a), estava limitada (o) a cópias de trechos do livro e não conseguia estabelecer relações com a atualidade, com a sua própria vivência e nem fazer reflexões a respeito da problemática aludida na obra.

Passamos à análise da próxima produção final, observando as questões referentes ao conteúdo temático e estilo, estabelecendo uma comparação deste texto com a produção inicial.

Transcrição 4
Eu sou Malala

“Eu sou Malala” foi escrito por Malala Yousafzai com Patricia McCormick. Malala Yousafzai foi uma jovem paquistanesa que defendeu o direito a educação e mudou o mundo. Malala foi a primeira jovem a ganhar o prêmio nobel, da paz. Ela desde pequena já sonhava em ir para a escola quando era menor brincava de dar aula para as outras crianças, ela sempre imaginou como era legal usar aqueles uniformes azul e branco, ela estudava com seu pai. Além disso, 3 anos antes de Malala nascer já era sonho de seu pai ter uma escola. O talibã já não gostou dessa ideia de mulheres irem para a escola, e teve uma época que o talibã se infiltrou no paquistão onde Malala morava eles fingiam ser boas pessoas.

Depois que conseguiram a confiança de algumas pessoas eles decretaram que os homens não iriam mais fazer a barba diariamente, com, com isso eles se tornaram os principais alvos do Talibã.

Depois desses acontecimentos e o ataque no ônibus em que Malala estava atingindo-a com um tiro na cabeça, os pais de Malala a levaram para Inglaterra. Eles atacaram Malala porque insistia em ir para a escola e denunciava os seus desmandos.

Eu achei o livro bem interessante ele tem 221 páginas, **recomendo para alunos e professores.**

Notamos que o (a) aluno/produtor (a), apesar de enfrentar algumas limitações, apresentou evolução quanto à escrita do gênero textual resenha crítica. Isso é demonstrado já na primeira linha do texto, em que apresenta o plano global, mencionando o nome da obra e das autoras do livro: “Eu sou Malala” e “foi escrito por Malala Yousafzai com Patricia McCormick (2018)”. No final, o (a) aluno/produtor (a) apresenta a quantidade de páginas que o livro tem. Também, verificamos uma contextualização: “Malala Yousafzai foi uma jovem paquistanesa que defendeu o direito a educação e mudou o mundo, Malala foi a primeira jovem a ganhar a ganhar o premio nobel,...”.

É importante retomarmos o que o (a) aluno/produtor (a) apresentou na primeira produção, em que relatou o que ocorreu apenas em uma página do livro. Além disso, o texto anterior apresentou marcas de oralidade, como a repetição da palavra “Bom”. Nesse texto atual, não há marcas de oralidade e o (a) aluno (a) busca fazer um resumo do que foi tratado no livro. Ao final, ele (a) faz uma avaliação do livro por meio da frase “Eu achei bem interessante esse livro”.

Outro aspecto relevante, nesta produção, é a recomendação da obra, que ficou clara no trecho: “Recomendo para alunos e professores”. Nesse momento, o (a) aluno (a) se inclui como leitor (a) e faz um julgamento valoroso e adequado da obra lida para se trabalhar em sala de aula. A estrutura sintática ainda precisa ser aprimorada e requer mais uma reestruturação. Podemos verificar que o processo de ensino e aprendizagem é constante e a sequência de atividades auxilia o aluno a compreender a organização dos períodos no parágrafo.

Em suma, verificamos grandes avanços nesse texto em relação ao primeiro, pois há maior clareza e desenvoltura ao descrever a obra como um todo e não se limitando apenas a uma página do livro, como foi na produção inicial.

Vejam a próxima transcrição da produção final, observando os avanços em relação à produção inicial, o conteúdo temático, o estilo, o uso de elementos coesivos, estrutura sintática e questões de ordem linguística em sua funcionalidade.

Transcrição 5

Eu sou Malala
 Gênero do livro :Biografia
 Resenha por:

Ler para alguns, pode ser entediante ou até chato. Mas eu te garanto, que você vai adorar este livro. “Eu sou Malala” foi escrito pela Malala Yousafzai, que nasceu em Mingora no Paquistão, em conjunto com Patrícia McCormick (2018). O livro contém ao todo 221 páginas e sua classificação indicativa é de 12 anos pra cima. **Este livro vai abordar a história de Malala, mostrando todos os obstáculos à valorização da mulher em uma sociedade que valoriza os homens** e, também, tudo que ela teve que enfrentar. **Vai mostrar como ela ficou tão conhecida e como ela foi importante para os estudos das garotas.**

Logo no começo do livro, o leitor se **depara com uma coisa terrível**, que aconteceu na qual dois homens do Talibã entram no ônibus, e perguntam “Quem é Malala?” e logo depois dispararam três tiros, no qual só um acertou na Malala.

Depois desse acontecimento ocorreram várias outras coisas, pois depois que Malala foi baleada, o mundo inteiro soube da sua história e da sua luta. As pessoas mandavam cartas presentes, mensagens de apoio e várias outras coisas. Muitas celebridades ficaram sabendo o que aconteceu com ela e estavam a apoiando.

Na verdade, tiveram tantos acontecimentos que não dá nem pra resumir todos eles, então recomendo você a lê-lo. **O livro é incrível, te faz ficar curioso de como tudo aquilo irá se resolver, mas também faz ficarmos indignados com o que aconteceu.** Ele mostra pra gente que não foi fácil essa luta. Além disso, depois de toda essa luta ainda tem gente que acha que mulheres não devem estudar, o que é um absurdo.

Verificamos mudanças significativas da produção inicial para a produção final, pois o (a) aluno/produzidor (a) demonstrou maturidade na escrita, apresentando uma variedade maior de ponto de vista se comparado com a produção inicial. Apresentamos alguns exemplos do seu posicionamento: “Ler para alguns, pode ser entediante ou até chato. Mas eu te garanto, que você vai adorar este livro”. É provável que o (a) aluno/produzidor (a) tenha utilizado essa frase em decorrência de ouvir da maioria, se não de todos, afirmarem que não gostam de ler, o que é comum no cotidiano. Outra possibilidade é que o (a) aluno (a) esteja relatando a sua própria experiência em relação à leitura que, a princípio, não gostava de ler. No entanto, especificamente nesse livro, ele (a) se entregou à leitura, tendo uma leitura prazerosa, uma leitura deleite. Assim, mais uma vez, podemos afirmar que o aluno se identificou com a obra lida. Dessa maneira, ratifica a máxima de Coracini (2003) que, ao escrever, o (a) aluno (a) se identifica e possibilita que o leitor o conheça também.

Outro diferencial em relação à PI que nos chama a atenção é a frase: “Este livro vai abordar a história de Malala, mostrando todos os obstáculos à valorização da mulher em uma sociedade que valoriza os homens...”. O (a) aluno/produzidor (a) ressalta que os obstáculos que impedem a valorização da mulher é a luta enfrentada por Malala em uma sociedade machista. Isso supõe que o (a) aluno/produzidor (a) ainda vê esse fato presente na sociedade, já que usa o verbo “valoriza” no presente do indicativo. Ele (a) poderia ter utilizado o verbo no pretérito, considerando que o fato ocorrido com Malala foi há alguns anos, mas essa problemática ainda se apresenta nos dias atuais, para o (a) aluno (a). É provável que ele (a) tenha essa percepção devido à constante exposição da mídia à violência contra a mulher. Ou ainda, talvez ele (a) possa vivenciar em seu lar atos repressivos à mulher.

Outra frase que destacamos como posicionamento do (a) aluno/produzidor (a) é o fato de ele (a) estar deslumbrado com a história lida, descrevendo-a da seguinte forma: “O livro é incrível, te faz ficar curioso de como tudo aquilo irá se resolver, mas também faz ficarmos indignados com o que aconteceu”. Além do deslumbramento do (a) aluno/produzidor (a) após a

leitura, ele (a) classifica o livro como “incrível”, mas também se mostra “indignado” diante do ato de violência ocorrido com Malala. A conjunção “mas” estabelece uma oposição de sentimentos, ou seja, ao mesmo tempo em que há encantamento, também há indignação, mostrando, de certa maneira, a revolta do (a) leitor/escritor (a) diante do cenário apresentado na obra.

Verificamos, dessa forma, a importância do trabalho com atividades sequenciadas por ter proporcionado a escrita do gênero resenha crítica aos alunos do 8º ano, a fim de que demonstrem seus sentimentos e posicionamentos. Observamos, ainda, um grande avanço da produção inicial em relação à produção final. Enquanto que na primeira não havia um posicionamento do (a) aluno/produtor (a), na produção final, o (a) aluno/escritor (a) consegue posicionar-se de forma positiva em relação à obra. Além disso, o (a) aluno/escritor (a) institui uma relação entre a história de Malala e as demais garotas, contextualizando a narrativa ao mencionar: “Vai mostrar como ela ficou tão conhecida e como ela foi importante para os estudos das garotas”, o que não foi feito na primeira produção.

Também, notamos que, na produção inicial, o (a) aluno/produtor (a) limitou-se apenas ao fato da restrição de Malala em relação à educação. Já na produção final, o texto se amplifica, mostrando que a luta de Malala não se limitava apenas ao “seu” direito de estudar, mas também lutava pelo direito de todas as mulheres em ter um lugar de reconhecimento na sociedade. Além disso, observamos que foram inseridas na produção final algumas informações sobre o número de páginas e nomes das autoras. Ainda, vale a pena mencionar que, nessa produção final, o (a) aluno/produtor (a) classifica o texto de Malala como uma biografia, que retrata a vida de Malala.

A seguir, apresentamos a produção final após a realização das atividades sequenciadas contidas no projeto de intervenção. A análise leva em consideração a comparação entre a produção inicial e a produção final, o conteúdo temático e o estilo.

Transcrição 6

O livro “Eu sou Malala” contém 220 páginas, foi escrito pela própria Malala Yousafzai e traduzido para o português por Alessandra Esteche.

A autora tem muita liberdade para contar sua história muito inspiradora para vários jovens hoje em dia.

A ganhadora do prêmio Nobel da Paz conta sua trajetória de vida.

Malala nasce no Afeganistão e é criada por seus pais, sempre foi muito humilde, no livro é mostrado grande parte de sua infância, ela fala como era feliz antes de sua região ser dominada pelo Talibã, mostrava suas viagens, lugares favoritos, amizades, traumas e entre outros. Porém, por sua região ser dominada, as mulheres eram impossibilitadas de estudar, então Malala sem entender o porque disso teve a ideia de protestar contra o Talibã com um blog, **então suas maiores armas uma tela e um teclado**, ele obteve fama com seu blog e foi descoberta pelo Talibã, ela estudava escondida, pois seu pai era diretor de um colégio, até que um dia seu ônibus escolar foi parado pelo grupo terrorista e levou três balas na cabeça, levada para o hospital as peças ela sobreviveu e **ganhou**

reconhecimento do mundo inteiro, assim ganhando o prêmio nobel da Paz, hoje Malala tem uma ótima vida e estuda em Oxford. **O livro possui 35 fotos de sua família e viagens.**
Caso se interesse, procure na internet, “Eu sou Malala”, estará à venda por um preço justo.
O livro tem o reconhecimento mundial, intriga o leitor, eu li e recomendo para quem se interessa.
 Resenha feita por:.....

Nessa produção final, notamos um considerável avanço em relação à primeira produção, pois apresenta alguns detalhes importantes da obra, e o (a) aluno/produtor (a) consegue expressar sua opinião, posicionar-se em relação à obra lida. A frase “A autora tem muita liberdade para contar sua história muito inspiradora para vários jovens hoje em dia” revela a compreensão do (a) aluno/leitor/produtor (a) em relação à realidade dos países do Oriente Médio, onde as mulheres não têm liberdade para fazer quaisquer atividades que não sejam as domésticas. Observamos nesse trecho a contextualização da história de Malala em relação às demais jovens de um modo geral. Assim, o (a) aluno/produtor (a) descreve a “liberdade” com uma vitória da própria autora/personagem.

Outro ponto que nos chama a atenção é o fato de o (a) aluno/produtor (a) citar que a personagem foi “criada pelos pais”, o que nos leva a entender que, para ele (a), uma criança criada pelos pais está segura, está protegida de qualquer mal. No entanto, a história de Malala é cheia de obstáculos que a impressão que dá é que está sozinha. Por esse motivo, o (a) aluno/produtor (a) reafirma que mesmo sendo “criada por seus pais”, Malala enfrenta grandes desafios.

Além disso, ele (a) menciona que “suas maiores armas uma tela e um teclado”, remetendo à frase célebre “cada um luta com as armas que tem”. Por esse posicionamento, podemos afirmar que ele (a) quis mostrar que a autora/personagem preferiu usar as palavras (como armas) para convencer o mundo de que havia uma injustiça acontecendo e algo era preciso fazer para mudar a situação. E usando essas armas (as palavras), “ganhou reconhecimento do mundo”. Assim, o (a) aluno/produtor (a) faz o uso da intertextualidade com a finalidade de produzir sentido àquilo que quer expressar (KOCH, 2017) e, o que Marcuschi (2010) chama de retextualização.

Quanto ao plano global, a produção final apresenta, também, mais informações, como os nomes das autoras e da tradutora, o número de páginas, e um panorama do livro, mencionando a inclusão de fotos da família e viagens. A abordagem do (a) aluno/escritor (a) oferece uma visão geral da história lida, instigando outros a lerem, também. Além disso, ele (a) se dirige diretamente ao leitor afirmando: “Caso se interesse, procure na internet...”, reforçando

a importância da leitura do livro, deixando sob a responsabilidade do leitor a escolha pela leitura do livro.

A seguir, apresentamos a análise da última transcrição da produção final, observando o conteúdo temático e o estilo.

Transcrição 7

Resenha do livro (EU SOU MALALA YOUSAFZAI) - **Escrito** por Malala com Patrícia Mc Cormick e traduzido por Alessandra Esteche).

O livro conta a história de Malala, uma menina nascida em 1997 que foi a primeira filha de uma família comum **mulçumana** do vale do SWAT, cresceu nos corredores da escola Khushal fundada pelo seu pai Ziaudim Yousafzai, o grande incentivador da pequena ativista, mas que aos 10 anos viu a sua cidade ser invadida por um grupo extremista religioso em nome da religião os talibãs que pregavam o “corão” ao mesmo tempo que em controlava toda a sociedade por meio da ameaça e do medo.

Além disso, proibiram a música, a saída das mulheres de casa estarem usando a burca cobrindo todo rosto e corpo, queimaram TV e aparelhos eletrônicos que mostrariam o mundo ocidental e todos os seus pecados. Açoitaram a luz do dia em praça pública todos que não comprem o mandamento do profeta aproveitaram o território abalado pelo terremoto de 2009 que matou 75 mil pessoas naquela região para dizerem que era aviso de Deus, sendo um castigo para aquela região e para aquele que não vivia de acordo com o mandamento de “Ala”. Mas Malala ouvia aquilo e pensava, “um terremoto é fenômeno natural e não um castigo de Deus”. Proibiram as meninas de irem à escola, mas Malala sendo a melhor aluna, não aceitaria aquela maldade, sendo sonhadora e colecionadora de troféus escolares, seu sonho era ser médica e além disso o Corão, livro sagrado dos Mulçumanos diz; que todos devem buscar conhecimento ela dizia: ... Minha força não está na espada e sim na caneta...

Em meio a tudo isso, 2018 a convite do BBC começou a escrever sobre os abusos do regime Talibã em blog(site), usando o pseudônimo de Gul Makai, a empresa internacional teve interesse nos relatos dela, assim foi se tornando conhecida no mundo todo, Malala e sua família apesar do medo sabiam que aquela era a forma de lutar contra opressão e seguiu sua vida estudando na escola e escrevendo no seu site.

No entanto, numa sexta-feira quando ela tinha apenas 15 anos, o pior aconteceu, Malala e suas estavam voltando de ônibus para casa, quando dois homens apareceram em uma moto e pediu para que parassem, adentrando no veículo perguntou: “Quem de vocês é a Malala?”, antes que pudesse responder deu três tiros em direção a Malala; o primeiro acertou seu rosto, o segundo e o terceiro acertaram suas amigas que tentaram ajuda-la. Poucos acreditaram que Malala sobreviveria, mas ela foi ensinada, desde pequena a lutar por aquilo que acreditava, e **ela realmente fez de suas palavras sua maior arma.**

No dia 10 de outubro de 2014, com 17 anos, Malala recebeu o prêmio Nobel da paz, se tornando a pessoa mais nova do mundo a ganhar essa premiação, 2020 aos 22 anos ela concluiu a faculdade de Filosofia, política e economia em Oxford na Inglaterra.

Enfim, **O Livro de Malala mostra a perseverança, a coragem e a determinação de uma menina que mesmo diante de um país opressor e uma sociedade submissa a uma cultura preconceituosa e discriminatória, ela não se intimidou e buscou seus sonhos e que independentemente de quais sejam os desafios e obstáculos que tivermos que enfrentar,** a diferença estará na forma de lutar para **buscar nossos objetivos, nunca desistindo daquilo que acreditamos e sonhamos.**

Resenha por: -----

Cidade: Brasilândia M.S

Local: Escola Estadual Adilson Alves da Silva

Nessa produção final, em consonância com o gênero resenha crítica, o (a) aluno/produtor (a) demonstra uma maior abrangência de informações em comparação ao primeiro texto. Logo no início com o plano global, ele (a) inclui informações minuciosas a

respeito das autoras do livro e da tradutora. Ele (a) também faz um breve resumo da história lida, contextualizando a realidade vivenciada pela personagem no lugar onde residia, tais como: “cresceu nos corredores da escola Khushal fundada pelo seu pai Ziaudim Yousafzai”, mostrando o quanto seu pai é importante para a comunidade onde residia. E em “aos 10 anos viu a sua cidade ser invadida por um grupo extremista religioso” parece ser como se tivesse destruído o que seu pai havia construído.

Além disso, o (a) aluno (a) adiciona informações importantes que não foram incluídas pelos demais alunos no texto, como a forma como o *blog* de Malala foi constituído, a visão da protagonista em relação à crença predominante na região em que ela morava. Para maior clareza, esse sentido se explicita no trecho que “dizerem que era aviso de Deus, sendo um castigo para aquela região e para aquele que não vivia de acordo com o mandamento de Ala”. Mas Malala ouvia aquilo e pensava, “um terremoto é fenômeno natural e não um castigo de Deus”.

Ao analisar essa produção final, é oportuno recordar a afirmação de Marcuschi (2008, p. 156) de que os gêneros textuais não são “modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem”. Em conformidade com essa afirmação, podemos entender que o (a) aluno/produtor (a) compreendeu o que é uma resenha crítica e teve liberdade para inserir informações que considerou relevante para a sua produção, sem se ater a um formato rígido.

Ainda, o (a) aluno/produtor (a) finaliza o texto apresentando sua opinião sobre a obra lida, como: “O Livro de Malala mostra a coragem, perseverança e determinação de uma menina que mesmo diante de um país opressor e uma sociedade submissa a uma cultura preconceituosa e discriminatória, ela não se intimidou e buscou seus sonhos”. É oportuno mencionar que o (a) aluno/produtor (a) chega a essa conclusão mediante as diversas atividades realizadas em sala de aula, como a leitura de outros textos com temáticas paralelas à apresentada no livro, como a *Declaração do Direitos Humanos, História das mulheres no Paquistão e em outras regiões do Oriente Médio* e diversos debates em sala de aula no que se refere à cultura daquele local.

Podemos ainda observar que, no final, o (a) aluno/produtor (a) relaciona a história de Malala com a luta do ser humano: “independentemente de quais sejam os desafios e obstáculos que tivermos que enfrentar”. Ao usar o verbo na primeira pessoa do plural, sugerindo que a história de Malala pode servir de exemplo não só para as outras pessoas, mas também para ele (a). Ao se incluir nesse processo, ele (a) vê que todos nós temos a capacidade de superar desafios. Então, é provável que o (a) aluno/produtor (a) considera possível a realização dos

sonhos mediante a persistência, como expresse em: “buscar nossos objetivos, nunca desistindo daquilo que acreditamos e sonhamos”.

Após a análise das produções finais, partimos para as considerações finais, recapitulando nossas ações, questionamentos, objetivos, perguntas de pesquisa e resultados alcançados, tanto no âmbito do ensino e aprendizagem dos alunos, quanto no aperfeiçoamento da professora-pesquisadora. Ademais, essa abordagem visa estabelecer uma conexão entre o que foi realizado em sala de aula e os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa-ação, com o intuito de contribuir para a melhoria da educação brasileira, no âmbito das escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante enfatizarmos que a nossa proposta de intervenção surgiu a partir da problemática apresentada pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental, de uma escola estadual, localizada em Brasilândia-MS, com resultados abaixo do esperado para essa turma nas avaliações externas, principalmente, nas provas de leitura e produção de texto do SAEMS. Os alunos apresentaram dificuldades de leitura e escrita ao retornar às aulas após o período pandêmico.

A ideia de proporcionar a sequência de atividades para a produção da resenha crítica isolada de um contexto de produção não era minha intenção. Por esse motivo, a leitura de um livro literário foi o ponto de partida. Então, a escolha da história de Malala foi uma inspiração para a escrita desse gênero textual, porque essa história vem permeada de conteúdos que nos fazem refletir sobre a nossa vida, nossos objetivos e valorização do ser humano. Assim, conseguimos fazer as análises da argumentação dos alunos, a partir dos posicionamentos deles diante do preconceito e do machismo, incentivando o protagonismo infantojuvenil.

Assim, formulamos a hipótese de que por meio da leitura e do contato com o gênero resenha crítica e de uma sequência de atividades, os alunos poderiam desenvolver o seu senso crítico e ampliar seu repertório, além de apropriar-se da escrita. A partir dessa hipótese, ao analisar os textos produzidos pelos alunos, foi possível confirmar a hipótese dessa pesquisa, que a descrevemos abaixo.

Como desdobramento dessa hipótese, perguntamos se o ato de ler e escrever, seguindo uma sequência de atividades favorece o aperfeiçoamento das habilidades de escrita do aluno. Em resposta a essa questão, compreendemos que o ensino do gênero resenha crítica, por meio de uma sequência de atividades, foi capaz de desenvolver habilidades de leitura e escrita. Essas atividades elaboradas passo a passo com leitura de resenhas circuladas em diversos suportes (revistas, páginas de internet e livro didático), observando suas particularidades, favoreceu o conhecimento das características do gênero em questão. Isso ficou constatado pela inclusão de novas informações nas produções finais, como ampliação do repertório.

Quanto à segunda pergunta a respeito da possibilidade de ler diversas resenhas, o aluno do 8º ano poderia desenvolver a habilidade de argumentação, observamos que o trabalho com resenhas escritas proporcionou aos alunos o contato com diversos pontos de vista, o que contribuiu para o desenvolvimento do seu senso crítico. Esse trabalho favoreceu a constatação dos argumentos apresentados pelos resenhistas e possibilitou a construção de sua própria

opinião diante das injustiças sofridas por Malala e por todas as mulheres daquela região. Assim, a análise com vistas a esses argumentos, observamos o quanto eles evoluíram em relação ao conteúdo, fazendo a contextualização da história lida com situações do dia a dia. Essa análise de conteúdo possibilitou observar a tessitura de fios discursivos da subjetividade/identidade do aluno, conforme proposto por Coracini (2010), esta que está sempre em processo de construção.

A nossa terceira pergunta está relacionada ao fato de que escrever e reescrever resenhas críticas, por meio da intervenção da professora, contribuiria para a ampliação do repertório do aluno. Em resposta a esta indagação, constatamos que ao reescrever com o propósito de divulgar na internet fez mais sentido para os alunos. Essa divulgação dos textos produzidos pelos alunos, por meio do *blog* construído por eles, possibilitou a leitura de suas produções por toda a comunidade, uma vez que suas produções foram publicadas nesse *blog*. Essa prática corrobora a ideia defendida por Geraldi (2012), o que permite que seja dado outro destino para o texto, sem que seja o cesto de lixo. Saímos daquela prática costumeira da escola em trabalhar textos que são repetidos ano a ano, que incansavelmente o professor corrige sem ter um retorno do aluno, que não tem motivação para reescrevê-lo. Nesse sentido, a reescrita fez sentido, uma vez que outros iriam ler o seu texto, além de ampliar o repertório, inserindo novas informações.

As experiências de escritas e leituras, desenvolvidas pelos alunos em sala de aula, tiveram bastante aproximação com as escritas e leituras do cotidiano deles. Portanto, as produções com outros gêneros textuais como as cartas, as reportagens, assim como as leituras de leis, revistas, jornais sobre temas relacionados ao protagonismo infantojuvenil exerceram profunda influência nos alunos, motivando-os a uma escrita com prazer. Esse trabalho com textos que circulam no cotidiano dos alunos foi além do que pretendíamos, uma vez que o entusiasmo de os entregar a alguém para ler despertou neles o interesse para com a escrita. Assim, as atividades não foram penosas, mas proporcionaram a possibilidade de refletir sobre a escrita e ampliar o repertório.

Nesse sentido, realizando uma comparação entre a produção inicial e produção final dos alunos, observamos que a questão do letramento e letramento crítico ficou bastante evidente, principalmente, quanto à ampliação do vocabulário. A princípio, os alunos, ainda, não tinham domínio de toda a história de Malala. No entanto, após as atividades de intervenção, as suas considerações, a avaliação da obra, a crítica em si da situação vivida pela autora/personagem foram expressas como em: “ela realmente fez de suas palavras sua maior arma”, “ativista”, “corajosa”, “conhecida”, “machista”, “perseverante”. Dessa maneira, o acesso à leitura do livro *Eu sou Malala* (YOUSAFZAI & MCCORMICK 2018), à leitura de diversas resenhas críticas, à leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, à escrita de cartas, reportagens

favoreceu o desenvolvimento do letramento e do letramento crítico dos alunos do 8º ano do ensino fundamental. Isso corrobora a afirmação de Monte Mór (2015) que se faz importante trabalhar a criticidade com alunos do ensino básico, para que também desenvolvam essa habilidade.

Como resultado desta pesquisa, identificamos que os alunos colaboradores têm experiência positiva quanto à leitura, pois a maioria afirmou que lê ora material físico, ora material virtual. No entanto, quanto à escrita, grande parte afirmou ter maior dificuldade, tanto para escrever um texto como um todo, quanto para iniciá-lo. E isso ficou constatado quando iniciamos o trabalho com a produção de textos. Percebemos, também, que, na produção inicial, os alunos optaram por copiar trechos do livro referência, com alguns argumentos superficiais do tipo “eu achei”, “eu acho”, “eu gostei”, “é um livro bom”. Escreveram, de forma tímida, a história de Malala, sem muitos detalhes e aprofundamento.

Quanto à produção final, observamos que os alunos se posicionaram mais do que a primeira produção em relação à situação vivida por Malala. Eles conseguiram fazer uma contextualização da história lida e relacionar às situações do cotidiano. Os textos se aproximaram mais de uma resenha crítica, uma vez que apresentaram os dados que são inerentes a este gênero textual. Verificamos que os alunos corresponderam às nossas expectativas no que tange à produção do gênero resenha crítica.

Não podemos deixar de mencionar os entraves que enfrentamos durante a implementação da intervenção, tendo em vista que não obtivemos resultados uniformes entre todos os alunos. Alguns demonstraram avanços consideráveis, enquanto outros, ainda que não de forma visível, apresentaram um desempenho superior ao que se observava inicialmente, especialmente por meio da análise de suas escritas. Nesse sentido, é importante refletir, também, sobre esse aspecto, porque a nossa função como professor/pesquisador/a é pensar sobre nossa prática e, assim, continuar buscando, por meio do planejamento e replanejamento, formas de atingir todos os alunos, independentemente, de seu nível de aprendizagem.

No espaço em que as aulas aconteceram, o barulho externo foi intenso o tempo todo devido à acústica do salão improvisado, enquanto a reforma da escola acontecia. Outra dificuldade foi o remanejamento de alguns alunos de uma turma para outra, interrompendo o ciclo daqueles que saíram e tendo que recomeçar com aqueles que entraram. Então, os alunos que não participaram das atividades iniciais acabaram sendo prejudicados. Não podemos deixar de mencionar, também, o fato de alguns alunos não frequentarem com regularidade as aulas. A escola, por inúmeras vezes, notificou a família e, até o conselho tutelar foi acionado. Porém, não obtivemos o sucesso desejado.

Enfim, podemos garantir que os resultados positivos se sobressaíram sobre os negativos, tendo em vista que a participação dos alunos foi intensa, leram muito, escreveram muito, reescreveram quase tudo, o que possibilitou que atingíssemos os nossos objetivos. Um exemplo disso foi a capacidade de trabalhar em grupo, pois aprenderam que cada um tem a sua hora de falar e de ouvir o outro. Ainda, vale a pena mencionar as parcerias estabelecidas entre eles, pois aqueles que gostavam de escrever eram os escribas e os que gostavam de falar eram os que ditavam. Assim, aqueles que tinham maior dificuldade para organizar as ideias e escrevê-las puderam aprender com os que estavam em um nível mais adequado para a turma.

Outro fator relevante, também, foi a liberdade e ousadia com que os alunos puderam expor suas opiniões, sobre a situação que Malala viveu. Alguns até se colocaram no lugar de Malala a ponto de pensar como Malala (nós podemos ser livres com um pássaro assim como diz Malala). Ademais, eles tiveram maior preocupação em usar os termos próprios da resenha crítica, como o plano global (nome do livro resenhado, autor do livro, contextualização do livro, tema do livro, autor da resenha), o resumo (síntese do conteúdo) e a argumentação (avaliação crítica) (MACHADO; LOUSADA & ABREU-TARDELLI, 2004, p. 47). Acredito que as dificuldades de identificar as características da resenha crítica e fazer uso delas foi superado pela maioria da turma, pois foi o que observamos nas produções finais.

Cabe ainda informar que ao final deste trabalho de intervenção, os alunos do 8º ano foram avaliados pelo SAEMS e tivemos a oportunidade de fazer uma comparação dos resultados obtidos entre os alunos da turma A - participantes desta pesquisa - e a turma B - não participantes da pesquisa. Essa comparação demonstrou o quanto os atores participantes da pesquisa superaram as nossas expectativas, com resultados significativos na proficiência relacionada à leitura, com 53% de acertos nessas questões, enquanto a turma B, com 42% de acertos. Esse resultado foi relevante para nossa pesquisa, já que o trabalho desenvolvido obteve resultado positivo.

É pertinente ressaltar que este trabalho, com o gênero resenha crítica, não se limita apenas ao ensino fundamental, mas pode ser adaptado e trabalhado em outras etapas da educação básica. É uma grande possibilidade de ensinar a escrita e a leitura aos alunos, seja qual nível estiver, visto que a experiência é única e dá uma sensação de alívio, pelo fato de não estarmos seguindo aquelas atividades fragmentadas sugeridas pelo livro didático. Além disso, este trabalho favoreceu que os alunos desenvolvessem a autonomia, a argumentação, a escrita, o conhecimento da estrutura composicional do gênero resenha crítica.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. *Crítica e verdade*. Trad.: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*. Programas dos livros. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 19 jul. 2017b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação 2/2018 – CGPLI. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*. PNLD 2018 Literário. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/_165-editais?download=11935:edital-pnld-literario-retificado>. Acesso em: 23 nov. 2022.

COLLINS, A.; SMITH, E. E. *Teaching the process of reading comprehension*. Technical Report n. 182. Urbana, Illinois: Center of the Study of Reading, 1980.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad.: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORACINI, M. J. A Análise do discurso na linguística aplicada. In: CASTRO, S. T. R. (org.) *Pesquisas em linguística aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, p. 17-33.

CORACINI, M. J. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. M. (orgs.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 17-50.

CORACINI, M. J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FERNÁNDEZ, G.E.; BAPTISTA, L. M. T. R.; CALLEGARI, M. V.; REIS, M. A. O. B. *Gêneros textuais e produção escrita: teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira*. São Paulo: IBEP, 2012.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário escolar de língua portuguesa Aurélio Júnior*. Curitiba, PR.: Positivo, 2011.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas, Mercado das Letras: Associações de Leituras do Brasil, 1996.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. L. *Aprendizagem colaborativa e redes sociais: Experiências Inovadoras*. Curitiba: Appris, 2018.

HOUAISS, I. A. *Dicionário Houaiss conciso*. Ed. Responsável Mauro de Sales Villar. São Paulo: Moderna, 2011.

KLEIMAN, A. B. 2013. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA-LOPES, L. P. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, p. 39-58.

KLEIMAN, A. B; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2007.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada. In: SIGNORINI, I. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

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

KLEIMAN, A. B. *A Linguística aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação*. <<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>>.

KOCH, I. G. Villaça; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. Villaça. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2017.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S.A. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2020.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S.A. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. (2000). *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, R. G. Campanha publicitária, tecnologias e reconstrução de identidades no espaço escolar. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à educação*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MENEGASSI, J. R. Interação, escrita e metaconsciência na formação inicial de professores. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*. v. 9. n. 2. Londrina, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. *Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos*. Intercâmbio, v. 5, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. P. (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2018.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Editora Pontes, 2015, p 31-50.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012, p. 32 -38.

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

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Paco Editorial Editors: 2011, p. 1-8.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (orgs.). *Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir*. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018.

ANEXO [1a]

Texto

O Afeganistão depois do Talibã – Adriana Carranca

“Já no prefácio, Adriana instiga a leitura com uma estratégia dos livros policiais: mais ou menos as histórias se relacionam, e o fim de cada capítulo remete ao próximo, o que estimula a curiosidade. Mas este não é o atributo maior deste livro: o modo de vida afegão é um chamado ao conhecimento da cultura, pois a autora foi na contramão da cobertura jornalística que buscava o fato político-militar. Ela traz histórias reais de quem está nesta guerra cruel. “É uma gente que não tem nada, mas divide tudo, que faz crescer no solo seco e minado as flores mais bonitas que eu já vi; nos velhos que transmitem aos jovens a sabedoria que o Ocidente já não encontra em livros; e no respeito à família e à tribo, mais importantes do que quaisquer interesses individuais”, conta.”

ANEXO [1b]

<p>1. O texto está adequado ao objetivo de uma resenha crítica? () sim () não</p> <p>2. O texto está adequado ao(s) destinatário(s)? () sim () não</p> <p>3. O texto transmite a imagem que você quer passar de si mesmo? (isto é, a imagem de quem leu e compreendeu adequadamente o texto original e de quem soube se posicionar em relação a ele de forma crítica?) () sim () não</p> <p>4. As informações que o autor do texto original coloca como sendo as mais relevantes são por você abordadas na resenha? () sim () não</p> <p>5. Além do conteúdo propriamente dito, você abordou: a) dados sobre o autor do texto? b) o conhecimento do autor em relação ao assunto? c) a adequação da linguagem usada no texto para o público ao qual se dirige? d) a organização global do texto? e) os mecanismos linguísticos de que o autor se utiliza para construir sua argumentação? () sim () não</p> <p>6. Você escolheu os organizadores textuais mais apropriados para ressaltar a relação entre as ideias principais? () sim () não</p> <p>7. Você procurou ser polido em suas críticas? () sim () não</p> <p>8. Você utilizou adjetivos e substantivos para expressar sua opinião sobre o texto? () sim () não</p> <p>9. Não há problemas de pontuação, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos etc.? () sim () não</p>

Fonte: Machado; Lousada & Abreu-Tardelli (2004, p. 89)

ANEXO [3c]

Tabela 1

Critérios de avaliação	Sim	Não
Texto apresenta título?		
O texto apresenta um plano global (livro resenhado, autor do livro, contextualização, autor da resenha, veículo que a resenha é publicada)?		
Texto apresenta resumo da obra lida?		
Texto apresenta opinião da obra lida? (apreciação por meio de comentários positivos e negativos)		
O texto apresenta menção ao dizer do autor da obra original? (escolheu os verbos adequados para traduzir as ações do autor da obra resenhada)		
Texto apresenta uma recomendação?		
Texto apresenta elementos de coesão?		
Há problemas de pontuação, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos, concordância verbal, concordância nominal, regência?		

Fonte: Machado; Lousada & Abreu-Tardelli (2004)

ANEXO [4d]

Quadro 3: Organização dos alunos conforme a idade

Idade	Quantidade de alunos
13 anos	15 alunos
14 anos	07 alunos
15 anos	05 alunos
16 anos	01 aluno

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

ANEXO [5e]

Figura 1- Questionário para o aluno

Questionário para o aluno	
Idade _____	
Sexo M () F ()	
1- Você gosta de ler livros?	13- Com que frequência você vai à biblioteca da escola?
() Sim () Não	() sempre () às vezes () nunca
2- Costuma ler revistas, jornais?	14- Já participou de algum projeto de leitura?
() Sim () Não	() Sim () Não
3- Costuma ler e-mails ou sites de internet?	15 - Você tem acesso à internet em sua casa?
() Sim () Não () às vezes	() Sim () Não
4- Costuma ler o que postam nas redes sociais?	16- Se a resposta anterior for sim, qual a forma e acesso?
() Sim () Não	() rede móvel
5- Se a resposta for sim, sobre o que mais lê nas redes sociais?	() internet a cabo
() culinária	() rádio e satélite
() vida de artistas	() Fibra ótica
() buscar imagens e vídeos variados	() Banda larga
() piadas, memes, animações	
() Divulgar produtos para venda	17 - Quais as plataformas que tem costume de acessar na internet?
() outros	() blogs, sites
6- Quantos livros você leu ano passado?	() Cursos
() Nenhum livro () 1 livro () 2 livros	() jogos
() 3 livros () 4 ou mais livros	() redes sociais (Instagram, twitter, WhatsApp, facebook)
7- Você tem dificuldade para escrever um texto?	() bibliotecas virtuais
() Sim () Não	() outros
8 - Ao produzir um texto, acha difícil começar?	18- Qual a rede social que mais usa?
() Sim () Não	() Facebook
9- Costuma ler resenhas, resumos de filmes, de livros, de teatros antes de assisti-los?	() Instagram
() Sim () Não	() Telegram
10- Se leu ano passado, os livros que leu foi de que forma?	() Twitter
() Indicado pela professora () livre escolha	() WhatsApp
11- Já comprou algum livro de leitura?	() outros
() Sim () Não	19 - Você tem costume de publicar algo na internet?
12- Alguém da sua família incentiva você a ler?	() Sim () Não
() Sim () Não	20- Se a resposta for sim, o que você publica?
	() fotos
	() textos
	() vídeos
	() memes
	21- Como você avalia a internet?
	() Importante
	() Perigosa

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Textos dos alunos

31/05/22

Eu li o livro do Malala, e fala sobre:
 "Eu sou Malala"

É a mais comum dos dias, Eu tinha quinze anos estava no nono ano.
 Dois rapazes de túnica branca entraram.

- Éste é o ônibus da Escola Khushal? um deles perguntou.

O motorista sim, O nome do escola estava pintado em letras pretas na lateral do veículo.

O outro rapaz foi para a parte de trás do ônibus, onde estávamos sentados.

- Quem é Malala? ele perguntou.

Ninguém disse nem uma palavra, mas is algumas meninas olharam na minha direção. Ele levantou o braço e apontou para mim. Algumas das meninas apertaram, e eu apertei a mão de Moniló.

Eu gostei bastante do livro mas a parte que eu mais gostei foi: Antes de deitar, pedia Deus mais uma coisa. Para morrer um pequenito e voltar, para poder contar as pessoas como é.

Uma crítica que é muito longa e tem algumas partes que são bem desnecessárias.

Fonte PI 1(2022)

Português 20/05/22
 8ªA

Nome: _____

1 Viva eu sou Malala! É uma menina que se
 2 pôz a ler livros desde de pequena, e Malala
 3 queria estudar mas na Coreia
 4 onde Malala nasceu não podia
 5 meninas estudar nos escolas porque a
 6 taliba não queria que meninas estudassem.
 7 Malala ia estudar com os amigos.
 8 Malala criou um blog com identidade
 9 falsa para falar criticas ao taliba, mas
 10 em um dia Malala entrou no ônibus e
 11 o taliba entrou para checar o ônibus e um
 12 homem falou que é Malala e o outro homem
 13 reconheceu e deu 3 tiros na cabeça de Malala
 14 e o Malala ficou internado e depois ganhou
 15 o premio Nobel da paz. **FIM.**
 16

Fonte PI 2 (2022)

31 * 08 * 22

Eu sou Malala
Homens:

Todo primavera e outono durante ferias da familia de Malala visitava os lugares favoritos dela que chamamos: Shonglo, aldeia onde os pais dela cresceram nos montanhas. Des sempre leva presentes para os parentes - cales brocados, cales de doces de rosa e pistache, remedios porque no aldeia eles nao conseguem comprar, como aki a estacao de ônibus de Mungora e o nome praticamente toda a resto da cidade aumentada esperando pela Carroagem roadota.

Quando os meus pais presentes - junto com as saes de farinha e açucar, colchetes e lais que as outras familias levavam em uma palha em cima do ônibus depois nos amontoadamos dentro dele para viagem de quatro horas subindo estradas sinuosas e elevadas ate as montanhas. No primeiro quarto da viagem, a estrada era uma selva de figue zagueis que acompanhavam o rio Jirat que eram cercados de penhascos meus unhas aderavam apontar olculos que tinham caido no vale do embaixo. A maioria das pessoas em Shonglo era muito pobre e não tinha hospital e mercado de gado familia sempre servia comida para eles.

Eu achei esse livro muito bom a historia de Malala e muito legal para se ouvir e ler acho que todos temho que ler este livro

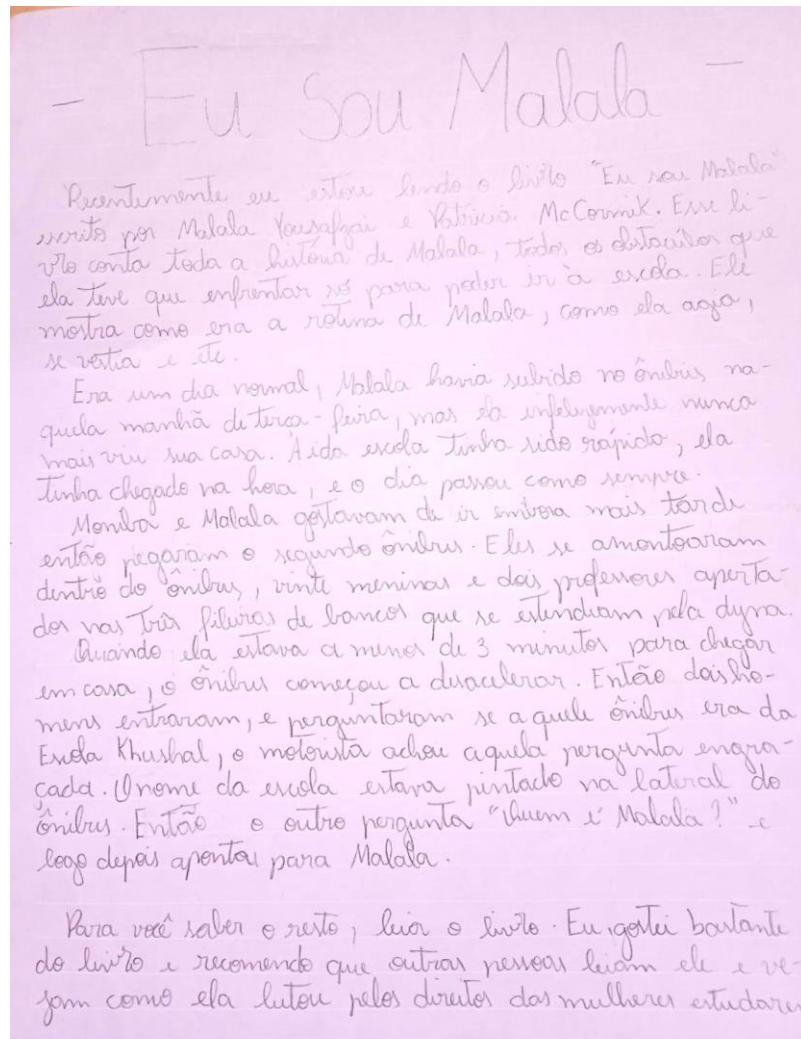
Fonte PI 3 (2022)

0 5 1 0 0 5 5
0 1 0 0 2 0 5

Bom eu li o livro "Eu sou Malala" do autor Patricio McCormick. Bom eu li o paginas e achei muito interessante. Vou resumir as principais. Bom pelo que eu entendi nesse pagina que pelo sobre o que e tal. Bom para que se o de de natureza e a natureza de eles e ficaram ajustados e Bom eles foram um que era e pelo que o que este livro de helicoptero e o que e o que era sim: era os soldados, eles eram para salvar Suat de Fajullah e eles tiveram uma surpresa em ver os soldados fogendo de ali e foram a tal e helicoptero passou no campo de golfe de Mungora e chegaram para eles derrotar os homens de Fajullah. Bom pelo que eu entendi foi isso.

8ª série

Fonte PI 4 (2022)



Fonte PI 5 (2022)

O livro "Eu sou Malala" conta a história de uma jovem paquistanesa que com 10 anos, iniciou um blog, em que denunciou os demandas do Talibã, um grupo que não permitia que as garotas fossem à escola, tudo isso de forma anônima.

Ela continuava focada nos estudos, mas por conta desta luta o talibã achou ela e a baleou na cabeça, no ônibus escolar em quanto voltava para casa. Após se recuperar, ela continuou sua batalha.

Este livro não conta somente sobre a história que nós conhecemos, conta sobre sua infância e vida pessoal. Ele prende o leitor e você se envolve com a história, por isto gostei do livro, tem muitos detalhes e é uma história inspiradora.

Fonte PI 6 (2022)

Evolução

1) Fazer uma resenha crítica do livro "Eu sou Malala".

2) Na minha opinião o livro "Eu sou Malala" é um livro bom e com uma história interessante a história de Malala Yousafzai e (Resumido).

A história de uma menina que desde da infância sonhava alta e que desde muito nova queria mudar a educação do seu país, Malala quando na sua idade criou um blog e começou a falar nesse blog como era viver no meio de um país que estava sob o domínio do Talibã um terrorista que não aceita que meninas tem direito de estudar, Mas não desistiu Malala nunca parou de ir a escola e finalmente Malala um dia voltando da escola seu ônibus foi parado e os soldados do comando de Talibã e ela que estava descoberta (estava sem o véu) que tapava o rosto). Os soldados deu 3 tiros em Malala 1 pegou no meio do rosto e ela foi levada para o hospital e depois de muito tempo saiu do hospital e Malala da pelos pais foi fazer faculdade de filosofia e direito. Malala com sua história mudou o mundo e fez várias palestras pelo mundo e se tornou uma revolucionária dos direitos de todas as estudantes e foi a pessoa mais jovem a receber o prêmio Nobel da paz.

fim.

Eu sou Malala

O livro "Eu sou Malala" tem 221 páginas foi escrito por Malala Yousafzai com Patricia Mc Cormick.

Malala é uma ativista paquistanesa, mulher corajosa internacionalmente conhecida por defender os direitos das mulheres estudarem e ter os mesmos direitos dos homens. Ela ganhou notoriedade por ter defendido essa causa no Vale de Swat, era uma região dominada pelo Talibã.

No Talibã tinha muitas desigualdades sociais, as belezas do deserto e as trevas da vida sob o Talibã.

Uma parte que eu achei muito profunda "Antes de deitar, pedi a Deus mais uma coisa. Pense mover um pouquinho e voltar, para poder contar às pessoas como é."

Quem nunca teve um pensamento de não fazer coisas impossíveis, mesmo sabendo que não vão ser realizadas, mas Malala continuava a desejar.

Em 9 de outubro de 2012, ela sofreu um atentado do Talibã, e uma bala atingiu sua cabeça. É incrível que pareceu ela sobreviver ao ataque.

O livro é bom, incentiva as mulheres a lutarem pelos seus direitos. Para os homens, mulheres são para ficar na cozinha, isso é um pensamento machista. Mulher fica onde ela quiser, faz o que ela quiser.

Professora: Aracy Henrique de Souza

Resumo da obra em sua Malala

Os autores Malala Yousafzai e Patruša McKernan contam a história de Malala, numa jornada de muitos desafios em relação à educação das mulheres, em que se limitaram apenas aos ataques das militantes.

Malala é uma menina que a pai fez ler livros desde pequena e onde Malala queria não podia estudar nos escolas porque a talibã não queria que meninas estudassem.

Na obra conta que um dia, a Talibã passou a família que a Malala estava e mais de 3 pessoas subiram no ônibus e uma pessoa tomou a Malala e rapidamente pegou a arma e deu três tiros na cabeça de Malala. Ela ficou internada, mas saiu viva. Depois disso, por denunciar os crimes da Talibã em relação à proibição das mulheres de estudar, ela ganhou o prêmio Nobel da Paz.

A obra é bem interessante. Eu recomendo para os estudantes das escolas.

Autores da obra: Malala Yousafzai e Patruša McKernan.

Resenhista: [REDACTED]
 ou: [REDACTED]

Escreva uma resenha do livro "Eu sou Malala"

A História de Malala nós faz pensar o quanto nesse mundo estamos diferente e nós nascêsemos e vivêssemos na mesmo época dela nós teríamos justicas com as mulheres mas graças a Malala nós podemos ser quem quisermos nós não precisamos só ficar cuidando de casa de marido nós podemos ser livres. A vida de Malala no Paquistão nunca foi fácil e são muito pesada e profundas tinha naquela época e tem até hoje guerras, corrupção, terrorismo, pobreza, intolerância, costumes tribais, discriminação entre homens e mulheres, assassinatos e outras coisas mas tudo fica muito mais difícil de viver quando os talibãs chego mas mesmo assim Malala continuou firme e forte, ela não se calou porim quase foi morta por isso mas ela não desistiu com a educação das mulheres.

Eu achei esse livro extremamente bom porque conta uma história real de uma pessoa que passou por isso real eu espero que muitas outras pessoas leiam esse livro.

Público alvo: Políticos, professores, estudantes enfim todos

Autor do livro: Malala Yousafzai com Patrícia McCormick

Autor da Resenha: [REDACTED]

Turma: 7.4
 Professora: Aracy Henrique de Souza

Eu sou Malala

"Eu sou Malala" foi escrito por Malala Yousafzai com Patrick McCormick. Malala Yousafzai foi uma jovem paquistanesa que defendeu e dirigiu a educação das meninas e mudou o mundo. Malala foi a primeira menina a ganhar o prêmio Nobel, do Prêmio da Paz. Ela desde pequena se sentiu em um país o exército quando era menor buscar de dar aula para as outras crianças, ela sempre imaginou como era legal usar aqueles uniformes azul e branco, ela estudava com seu pai. Além disso, 3 ideais de mulheres em um país o exército, e teve uma época que o talibã não gostou disso porque de mulheres em um país o exército, e teve uma época que o talibã se infiltrou no paquistão onde Malala morava eles fingiam ser boas pessoas. Depois que conseguiram o confiança de algumas pessoas eles decretaram que as meninas não iam mais fazer o trabalho diário, com isso eles se tornaram o principal alvo do talibã.

Depois desse acontecimento e o ataque no ônibus em que Malala estava, atingindo-a com um tiro no cabeça os pais de Malala o levaram para Inglaterra eles adotaram Malala porque insistiu em ir para escola e denunciou os seus destronados.

Eu achei bem interessante ele tem 221 páginas recomendo para alunos e professores

Professora: Aracy Henrique de Souza

Eu sou Malala

Gênero do livro: Biografia

Resenha por: [REDACTED]

Ler para alguns, pode ser entediante ou até chato, mas eu te garanto que você vai adorar este livro "Eu sou Malala" foi lido pela Malala Yousafzai, que nasceu em Mingora, no Paquistão, em conjunto com Patricia McCormick. O livro contém ao todo 221 páginas e sua classificação é de 12 anos para cima. Esse livro vai abordar a história de Malala, mostrando todos os obstáculos à valorização da mulher em uma sociedade que valoriza os homens e, também, tudo que ela teve que enfrentar. Vai mostrar, também, como ela ficou tão conhecida e como ela foi importante para o estudo das garotas.

Logo no começo do livro, o leitor se depara com uma coisa terrível, que aconteceu na qual dois homens do Talibã entram no ônibus, e perguntam "Quem é Malala?" e, logo depois, dispararam três tiros, dos quais só um acertou na Malala.

Depois desse acontecimento, ocorreram várias outras coisas, pois depois que Malala foi baleada, o mundo inteiro soube da sua história e da sua luta. As pessoas mandavam cartas, presentes, mensagens de apoio e várias outras coisas. Muitas celebridades ficaram sabendo o que aconteceu com ela e estavam a apoiando.

Na verdade, tiveram tantos acontecimentos que não dá nem para resumir todos eles, então recomendo você a lê-lo. O livro é incrível, te faz ficar curioso de como tudo aquilo irá se resolver, mas também faz ficarmos indignados com o que aconteceu. Ele mostra pra gente que não foi fácil essa luta. Além disso, depois de toda essa luta ainda tem gente que acha que mulheres não devem estudar, o que é um absurdo.

Professora: Aracy Henrique de Souza

Eu sou Malala

O livro "Eu sou Malala" contém 220 páginas, foi escrito pela própria Malala Yousafzai e traduzido para o português por Alessandra Esteck. A autora tem muita liberdade para contar sua história muito inspiradora para vários jovens hoje em dia. Ela foi ganhadora do prêmio Nobel, de 17 anos, pela sua trajetória de vida. Malala nasceu na Paquistão e é criada por seus pais. Sempre foi muito humilde e no livro é mostrada grande parte de sua infância, ela fala como era feliz antes de sua região ser dominada pelo Talibã, mostrando suas viagens, lugares favoritos, amigos, transtornos e entre outros.

Entretanto sua região foi dominada por quem as mulheres eram impedidas de estudar, então Malala sem entender o porquê disso teve a ideia de protestar contra o Talibã com um blog, então suas ideias e ideias eram uma tela e um teclado e ela até fez um site para seu blog que foi desativado pelo Talibã. Ela estudou escondida, pois seu pai era diretor de um colégio, até que um dia seu ônibus escolar foi parado pelo grupo terrorista e levou três balas na cabeça, levado para o hospital às pressas. Ela sobreviveu e ganhou reconhecimento do mundo inteiro, assim ganhando o prêmio Nobel, de 17 anos; hoje Malala tem uma ótima vida e estuda em Oxford.

O livro possui 35 fotos de sua família e viagens. Caso se interesse procure no internet, "Eu sou Malala" estará a venda com o preço justo. O livro tem o reconhecimento mundial, intriga o leitor, em li e recomendo para quem se interessa.

Resenha feita por: [redacted] - Brasilândia-MS - [redacted]

Nome do estudante: _____ Turma: _____ Turno: _____
 Professora: Aracy Henrique de Souza

(1) Lembro como a história de Malala, uma menina nascida em 1997, que foi a primeira filha de uma família comum paquistanesa do vale do Swat, cresceu nos corredores da escola Khushal fundada pelo seu pai Ziauddin Yousofzai, o grande incentivador da educação infantil, mas que aos 10 anos viu a sua cidade ser invadida por um grupo extremista religioso em nome da religião, os Talibãs que perseguiram a "Cancã" ao mesmo tempo que controlavam toda a sociedade por meio da ameaça e da medo.

Um dia, proibiram a música, a saída de mulheres de casa sem estarem usando a burca e calçando tênis preto e branco, proibiram TV e aparelhos eletrônicos que mostrassem o mundo ocidental e todos os seus mercados, proibiram a luz de dia em espaços públicos todos que não cumprissem o mandamento do profeta paraficaram o território alado pelo tempo de 2009 que matou 15 mil pessoas, naquela noite para dizerem que era ordem de Deus, não há um castigo para aquela noite e para aquela que não vive de grande com o mandamento de "glória".

Malala diz que aquilo é proibido, um terrível e um sentimento natural e não um castigo de Deus. Proibiram as meninas de irem à escola, mas Malala sendo a melhor aluna não aceitava aquela maldade, sinais de rebeldia e coragem de falar, esperanças, seu sonho era ser médica e além disso a Cancã, tinha nascido das mulheres mães que todos devem trazer com o cimento do dia: "Muito tempo não isto na espada e não na carne..."

Em meio a tudo isso, em 2013 a comete do BBC começou a escrever sobre os abusos do regime Talibã em Peshawar, usando o pseudônimo de Gul Makai, a imprensa internacional tem interesse nos relatos dela, assim foi se tornando conhecida no mundo todo, Malala e sua família apertou

Nome do estudante: _____ Turma: _____ Turno: _____
 Professora: Aracy Henrique de Souza

Hoje não sabemos que aquela era a forma de lutar contra a opressão e rebeldia que não obedecendo ao social e estendendo ao seu lado.

No entanto, numa sexta-feira quando ela tinha apenas 15 anos, a vida mudou, Malala e suas amigas estavam montando de amigos para casa, quando elas se foram apareceram em uma noite e pediu para que parassem, admitindo no vídeo perguntou: "Quem de vocês é a Malala?" antes que pudessem responder ela lhes falou em detalhes a Malala: o primeiro contou seu nome, o segundo e o terceiro contaram suas amigas que tentavam ajudá-la. Poucos acreditaram que Malala estava viva, mas ela se insistiu, desde pequena a lutar por aquilo que acreditava e ela realmente fez de suas palavras sua maior arma.

No dia 10 de outubro de 2014, com 17 anos, Malala recebeu o prêmio Nobel da paz, se tornando a pessoa mais jovem do mundo a ganhar esse prêmio, logo nos 23 anos ela concluiu a faculdade de literatura, política e economia em Oxford no Inglaterra.

Então, o livro de Malala mostra a perseverança, coragem e a determinação de uma menina que mesmo diante de um país opressor e uma sociedade submissa a uma cultura patriarcal e discriminatória, ela não se intimidou e lutou por seus sonhos e que independentemente de quais sejam os desafios e obstáculos que surgirem que inspirar, a diferença estará na forma de lutar para vencer todos os obstáculos, nunca desistindo daquilo que acreditamos e sonhamos.

Assinatura: _____
 Cidade: Brasília M.S
 Local: Escola Estadual Celso de Azevedo da Silva

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO AS PESSOAS COM SURDEZ/ICAS

SED GOVERNO DO ESTADO Mato Grosso do Sul

TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E VOZ PARA FINS EDUCACIONAIS

Nome: Estudantes relacionados no verso
Endereço: Escola Estadual Adilson Alves da Silva
CEP: 79670-000 Cidade: Brasilândia UF: MS
Telefone: (67) 35461218 E-mail: eeaads@sed.ms.gov.br

Por meio do presente instrumento autorizo a utilização da imagem e/ou voz, captada por meio de fotografias, gravações de áudios e/ou filmagens de depoimentos, declarações, videoconferência, conferência web, entrevistas e/ou ações outras realizadas a serem utilizados com fins educacionais nas redes de ensino público. Afirmando ter ciência que a transferência é concedida em caráter total, gratuito e não exclusivo. Declaro que a Escola Estadual Adilson Alves da Silva está autorizada a ser proprietária dos resultados do referido material produzido, com direito de utilização, de forma ilimitada e por um prazo indeterminado no que se refere à concessão de direitos autorais, utilização e licenciamento a terceiros, para que façam uso, de qualquer forma, no todo ou em parte, deste material ou de qualquer reprodução do mesmo. Declaro ainda que renuncio a qualquer direito de fiscalização ou aprovação do uso da imagem e outras informações ou de utilizações decorrentes da mesma. Reconheço que Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul confiará nesta autorização de forma absoluta e concordo não exigir qualquer indenização relacionada ao exercício das autorizações concedidas por meio deste instrumento. A cessão objeto deste Termo abrange o direito do CESSIONÁRIO de utilizar a IMAGEM E VOZ do CEDENTE sob as modalidades existentes, tais como reprodução, representação, tradução, distribuição, entre outras, sendo vedada qualquer utilização com finalidade lucrativa.

MATUTINO 8ª A

Estudante	Data de Nascimento	Responsável	CPF
Cláudia Rodrigues Cortes Filho	09/02/2009	Cláudia Rodrigues de Almeida	723.088.131-72
Arthur Napoleão de Souza	06/04/2009	Luciana Lyg Napoleão	297853339-0
Maria Antonia Pereira Brito	09/10/2008	Marylandia Rosa Brito	582590608-8
Felipe César dos Santos	26/02/2009	Elizomede Aparecida	048.809.141-18
Pedro Henrique Pereira Vieira	13/08/2006	SHIRLEY DE JESUS	331.099.460-0
Thiago Estevan de Cumbra	25/05/2008	[assinatura]	998.563.011-0
Maria Clara Ribeiro Rebanski	13/07/2008	[assinatura]	1286.226.421-0
Isabel Regina Rodrigues Machado	26/11/2009	[assinatura]	999991508-3
Jéssica Maria Oliveira	09/03/2009	Cláudia Eliane Marin	142.568.588-9
Felipe Pinheiro Costa	12/02/2009	Carlos Eduardo Costa	841.057.171-0
Lucas Gabrielly Freitas Santos	22/07/2008	Blaine FN Correa	015634661-0
Marcos Felipe Mendes Santana	08/04/2008	Jair Olex Santana	069773688-0
Thamara Vitória Soares da Silva			
Enrique da Silva Aguiar	26/05/2008	Laura da Silva Monteiro	068.677.101-0
Camilla Mendonça de Souza	26/02/2009	Katia de C. Mendonça Lima	094.227.988-0

MATO GROSSO DO SUL 2018

Rua Antônio da Silva Vendas, 159 - Jd. Bela Vista - CEP: 79003-250 - Campo Grande - MS
Fone: (67) 3314-1273/1274/1275 e-mail: cas@sed.ms.gov.br

Documento de autorização de uso de imagem dos alunos do 8º ano – ano 2022

