




ANA ELISA RIBEIRO
CARLA VIANA COSCARELLI
RENATA AMARAL
organizadoras



13 TOQUES e MUITOS CLIQUES

Leitura e produção de textos na Educação Básica

13 toques e muitos cliques
Leitura e produção de textos
na Educação Básica

Ana Elisa Ribeiro
Carla Viana Coscarelli
Renata Amaral
(organizadoras)



Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição Não Comercial Sem Derivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND).

Copyright © Todos os direitos reservados. Lei nº 9.610/1998 dos Direitos Autorais do Brasil. Esta obra não pode ser plagiada, mas pode ser divulgada e reproduzida com a citação clara das fontes e autorias.

Todas as imagens e fotos deste livro são do arquivo pessoal dos autores, com prévia autorização para sua publicação.

Conselho Editorial – Prof. Dr. Luciano Flávio de Oliveira (<http://lattes.cnpq.br/0084587484397779>); Profa. Dra. Pritama Morgado Brussole (<http://lattes.cnpq.br/1055582106065260>); Profa. Ms. Jaqueline Vansan (<http://lattes.cnpq.br/0894824514569829>); Profa. Ms. Kamila Gonçalves (<http://lattes.cnpq.br/645407941151121>)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

R354t Ribeiro, Ana Elisa; Coscarelli, Carla Viana; Amaral, Renata

13 toques e muitos cliques – Leitura e produção de textos na Educação Básica / Ana Elisa Ribeiro, Carla Viana Coscarelli, Renata Amaral – São Carlos: Editora Scienza, 2024.

168 p. il. color; 14x20cm

ISBN (impresso) – 978-65-5668-171-9

ISBN (digital) – 978-65-5668-172-6

DOI – <http://dx.doi.org/10.26626/9786556681726.2024B0001>

1. CEFET-MG. 2. UFMG. 3. Cultura. 4. Pedagogia. 5. Educação básica. I. Título.

CDD 370 – Educação
300 – Ciências Sociais

Elaborado por Natalia Gallo Cerraio – CRB 8/10169

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação, 370; Ciências Sociais, 300



Rua Juca Sabino, 21 – São Carlos, SP

(16) 9 9285-3689



www.editorascienza.com.br | gustavo@editorascienza.com

Esta obra foi publicada com recurso do Edital UFMG / PROEX n. 05/2023, Fomento a Produtos Extensionistas Destinados à Educação Básica e Profissional Pública.

Apresentação

Depois de 2020, tudo o que fizemos remeterá a um antes e um depois. Nós, que sobrevivemos à crise sanitária ou que passamos pelo auge dela, nos lembraremos de um tempo pré-vírus, quando a escola não tinha memória de um momento tão digital quanto teve, depois que a pandemia chegou e nos impeliu à utilização dos recursos disponíveis em nosso tempo. Ficou claro, nessa experiência, que as desigualdades nos atingem em todas as circunstâncias, e na educação não é diferente. A precariedade das condições de ensino e aprendizagem foram não apenas replicadas, mas potenciadas nos ambientes digitais, acessíveis apenas a uma parte dos estudantes e dos docentes.

Somos, nesse sentido, professores e professoras privilegiados/as. Pudemos viver o ensino remoto emergencial com uma base de conhecimento e outra de equipamento, o que nos permitiu manter vínculos com nossos estudantes, em vários níveis de ensino, brigando para que o medo, a angústia e o desânimo não se alastrassem como o vírus. Não apenas conseguimos, a duras penas, manter as aulas mediadas por computador, mas também tornamos operacionais, na web e nas redes sociais, nossos projetos de extensão: o Aula Aberta, no Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), o Redigir, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e o Programa de Extensão de Educação Básica de Jovens, Adultos e Idosos, no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP-UFMG).

O Aula Aberta é um projeto de extensão iniciado informalmente em 2017, que cresceu organicamente, até se tornar oficialmente uma ação extensionista no início de 2019. Até ali, consistia na oferta de oficinas, aulas e palestras gratuitas, no edifício-sede do CEFET-MG, em Belo Horizonte, funcionando como formação complementar para estudantes e interessados em geral, de dentro e de fora da instituição. Em 2020, declaradas a necessidade de isolamento social e a suspensão das aulas, o Aula Aberta imediatamente migrou para o Instagram, plataforma capaz de transmitir conversas ao vivo com as pessoas conectadas. Ali, os bate-papos com especialistas ganharam mais alcance e reuniram uma espécie de comunidade disposta a debater questões prementes, em especial as da educação e da escola durante a pandemia. Com o passar dos meses e a diligência das coordenadoras e de bolsistas estudantes de Letras do CEFET-MG, o projeto se reorganizou, replanejou atividades e alcançou alguma estabilidade. Nesse âmbito foi que produzimos o livro *Tecnologias digitais e escola*, de acesso aberto, em parceria com a Parábola Editorial, com fomento da Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário do CEFET-MG, publicado pouco depois.

A ideia de transformar nossa experiência em conhecimento e de compartilhá-la sempre fez parte de nossas intenções. E assim nos unimos ao Redigir, que é nosso parceiro em mais esta produção. Com mais de duas décadas de existência, o Redigir é um projeto de extensão que tem como principal objetivo colaborar para as práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa. Para isso, desenvolve planos de aula sobre os mais diversos temas e a partir de diferentes gêneros textuais, linguagens e mídias. Essas propostas didáticas buscam formas de colocar em prática as teorias

contemporâneas dos estudos da linguagem, assim como da educação, da comunicação e de áreas afins. Com essas atividades, o projeto pretende colaborar para o trabalho do professor de formar cidadãos capazes de compreender criticamente textos multimodais e de produzir textos explorando múltiplas linguagens, para as mais variadas situações comunicativas. As atividades costumam partir de materiais que fazem parte do universo dos alunos e levam esses jovens a tecer reflexões sobre vários temas. Assim, os estudantes são estimulados a compreender e a produzir, colaborativamente, trabalhos que contribuam para reflexões sobre nossa sociedade e para estimular ações que transformem a realidade, buscando soluções para os diversos problemas sociais a que estamos expostos diariamente. Além disso, a equipe do Projeto Redigir produz materiais como entrevistas com autores e episódios do programa de rádio chamado Enchendo a Linguística, feito em parceria com a Rádio Educativa UFMG, no qual aborda temas de interesse da área da linguística de forma simples e bem-humorada, sem deixar de dar profundidade aos assuntos tratados. Todos esses materiais são disponibilizados gratuitamente no site www.redigirufmg.org e divulgados nas redes sociais do projeto.

Por sua vez, o Programa de Extensão de Educação Básica de Jovens, Adultos e Idosos do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais reunia, à época, projetos de escolarização básica de pessoas adultas, contemplando as etapas do Ensino Fundamental e Médio, e um projeto de ensino voltado para a formação inicial de educadores de jovens e adultos. Os referidos Projetos foram sendo criados, desenvolvidos e articulados, na UFMG, desde o surgimento do Projeto Supletivo, no Centro Pedagógico, em 1986. Esse Programa tem no pensamento de

Paulo Freire seu principal norte e resiste na Universidade, mesmo impactado com as mudanças ocorridas nos últimos anos.

Todas as instituições envolvidas neste trabalho têm grande preocupação em colaborar para desenvolver e ampliar os letramentos de professores e estudantes para que a escola seja um lugar de preparação do cidadão para a vida pessoal e profissional da contemporaneidade, que tem explorado, cada vez mais intensamente, as tecnologias digitais. Temos alguma tecnologia digital (embora ela ainda não esteja distribuída de forma igualitária em nossa sociedade), mas ainda estamos construindo e testando maneiras eficientes de usá-la para fins educacionais. Estamos elaborando e experimentando formas de colocar em prática as teorias que nos orientam, de modo a contribuir para a formação dos nossos estudantes como pessoas capazes de compreender os textos que circulam nas diversas mídias, de encontrar as informações de que precisam e de ter olhar crítico para o que encontram nelas. Além disso, buscamos formas de orientar nossos alunos para a comunicação nessas diferentes mídias, a fim de que eles se sintam confortáveis para produzir e compartilhar seus próprios conteúdos.

Reunimos neste material propostas didáticas criadas por professores e desenvolvidas por eles e seus alunos, em diversas etapas e níveis de ensino, ou seja, atividades que foram colocadas em prática e se mostraram bastante significativas. Elas têm em comum concepções teóricas dos estudos da linguagem e da educação. Baseiam-se na ideia de que a aprendizagem ocorre de forma mais satisfatória quando os aprendizes se envolvem em atividades que são significativas para eles, com diálogo, interação e troca. Acreditamos também que é importante os estudantes explorarem as linguagens em situações comunicativas verossímeis, em que

percebam o funcionamento das linguagens em uso, os efeitos que elas provocam e quais recursos devem ser usados para fazer isso da forma mais eficiente possível. Entre esses recursos estão aqueles que as tecnologias e as mídias nos oferecem e que, portanto, devem ser conhecidos dos alunos e explorados por eles na prática da compreensão e da produção dos mais diversos gêneros textuais para variados propósitos comunicativos. Essas tecnologias nos permitem explorar a multimodalidade, ou seja, compreender e construir textos, usando, para isso, a articulação de diversos modos semióticos que se unem para atingir um propósito comunicativo. Permitem também a criação colaborativa de textos, que podem ser escritos a várias mãos e disponibilizados para a apreciação de um público amplo e, quem sabe, ter impacto na comunidade ou inspirar outras produções.

As atividades que apresentamos aqui têm como propósito mostrar que a realidade merece ser vista de diferentes perspectivas, que temos o poder de ressignificá-la e transformá-la, mesmo que em um contexto ainda não tão propício quanto desejamos. Elas nos mostram também que o saber precisa ser compartilhado e que a escrita é um processo criativo, que pode e deve ser colaborativo e compartilhado. Reunimos atividades com gêneros discursivos variados, em especial literários, e muitas possibilidades de adaptação, organizadas do Ensino Fundamental ao ensino superior e à formação de professores. Nem sempre pudemos mostrar exemplos de produções, devido à falta de autorizações, mas sempre que possível isso foi feito, ajudando na visualização de trabalhos de estudantes que passaram por marcantes eventos de letramento.

Esperamos que essas propostas sirvam de inspiração para que nossas e nossos colegas pensem em suas práticas, nas diversas

etapas e níveis de ensino, confiem em sua criatividade e em sua experiência, quem sabe inspirando-se em nossas vivências no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na EJA e na graduação, em diferentes instituições brasileiras, e venham conversar conosco. Esperamos que estas práticas inspirem professores e professoras, experientes ou não, para a proposição de experiências coletivas com estudantes rumo à liberdade, ao encorajamento, ao empoderamento semiótico, à emancipação e à autonomia.

*Ana Elisa Ribeiro,
Carla Viana Coscarelli &
Renata Amaral*

Sumário

Campanha comunitária para arrecadação de livros.....	13
Renata Amaral	
Pero Vaz de Caminha e as tecnologias.....	27
Renata Amaral	
Escrita colaborativa de conto em wiki.....	43
Francis Arthuso Paiva	
Conteúdos digitais com análise crítica e publicação	53
Francis Arthuso Paiva	
O diário de Anne Frank.....	63
Joyce Rodrigues Silva Gonçalves	
Memórias literárias	73
Juçara Teixeira e Danilo Valentim	
Literatura e adaptações audiovisuais	87
Juçara Teixeira e Danilo Valentim	
Notícia do bem.....	103
Ana Elisa Ribeiro	

Infográfico com base em retextualização de matéria jornalística	113
Ana Elisa Ribeiro	
Marcadores de livros com QRCode.....	123
Carla Viana Coscarelli	
Microcontos e poesia urbana	133
Carla Viana Coscarelli	
E-portfólio para socialização do conhecimento e responsabilização pelo conteúdo publicado	147
Dorotea Frank Kersch	
Histórias em quadrinhos e storyboards	155
Dorotea Frank Kersch	
Quem somos	165
Agradecimentos	167

Campanha comunitária para arrecadação de livros

por Renata Amaral

Professora e professor, a produção desta campanha comunitária na escola surgiu da abordagem interdisciplinar do desastre socioambiental desencadeado pela mineradora Vale, no município de Brumadinho, Minas Gerais, em 25 de janeiro de 2019, que atingiu famílias, animais, vegetação, casas, instalações escolares e comerciais. O trabalho foi desenvolvido com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP-UFGM).

Passo a passo

O trabalho foi dividido em três etapas.

Escuta sensível das impressões dos alunos sobre a tragédia de Brumadinho e discussão sobre o crime socioambiental ocorrido no local:

- roda de conversa com os estudantes;
- leitura de textos veiculados na imprensa;
- interpretação crítica da situação socioambiental;
- levantamento de ações possíveis para serem realizadas pela turma.

(Re)conhecimento de campanhas comunitárias, criação da companhia comunitária da turma e divulgação do material:

- contato com vasto repertório de campanhas comunitárias;
- sistematização dos gêneros e materiais;
- ideia da campanha comunitária dos estudantes;
- produção dos textos;
- divulgação do material.

Arrecadação de livros e entrega das doações:

- recebimento das doações;
- organização do material doado;
- contato com escolas de Brumadinho;
- entrega das doações.

Contexto de ensino real

No dia 25 de janeiro de 2019, a comunidade de Brumadinho foi vítima de um crime socioambiental. A barragem da mina Córrego do Feijão, da mineradora Vale, rompeu-se, desencadeando uma avalanche de treze milhões de metros cúbicos de lama tóxica, que soterrou pessoas, animais, florestas e casas. O fato foi noticiado internacionalmente e discutido em diversas instâncias sociais. Nesse período, nossa escola estava de férias.

Em fevereiro, quando o ano letivo começou, a tragédia era assunto na comunidade escolar. Foi então que pensamos em qualificar o debate nas aulas de Geografia e Língua Portuguesa, com as turmas de 7º ano do Ensino Fundamental do CP-UFMG.

A turma era composta por 76 alunos, sendo 34 do sexo feminino e 37 do masculino, todos na faixa dos 12 anos, moradores da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Muitas foram as rodas de conversa com os educandos sobre a temática, objetivando ouvi-los e conduzi-los a uma leitura crítica da realidade. Afinal, consideramos que a escola é lugar de escuta, diálogo e formação cidadã dos sujeitos.

Na Geografia, a questão foi abordada sob diversos enfoques, com o intuito de construir uma visão ampla e crítica sobre os impactos causados pelo rompimento da barragem, no tocante às vidas perdidas e aos danos sociais e ambientais. Nas aulas de Português, realizamos a leitura de textos veiculados na imprensa e analisamos os discursos sobre o fato, levando os estudantes a compreenderem criticamente a realidade, a perceberem os efeitos de sentido de cada texto e seus impactos na compreensão da situação. Nesses momentos de escuta, leitura e conversa, buscamos pensar sobre o papel do poder público e o nosso papel como cidadãos, além de saber sobre o que deveríamos exigir do Estado e como poderíamos apoiar as pessoas atingidas pela tragédia. A partir dessas discussões e reflexões, os estudantes manifestaram interesse em contribuir com as pessoas da comunidade afetada.

Propusemos a eles a produção de uma campanha comunitária para a arrecadação de livros. A decisão foi tomada por dois motivos: nossa escola já estava participando de outra campanha de arrecadação de alimentos para as vítimas da tragédia e representantes de movimentos sociais nos informaram da necessidade de material escolar, inclusive livros, para a recomposição do acervo de bibliotecas escolares atingidas pelo rompimento da barragem Córrego do Feijão.

Buscamos a justa medida entre humanidade e criticidade e nos fundamentamos no referencial teórico da Análise Crítica do Discurso, que propõe a emancipação dos sujeitos por meio da conscientização, da percepção das interligações entre discurso e estruturas sociais, da importância dos processos discursivos na produção, manutenção e mudança de relações de poder na nossa sociedade.

Tempos e espaços das atividades

O trabalho foi desenvolvido ao longo de um ano letivo e foi realizado presencialmente.

A maior parte das atividades foi realizada durante as aulas de Geografia e Português, no espaço da sala de aula, na sala multimídia e no laboratório de informática.

A divulgação do material foi feita dentro e fora da escola, durante vários dias. A entrega das doações foi feita em uma escola da região de Brumadinho, que ficou responsável por redistribuir aquele material. A visita ao local durou um dia inteiro.

Objetivos

A construção da campanha de doação de livros teve dois grandes objetivos:

- promover uma ação solidária com os estudantes, a fim de ajudar escolas de Brumadinho a recomporem o acervo de suas bibliotecas;
- oportunizar aos estudantes a experiência de produzir textos em uma situação efetiva de uso da língua portuguesa.

Com essa atividade, colocamos em prática as Competências Gerais da Educação Básica de número 5, 7 e 10 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 9-10):

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.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Preparação para a atividade

A escola faz parte da nossa estrutura social, portanto precisa contribuir para a construção de mecanismos coletivos para tornar nossa sociedade melhor. Trazer para a escola temáticas atuais, pensar e agir sobre elas, é relevante do ponto de vista da formação escolar, mas, sobretudo, da formação humana e cidadã. Como diz Paulo Freire, é uma forma de contribuir para que o sujeito leia o mundo, aja sobre ele e o transforme.

Nossa atividade teve início com momentos de escuta das impressões dos estudantes sobre a tragédia de Brumadinho, seguida do debate fundamentado em dados reais e textos que circulavam na imprensa. Esse momento inicial foi pautado pelo diálogo, assim como pela pesquisa, a análise e a interpretação de informações, passando pela reflexão sobre as responsabilidades sobre o crime socioambiental.

Ao final dessa etapa, decidimos promover uma campanha comunitária para arrecadar livros, a fim de contribuir para a recomposição de bibliotecas escolares afetadas pelo trágico rompimento do reservatório de rejeitos de mineração. A decisão foi tomada com base no levantamento de ações possíveis de serem realizadas pela turma em prol da comunidade de Brumadinho, nas informações sobre ações já existentes e na necessidade manifestada pelas escolas da região afetada.

Desenvolvimento

O momento inicial foi decisivo para o engajamento dos estudantes na criação, na produção e na promoção da campanha comunitária. As aulas de Português passaram a ser dedicadas à campanha.

Primeiramente, buscamos oportunizar o acesso dos alunos a diversas campanhas que já circulavam socialmente; lemos e analisamos várias, entre elas, campanhas relacionadas à reconstrução de Brumadinho. Focalizamos os textos que costumam compor tais campanhas e levamos os alunos a compreenderem o contexto de produção e recepção delas. As tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) foram grandes aliadas nesse processo.



Figura 1 – Momento de imersão no universo das campanhas comunitárias.
Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Depois dessa imersão no universo das campanhas comunitárias, o coletivo foi dividido em pequenos grupos. Cada um deles deveria propor uma campanha, que seria socializada com a turma. Daí seria feita a escolha dos elementos que comporiam a campanha geral coletiva. Tal proposta deveria contemplar o perfil de quem propunha a campanha, seus objetivos, o público-alvo, o período da campanha, um slogan, textos de suporte, estratégias de divulgação, logística de arrecadação e de entrega das doações. O espaço da sala de aula foi transformado em um laboratório de muitas aprendizagens.



Figura 2 – Planejamento da Campanha Comunitária. **Fonte:** Arquivo da autora, 2017.

Coletivamente, os estudantes concluíram que seriam representantes da nossa escola na campanha e que seu público abarcaria não somente a comunidade escolar, mas toda a população da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Ficou decidido também que o objetivo da ação social seria arrecadar livros literários para ajudar na recomposição de acervos de bibliotecas escolares atingidas na tragédia de Brumadinho e que essa arrecadação aconteceria

nos meses de outubro e novembro de 2019. Os jovens definiram, ainda, que as doações deveriam ser entregues na portaria do Centro Pedagógico da UFMG.

Todas essas decisões foram tomadas com a mediação dos professores, que verificavam a logística necessária e possível para a empreitada.

O slogan da campanha foi associado à situação de reestabelecimento da comunidade, sendo este o escolhido: “Livro é vida”. Além do slogan, a campanha contou com os seguintes materiais produzidos pelos estudantes: cartaz, folheto e vídeo. O vídeo pode ser acessado em: <https://youtu.be/vPrPg3C6hpw>.

A divulgação da campanha contou com uma ação de panfletagem dos próprios estudantes, que conversavam com cada pessoa abordada e entregavam o folheto, sob supervisão de um adulto. Eles também fixaram cartazes em murais de uso coletivo, dentro da UFMG, *campus* Pampulha.

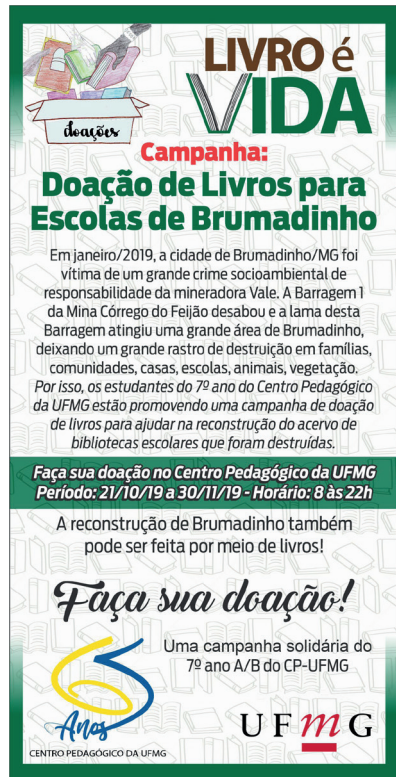


Figura 3 – Folheto da campanha de arrecadação de livros.

Fonte: Arquivada da autora, 2017.



Figura 4 – Divulgação da campanha. **Fonte:** Arquivo da autora, 2017.

A diretoria do Centro Pedagógico apoiou a ação e contribuiu para divulgação da campanha, postando-a nas redes sociais da Unidade. O Centro de Comunicação da UFMG (Cedecom) também acolheu o trabalho e contribuiu com a divulgação em diversos canais, como na seção de notícias do Portal da UFMG¹ e em reportagem produzida pela Assessoria de imprensa da Universidade². A Campanha também foi divulgada em rádios de Belo Horizonte e no jornal *Hoje em Dia*³.

1 <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/campanha-do-centro-pedagogico-arrecada-livros-para-brumadinho>

2 <https://ufmg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/release/escolas-de-brumadinho-receberao-livros-arrecadados-em-acao-social-de-estudantes-do-centro-pedagogico-da-ufmg>

3 <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/campanha-de-alunos-do-centro-pedag%C3%B3gico-da-ufmg-arrecada-livros-para-brumadinho-1.750840>

Para a organização do material recebido, os estudantes, junto com os docentes, criaram uma “gota literária”, onde os livros foram sendo depositados, ao longo do período da campanha.

Para finalizar a empreitada de aprendizagens, os estudantes participaram da entrega do material arrecadado à Escola Elizabeth Teixeira, em Brumadinho, que ficou responsável pela redistribuição entre outras escolas afetadas pelo desastre.

Esse foi um trabalho muito significativo para todos os envolvidos, além de uma oportunidade de formação que mesclou práticas de linguagens e ação social.



Figura 5 – Gota literária.
Fonte: Arquivo da autora, 2017.



Figura 6 – Entrega do material arrecadado. **Fonte:** Arquivo da autora, 2017.

Avaliação e resultados

Consideramos que o trabalho alcançou os objetivos propostos, tanto na esfera da produção textual e das práticas de linguagem quanto no campo da ação social, em prol da recomposição de bibliotecas escolares. Destacamos ainda o protagonismo dos alunos, o caráter autoral das produções e o uso das tecnologias digitais, bem como o contato com a comunidade de Brumadinho e suas histórias de vida.

Com a Campanha “Livro é vida”, arrecadamos 4.863 itens. Entre eles: 2.322 livros literários, 1.611 livros didáticos/paradidáticos, 345 revistas, 437 revistinhas de palavras cruzadas, 35 histórias em quadrinhos, 78 mídias de áudios e 35 mídias audiovisuais. Todo esse material foi entregue à Escola Elizabeth Teixeira, em Brumadinho, em 16 de dezembro de 2019, encerrando nosso ano letivo.

Benefícios

O projeto estimulou a leitura, o diálogo e a reflexão. Também proporcionou o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e autoral; a participação com maior autonomia e protagonismo; o uso de múltiplas linguagens e tecnologias; a produção textual; e o engajamento dos estudantes na vida social.

Aspectos adaptáveis

O trabalho escolar com campanhas comunitárias é sempre muito enriquecedor, tanto pela possibilidade de produção de diversos gêneros textuais para compor a campanha e pelo uso

de diversas linguagens e mídias, quanto pelo potencial interativo e social da ação. Acreditamos que uma atividade como essa pode ser desenvolvida em outras etapas e níveis de ensino, com duração e complexidade adaptados aos alunos e às condições da escola. Pode ser explorada na modalidade presencial, como foi o caso aqui relatado, ou on-line. O importante é que todos os envolvidos se reconheçam na ação e que tenham espaço para atuar colaborativamente.

Referências (oferecidas aos estudantes)

BRASIL, Ministério da Saúde. *Campanhas da Saúde*. Gov.br, 21. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/campanhas-da-saudeL>. Acesso em: 27 dez. 2021.

Campanhas Comunitárias. *Dia de doar*, 2021. Disponível em: <https://diadedoar.org.br/campanhas-comunitarias/>. Acesso em: 27 dez. 2021.

O crime da Vale em Brumadinho. *Greenpeace*, 2019. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/o-crime-da-vale-em-brumadinho/>. Acesso em: 27 dez. 2021.

O GLOBO, Jornal. Brumadinho: novas imagens revelam detalhes da tragédia. Youtube, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/68jO6QcuNrY>. Acesso em: 27 dez. 2021.

Pero Vaz de Caminha e as tecnologias

por Renata Amaral

Professora e professor, esta atividade teve como material disparador a obra literária *O e-mail de Caminha*, de Ana Elisa Ribeiro, que propõe uma releitura da *Carta de Caminha* e oportuniza, além de uma reflexão sobre a história do Brasil, a discussão sobre tecnologias e linguagens em nossa comunicação cotidiana. Imersos nesse contexto, estudantes do último ano do Ensino Fundamental criaram as selfies de Caminha.

Passo a passo

O trabalho foi dividido em três etapas:

1. pré-leitura;

2. leitura e;

3. pós-leitura.

Esses momentos tiveram como base a obra literária escolhida e podem ser assim descritos:

- *quiz* para ativação de conhecimentos prévios sobre o tema da obra;
- exploração da rota traçada pela esquadra de Cabral, por meio de um mapa;
- vídeo sobre a chegada dos portugueses ao Brasil;

- imagem da *Carta* de Pero Vaz de Caminha;
- conversa sobre o contexto histórico da *Carta*;
- leitura individual da obra *O e-mail de Caminha*;
- indagações sobre a temática da obra;
- socialização de impressões sobre a leitura;
- roda de conversa sobre a obra e sua temática;
- conversa sobre linguagens e tecnologias, focalizando a *Carta de Caminha* e *O e-mail de Caminha*;
- realização das selfies de Caminha;
- encontro dos educandos com a autora da obra literária, a fim de estimular o debate sobre o livro;
- apresentação do trabalho em uma feira de ciências da Educação Básica.

Contexto de ensino real

Este trabalho surgiu de discussões docentes sobre a importância da leitura, o perfil atual de nossos estudantes, as demandas comunicativas atuais e a necessidade de se fazer uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na escola. Nesse contexto, nos apropriamos da leitura literária, em toda a sua potência, articulando suas diversas funções, buscando conduzir os estudantes a práticas ativas de leitura, promovendo situações em que eles atuem como protagonistas e usufruam da leitura.

Tomamos a obra *O e-mail de Caminha* como inspiração para um projeto de ensino. O livro traz à tona aspectos históricos do Brasil e de sua formação, ao retomar um documento seminal e muito importante: a *Carta de Caminha*, amplamente conhecida

no currículo escolar. Além desse aspecto, a obra oportuniza uma discussão sobre linguagens e tecnologias na comunicação, criando um contexto fecundo para um diálogo crítico sobre nossa história e os gêneros textuais carta e e-mail.

Desenvolvemos com isso uma proposta de trabalho interdisciplinar voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental, com base nos preceitos da BNCC, e nas concepções de linguagem, texto e ensino de Língua Portuguesa propostos por Irandé Antunes, de tecnologias e ensino, com base em Ana Elisa Ribeiro e Carla Coscarelli. O projeto envolveu professores de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências, além de parceria com a autora da obra e com a editora que publicou o livro, a RHJ, de Belo Horizonte.

O trabalho foi realizado com estudantes de três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, presencialmente, de junho a novembro de 2017. Com um total de 62 alunos, predominantemente do sexo masculino, a turma era composta por adolescentes na faixa dos 14 anos, moradores da Grande BH, a maioria advindos de classes populares, conforme dados de matrícula.

As atividades foram desenvolvidas no espaço da sala de aula, no laboratório de informática e na sala multimídia, durante as aulas de Língua Portuguesa, História e Ciências, conforme cronograma de atividades construído pelo coletivo atuante na ação formativa. Realizamos também um evento de bate-papo com a autora da obra, momento em que os estudantes aproveitaram para contar a ela sobre o trabalho desenvolvido. Eles também participaram dos três dias da Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas (FEBRAT), apresentando o trabalho.

Tempos das atividades

O projeto teve a duração de um semestre letivo e foi realizado presencialmente. A maioria das atividades foi desenvolvida nos horários das aulas de Português, História e Ciências.

Dois momentos foram extraclasse: o bate-papo com a autora da obra (preparação do espaço com os alunos: 2 horas; bate-papo: 2 horas) e a participação na FEBRAT, apresentando o trabalho (duração: 3 dias de evento).

Objetivos

Nosso objetivo foi fomentar a leitura literária e possibilitar discussões divertidas e inteligentes sobre linguagens e cultura digital no cotidiano dos adolescentes, sem perder de vista a reflexão crítica sobre a história e a formação do Brasil, além do trabalho com os gêneros textuais carta, e-mail e selfie.

Para alcançar esse amplo objetivo, elegemos alguns princípios norteadores de todas as atividades: diálogo, reflexão, pesquisa e criação, buscando “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem” (BNCC, 2018, p. 15).

Preparação para a atividade

O processo de ensino e aprendizagem é dialógico e dinâmico, e muitas são as variáveis que podem influenciá-lo. Se, por um lado, ele pode trazer inseguranças, por outro, também traz boas surpresas e aprendizados. O certo é que não há uma receita. Todavia, há muitos estudos científicos que indicam métodos

e estratégias que favorecem a ação pedagógica. Nesse sentido, o projeto “Caminha e as tecnologias” foi metodologicamente conduzido em momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, por estar ancorado na leitura literária da obra *O e-mail de Caminha*. Essa organização pode “potencializar as aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re)dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna” (Brasil, 2018, p. 242).

Momento de pré-leitura

Como preparação para esta atividade, desenvolvemos o momento de pré-leitura com os estudantes, criando situações para despertar o interesse dos alunos pela obra e ativar seus conhecimentos prévios sobre a temática da narrativa.

Começamos com um *quiz*, um jogo de perguntas e respostas para fomentar a discussão sobre aspectos históricos do Brasil, tecnologias e linguagens, de acordo com o perfil da turma. Na ocasião, usamos uma caixa com perguntas escritas em tiras de papel. A caixa passava de aluno para aluno, que tirava uma pergunta e convidava um colega para responder. Esse jogo pode ser desenvolvido com recursos digitais, como o Quizizz, um software que permite criar questionários para dinâmicas interativas, usando celulares ou computadores. Aqui há um tutorial para embarcar nessa criação. <https://ceduc.unifei.edu.br/tutoriais/quizizz-como-criar-um-quiz/>.

Na aula seguinte, exploramos a rota traçada pela esquadra de Cabral, por meio da projeção do mapa a seguir e da narrativa dialogada e problematizadora feita pela professora de História. O uso de um mapa interativo pode ser mais interessante, mas não tivemos acesso a esse tipo de material, na época.

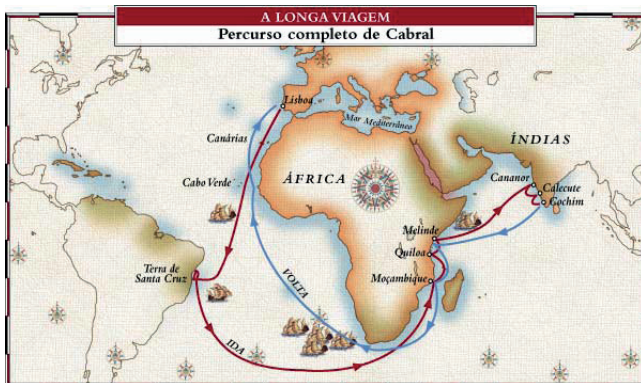


Figura 1 – Mapa da rota de Cabral. **Fonte:** <https://www.historiafacil.com.br/artigos/historia-do-brasil/terra-a-vista-a-historia-do-descobrimento-do-brasil/>

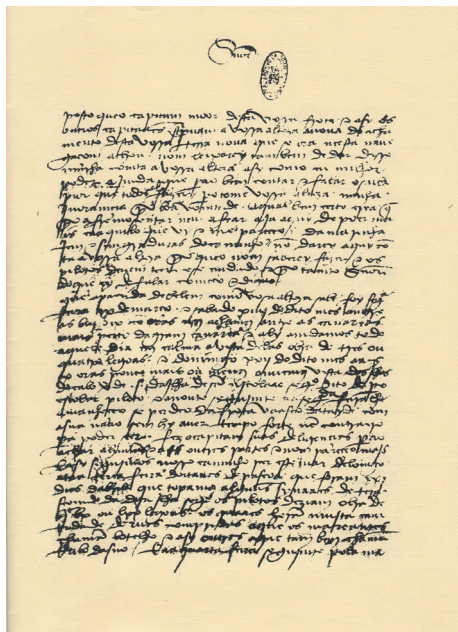


Figura 2 – Imagem da Carta de Caminha. **Fonte:** <http://historiasdagentebrasileira.com.br/site/carta-de-pero-vaz-caminha/>

Para enriquecer a narrativa, exibimos um vídeo sobre a *Chegada dos portugueses ao Brasil* (editora FTD) <https://youtu.be/WID7GEji5Y> e exibimos a imagem da Carta de Pero Vaz de Caminha, enviada por Caminha ao rei D. Manuel, a fim de dar notícias da terra encontrada ao sul do Equador, nosso Brasil, com o objetivo de aprofundar a discussão com os estudantes.

Ao final da etapa de pré-leitura, tínhamos a expectativa de que as questões a seguir tivessem sido problematizadas e compreendidas pelos estudantes:

- O que vocês sabem sobre o “Descobrimento do Brasil”?
- Como foi a chegada dos portugueses ao Brasil?
- O Brasil foi “descoberto” ou “encontrado” ou “invadido”? Há diferença entre essas palavras e ações?
- Quem morava aqui quando os portugueses chegaram?
- A *Carta* original ainda existe? Onde ela está? É possível lê-la, em sua versão original? Por quê?
- A *Carta* pode ser considerada um documento histórico? Qual é sua relevância para nós, brasileiros?
- Se os portugueses chegassem em nosso território hoje, como seria a comunicação entre Caminha e o Rei? Ligação telefônica, tweets, postagens nas redes sociais, e-mails?
- Seriam feitas muitas selfies? Por quê?

Desenvolvimento

Momento de leitura

Consideramos que as atividades de pré-leitura criam um ambiente favorável para a leitura da obra, pois envolvem e instigam os estudantes a conhecerem o livro. Ao finalizarmos esse momento, indicamos e orientamos os estudantes a lerem individualmente e na íntegra *O e-mail de Caminha*, de Ana Elisa Ribeiro, para posterior socialização das impressões. Além disso, combinamos com a turma um período de leitura individual, para que, na sequência, as atividades de pós-leitura pudessem ser desenvolvidas.



No momento de leitura individual, a mediação do docente é fundamental, pois favorece o engajamento dos estudantes e contribui para a compreensão da narrativa. Nesse sentido, criamos situações para que os estudantes pudessem socializar suas impressões parciais sobre a história e explicitassem suas dúvidas ao coletivo.

Figura 3 – Capa do livro *O e-mail de Caminha*.

Fonte: <https://anadigital.pro.br/2020/07/25/o-e-mail-de-caminha/>



Figura 4 – Socialização da leitura. **Fonte:** Arquivo da autora, 2017.

No curso da leitura, apresentamos informações relevantes sobre o contexto em que a obra se insere, destacando alguns pontos marcantes da narrativa, retomando aspectos da discussão inicial e até mesmo levantando questões, a fim de chamar a atenção dos jovens leitores para algum trecho da obra.

Momento de pós-leitura

Uma obra literária transcende a sua própria narrativa, possibilita diversas interpretações e desperta diferentes sensações nos leitores e leitoras. Por isso, após a leitura, realizamos um bate-papo para que os estudantes pudessem tecer comentários e socializar suas impressões sobre o livro. Também conversamos sobre as linguagens usadas na obra e suas indicações tecnológicas, e sobre a cultura digital e os usos das tecnologias feitos pelos próprios estudantes. Evoluímos para uma significativa análise das condições de produção e recepção dos gêneros textuais carta, tweet e e-mail. Enriquecendo o diálogo, um dos alunos levou um telegrama recebido há anos pelo pai e mostrou-o ao grupo, o que causou um alvoroço na turma. A novidade para o grupo foi um telegrama! Para a professora, foi um verdadeiro deleite, a “cereja do bolo” da discussão sobre nossas práticas comunicativas.

Nas aulas seguintes, de modo dialogado, buscamos abordar o contexto histórico e social em que a *Carta* e o *O e-mail de Caminha* se inserem, seus personagens, o tempo e o espaço da narrativa, estabelecendo relações com o mundo em que vivemos. No curso dessa abordagem de pós-leitura, os estudantes tiveram a ideia de produzir selfies do momento histórico retratado na obra literária, porém trazendo à baila uma mulher no papel de escritã

e um Pero Vaz de Caminha atual, do século XXI, além, é claro, da tradicional figura de Caminha, só que no mundo das selfies.

Essa abordagem, a nosso ver, colocou em prática a competência de número 10, específica de Língua Portuguesa, da área de Linguagens, da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 85):

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Cada turma ficou responsável por criar uma das imagens de Caminha, pensando no perfil físico, expressões faciais, gestos e figurinos, bem como no cenário. Muitas foram as aulas dedicadas a esse desenho, até que agendamos o dia das selfies, que foram registradas pelo professor de matemática, o colega Diogo Faria:



Figura 5 – Bastidores dos selfies de Caminha. **Fonte:** Arquivo da autora, 2017.



Figura 6 – Selfies de Caminha. **Fonte:** Arquivo da autora, 2017.

As imagens foram tratadas e trabalhadas digitalmente por um profissional do design, seguindo o desenho proposto pelos estudantes, que aprovaram a versão final.



Figura 7 – Versões finais das selfies de Caminha. **Fonte:** Arquivo da autora, 2017.

Caminhávamos para o final desse instigante trabalho. O tão esperado encontro com a autora da obra estava próximo. Então, os estudantes reelaboraram seus comentários, dúvidas, críticas e elogios sobre a obra literária e prepararam uma apresentação para a autora, com todo o nosso percurso de aprendizagens.



Figura 8 – Encontro com a autora do livro. **Fonte:** Arquivo da autora, 2017.

Aprender é mesmo saboroso e tem um alcance incrível. Por isso, escolhemos destacar, desse momento rico, um flagra da autora “curtindo” o encontro com essa moçada tão perspicaz, bem como o momento de tietagem dos alunos, que não abriram mão do autógrafa da escritora:



Figura 9 – Flagrantes do autógrafa. **Fonte:** Arquivo da autora, 2017.

Para finalizar a empreitada, os estudantes escreveram um resumo do trabalho e o submeteram à Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas (FEBRAT). O trabalho foi aceito. Eles então prepararam a comunicação oral e um banner para apresentação.



Figura 10 – Apresentação na FEBRAT. **Fonte:** Arquivo da autora, 2017.

Sem dúvida, foi um trabalho muito significativo para todos os envolvidos, assim como foram muitas as aprendizagens.

Avaliação e resultados

Consideramos que o projeto alcançou os objetivos propostos, no que tange à leitura literária significativa, à reflexão crítica sobre a realidade, ao trabalho com diversos gêneros textuais e diversas práticas de linguagem, além do uso das tecnologias digitais na sala de aula. Destacamos o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem como o ponto mais relevante do trabalho.

Em 2019, quase dois anos após o desenvolvimento dessa atividade, alguns estudantes contaram sobre suas vivências nesse

projeto em uma reportagem para a revista *Minas Faz Ciência*, publicada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Os depoimentos podem ser acessados no canal do YouTube da revista⁴.

Benefícios

Um projeto como este estimula a leitura, o diálogo e reflexão crítica, o trabalho colaborativo, a participação com maior autonomia e protagonismo, o uso de múltiplas linguagens e tecnologias, contribuindo para formação e o engajamento dos estudantes na vida social. Entre os benefícios do trabalho, destacamos:

- a recriação de personagens e narrativas;
- o uso de tecnologias digitais na escola;
- a produção de textos de diversos gêneros e em diferentes linguagens;
- o trabalho colaborativo;
- a prática de apresentação oral de trabalhos;
- a participação em eventos acadêmico-escolares de amplo alcance;
- a interlocução com a autora da obra lida.

Aspectos adaptáveis

A educação pode mudar as pessoas e elas, juntas, podem transformar o mundo para melhor, como já dizia Paulo Freire. Acreditamos nisso! Esse potencial transformador da educação assenta-se em uma abordagem dialógica, sensível, humana,

⁴ <https://youtu.be/FDNeVUH4gik>, <https://youtu.be/FOHSrkUUyEE>, <https://youtu.be/eSnbx16eV74>

colaborativa e emancipadora. Por isso, o ponto de partida deve ser o (re)conhecimento dos sujeitos e de seus espaços de atuação.

Relatamos aqui uma experiência real de ensino e aprendizagem vivenciada em um contexto específico, mas ela pode e deve ser reelaborada para atender às demandas de cada professor, professora e de seus estudantes. Alguns anos após a realização desse projeto, vemos aspectos que podem ser redesenhados. Quem sabe criar um TikTok do Caminha?

A rota de Cabral, trabalhada na pré-leitura por meio da imagem de um mapa, pode ser acessada de modo real e interativo no Google Maps ou Google Earth, por exemplo. A conversa com a autora da obra pode não ser possível presencialmente, em alguns contextos, mas, atualmente, as videoconferências são boas opções para esse tipo de interlocução (e ela tem feito isso!). Outras pessoas também podem ser convidadas para o bate-papo, com outros pontos de vista, por exemplo, um professor de História e/ou uma personalidade indígena; um especialista em tecnologias ou um professor de Português, entre outras possibilidades.

Nesse projeto, o trabalho final foi apresentado na FEBRAT, que é uma Feira organizada pela escola onde os sujeitos desta ação estudam. Todavia, um trabalho assim pode ser submetido a diversas feiras de ciências da Educação Básica que acontecem no país e no exterior, tais como a UFMG Jovem, a Feira de Ciência no Semiárido Potiguar, a Feira de Ciências da Bahia (FECIBA), a Feira de Ciências Norte Capixaba (Fecinc), a Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (FECTI), a Feira Brasileira de Jovens Cientistas (FBJC), a Feira de Ciência e Tecnologia da USP, a Feira de Ciências e Tecnologias Educacionais da Mesorregião do Baixo Amazonas (FECITBA), a Feira de

Ciências Júnior (PUC/PR Maringá), a Feira Mineira de Iniciação Científica (FEMIC), a Feira Virtual de Ciência e Tecnologia, entre outras. Muitos são os desenhos possíveis para essa proposta pedagógica e muitos são os caminhos, porque somos muitos!

Referências

CORTESÃO, J. *Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

FERNANDES, EEF Gervásio Teixeira. *Chegada dos portugueses*. Youtube, 2017. Disponível em: <https://youtu.be/IWID7GEji5Y>.

O DESCOBRIMENTO DO BRASIL. Direção: Humberto Mauro. Produção: Instituto de Cacau da Bahia, 1937. 1. longa-metragem, P&B, duração: 1h23min.

PRIORE, Mary del. Iconografia. *Histórias da gente brasileira*, 2016. Disponível em: <http://historiasdagentebraileira.com.br/site/carta-de-pero-vaz-caminha/>. Acesso em: 27 dez. 2021.

PROSPERO, Bruna. *Terra a vista: A história do descobrimento do Brasil*. História fácil, 2015. Disponível em: <https://www.historiafacil.com.br/artigos/historia-do-brasil/terra-a-vista-a-historia-do-descobrimento-do-brasil/>. Acesso em: 27 dez. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. *O e-mail de Caminha*. Belo Horizonte: RHJ Livros, 2014.

Escrita colaborativa de conto em wiki

por Francis Arthuso Paiva

Contexto de ensino real

Esta atividade foi proposta às turmas de 1º ano do Ensino Médio dos cursos técnicos integrados do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), durante o ensino remoto emergencial – ERE – em novembro/dezembro de 2020. Em torno de 180 estudantes, oriundos de diversas localidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), participaram das atividades assíncronas semanais para a disciplina de Literatura. Trata-se de uma adaptação para o ERE de outra atividade desenvolvida no Colégio Técnico.

Nesta adaptação, buscou-se trabalhar a produção de um conto em grupo de modo colaborativo e on-line em wiki, ainda que os estudantes do ERE 2020 indicassem que trabalhos em grupo não haviam sido produtivos durante o ensino remoto. No entanto, para mostrar ser possível, considerou-se a experiência do professor da atividade com propostas de escrita colaborativa on-line, que é justamente indicada para se trabalhar com grupos a distância.

O tema da escrita colaborativa foi a produção de contos a partir de inícios de contos consagrados disponibilizados em wikis criadas para cada turma. Os estudantes criaram seus logins e senhas e escolheram quais contos editariam livremente. Desse modo, cada texto contou com vários autores.

Tempos das atividades

A carga horária semanal de atividades assíncronas foi de 6 horas via Google Classroom. A atividade foi proposta no início do módulo, em novembro, e os estudantes tiveram quatro semanas para editar o conto. Não foram necessários encontros síncronos para essa atividade, que ocorreu paralelamente a outros conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura.

Objetivos

O objetivo da atividade consistia no desenvolvimento da habilidade de produção colaborativa de conto on-line em wiki. Para alcançar esse objetivo, outros objetivos específicos foram:

- utilizar os elementos da narrativa estudados anteriormente pelos estudantes;
- desenvolver a escrita criativa;
- desenvolver habilidades de trabalho em grupo, como negociação para o consenso e tolerância a opiniões diferentes;
- usar plataforma wiki e seus recursos como o histórico;
- desenvolver boas lideranças;
- aprender processos de edição de textos colaborativos on-line;
- trabalhar em grupo a distância;
- desenvolver autonomia para o trabalho em grupo.

As atividades mediadas pelo professor foram por meio de comentários na própria página da wiki.

O recurso de histórico da wiki foi usado para monitoramento das atividades semanais dos estudantes, bem como para

acompanhar casos de dificuldade de consenso entre os grupos de editores, resolução de problemas de textualidade, como contradições e diferenças estilísticas comuns em escritas colaborativas, que foram poucos e de fácil resolução.

Preparação para a atividade

O primeiro passo para a preparação foi a criação das wikis das turmas. Optou-se pelo uso do fandom.com, que tem projeto gráfico que agrada os adolescentes.

Links para as wikis das turmas:

Turma 101: https://wikicine101coltec.fandom.com/pt-br/wiki/Wiki_WikiCine_101_COLTEC

Turma 102: https://wikicine102coltec.fandom.com/pt-br/wiki/Wiki_WikiCine_102_COLTEC

Turma 103: https://wikicine103coltec.fandom.com/pt-br/wiki/Wiki_WikiCine_103_COLTEC

Turma 104: https://wikicine104coltec.fandom.com/pt-br/wiki/Wiki_WikiCine_104_COLTEC

Turma 105: https://wikicine105coltec.fandom.com/pt-br/wiki/WikiCine_105_COLTEC

Turma 106: https://wikicine106coltec.fandom.com/pt-br/wiki/Wiki_WikiCine_106_COLTEC

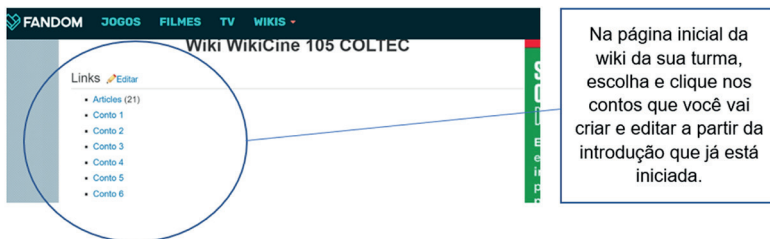
Também fez parte da preparação a escolha dos seis inícios de contos que serviriam de mote para a continuação dos textos pelos estudantes. O objetivo de usar início de contos consagrados fez

parte da estratégia de adaptação da atividade de escrita colaborativa para o ERE, considerando-se que os estudantes começarem um conto do zero aumentaria a dificuldade da atividade, sobretudo sendo a distância, sem acompanhamento e orientações presenciais do professor.

Os contos selecionados foram:

- As baratas – Clarice Lispector;
- As formigas – Lygia Fagundes Telles;
- No retiro da figueira – Moacyr Scliar;
- Sorôco, sua mãe, sua filha – João Guimarães Rosa;
- Curso superior – Marcelino Freire;
- Missa do Galo – Machado de Assis.

Desenvolvimento



Na página inicial da wiki da sua turma, escolha e clique nos contos que você vai criar e editar a partir da introdução que já está iniciada.

Estas foram explicações fornecidas aos estudantes.

Siga os passos para você produzir contos de forma colaborativa na wiki da sua turma.

1. Assista ao tutorial para criar seu login e senha. Toda vez que entrar na wiki para editar, faça login para registrar o que você fez. Sem login, a wiki não registra suas alterações em seu nome. Esse registro será usado para sua avaliação.

Tutorial para usar as wikis:

<https://www.youtube.com/watch?v=NhqBNKepBR4&t=8>

2. Colabore criando partes do conto e editando as outras partes que seu colega criou.

3. Na wiki da sua turma, há seis introduções de contos para você continuar, escolha um deles, ou mais de um, e crie, edite, corte, corrija, insira imagens, links, crie novos personagens, novos diálogos.

4. Tenha como referência a matéria “elementos da narrativa”. Produza um conto com os elementos da narrativa que estudamos.

5. Acesse com frequência a wiki da sua turma. Não deixe para a última hora!

6. Cumpra os prazos apontados na proposta.

7. Atente-se para estas orientações, para que seu trabalho tenha as características solicitadas e cumpra todas as etapas da atividade.

Avaliação e resultados

Algumas orientações foram usadas na avaliação, utilizando-se o recurso de histórico da página, aberto para todas as pessoas, considerando-se também a leitura do conto como um todo.

Do ponto de vista da quantidade, não bastou entrar na wiki e editar apenas uma vez. Orientou-se que todos entrassem com mais frequência, pelo menos uma vez por semana. Essa frequência foi critério de avaliação, bem como a quantidade de edições feitas.

Avaliou-se também a qualidade das edições: foram criados períodos, parágrafos, personagens, diálogos? Editaram com cortes e revisão linguístico-gramatical? Incluíram-se imagens relacionadas ao conto? Criaram links que funcionaram e foram posicionados adequadamente, do ponto de vista do conteúdo e sentido durante o conto?

Do ponto de vista literário, os elementos da narrativa foram desenvolvidos? O conto ficou coerente, com início, meio e fim? Tem personagens que se relacionam, conflito, clímax, título, o narrador é do mesmo tipo do início ao fim?

Houve negociação para o consenso ou um integrante comandou as edições? Houve surgimento de lideranças?

Os estudantes receberam essas orientações no início da atividade para se orientarem da maneira explicitada na próxima seção.

Avaliação

Quantidade

1. Não basta entrar na wiki e editar apenas uma vez. Entre com mais frequência, pelo menos uma vez por semana. Essa frequência é critério de avaliação.
2. Vamos avaliar a quantidade de edições.

Qualidade

1. Vamos avaliar também a qualidade das edições. Você criou frases, parágrafos, personagens, diálogos (pelo menos dois desses tipos)?
2. Você editou, cortou, incluiu imagens relevantes, links?
3. Você se baseou nos elementos da narrativa?
4. O conto que você editou é coerente, com início, meio e fim? Tem personagens que se relacionam, conflito, clímax, título, o narrador é do mesmo tipo do início ao fim etc.?

Avaliou-se que a atividade agradou os estudantes, pois a citaram e a avaliaram bem na avaliação final da disciplina. Houve comentários a respeito do prazer ao produzir a atividade, o que contribuiu para amenizar a condição de confinamento em decorrência da pandemia. Os contos tiveram qualidade condizente com a expectativa da atividade e contaram com a leitura dos estudantes, graças à descontração e ao estilo com que foram escritos, ao gosto dos estudantes!

Problemas oriundos da escrita colaborativa, como dificuldade para negociar consenso, diferenças estilísticas e receio de editar o texto alheio, não foram relevantes para o resultado final. Assim como não se detectou o “vandalismo”, termo da escrita colaborativa que designa pessoas que editam o texto alheio inconscientemente ou com más intenções.

Benefícios

Os benefícios observados e confirmados pelos próprios estudantes foram:

- fruição na realização da atividade;
- amenização do confinamento em razão da pandemia;
- desenvolvimento de trabalho em grupo;
- desenvolvimento dos elementos da narrativa em um conto;
- edição de páginas wiki: links, imagens, paragrafação;
- edição em produções colaborativas: inclusão, acréscimo, corte e revisão;
- consideração e gosto pelas aulas de Literatura.

Aspectos adaptáveis

A atividade original é desenvolvida por meio de divisão de papéis a se desempenhar no trabalho de escrita colaborativa, em que os estudantes cumprem papéis de redator, editor, revisor e moderador. Essa parte da atividade não pôde ser desenvolvida em razão do ERE. Essa divisão tem como propósito diminuir os problemas decorrentes da escrita colaborativa e ainda desenvolver bons hábitos e habilidades de trabalho em grupo, não apenas

para trabalhos colaborativos on-line. No entanto, provavelmente graças ao engajamento dos estudantes, motivados por poderem ser autores dos seus (quase) próprios contos, o trabalho foi realizado da melhor maneira possível, o que facilitou a avaliação. Os comentários avaliativos podem ser lidos ao final das páginas dos contos nas wikis.

A atividade pode ser realizada tanto presencialmente quanto on-line.

Referência

PAIVA, Francis Arthuso. Manutenção do tópico discursivo em resenha com autoria compartilhada de escrita colaborativa em wiki. *Linguagem em (dis)curso*. Tubarão – SC. v. 20 n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/WP6fMKcKQ6PnkZcDTvdvPQQ/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2022.

Conteúdos digitais com análise crítica e publicação

por Francis Arthuso Paiva

Contexto de ensino real

Esta atividade foi proposta a cinco turmas calouras de 1º ano do Ensino Médio dos cursos técnicos integrados do Colégio Técnico da UFMG, durante o Ensino Remoto Emergencial – ERE – em maio/junho de 2021. Em torno de 150 estudantes, oriundos de diversas localidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte, participaram das atividades síncronas e assíncronas semanais para a disciplina de Língua Portuguesa.

Para esse módulo do ERE, a disciplina de Língua Portuguesa buscou uma temática que envolvesse produção autônoma de pesquisa e de texto, por meio dos recursos disponíveis pelos estudantes, ou seja, que fosse possível de ser realizada utilizando o celular, porém a maioria contava com computador em casa naquele momento. Além disso, deveria ser uma temática que fizesse parte da rotina diária dos estudantes e despertasse o interesse deles após o primeiro ano de atividades remotas em outras escolas. Desejava-se que fosse uma atividade de acolhimento aos calouros, ainda que a distância. O tema produção de conteúdo digital atendia a esses critérios porque era familiar aos estudantes, que cumpriam quarentena em suas casas em razão da pandemia, passando horas on-line navegando e produzindo conteúdo.

Tempos das atividades

A carga horária semanal de atividades assíncronas foi de sete horas via Google Classroom, somadas ao tempo de encontros síncronos semanais de 1h30 por Google Meet.

As atividades foram postadas às segundas-feiras pela manhã, com prazo para entrega determinado para a segunda-feira da semana seguinte.

Os encontros síncronos aconteceram às quintas-feiras à tarde, com adesão de 100% dos estudantes.

Duração total: 5 semanas.

Objetivos

O objetivo da atividade consistia na pesquisa, no planejamento, na produção e na publicação de um conteúdo digital de escolha livre dos estudantes. Foram considerados conteúdos digitais: blogs, podcasts, infográficos, stories, TikTok, videoaulas, tutoriais, reviews (resenhas), threads (Twitter), e-book, whitepaper. Com exceção dos dois últimos, os demais foram produzidos pelos estudantes individualmente (cada estudante produziu um conteúdo).

Para alcançar esse objetivo, objetivos específicos foram buscados, tais como:

- produzir designs considerando a multimodalidade;
- avaliar criticamente a atividade de produção de conteúdo digital como estratégia do marketing de conteúdo invasivo;
- aprender a usar aplicativos e outros recursos digitais;

- estudar variação linguística para pensar no leitor previsto e no nível de formalidade do conteúdo, bem como entender o preconceito linguístico;
- discutir problemas relacionados à internet, como cyberbullying, racismo, disformia e cancelamento.

A atividade partiu de pesquisa organizada em uma Webquest, seguida de autoavaliação e produção do planejamento. É possível o acesso à Webquest, que pode ser utilizada em aulas com os estudantes (Ver nas Referências do capítulo). Nela estão mais informações sobre esse projeto de ensino, bem como os materiais utilizados.

O objetivo foi desenvolver autonomia, pois o estudante indicou qual conteúdo produziria, como, para quem e onde publicar, bem como determinou aspectos técnicos como: tempo, recursos, nível de formalidade e como acompanharia os acessos, comentários e curtidas.

As atividades mediadas pelo professor foram oficinas sobre sugestões de recursos digitais para a produção de conteúdo, sugestões de tutoriais e conteúdo crítico sobre os problemas relacionados à internet. Houve também encontros sobre variação linguística, uma matéria comum ao 1º do Ensino Médio, além de explicações e atividades de concordância verbal, a fim de melhorar esse aspecto linguístico-gramatical dos conteúdos dos estudantes.

Preparação para a atividade

O primeiro passo para a preparação foi a criação da Webquest.

O Google sites foi utilizado por ser gratuito, fácil de editar e publicar.

Em seguida, um formulário Google foi criado para servir de autoavaliação do aprendizado pós-Webquest. As perguntas estavam em consonância com as perguntas elaboradas para o planejamento, que seria a atividade da semana 2.

O planejamento consistia em responder às perguntas a seguir.

O modelo de perguntas e respostas se mostrou o melhor modo de estudantes de 1º ano produzirem um planejamento que realmente os auxiliasse na produção do conteúdo.

1. Qual(quais) conteúdo(s) será(serão) produzido(s)?
2. Qual o tema/assunto?
3. Qual o objetivo do seu texto?
4. Para qual público?
5. Qual será o nível de formalidade do texto?
6. Por que o tema/assunto é relevante para o público?
7. Se for uma produção oral, será preciso criar um roteiro escrito para ser seguido?
8. Quais recursos digitais você vai utilizar na produção?
9. Será postado em qual rede social/site/blog?
10. Como você vai acompanhar os comentários/curtidas do seu conteúdo?

Também fizeram parte da preparação: a produção de slides para apresentação da atividade, slides das matérias de variação linguística e concordância verbal, sobre canva.com e sobre os problemas relacionados à internet.

Ainda foi preciso selecionar tutoriais em artigos, em reviews e em vídeos sobre OBS studio, OpenShot stúdio e Anchor.

Desenvolvimento

(Todos os materiais citados se encontram na Webquest do projeto)

Semana 1

- **Assíncrono:** pesquisa via Webquest e autoavaliação em formulário Google.
- **Síncrono:** apresentação da atividade, discussão sobre as buscas na Webquest e aula sobre variação linguística. Estudar variação linguística é fundamental para os estudantes determinarem o nível de formalidade que utilizarão nos conteúdos.

Semana 2

- **Assíncrono:** atividade de variação linguística, leitura sobre racismo nas redes, tutoriais sobre inscrição no Canva e produção do planejamento.
- **Síncrono:** aprendendo a usar o Canva, correção de atividades e discussão sobre racismo nas redes. O Canva é uma plataforma de produção de designs gráficos gratuita. Com ele é possível produzir layouts de diferentes gêneros de visualização de informação. É intuitivo e fácil de usar, além de contar com versão gratuita.

Semana 3

- **Assíncrono:** videoaula e atividade de concordância verbal, tutorial OBS e OpenShot, material sobre disformia no Instagram e sugestões para o planejamento dos estudantes. O objetivo de estudar concordância

verbal partiu do diagnóstico realizado com os alunos, que apontou dificuldade deles com esse tópico gramatical. Verifique qual habilidade linguística é preciso desenvolver nos estudantes para produzirem conteúdo. A atividade de produtor de conteúdo digital exige proficiência de escrita, esse fato pode servir de exemplo para a valorização do aprendizado da escrita pelos estudantes.

- **Síncrono:** concordância verbal e correção de atividades. Explicações sobre o OBS e OpenShot, softwares gratuitos para gravação e edição de vídeos. Por fim, discussão sobre disformia no Instagram. A discussão sobre tópicos como o distúrbio da disformia, cancelamento, racismo, bullying e outros preconceitos objetiva a produção crítica de conteúdos digitais, em vez de criação de conteúdos com o único objetivo de engajar a audiência para o consumo de bens e serviços na Web.

Semana 4

- **Assíncrono:** tutoriais sobre o Anchor, material sobre cancelamento, avaliação sobre concordância verbal e variação linguística. O Anchor é o principal app de criação de podcasts. O trabalho de ensino e aprendizagem de produção de podcasts pode desenvolver a habilidade de produção de textos orais.
- Além de trabalhar a produção de textos escritos, de imagens, imagens em movimento, esse projeto de ensino amplia seu escopo também para a oralidade. A multimodalidade perpassa todo o projeto, em vez de ser apenas uma concepção teórica.

- **Síncrono:** esclarecimento de dúvidas sobre a produção de conteúdo e sobre o Anchor, correção de atividades e discussão sobre cancelamento.

Semana 5

- **Assíncrono:** produção final e publicação do conteúdo. A produção foi individual. Os estudantes contaram com uma semana para produzir conteúdo.
- **Síncrono:** avaliação da atividade, autoavaliação dos estudantes e correção de atividade avaliativa da semana anterior.

Avaliação e resultados

Os estudantes postaram o link de seus conteúdos no Google Classroom para avaliação. Duas turmas optaram por criar um Instagram exclusivo. Com isso, muitos estudantes criaram posts e vídeos para essa rede social. No entanto, uma parte considerável de estudantes dessas duas turmas produziu conteúdos diferentes, como podcasts, videoaulas, sites, blogs e alguns thread para o Twitter. E criaram posts/anúncios desses conteúdos no Instagram das turmas.

Os temas dos conteúdos variaram bastante. Houve conteúdos de maquiagem, pets, tutoriais de games. Videoaulas de História, Matemática, Física. Sites de fotografia. Posts no Instagram sobre jardinagem, antirracismo, aprimoramento de estudos, fotos, reviews sobre instrumentos. TikToks humorísticos. Resenhas de livros, filmes e séries em vídeo, texto e podcast. E infográficos árvores sobre séries televisivas.

As demais turmas não optaram por criar um Instagram próprio. Uma dessas turmas foi a que trouxe mais diversidade de conteúdo. Entretanto, as duas turmas restantes produziram conteúdos que precisaram de muitos ajustes ou mesmo não foram conteúdos relevantes como se esperava.

Uma parte considerável de estudantes já era produtora de conteúdo digital em alguma medida, o que contribuiu para motivar outros colegas e demonstrar que a produção de conteúdo digital profissional tem se firmado como uma ocupação e até mesmo profissão. Em se tratando de Ensino Médio, é desejável abordar temáticas do mundo do trabalho em qualquer escola, desde que sejam feitas considerações críticas sobre cada profissão.

A avaliação foi feita com base no planejamento do estudante. Ou seja, ele cumpriu o que planejou? O conteúdo era relevante para o público que ele previu? O nível de formalidade estava adequado? Ele utilizou bem os recursos digitais previstos?

Adaptações e replanejamento foram aceitos e bem-recebidos pela avaliação dos professores.

Houve também uma autoavaliação do conteúdo digital pelos estudantes, que, de modo geral, aprovaram a atividade.

Depoimentos deixados no formulário de autoavaliação mostraram que a atividade agradou e contribuiu para a formação dos estudantes:

“As ferramentas disponibilizadas pelo professor para produção do conteúdo e as temáticas abordadas na aula me propuseram um maior conhecimento, além das matérias em si.”

“Neste módulo de Português consegui perceber que produzir um conteúdo digital de qualidade requer tempo, organização, empenho, foco e paciência.”

“Contribuí para que eu enfrentasse o medo de falhar ao utilizar aplicativos de edição e entendesse que sempre há um jeito de aprender algo novo, mesmo com inseguranças e medos.”

Benefícios

Os benefícios observados e confirmados pelos estudantes foram:

- responsabilização sobre o que se publica nas redes;
- superação do receio de se expor minimamente;
- comunicação por meio de outros modos, além do modo verbal privilegiado nas escolas;
- desenvolvimento de habilidades para o uso de recursos digitais;
- consideração da variedade de registro: formal, informal, coloquial;
- capacidade de planejamento, autonomia e autoavaliação;
- melhoria do texto escrito, sobretudo concordância;
- integração de modos semióticos em diversos projetos: layouts, vídeos, imagem, fala e escrita;
- consideração e gosto pelas aulas de Língua Portuguesa.

Aspectos adaptáveis

Nosso desejo inicial era pelo trabalho em grupo, inclusive foi uma sugestão dos próprios estudantes na autoavaliação final.

No entanto, devido ao fato de o público ser calouro e ainda mais nas condições de ERE, avaliou-se a inviabilidade do trabalho ser realizado em grupos. Pesou contra também o fato de os estudantes do ano anterior, do ERE de 2020, avaliarem como pouco produtivo o trabalho em grupos a distância.

Como foi a primeira vez que a atividade foi desenvolvida, ficou como objetivo para o próximo ano a sua realização presencial em grupos, com divisão de papéis desempenhados pelos integrantes, a fim de se produzir conteúdo ainda mais relevante, profissional e para um grande público, sem nunca perder de vista a ética nessa produção.

Outro objetivo de melhoria diz respeito à duração da atividade, pois no ensino presencial é possível tornar a atividade um projeto mais longitudinal, sobretudo com a possibilidade de se tornar um projeto de ensino direcionado para um grupo reduzido de estudantes que deseja se tornar produtor de conteúdo digital. Uma fatia considerável dos estudantes da atividade de 2021 explicitou o desejo de continuar produzindo conteúdo.

O tema da produção de conteúdo digital se mostrou adequado e produtivo para ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa. Atividades que visam à publicação do produto final das redes sociais dos estudantes são comuns e bem realizadas pelos professores. No entanto, sobretudo no Ensino Médio, considerar não apenas a publicação nas redes, mas todo o processo de produção de conteúdo de um modo profissional pode render muitos benefícios.

Referência

Webquest dos trabalhos. Disponível em: <https://sites.google.com/view/wqproducaoconteudo/p%C3%A1gina-inicial>

O diário de Anne Frank

por Joyce Rodrigues Silva Gonçalves

Contexto de ensino real

Esta atividade foi desenvolvida com estudantes das turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa, no âmbito do Projeto de Extensão de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA) do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP-UFMG), no ano de 2021. Nesse projeto de extensão, é comum o desenvolvimento de um projeto literário envolvendo estudantes, professores em formação que atuam nas turmas de Ensino Médio e a coordenação da área de Língua Portuguesa e Literatura, no curso do ano letivo. Nesse contexto, as bolsistas da graduação em Letras (FALE-UFMG), na condição de professoras em formação, sob minha supervisão, mediaram a leitura da obra *O diário de Anne Frank* com os jovens, adultos e idosos, estimulando e orientando a leitura, bem como oportunizando discussões sobre a obra e seu contexto de produção e recepção.

A escolha de *O diário de Anne Frank* para realização do trabalho didático-pedagógico, além das qualidades literárias da obra, foi motivada pelo interesse de trabalhar com os estudantes o gênero diário íntimo, com o objetivo de que os educandos passassem a produzir seus próprios diários e memórias, assim como fez Anne Frank.

Após a leitura mediada do livro mote do trabalho, o processo de produção textual contemplou a escrita, a revisão dos textos e as produções finais.

É importante salientar que foram estabelecidas relações entre a obra literária e seu contexto histórico: a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, em diálogo com as aulas de História, assim como o contexto de pandemia, vivenciado na ocasião do desenvolvimento do projeto, em um processo intertextual.

Como referencial teórico-metodológico para os professores, foram utilizados textos sobre letramento literário, ensino de literatura e formação de leitores. Nessa perspectiva, os teóricos selecionados foram Magda Soares, Rildo Cosson, entre outros. O trabalho foi fundamentado, ainda, em bibliografias de crítica literária, especificamente sobre o gênero diário íntimo, escritas de si, ficção e memória. Essa fundamentação teórica foi importante para as reuniões de orientação das professoras em formação, já que é essencial vincular teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em cursos de licenciatura.

Tempos das atividades

As atividades foram realizadas remotamente, já que a leitura foi, majoritariamente, de modo virtual e assíncrono, via plataforma *Árvore de Livros*, e síncrona, durante as aulas de Língua Portuguesa na EJA, via *Google Meet*, quando foram lidos trechos da obra e ocorreram as discussões propostas pelas professoras em formação.

O tempo de planejamento e realização do projeto literário foi de um semestre. Tempo em que as professoras bolsistas do projeto de extensão se dedicaram ao trabalho de mediação de leitura

da obra com os estudantes da EJA, culminando nas produções escritas ao final do semestre letivo.

Objetivos

Os objetivos da proposta foram definidos a partir do necessário desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas à leitura, compreensão e produção de textos, considerando as especificidades do texto literário, conforme preconizado pela BNCC (2018):

- estimular a prática de leitura, compreensão e escrita de textos, de modo mais amplo;
- contextualizar a escrita e a publicação de *O diário de Anne Frank*;
- desenvolver as habilidades de leitura e compreensão do texto literário;
- contribuir para que os estudantes dos três anos escolares do PROEMJA do Centro Pedagógico da UFMG compreendessem as relações entre a literatura e as experiências de vida, inclusive suas próprias vivências;
- despertar nos educandos o gosto pela leitura e a construção desse hábito;
- produzir textos escritos a partir do gênero estudado.

Preparação para a atividade

Antes de iniciar o trabalho com *O diário de Anne Frank*, as professoras em formação conversaram remotamente com os estudantes jovens, adultos e idosos sobre as dificuldades enfrentadas no contexto da pandemia de Covid-19 que vivenciávamos, as

perdas humanas e financeiras, o sofrimento emocional advindo do isolamento social e seus impactos na vida cotidiana.

Houve uma sondagem para saber se a obra já era conhecida por alguns dos alunos. Uma pequena parte já havia ouvido falar, poucos haviam lido, mas a maioria desconhecia a história da garota Anne Frank e o trágico destino da menina e de sua família.

Após essa primeira conversa e uma breve introdução sobre a temática, com questões que perpassam a obra, os educandos foram orientados a acessar o arquivo digital, por meio da plataforma Árvore de Livros, a fim de ler o livro na íntegra.

Desenvolvimento

Nessa prática docente, o principal recurso utilizado foi o livro *O diário de Anne Frank*, em formato digital, disponível na plataforma Árvore de Livros, disponibilizada pela UFMG à comunidade do Centro Pedagógico durante o tempo de pandemia, em que o uso das bibliotecas físicas esteve suspenso ou limitado.

As professoras em formação apresentaram aos estudantes a obra digital na plataforma, bem como explicaram como era a forma de acesso, que era a grande novidade, naquele momento, pois, como observado, o uso das tecnologias para fins de estudo não era uma prática comum para os educandos da EJA, como não o eram nem para os chamados “nativos digitais”.

The screenshot shows the Arvore Livros website interface. At the top, there is a search bar with the text 'Pesquise pelo título, autor, categoria e etc.' and a magnifying glass icon. Below the search bar is a navigation menu with icons and labels for 'Inicio', 'Categorias', 'Banca', 'Favoritos', 'Indicadas', 'Meus e-books', 'Tarefas', 'Conquistas', and 'Painel do Educador'. The main content area is titled 'Resultados para "o diário de anne frank":'. On the left, there is a 'Filtrar' section with 'ANO RECOMENDADO' (3º ano to 9º ano) and 'TEMAS' (Guerra). The search results display four book covers: 'O Diário de ANNE FRANK', 'O diário de Anne Frank Anne Frank', 'O diário de Anne Fran... Anne Frank', and 'O DIÁRIO DE ANNE FRANK'. Each book cover has a small 'EPF' icon below it.

Figura 1. Layout da página da plataforma Árvore de Livros a que tinhamso acesso, com as opções de livro digital. **Fonte:** Arquivo da autora.

Em seguida, as professoras em formação, no momento das aulas de Língua Portuguesa, de acordo com a realidade de tempo com os alunos, passaram à apresentação da autora e da obra, bem como mediaram a leitura, destacando trechos da narrativa, ao longo da etapa letiva, fazendo provocações, atentando para relações intertextuais com nossa realidade etc.

A leitura da obra na íntegra foi realizada individualmente. Cada estudante conduziu sua leitura livremente, por meio da plataforma ou do livro impresso, que alguns optaram por comprar ou acessar em alguma biblioteca física.

É importante explicitar que o trabalho privilegiou a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares Língua Portuguesa e História. O contexto de leitura, interpretação e produção do diário foi explorado em ambas as disciplinas na EJA. Nas aulas, os discentes tiveram conhecimento de que *O diário de Anne Frank* foi escrito durante a Segunda Guerra Mundial, com as implicações advindas da perseguição aos judeus, tendo sua primeira versão publicada no período pós-guerra, em 1947.

Filmes como *O menino do pijama listrado*, *A vida é bela*, a própria adaptação de *O diário de Anne Frank* para o cinema, em suas várias versões, e outros tantos foram indicados para ampliação dos horizontes dos educandos, de modo que pudessem compreender melhor o contexto histórico.

Na sequência, o gênero textual/literário diário íntimo foi trabalhado com as turmas, a fim de que elas conhecessem a estrutura do diário, suas funções e características fundamentais.

As páginas do diário foram trabalhadas nos momentos de aulas síncronas (ao vivo), por meio de videoconferência no Google Meet. Todavia, parte da produção ficou destinada para os tempos assíncronos. Além disso, tendo em vista que muitos alunos relatavam dificuldade para leitura em tela durante longos períodos, alguns preferiram ler versões impressas. Foram indicadas livrarias/sebos físicos e virtuais para compra da obra, a exemplo do site Estante Virtual.

Avaliação e resultados

A partir das etapas desenvolvidas no projeto, os estudantes do Ensino Médio da EJA foram capazes de ler, compreender e produzir satisfatoriamente textos de caráter autobiográfico, considerando as características fundamentais das escritas de si. Ademais, os leitores em formação interessaram-se pelo gênero diário íntimo e familiarizaram-se com outros gêneros textuais literários afins, especialmente aqueles de cunho memorialístico, como autobiografias, autoficção, romances autobiográficos e outros.

A avaliação do trabalho foi realizada ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, durante cada etapa, de modo

processual. Foram considerados o interesse e o envolvimento dos alunos com a leitura da obra, a participação nas aulas e discussões sobre as questões levantadas nas análises de *O diário de Anne Frank*, bem como a entrega dos textos escritos, suas revisões e novas versões, a fim de contribuir para o “produto final”, que foi um compilado dessas produções textuais, sendo o trabalho coletivo final denominado *O diário do PROEMJA*. Essa coletânea ganhou uma logomarca, criada por uma das bolsistas para ilustrar o arquivo com o compilado das produções escritas dos estudantes do PROEMJA.



Figura 3. Marca do projeto.

Fonte: Arquivo da autora.

Benefícios

A atividade proposta conseguiu, de modo geral, articular experiências dos educandos e literatura, pois, em um trabalho intertextual, os estudantes puderam estabelecer um diálogo entre suas vivências naquele momento da pandemia com os relatos da guerra de Anne Frank, no âmbito do Ensino Remoto Emergencial. Percebemos que essa integração propiciou aos estudantes, professores e coordenadores uma espécie de resignificação do vivido, inclusive, atenuando os sofrimentos emocionais e psicológicos impostos naquele momento. A proposta de leitura da obra de Anne Frank ofereceu um ponto de partida para as reflexões sobre situações de reclusão social.

Do ponto de vista pedagógico, a atividade oportunizou o contato com o texto literário e sua leitura, a discussão sobre momentos históricos mundiais, culminando em um potente trabalho de formação de leitores críticos, capazes de fazer conexões interdisciplinares relevantes e comparar períodos diversos da história e da sociedade, reconhecendo a importância da literatura na representação desses períodos. Além disso, criou situações de desenvolvimento da prática da escrita, por meio da construção d’*O diário do PROEMJA*.

Aspectos adaptáveis

Projetos literários podem e devem ser propostos aos estudantes de quaisquer segmentos de ensino. A obra selecionada para este trabalho é indicada a partir do Fundamental II, para adolescentes, bem como para os jovens do Ensino Médio. *O diário de Anne Frank* é um clássico do gênero, atraindo mundialmente leitores de várias idades, inclusive adultos, interessados no tema da guerra e dos estudos memorialísticos.

É possível, portanto, que a mediação da leitura da obra seja realizada em diversos contextos escolares, não ficando restrita a períodos de isolamento, como ocorreu na fase pandêmica, mas ampliando as discussões que envolvem discriminações e perseguições a minorias, genocídios e desrespeito aos grupos marginalizados na sociedade.

Referências

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. Trad. Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2004.

LEJEUNE, Philippe; NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.). *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha; Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

RICCEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA Aparecida; MARTINS, Aracy; WALTY, Ivete Lara Camargos. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs.). In: *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2004, p. 189-197.

Memórias literárias

por Juçara Teixeira e Danilo Valentim

Contexto de ensino real

Esta atividade foi desenvolvida com estudantes das turmas de Continuidade, nas aulas de Língua Portuguesa do Projeto de Extensão de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PROEF-2), vinculado ao Programa de Extensão de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O Projeto de Extensão de Jovens e Adultos – 2º Segmento tem a duração de três anos. As turmas se dividem em: Iniciante (6º e 7º ano do EFII), Continuidade (7º e 8º) e Concluinte (8º e 9º). As aulas ocorrem no período noturno, nas salas de aula do Centro Pedagógico (EBAP-UFMG). O projeto objetiva oferecer o ensino básico a toda a comunidade externa e interna da universidade, bem como contribuir para a formação dos estudantes das licenciaturas, cujas práticas docentes ocorrem sob a supervisão de um professor orientador da UFMG. Esta sequência didática foi desenvolvida pelo professor em formação Danilo Valentim, estudante do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa (FALE-UFMG), sob a orientação da professora de Língua Portuguesa (CP-UFMG) Juçara Teixeira.

As turmas participantes desta sequência didática eram bastante heterogêneas, constituídas por estudantes cujas idades

variavam entre 18 e 80 anos. Como estudantes da Educação de Jovens e Adultos, apresentavam um perfil semelhante no que diz respeito à interrupção do direito de estudar e pela luta para articular os compromissos da vida adulta à necessidade de vivenciar o contexto escolar com todos os seus desafios e benefícios para formação dos sujeitos.

O projeto foi desenvolvido durante o Ensino Remoto Emergencial, no ano de 2020, quando os imperativos do distanciamento social, motivado pela nefasta pandemia que nos atingiu repentinamente, fizeram com que as aulas migrassem do formato presencial para o on-line.

Tendo em vista o perfil dos estudantes da EJA, sujeitos aliçados do seu direito ao manuseio efetivo das diferentes tecnologias de informação, a coordenação geral do projeto de extensão realizou pesquisas para compreender as possibilidades e as habilidades dos educandos no tocante ao acesso e ao uso da tecnologia para fins de estudo, o que resultou em medidas para que todos tivessem algum acesso às aulas e/ou aos materiais de estudo. Devido ao perfil socioeconômico dos estudantes e às tecnologias que tínhamos disponíveis, as aulas foram realizadas, majoritariamente, por meio do aplicativo WhatsApp, de modo síncrono e assíncrono. Em algumas ocasiões, os estudantes acessaram a plataforma Google Meet para a realização de atividades bem específicas, tais como debates, acolhimento dos educandos, entrega das fichas avaliativas, roda de conversa e sarau, inclusive algumas ocorridas nesse projeto.

Desse modo, os educandos desbravaram as janelas das videochamadas e dos grupos do Whatsapp, o que, inicialmente, foi um desafio, pois, devido aos fatores já apresentados, os

estudantes não apresentavam muita familiaridade com os recursos digitais. Assim, as ferramentas foram introduzidas durante o ano letivo, de maneira gradual e sensível, buscando sempre partir das ferramentas mais usadas até chegar às desconhecidas.

Apesar de todas as intempéries vividas neste período de ruptura com o ambiente escolar presencial, a internet e os recursos multimodais disponibilizados pela tecnologia promoveram os primeiros passos para o “letramento digital” desses educandos, desenvolvendo, assim, práticas de leitura e de escrita na tela.

O horário de aulas nas Turmas de Continuidade do PROEF-2 foi configurado da seguinte maneira: três aulas de trinta minutos por dia, de segunda a quinta-feira; e apoio pedagógico às segundas e quartas-feiras, com duração de trinta minutos. Foram criados dois grupos no Whatsapp, sendo um grupo destinado à realização das aulas síncronas de todas as matérias do currículo do ano escolar; e um grupo cujas finalidades eram registrar as aulas por meio de relatos, para que os educandos ausentes pudessem acompanhar o conteúdo estudado, e disponibilizar materiais de estudo para todas as turmas.

Foi nesse contexto que propusemos o projeto de leitura e de produção do gênero memórias literárias, a fim de nos aproximar da realidade dos educandos, tendo em vista o interesse que manifestavam por falar de suas experiências e seus sentimentos em relação ao vivido, observado no grupo de Whatsapp. Além disso, a necessidade de estimular o contato com obras literárias completas, a produção escrita contextualizada e com objetivos bem-definidos foi crucial para a proposição desta “sequência didática para o letramento literário”, conforme metodologia proposta por Cosson (2012).

Esse projeto amparou-se na Base Nacional Comum Curricular, compreendendo os diferentes eixos de abordagem da língua portuguesa: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Nesse contexto de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das habilidades adquire mais sentido para o estudante, pois elas estão interligadas por um tema e um gênero textual que orientam as ações a serem desenvolvidas durante todo o projeto. Ademais, as práticas de linguagem tornam-se também significativas para os educandos, ao estimular interações variadas com textos orais, escritos e multissemióticos, temas predefinidos e parceiros de comunicação.

Tempo das atividades

Assíncrono: relatos das aulas, envio de atividades pelo professor e pelos alunos, resolução de dúvidas por meio do WhatsApp.

Síncrono: aulas de trinta minutos, duas vezes por semana, por meio do WhatsApp.

Duração total do projeto: no Ensino Remoto, teve a duração de, aproximadamente, dez aulas.

Objetivos

As atividades de leitura e produção textual buscaram contemplar as competências previstas pela BNCC para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, mas as de número 3, 9 e 10 se destacam como fundamentais a essa vivência de ensino-aprendizagem dos estudantes:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

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

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2018, p. 87).

Assim, foram objetivos do projeto:

- promover experiências de leitura literária de obra completa;
- estimular os estudantes a compartilharem suas memórias pessoais com os colegas de turma;
- promover o contato com o uso de diferentes tecnologias;
- contribuir para formação de leitores e produtores de textos literários em meio digital;
- produzir gêneros orais e audiovisuais, utilizando proficientemente a multimodalidade;
- estabelecer relações interdisciplinares entre Literatura e História.

Preparação para a atividade

A elaboração de um projeto de leitura e escrita requer que o docente identifique os interesses dos estudantes e suas necessidades de aprendizagem. Assim, para conhecê-los, foram realizadas uma roda de conversa e uma proposta de produção escrita sobre as experiências dos estudantes com a leitura literária. Feito isso, constatamos que eles apreciavam relatar suas memórias, tinham pouco contato com obras literárias e manifestavam muito interesse em aprimorar suas habilidades de leitura e escrita de textos. Esses aspectos evidenciaram também a necessidade de compreensão do objeto cultural “livro de literatura” e suas partes constitutivas.

Inicialmente, procedemos à escolha do livro de literatura que seria lido, buscando atender ao perfil e às demandas da turma. Acrescida a esses critérios, aliamos a busca por livros disponibilizados em meio digital, tendo em vista o impedimento de acesso a bibliotecas físicas, por causa do distanciamento social, e a impossibilidade financeira dos estudantes para comprar livros. No período da pandemia, a escola assinou a biblioteca virtual *Árvore de Livros*, o que nos permitiu acessar o livro *Histórias de antigamente*, de Patricia Auerbach. Essa escolha se deu por alguns motivos: aborda o gênero textual “memórias literárias”; apresenta linguagem simples e fluida, o que criou um ambiente de autonomia para leitura; rememora um passado que talvez fosse parcial ou totalmente conhecido pelos estudantes; e permite-lhes relacionar suas vivências pessoais, a História e a Literatura.

Buscamos metodologias que pudessem colaborar para o processo de promoção da leitura literária, acolhendo e dando voz

aos educandos das turmas de Continuidade. Como embasamento teórico-metodológico, adotamos a sequência básica do letramento literário dividida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Como resultado do projeto de leitura e escrita, sugerimos a produção de uma coletânea de memórias literárias da turma, tarefa que foi bem-recebida por todos e tornou-se uma das principais motivações para realizar as atividades.

Desenvolvimento

O primeiro passo da sequência básica do letramento literário (Cosson, 2012) é aproximar-se do contexto dos estudantes por meio de uma atividade cujo tema se relacione ao do livro escolhido. Para isso, iniciamos a primeira etapa: a motivação. Intencionávamos trazer a vivência de cada sujeito para dentro da escola, por meio da produção de relatos em sua forma oral.

O professor em formação solicitou aos estudantes que utilizassem os recursos de áudio do WhatsApp para contar, no grupo da turma, histórias vividas por eles no passado, discorrendo sobre o motivo da escolha da narrativa contada. Cada estudante gravou um áudio com seu relato e enviou-o no momento da aula. Esse relato foi ouvido e comentado pelos colegas e pelo professor. Nesse primeiro momento, os educandos demonstraram conforto e liberdade ao expressarem-se oralmente por meio do recurso de gravação de áudio do WhatsApp, manifestando grande interesse em explorar suas memórias e curiosidade pelas narrativas dos colegas que compartilhavam suas experiências.

Na segunda aula, realizou-se a etapa de introdução, que consistiu na apresentação do livro *Histórias de antigamente* e da autora, Patricia Auerbach. Esse foi o momento do primeiro contato com a obra e a autora, e de entendimento das motivações para o processo de escrita.

Na terceira aula, denominada como etapa da leitura, adentramos a obra literária, explorando seus paratextos e itens do miolo (capa, folha de rosto, sumário, quarta capa, título, prefácio, ilustração, tamanho e forma das letras etc.). Em seguida, dividimos algumas partes do texto literário (capítulo 1) entre os estudantes para que gravassem a leitura em áudio e enviassem pelo WhatsApp no grupo da turma.

Como tarefa extraclasse, o professor solicitou que formassem duplas e dividiu os capítulos do livro entre os discentes para que apresentassem nas aulas seguintes. Cada dupla ficou incumbida de apresentar sua compreensão e sua apreciação sobre o texto lido e articular o texto verbal à imagem. Com o intuito de motivar a turma e destacar cada participação, o professor elaborou, no Canva, cartazes de divulgação das apresentações que seriam realizadas nas aulas síncronas no Google Meet. Cada cartaz trazia o nome e a foto dos estudantes e dos mediadores, o tema a ser abordado, a data e o horário:



Figura 1 – Cartaz de divulgação da apresentação em dupla. **Fonte:** Arquivo dos autores.

A etapa da leitura foi realizada em quatro aulas síncronas, no Google Meet; objetivou promover rodas de conversa sobre a experiência de leitura do livro e explicitar as características do gênero “memórias literárias”, um texto narrativo que recria a realidade de forma peculiar:

[...] O gênero memórias faz exatamente isso: resgata o passado social existente em cada indivíduo, geralmente mais velho, que vai relatar suas lembranças, numa entrevista oral (v.), ao escritor de um texto narrativo de memórias, que deve, em primeira pessoa, assumir a voz do entrevistado. O texto de memórias se caracteriza por ter um estilo referencial em que o passado se presentifica em objetos, coisas, lembranças... e se concretiza em expressões como “naquele tempo”, “antigamente”, verbos narrativos no tempo passado, palavras “antigas” que devem ser explicadas, etc. (Costa, 2009, p. 148).

Na obra *Histórias de antigamente*, após cada história narrada em linguagem literária, subjetiva, há um texto expositivo, em linguagem objetiva, que apresenta a história real de um objeto mencionado no texto literário. Por exemplo, a narradora conta uma história vivida pelo avô em sua infância, que fala sobre como era viver sem geladeira, e depois apresenta um texto expositivo sobre o surgimento da geladeira. Nessa obra literária escolhida, literatura e história se encontram e se complementam, em uma relação profícua de intertextualidade, que também foi explorada nas discussões realizadas.

No último momento da sequência básica, a etapa da interpretação, os estudantes foram instigados a revisitar os áudios com suas narrativas orais para, em seguida, realizar a retextualização do texto oral para o escrito, transformando a narrativa oral no gênero

memória literária. Para isso, foi preciso retomar as características do gênero e realizar adequações linguístico-discursivas para que o texto adquirisse aspectos de um texto escrito em registro formal, na variedade padrão da língua escrita e com características literárias.

Devido às dificuldades de alguns alunos no manejo da tecnologia para digitar os textos, foram construídas duas alternativas: enviar o texto digitado ou escrever no caderno, fotografar e enviar a foto.

Feitas as produções textuais, passamos às etapas de revisão, o que propiciou um espaço de aprendizado e acolhimento das dúvidas de escrita e de composição do gênero, e de reescrita individual dos textos. A revisão dos textos foi realizada pelo professor – seguindo um código de correção preestabelecido e com comentários, e enviada por meio de mensagem particular no WhatsApp. De posse desse feedback, os estudantes reescreveram e reenviaram seus textos. Durante a reescrita, o professor ficou à disposição para sanar possíveis dúvidas que surgissem, podendo ser contatado pelo WhatsApp.

Por fim, foram realizadas discussões coletivas acerca da produção do e-book, o que contribuiu significativamente para a compreensão dos alunos sobre os elementos envolvidos na criação do livro em meio digital. Após a finalização da

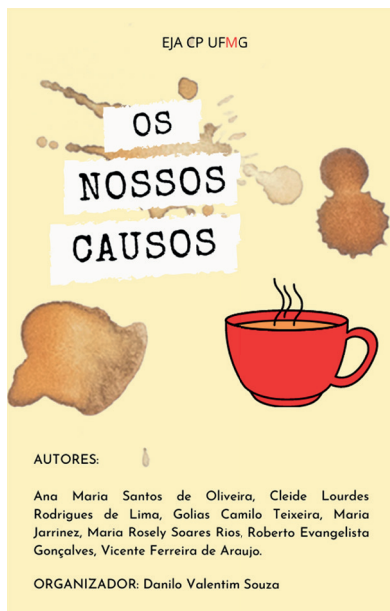


Figura 2 – Capa do e-book das turmas 88 e 89. **Fonte:** Arquivo dos autores.

obra, a turma se reuniu no Google Meet para apresentar coletivamente os textos produzidos e conferir o livro resultante, que foi organizado pelo professor em formação.

Avaliação e resultados

O projeto de leitura e produção de textos literários contribuiu para que os estudantes vivenciassem práticas variadas de leitura e escrita, no papel e na tela, em uma proposta relacionada significativamente às suas vivências e às suas necessidades de aprendizagem.

Observamos que as experiências vividas ao longo das vidas dos educandos da EJA constituíram-se como “bagagens” e somaram-se aos múltiplos letramentos construídos no percurso escolar, estabelecendo “uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares, fundamentais aos alunos, e a experiência social que eles têm como indivíduos” (Freire, 2020, p. 32).

A produção do livro foi motivadora, haja vista a importância que o objeto cultural “livro” tem para esses estudantes. Para eles, a obra literária constitui-se como símbolo de intelectualidade, portanto, produzir um texto que seria parte de um livro significou alcançar grande êxito em seus processos de aprendizagens.

Ao final do projeto, os educandos foram convidados a gravar uma avaliação em vídeo para compartilhar com o professor e os colegas. Essa tarefa foi relevante, pois estimulou a reflexão sobre os processos de aprendizagem, a expressão oral e o desenvolvimento de habilidades de uso da tecnologia para gravar vídeos. Para o docente, consistiu em um importante material para avaliar e reavaliar sua prática pedagógica.

Benefícios

O projeto valorizou as vivências dos estudantes por meio de experiências significativas de leitura e produção literária, desenvolvendo olhares sensíveis e críticos para a literatura. Assim, eles apresentaram maior interesse pela leitura literária, concebendo-a como fonte de prazer, interação e aprendizagem.

Além disso, os estudantes ampliaram sua compreensão sobre as diferentes condições de produção, leitura e circulação dos textos, adquirindo maior desenvoltura para ler e escrever diferentes gêneros textuais, em especial em meio digital.

As atividades síncronas visavam a estimular a interação dos estudantes, para que pudessem ver os colegas e compartilhar, ao vivo, expressões, sensações e sentimentos, a fim de também dirimir os impactos negativos do distanciamento social. Além disso, o contato com diferentes gêneros textuais, como o cartaz e a exposição oral, possibilitou a ampliação do repertório textual escrito e oral dos estudantes.

Uma sequência didática dessa natureza possibilita aos estudantes o contato com diferentes gêneros textuais e registros linguísticos, os quais são abordados de forma contextualizada e se inter-relacionam pelo tema, pelo objetivo central e pela obra literária selecionada. Assim, ler para conhecer, ler para apreciar e dialogar, ler para escrever, escrever para construir e reconstruir sentidos, escrever para compartilhar tornam-se tarefas preñhes de valor para os sujeitos envolvidos nesse tipo de processo de ensino-aprendizagem.

Para o professor em formação, destaca-se o desenvolvimento da habilidade de elaborar e desenvolver projetos de leitura e produção textual, no qual as diferentes competências e habilidades propostas pela BNCC se realizam de modo profícuo para os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Aspectos adaptáveis

Essas atividades foram desenvolvidas durante o Ensino Remoto Emergencial e, com isso, foi necessário utilizar a tecnologia em todos os momentos. Caso o docente queira transpor essa sequência didática para o ensino presencial, é possível adaptar as tarefas que envolvem o uso da tecnologia de modo a adequá-las ao contexto de atuação. Assim, a leitura do livro digital pode ser substituída pela leitura do livro impresso, especialmente porque essa obra faz parte do PNLD Literário 2020 e foi distribuída gratuitamente pelo Governo Federal às escolas de Educação Básica. Na impossibilidade de ler o impresso, pode-se manter o digital. Outra opção seria articular experiências de leitura no impresso e no digital, conduzindo os estudantes a uma reflexão sobre cada uma das formas de leitura.

A leitura oral gravada em áudio pode ser realizada na sala de aula, assim como podem ser estimuladas as duas práticas, usando o áudio como forma de o estudante se autoavaliar.

Quanto à revisão e reescrita dos textos, a aula presencial traz maiores possibilidades de interação entre professor/estudantes e estudantes/estudantes, de discussão individual e coletiva antes, durante e após a reescrita. Possibilita, também, o estudo de diferentes tópicos de reflexão linguística, conforme a necessidade de

aprendizagem da turma, o que pode ser feito tanto na aula virtual quanto na presencial.

A atividade pode ser utilizada em outros níveis de ensino, como no ensino médio, técnico e/ou superior, aumentando assim a complexidade da discussão e das análises realizadas, incluindo reflexões teóricas mais aprofundadas sobre o gênero estudado e o fazer literário. Do mesmo modo, a obra literária pode ser trocada por outra do mesmo gênero, como, por exemplo, *Anarquistas, graças a Deus*, de Zélia Gattai, ou *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, de Bartolomeu Campos de Queirós.

A produção final pode ser em e-book e/ou em livro impresso, sendo que a elaboração de ambas as versões enriquecerá ainda mais a experiência devido às especificidades de cada meio e de cada objeto cultural.

Referências

- ALVES, Suellen Guimarães; SOARES, Leôncio José Gomes. *O sujeito educando da EJA e a cidade: um estudo sobre as mudanças provocadas pela reinserção na escola*. 2017. 174 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AWGKN2>. Acesso em: 2 jan. 2024.
- AURBACH, Patrícia. *Histórias de antigamente*. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

Literatura e adaptações audiovisuais

por Juçara Teixeira e Danilo Valentim

Contexto de ensino real

Esta atividade foi realizada no contexto do Ensino Remoto Emergencial, na disciplina de Língua Portuguesa, em 2021, com os educandos das turmas de Concluintes do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PROEF-2) do Centro Pedagógico (EBAP-UFGM).

Eram 36 estudantes matriculados em duas turmas bastante heterogêneas quanto à faixa etária, à cor/etnia e ao gênero. Havia uma participação significativa de mulheres, sendo elas, aproximadamente, 64% da turma.

Como já estávamos no segundo ano da pandemia, os estudantes já haviam avançado em alguns aspectos referentes ao acesso aos meios digitais. Passamos a ter mais aulas síncronas por meio da plataforma Google Meet, o que em 2020 aconteceu de modo tímido. Além disso, como no ano anterior, mantínhamos dois grupos no WhatsApp que foram significativos para o processo de ensino-aprendizagem: um grupo foi criado para ministrar as aulas de todas as disciplinas, enquanto o outro serviu para o compartilhamento da memória da aula e para envio de material didático, vídeos educacionais disponíveis no YouTube, dicas de sites, avisos

sobre trabalhos realizados, além de feedbacks coletivos. Assim, observamos que houve maior consolidação do processo de letramento digital dos estudantes, que passaram a acessar mais e com maior desenvoltura diversas plataformas digitais.

No ano anterior, havíamos iniciado um trabalho com a leitura de textos literários e criado um livro de memórias literárias da turma, cuja experiência está relatada no capítulo anterior deste livro. Devido ao êxito do projeto anterior, os estudantes mostraram-se mais disponíveis para a realização de projetos de leitura literária.

Esse projeto de leitura literária considerou como suporte metodológico o currículo da Educação de Jovens e Adultos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta da sequência básica para o letramento literário, conforme metodologia proposta por Cosson (2012). O objetivo central foi possibilitar aos estudantes o contato com a obra de Machado de Assis, por meio da leitura do conto “A carteira”, em uma proposta que abarcasse diferentes eixos de estudo da Língua Portuguesa e, portanto, desenvolvesse diversas habilidades. Assim, buscamos promover o desenvolvimento de habilidades da leitura literária, da produção de textos escritos, orais e audiovisuais, da oralidade, de estudo dos gêneros conto e roteiro, de produção audiovisual, entre outras habilidades que se entrecruzaram por meio da sequência didática.

Tempo das atividades

Assíncrono: Leitura dos contos e relatos das aulas; envio de atividades pelo professor e pelos alunos.

Síncrono: aula de uma hora, uma vez por semana, por meio da plataforma Google Meet.

Duração total do projeto: sete aulas síncronas, três aulas assíncronas.

Objetivos

O objetivo geral desse projeto de ensino foi promover experiências de leitura literária de um texto canônico, promovendo uma incursão à obra machadiana por meio da leitura do conto “A carteira”; também objetivou estimular a análise e a criação de textos multimodais, a fim de atender a um dos princípios fundamentais propostos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 67-68).

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e interagir.

Como objetivos específicos, buscamos conduzir os educandos a:

- compreender, interpretar e apreciar o conto “A carteira”, observando aspectos constitutivos do gênero conto e do discurso literário;
- desenvolver habilidades de produção textual no impresso e no digital;

- elaborar adaptações audiovisuais baseadas no conto de Machado de Assis, usando os diferentes recursos disponibilizados pela tecnologia;
- debater coletivamente a obra lida, atentando-se para aspectos estéticos, sociais, históricos e éticos que a constituem.

Desse modo, algumas habilidades da Base Nacional Comum Curricular em Língua Portuguesa orientaram as ações para atingirmos os objetivos anteriormente citados:

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2018, p. 161).

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

palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (Brasil, 2018, p. 161)

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Brasil, 2018, 187)

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. (Brasil, 2018, p.159)

(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação. (Brasil, 2018, p. 159)

Preparação para a atividade

Os educandos das turmas Concluintes realizaram o percurso do Ensino Fundamental II com a mesma equipe de Língua Portuguesa, isto é, com o mesmo professor em formação e a mesma orientadora. Sendo assim, foi possível acompanhar o processo de aprendizagem do grupo e dar continuidade à metodologia de projetos de leitura.

A formação leitora realizada durante esse percurso acadêmico dos estudantes da EJA contribuiu para que, no último ano do Ensino Fundamental II, houvesse uma solicitação da turma para ler os clássicos da literatura brasileira, o que também fazia parte do currículo do ano escolar.

Em conversa com as turmas, observamos grande interesse em conhecer a obra de Machado de Assis, mas certa insegurança na leitura de obras canônicas, devido à representação de que se tratava de textos complexos, difíceis, quase impenetráveis, considerados verdadeiros objetos sagrados.

Com esse diagnóstico, propusemos esta sequência didática que objetivou ler o conto “A carteira”, de Machado de Assis, para assim desmistificar a obra machadiana e trazê-la para o universo dos estudantes da EJA, ampliando suas habilidades de leitura, compreensão e apreciação do texto literário. Foi assim que elegemos o conto “A carteira”, disponível no site Domínio Público, de fácil acesso a todos, para nos aventurarmos na literatura machadiana.

A escolha desse conto pautou-se no fato de ele trazer um tema comum ao cotidiano dos estudantes e por ser um texto complexo, porém mais acessível aos estudantes dos anos finais do Ensino

Fundamental II. Além disso, eles poderiam constatar que seriam capazes de ler Machado de Assis, assim como observar a universalidade da obra. Ademais, após mais de um século, sua obra ainda aborda questões humanas presentes na atualidade porque fala sobre o humano em toda a sua complexidade. Os contos publicados em 1884, disponíveis gratuitamente, apresentam uma narrativa atual, acessível, instigante e ideal para adentrar o mundo dos clássicos.

Desse modo, essa proposta trouxe duas motivações para as turmas: conhecer e compreender a obra de Machado de Assis; e elaborar uma adaptação audiovisual baseada no conto “A carteira”, o que consistiria na produção de um vídeo criado por cada estudante em parceria com familiares e amigos, tendo em vista que a escola passou a frequentar a vida íntima dos educandos no Ensino Remoto Emergencial.

Desenvolvimento

Na primeira aula, ocorrida no Google Meet, foi lida a notícia publicada no site G1 intitulada “Pedreiro encontra carteira com R\$ 12 mil e devolve ao dono em SC: ‘A consciência pesa mais do que qualquer coisa’”. A seleção desse gênero jornalístico objetivou propiciar um debate sobre o tema da notícia, o qual também ultrapassa o conto machadiano. Assim, cada estudante pôde se expressar e se posicionar diante da questão ética trazida por ela. Além disso, trabalhamos a compreensão do gênero notícia, possibilitando a ampliação do repertório textual da turma.

Esse primeiro momento caracteriza-se como a etapa da motivação (Cosson, 2012), isto é, a fase de preparação da turma para refletir sobre o tema presente no conto “A carteira” e que seria

explorado pelo professor, relacionando a literatura à vida cotidiana. Assim, nessa primeira etapa, começaram a ser estabelecidas as relações temáticas entre os textos, criando situações para que a turma pudesse observar que eles podem se relacionar de diferentes modos.

Na segunda aula, o objetivo foi apresentar o autor Machado de Assis, um dos maiores nomes da literatura brasileira, por meio do site Machado de Assis – Vida e Obra, que conta com a colaboração do Portal Domínio Público e o Núcleo de Pesquisa em Informática, Literatura e Linguística (NUPILL), da Universidade Federal de Santa Catarina. Por meio da plataforma, exploramos a vida do autor de maneira cronológica, descobrimos onde encontrar seus livros em formato digital, vídeos relacionados ao escritor, além de indicações de sites seguros para aqueles interessados em descobrir mais sobre o universo machadiano.

Ao final da aula, o professor apresentou o conto “A carteira”, de Machado de Assis, leu alguns parágrafos iniciais, promovendo a imersão dos estudantes no texto literário. Em seguida, solicitou a continuação da leitura de modo individual, como tarefa assíncrona, propiciando aos alunos um momento para estabelecerem um contato particular com a obra. Na aula seguinte, eles expressariam suas primeiras impressões e levariam questões sobre a obra machadiana para sala de aula.

O terceiro encontro síncrono foi dedicado à leitura oral do conto, o qual foi projetado para que fosse realizada uma leitura oral compartilhada e comentada, haja vista a importância desse tipo de procedimento para que os leitores interajam sobre a experiência com a leitura e o texto lido. No decorrer da leitura oral, foram feitas pausas para que estudantes e professor interagissem

sobre o lido, dialogando sobre o gênero textual, a seleção vocabular, os implícitos, a linguagem conotativa, os elementos do enredo, a constituição do narrador, a construção psicológica das personagens, críticas, ironias, suspenses e surpresas da narrativa, entre tantos outros elementos que enriquecem o texto machadiano. Esse é um momento crucial para que os leitores em formação possam debruçar-se sobre o texto literário com o auxílio de um leitor experiente que criará situações de compreensão da obra e, conseqüentemente, de apreciação crítica do que foi lido. Afinal, só é possível de se fazer isso se se conhecer o texto em suas nuances e em sua constituição como discurso literário.

Além disso, todos tiveram seu momento para destacar os pontos da história que mais os cativaram ou intrigaram. Ao final da leitura, todos estavam entusiasmados com a narrativa e com seu desfecho, sentindo-se mais satisfeitos e confiantes porque desbravaram e compreenderam um conto clássico da literatura brasileira.

Na aula seguinte, realizada de forma síncrona, foi exibido um curta-metragem de produção independente baseado no conto lido. Essa produção multissemiótica caracteriza-se como uma adaptação cinematográfica que mantém maior fidelidade ao enredo do conto, pois realizou a “transferência” dos elementos da narrativa e das principais ações das personagens. No entanto, apresenta diferenças na construção do discurso, próprias da mudança que ocorreu de um meio semiótico para outro, ou seja, do verbal para o audiovisual. Assim, o que era discurso do narrador transformou-se em cenário, figurino e ações das personagens ambientadas no contexto brasileiro contemporâneo, resultando no que McFarlane (1996) denomina *adaptation proper* (ou, segundo Diniz, 2005, “adaptação criativa”).

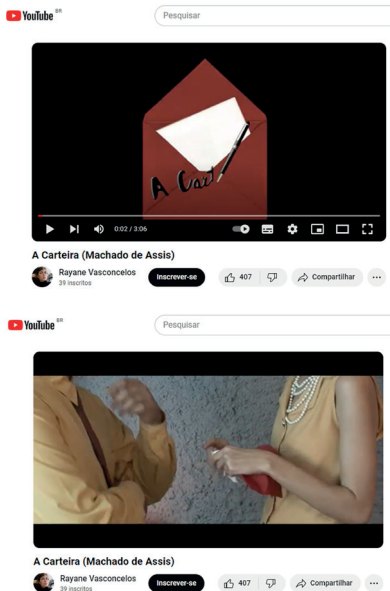


Figura 1: Adaptação filmica. **Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=0bQxefGNTom>

Desse modo, considerando esses pressupostos teórico-metodológicos, realizamos a análise da adaptação cinematográfica, explorando os “elementos transferidos” e os alterados, buscando observar como essa adaptação foi construída, sem exercer juízos de valor que desmereçam a obra audiovisual em comparação com o conto. Buscamos orientar os estudantes a compreendê-las como produções autônomas e produzidas em linguagens distintas, mas que mantêm estreita relação intertextual, própria de um texto que estabelece um diálogo explícito com outro.

Após o estudo da adaptação, passamos à etapa da interpretação, na qual seria proposta aos estudantes a elaboração de uma adaptação audiovisual do conto, evidenciando a interpretação de cada um sobre o texto lido. Para realizar essa tarefa, na aula

síncrona, foi-lhes apresentado o gênero textual “texto dramático” e fornecido um material de apoio (<https://www.todamateria.com.br/texto-teatral/>) para estudo de modo assíncrono. Como tarefa assíncrona, os alunos ficaram incumbidos de transformar o conto em texto teatral e enviá-lo ao professor para revisões e correções, as quais foram dadas de modo individual e assíncrono, por meio de mensagem no WhatsApp.

Na aula seguinte, foi realizado um encontro síncrono, no qual os estudantes apresentaram os textos criados para que a turma e o professor os apreciassem. Como tarefa assíncrona, foi-lhes solicitado que encenassem em casa e gravassem em vídeo a peça de teatro que haviam elaborado. Combinamos que, posteriormente, os vídeos seriam exibidos em uma “Sessão Pipoca” por meio da plataforma Google Meet, a fim de propiciar uma experiência cinematográfica aos educandos, que foram promovidos a diretores, roteiristas, atores e atrizes naquele momento.

Como os vídeos foram produzidos durante a pandemia, os educandos não tiveram a oportunidade de gravar com os colegas de classe. Assim, para que a tarefa fosse cumprida satisfatoriamente, seus familiares e amigos participaram da encenação das adaptações escritas individualmente. É interessante notar o olhar crítico e arguto que os educandos tiveram ao produzirem a adaptação, pois conseguiram trazer a realidade de muitos brasileiros para a adaptação da obra machadiana. Um exemplo interessante foi o trabalho que transformou o personagem Honório, que no conto de 1884 é advogado, em um entregador de Ifood, e o uso do celular na narrativa audiovisual, evidenciando assim um processo de “adaptação criativa”, no qual ocorreu uma adaptação histórica, social e cultural, explicitando as mudanças ocorridas nos últimos dois séculos.

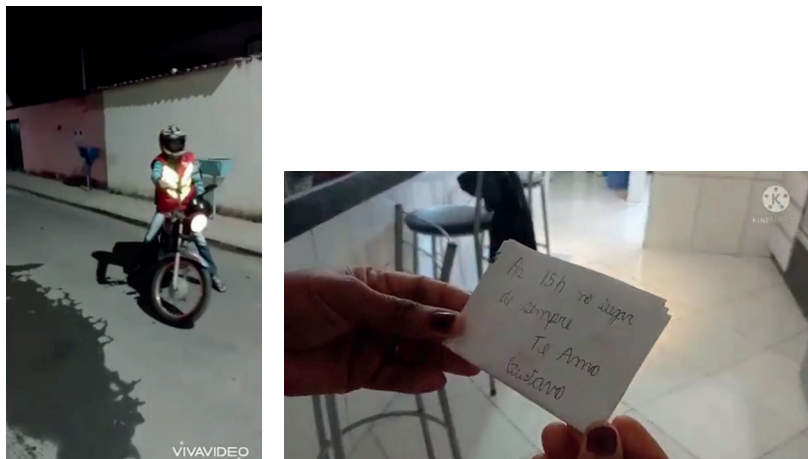


Figura 2: Cenas das adaptações audiovisuais. **Fonte:** Arquivo da autora.

Avaliação e resultados

Produzidos os vídeos, cada estudante compartilhou sua produção com o professor. Em aula síncrona, realizada no Google Meet, as adaptações audiovisuais foram exibidas na Sessão Pipoca e comentadas por toda a turma, constituindo-se em um momento significativo de interação e compartilhamento de “olhares” sobre a obra machadiana. Com isso, foi possível observar as diferentes interpretações dos leitores sobre a mesma obra literária e conduzir a turma a refletir sobre o que é uma adaptação e como ela se constitui enquanto interpretação e recriação que se faz de um texto-fonte.

Os estudantes se sentiram mais confiantes e entusiasmados com a leitura da obra machadiana, inserindo-se no universo da leitura dos clássicos com habilidades leitoras mais desenvolvidas.

Após o trabalho com o conto “A carteira”, o professor estimulou a turma a ler o conto “A cartomante”, cuja leitura foi aceita prontamente, muito apreciada e discutida pela turma.

Desse modo, um universo de possibilidades de leitura começou a se abrir para os estudantes, assim como eles se familiarizaram mais com as tecnologias após a produção audiovisual que realizaram em contexto doméstico. Nesse aspecto, cumpre destacar que a proposta de filmar a encenação nesse contexto foi positiva para os familiares também, os quais puderam entrar em contato com a obra machadiana por meio da adaptação encenada. Assim, por intermédio de cada estudante, outros leitores puderam ser alcançados nessa rede de compartilhamento de leituras que foi criada devido ao Ensino Remoto Emergencial.

Benefícios

Essa experiência de ensino-aprendizagem trouxe diversos benefícios para os sujeitos envolvidos, confirmando o potencial formativo do trabalho com o texto literário, os gêneros textuais e as múltiplas linguagens, permitindo-nos explorar a riqueza das produções textuais e linguísticas elaboradas em diferentes contextos históricos.

O projeto estimulou de forma significativa o interesse dos estudantes pelo estudo do gênero conto, em especial, pelas obras de Machado de Assis. Em acréscimo, houve um notável desenvolvimento da criatividade dos estudantes e das suas habilidades para estabelecer conexões entre diferentes textos, tanto durante a leitura quanto na criação de textos escritos e audiovisuais.

No processo de revisão dos textos produzidos, houve a apropriação da metalinguagem vinculada ao estudo dos gêneros conto, texto dramático e adaptação audiovisual, bem como sobre os processos e regras da escrita verbal e das gravações audiovisuais.

A oralidade também foi explorada em diferentes momentos, como: no debate oral sobre a ética nas relações humanas, cujo tema foi explorado na leitura da notícia; na leitura oral do conto “A carteira”; nas análises orais e coletivas realizadas após a leitura do conto; nas encenações realizadas e gravadas em vídeo pelos estudantes, as quais requereram diferentes modulações da fala e apropriação das características do texto dramático e da produção audiovisual.

No âmbito da escrita, a possibilidade de criar um texto baseado em outro, mantendo relações de semelhança com o enredo, mas distanciamentos no nível do discurso, evidencia a riqueza do processo da adaptação, na qual se manifesta uma interação profícua com a obra-fonte. Afinal, sua recriação demanda habilidades leitoras de compreensão e interpretação que são ativadas no processo da escrita empreendido por cada estudante.

O contato com a tecnologia propiciou aos educandos a abertura de janelas virtuais e o desvendamento dos mistérios do digital, que lhes parecia inacessível. As diferentes práticas de leitura e escrita no meio digital oportunizaram o contato com as diferentes linguagens, os gêneros e os diversos modos de acessá-los.

Por fim, um projeto dessa natureza aproxima os educandos da literatura, desenvolve a concepção de leitura como manifestação artística e oferece a possibilidade de ver o mundo através de novos olhares. Para o público da EJA, constitui-se em uma oportunidade para vivenciar práticas de leitura e produção textual com a qual, em

outros espaços, possivelmente não teriam contato; assim, a escola lhes ofereceu a oportunidade de serem leitores ativos e críticos, e produtores de diferentes textos em variadas linguagens.

Aspectos adaptáveis

Essas atividades foram realizadas em meio digital, de modo síncrono e assíncrono, devido ao contexto da pandemia. No entanto, é possível adaptá-las ao ensino presencial, por meio de algumas alterações:

- a leitura dos textos pode ocorrer no meio impresso ou virtual, conforme as demandas e as necessidades de aprendizagem da turma;
- a turma pode ser dividida em grupos e, em seguida, reunida em círculos para exercitar o gênero debate regrado. Há a possibilidade de dividir os estudantes em grupos conforme a similaridade de pontos de vista, para assim desenvolverem as habilidades de expor argumentos, lidar com argumentos opostos e contra-argumentar, respeitando o turno de fala e adotando comportamentos necessários à participação em um debate;
- na leitura do conto “A carteira”, é possível trabalhar uma coletânea do autor, para que os estudantes conheçam a estrutura do suporte livro impresso; também é possível ler no meio digital e no impresso, observando as diferenças existentes entre cada meio e explorando cada suporte onde o conto é veiculado;
- a produção da adaptação é um trabalho que pode ser realizado em grupo, tanto na produção da adaptação do conto em texto dramático escrito quanto na encenação e gravação do vídeo;

- os textos teatrais escritos pelos grupos podem ser reunidos em uma coletânea da turma, que poderá ser divulgada no formato impresso e/ou digital;
- o(a) docente pode incentivar os estudantes a encenarem a peça para outras turmas, em um momento previamente agendado, que pode ser um evento cultural específico ou nos intervalos.

Por fim, destacamos que essa sequência pode ser adaptada para diferentes níveis de ensino, desde o Ensino Fundamental I até o ensino superior, em aulas no formato remoto ou presencial. O que diferenciá-la será a seleção da notícia e do conto a serem lidos, bem como o nível de discussão dos aspectos teóricos que envolvem cada gênero estudado.

Referências

ASSIS, Machado de. A carteira. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action&co_obra=1877. Acesso em 16 fev. 2024.

ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana.; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. *Literatura e cinema: tradução, hipertextualidade, reciclagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MACHADO DE ASSIS – Vida e Obra. In: Ministério da Educação. 2024. Disponível em: <https://machado.mec.gov.br/>.

MCFARLANE, Brian. *Novel to film: An introduction to the theory of adaptation*. New York: Oxford University Press, 1996.

TEXTO TEATRAL. In: *Toda Matéria*. 2024. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/texto-teatral/>.

Notícia do bem

por Ana Elisa Ribeiro

Contexto de ensino real

Esta atividade foi proposta a uma turma de segundo período do curso de Letras (bacharelado em edição) e a duas turmas do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, durante o ensino remoto emergencial, em fevereiro de 2021. A turma de graduação contava 36 estudantes e o ensino médio, 14; no médio, as características dos estudantes eram mais homogêneas (jovens em idade regular de escolarização), enquanto na graduação a turma era mais heterogênea. No ensino médio, a disciplina era Redação. Na graduação, estávamos na Oficina de Leitura e Produção de Textos I, cuja ementa direciona, bem amplamente, à leitura e à produção de textos informativos, sem elencar gêneros específicos. Cabe ao professor ou à professora, portanto, eleger suas possibilidades dentre textos que tenham o objetivo de informar, podendo ser eles desde as mais evidentes “notícias” até muitos outros, tais como cartilhas, infográficos, cartas abertas a condomínios etc.

No nível médio, nesta instituição, a disciplina de Redação é separada de Língua Portuguesa/Literatura e tem (ou deve ter) uma dinâmica de oficina; na graduação, a Oficina de LPTI faz parte de um eixo que mescla produção, edição e revisão de textos e os

processos de produção editorial, com extensa carga de atividades práticas, divididas por tipos, gêneros ou domínios, tais como os textos acadêmicos, texto criativo, textos para ambiente digital etc.

A atividade de escrita proposta teve início com a leitura de notícias de diversos veículos, o que serviu como ambientação dos estudantes e estudo das características da formulação básica desse gênero de texto. Foi possível, a partir dessas leituras, tratar: dos títulos e seus estilos; do intertítulo (ou “bigode”, inclusive acionando alguma metalinguagem jornalística); dos textos em destaque na diagramação (ou “olho”); dos trechos citados e o gerenciamento de vozes no jornalismo; da própria diagramação, em estilo mais próximo ao impresso ou à web; do lead (lide) como uma espécie de fórmula da notícia “clássica”; da relação com imagens, geralmente a fotografia; da assinatura do(a) jornalista ou do veículo; da pirâmide invertida como técnica geral da produção noticiosa, passando, rapidamente, pela discussão mais recente sobre “diamante de informação” e outras possibilidades mais contemporâneas e transmidiáticas.

As oficinas foram oferecidas por meio do ambiente virtual de aprendizagem oficial da instituição, um sistema acadêmico conhecido como Sigaa, que possui um módulo de aulas virtuais muito simples, mas com todas as funcionalidades necessárias para um curso a distância. Em ambos os casos, optou-se pela postagem no AVA, em pdf, para posterior compartilhamento e comentário coletivo. Seria possível também optar por postagem em blogs externos ou em quaisquer ambientes que a docente considere oportuno e pertinente.

Tempos das atividades

Assíncrono: tarefa e materiais de apoio postados no ambiente, com fórum aberto ao longo das semanas para troca de ideias e resolução de dúvidas entre todos.

Síncrono: encontro para compartilhamento de resultados e comentários.

Ciclo completo da atividade: três semanas e fóruns contínuos.

Objetivos

A tarefa solicitada às turmas tinha um objetivo principal: a produção de um texto informativo bastante tradicional e central entre as práticas jornalísticas, a notícia. Como os estudantes vinham de debates sobre outros gêneros e temas ligados à pandemia, optamos por mudar o foco, “levantando o astral” do ambiente e do conjunto das pessoas. A ideia então era escrever boas notícias. Nesse sentido, elas poderiam se inspirar livremente em notícias reais ainda apenas prováveis ou possíveis (vacinas, erradicação do vírus etc.) ou simplesmente serem inventadas, em qualquer tema.

A fim de alcançar o objetivo da atividade, outros objetivos específicos também seriam alcançados, como etapas da produção textual. Embora pudessem parecer objetivos laterais da atividade ou apenas meios para alcançar um fim, tais conhecimentos também são parte fundamental da atividade, constituindo uma rede de aprendizagens que leva em conta não apenas o texto verbal, mas os recursos mobilizados para produzi-lo e as possibilidades quanto a textos multimodais, isto é, seria necessário pensar, planejar e executar uma notícia com diagramação de notícia, seleção de imagem etc.

A notícia deveria ser produzida a partir de:

- a) leitura e observação de outras notícias, inclusive na comparação com textos que não são notícias, tais como perfis e reportagens;
- b) planejamento do texto conforme a técnica da pirâmide invertida (dizer o principal primeiro) e produção de um lead (o quê, quando, onde, como e por quê);
- c) aprendizagem de elementos de diagramação que permitissem a produção de um texto com “cara de notícia”;
- d) compartilhamento das produções e percepção social da tarefa de ler e produzir esses textos.

Preparação para a atividade

Como preparação para a atividade, a turma foi encorajada a ler, ao longo da semana anterior à produção textual, textos teóricos sobre concepções de texto, processos criativos, retextualização e reescrita, texto multimodal, características das notícias clássicas, mudanças nos modos de produção de notícias devido às tecnologias digitais e plataformas de mídias sociais.

Como as oficinas não eram disciplinas teóricas, evitamos investir muito tempo em aulas síncronas explicativas, confiando na compreensão de todos sobre a importância da aprendizagem de noções e de uma metalinguagem para a produção dos textos. No entanto, expusemos notícias exemplares e mesmo tratamos do lead, de maneira expositiva, para que todos e todas tomassem contato com essa “fórmula” e com os textos que usamos como modelos.

Uma proposta de produção textual como esta depende de várias ações prévias, tais como:

- seleção de textos teóricos que possam ser previamente estudados pelos estudantes e debatidos com o(a) docente, síncrona ou assincronamente;
- seleção de textos modelares ou exemplares que possam ser lidos e observados;
- planejamento ou design detalhado da atividade (tempo do ciclo, da preparação dos estudantes à avaliação ou ao comentário dos trabalhos);
- escrita do comando da atividade (da maneira mais clara possível, evitando dúvidas e rebotes);
- proposição, o tempo de produção dos alunos (durante o qual o(a) professor(a) fica à disposição para orientações e novas instruções ou prepara novas atividades da sequência do curso);
- aula síncrona para apresentação dos resultados-textos, o comentário e a avaliação, que podem ser na forma de interações entre o professor e cada aluno, individualmente, ou podem ser coletivas, o que favorece a percepção de uma dimensão comparativa e socializada dos sentidos dos textos.

Desenvolvimento

Após um encontro síncrono sobre as notícias e seus elementos, a atividade foi postada no Sigaa por escrito e um fórum foi aberto com os comandos detalhados. Lá estavam também links para textos teóricos e vídeos explicativos interessantes sobre a produção do texto noticioso da imprensa. Havia também espaço para a exposição de dúvidas e comentários.

A notícia deveria ser entregue em uma semana, a contar da postagem, e poderia passar por reescrita, depois de um encontro de compartilhamento.

As notícias seriam postadas no fórum, para acesso de todos da turma, mas solicitei que os textos finais fossem apresentados por seus autores e autoras durante uma aula síncrona de duas horas, marcada com antecedência.

Essa era uma produção individual, embora ela possa ser combinada com estudantes para ser em duplas ou trios. No jornalismo digital, é comum que vários jornalistas atualizem uma notícia, ao longo de um dia ou mais.

Avaliação e resultados

Findo o prazo de produção, a turma teve um encontro remoto síncrono de duas horas com a professora para apresentação dos textos.

A plataforma usada foi o Google Meet, considerado de fácil operação e simples para o compartilhamento dos textos resultantes. Ao contrário do RNP ou do Sigaa, trata-se de um ambiente de empresa privada de tecnologia, o que pode trazer limitações de tempo e gravação.

Na ocasião, cada estudante deu uma explicação sobre seu processo criativo, o passo a passo de sua escrita, as escolhas feitas para a composição da notícia e o comentário com a turma. Houve, ainda, dúvidas em relação às diferenças entre notícias e reportagens.

Os colegas assumiram uma postura colaborativa e comentavam cada texto apresentado, expressando dúvidas, surpresas,

admiração, estranhamento etc. Por comparação, os estudantes perceberam diferenças e soluções diversas entre as notícias, assim como deram sugestões de melhoria nos textos dos colegas. Aspectos como a diagramação (menos ou mais aproximada da notícia impressa) e o próprio tema dos textos foram notados e comentados. Surgiram notícias sobre vacinação em massa, o atingimento de toda a população por dada vacina considerada “melhor”, a volta à escola de maneira “normal”, mas também lançamentos de álbuns de bandas musicais, lançamentos de filmes de franquias famosas, além de pautas como descriminalização do aborto ou a adesão de todos e todas ao veganismo.

A avaliação não foi feita somente pela professora, que teve acesso às notícias com antecedência, isto é, aquelas que os estudantes postaram no AVA institucional. A exibição completa dos textos ocorreu a todo o grupo, no encontro síncrono. A professora orientou cada apresentador(a) para que compartilhasse sua tela, tornando, assim, cada texto visível para todos. Enquanto o texto era visualizado, o(a) apresentador(a) explicava seu processo de produção, ouvindo ou lendo as intervenções de colegas e da professora, tanto por voz quanto pelo chat do ambiente.

Benefícios

A execução da atividade trouxe benefícios em várias camadas:

- introdução teórica de noções ligadas ao texto clássico noticioso;
- debate sobre a produção de notícias, apuração, práticas éticas e mesmo *fake news*;

- estudo e prática sobre o gênero notícia, em contraste com outros do mesmo domínio discursivo;
- desenvolvimento de habilidades com software de produção de textos multimodais (foram diagramados no Word, mas também no PowerPoint e no Canva);
- produção desse gênero textual informativo, por vários(as) estudantes pela primeira vez;
- discussão de processos e resultados coletivamente;
- uso da metalinguagem teórica na avaliação dos textos;
- comentário aos textos apreciados e percepção de processos de produção de sentido sociais.

Aspectos adaptáveis

A atividade foi conduzida com uma turma de estudantes universitários do curso de Letras e com duas turmas de segundo ano do ensino médio. No entanto, a produção é exequível em outras séries, sem prejuízo de aspectos operacionais como o uso de softwares para produção do texto final, a leitura de textos jornalísticos ou o debate coletivo sobre os resultados.

Em séries anteriores, a etapa de estudos teóricos não precisa ser abandonada, embora o(a) professor(a) possa optar por explicar ele(a) mesmo(a) a teoria ou fazer a curadoria de um material mais simplificado sobre o assunto. Optamos por uma abordagem linguística que adotou noções de retextualização e reescrita, já trabalhadas, mas também elementos do jornalismo profissional, como “bigode”, “olho”, “lead” etc, abordados por meio de leituras acadêmicas ou de blogs e sites confiáveis de jornalismo. Em razão disso, ao longo da atividade, tais noções foram sendo tratadas e

compreendidas pelos participantes. Acreditamos ter sido proveitoso e ajustado selecionar as noções que sugerimos para a atividade, ampliando horizontes em termos de teoria, gênero discursivo, recursos modais e tecnológicos empregados, além da discussão coletiva dos textos apresentados.

Consideramos que seja possível empregar qualquer texto noticioso na atividade, desde que esse material tenha sido analisado previamente e apresente características que propiciem uma produção pertinente para os(as) estudantes. Pode-se pensar também que sejam possíveis adaptações em outros elementos da atividade, desde que haja ajustes nos textos de base para o processo de escrita.

Quanto aos recursos tecnológicos empregados, também podemos pensar em adaptações, conforme o contexto ou a preferência dos redatores. Na tarefa executada, não houve indicação obrigatória de programas ou aplicativos, mas sugerimos uma lista de softwares de edição de textos e imagens: Word, PowerPoint, Prezi, Canva, PiktoChart ou InDesign. Há vários outros, menos e mais profissionais, e os/as estudantes podem selecionar os que lhes parecerem mais acessíveis ou intuitivos, inclusive opções de software livre. No nosso caso, a maioria optou pelo Word ou pelo Canva. Durante as apresentações, houve relatos de uma maioria que teve sua primeira experiência com o Canva, o que por si constitui uma camada de aprendizagem que amplia o poder semiótico do produtor de textos.

Consideramos que o(a) professor(a) possa optar por delegar mais estágios da tarefa aos(às) estudantes, confiando em sua agência, mas que também possa dirigi-los(as), indicando e mesmo ensinando a usar softwares ou em outras etapas do trabalho.

Finalmente, quanto ao compartilhamento dos textos produzidos, devido ao regime de ensino remoto emergencial, nosso encontro foi por meio de uma plataforma privada de videoconferência. Os alunos e as alunas também tiveram de aprender, naquele momento, como compartilhar suas telas, o que demandou alguma paciência. Tendo seus textos mostrados a todos, os comentários da professora eram muito aguardados, mas os dos(as) colegas também ganharam centralidade, seja por voz, por vídeo ou pelo chat, que se mantinha ativo todo o tempo. É possível adaptar essas possibilidades para outras plataformas, para outras dinâmicas menos ou mais dialogais e mesmo para a sala de aula presencial, desde que seja mantida a condição de troca e percepção da produção social de sentidos nos textos apresentados.

Referências

AGÊNCIA ENLINK. Pirâmide invertida: o que é e importância para conteúdo. Disponível em: <https://www.agenciaenlink.com.br/blog/piramide-invertida-e-a-escrita-para-a-web/>

D'ANDREA, Carlos F. B.; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. *Veredas, Revista de Estudos Linguísticos*, v. 14, n. 1, p. 64-74, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/veredas/article/view/25140>

FÉLIX, Fernanda. 4 dicas básicas de como fazer um bom lide jornalístico. *Academia do Jornalista*, 25 out. 2016. Disponível em: <https://academiadojornalista.com.br/producao-de-texto-jornalístico/como-fazer-um-bom-lide-jornalístico-com-4-dicas/>

RIBEIRO, Ana Elisa; GONZAGA-PONTES, Camila. Ler e recarregar a página: um exercício analítico sobre a reescrita da webnotícia. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.13, n. 1, p. 105-121, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/bRr37kxpYQmgdHPH9MNxbVw/?lang=pt&format=pdf>

SOUSA, Jorge Pedro. Por que as notícias são como são? Construindo uma teoria da notícia. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*, s/d. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-construindo-teoria-da-noticia.pdf>

Infográfico com base em retextualização de matéria jornalística

por Ana Elisa Ribeiro

Contexto de ensino real

Esta atividade foi proposta a uma turma de segundo período do curso de Letras (bacharelado em edição) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, durante o ensino remoto emergencial, em fevereiro de 2021. Com cerca de 25 estudantes, a turma tinha características muito heterogêneas quanto aos perfis dos participantes.

A disciplina era Oficina de Leitura e Produção de Textos I, cuja ementa direciona, bem amplamente, à leitura e à produção de textos informativos, sem elencar gêneros específicos. Cabe ao professor e à professora, portanto, eleger suas possibilidades dentre textos que tenham o objetivo de informar, podendo ser eles desde as mais evidentes “notícias” até muitos outros, tais como cartilhas, infográficos, cartas abertas a condomínios etc.

A Oficina de LPTI faz parte de um eixo que mescla produção, edição e revisão de textos e os processos de produção editorial, com extensa carga de atividades práticas, divididas por tipos, gêneros ou domínios, tais como os textos acadêmicos, texto criativo, textos para ambiente digital etc.

A atividade de retextualização proposta elegeu como texto-base ou texto de partida uma matéria ou notícia do site da BBC News Brasil, que serviu como esteio para a produção de um infográfico.

A Oficina foi oferecida por meio do ambiente virtual de aprendizagem oficial da instituição, um sistema acadêmico conhecido como Sigaa, que possui um módulo de aulas virtuais muito simples, mas com todas as funcionalidades necessárias para um curso a distância.

Tempos das atividades

Assíncrono: tarefa e materiais de apoio postados no ambiente, com fórum aberto ao longo das semanas para troca de ideias e resolução de dúvidas entre todos.

Síncrono: encontro para compartilhamento de resultados e comentários.

Ciclo completo da atividade: quatro semanas e fóruns contínuos.

Objetivos

A tarefa solicitada à turma tinha um objetivo principal: a produção de um texto informativo altamente multimodal, o infográfico.

A fim de alcançar esse objetivo, outros objetivos específicos também seriam alcançados, como etapas da produção textual. Embora pudessem parecer objetivos laterais da atividade ou apenas meios para alcançar um fim, tais conhecimentos também

são parte fundamental da atividade, constituindo uma rede de aprendizagens que leva em conta não apenas o texto verbal, mas os recursos mobilizados para produzi-lo e as possibilidades quanto a textos mais intensamente multimodais.

O infográfico deveria ser produzido a partir de:

- a) estudo de texto teórico sobre retextualização;
- b) leitura detida e roteirização de uma matéria jornalística sobre o que profissionais da saúde vinham chamando de “corona insônia”, tipo de insônia que passou a acometer muitas pessoas durante a pandemia, prejudicando-lhes a saúde e a vida laboral ou acadêmica;
- c) aprendizagem do uso de softwares que possibilitassem a produção de um infográfico, tais como o Canva;
- d) compartilhamento das produções e percepção social da tarefa de ler e produzir textos.

Para se chegar ao infográfico, era necessário não apenas ler o texto-base, mas desvelar sua composição, resumi-lo, esquematizá-lo, a fim de encontrar elementos transponíveis para um infográfico.

Preparação para a atividade

Como preparação para a atividade, a turma foi encorajada a ler, ao longo das três semanas anteriores à produção textual propriamente, textos teóricos sobre as concepções de texto, processos criativos, retextualização e reescrita e texto multimodal.

Como a Oficina LPTI não era uma disciplina teórica, evitamos investir tempo em aulas síncronas explicativas, confiando na compreensão de todos sobre a importância da aprendizagem

de noções e de uma metalinguagem para a produção dos textos e para a formação de profissionais de Letras.

Uma proposta de produção textual como esta depende de várias ações prévias, tais como:

- seleção de textos teóricos que possam ser previamente estudados pelos estudantes e debatidos em fórum com a professora;
- seleção de um texto-base a ser retextualizado;
- planejamento ou design detalhado da atividade (tempo do ciclo, da preparação dos estudantes à avaliação ou ao comentário dos trabalhos);
- escrita do comando da atividade (da maneira mais clara possível, evitando dúvidas e rebotes);
- proposição, o tempo de produção dos alunos (durante o qual o professor fica à disposição para orientações e novas instruções ou prepara novas atividades da sequência do curso);
- aula síncrona para apresentação dos resultados-textos, o comentário e a avaliação, que podem ser na forma de interações entre o professor e cada aluno, individualmente, ou podem ser coletivas, o que favorece a percepção de uma dimensão comparativa e social dos sentidos dos textos.

Desenvolvimento

A atividade foi postada no Sigaa por escrito e um fórum foi aberto com os comandos detalhados, o link para o texto-base, assim como um espaço para a exposição de dúvidas e comentários.

A retextualização proposta deveria ser entregue em uma semana, a contar de sua postagem.

Os infográficos poderiam ser postados no fórum, para acesso de todos da turma, mas solicitamos que os textos finais fossem apresentados por seus autores e autoras durante uma aula síncrona de duas horas, marcada com duas semanas de antecedência.

Foi dada a opção de produção em coautoria, mas quase todos os infográficos foram produzidos individualmente, à exceção de um, em dupla.

Avaliação e resultados

Findo o prazo de produção, a turma teve um encontro remoto síncrono de duas horas com a professora para apresentação de seus textos.

A plataforma usada foi a da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), considerada organizada e de fácil operação. Assim como o Sigaa, trata-se de um ambiente virtual gratuito.

Na ocasião, cada estudante deu uma explicação sobre seu processo criativo, o passo a passo de sua escrita, as escolhas feitas para a composição do infográfico e o comentário com a turma.

Os colegas assumiram uma postura colaborativa e comentavam cada infográfico, expressando suas dúvidas, surpresas, admiração, estranhamento etc. Por comparação, os estudantes perceberam soluções diversas ou iguais para a execução da tarefa, assim como deram sugestões de melhoria nos textos dos colegas, apontando elementos surpreendentes, muito semelhantes ou diferentes entre suas produções.

A avaliação não foi feita somente pela professora, que teve acesso a apenas parte dos infográficos com antecedência, isto é, aqueles que os/as estudantes postaram opcionalmente. A exibição completa dos textos ocorreu a todo o grupo, no encontro síncrono. A professora orientou cada apresentador(a) para que compartilhasse sua tela, tornando, assim, cada texto visível para todos. Enquanto o texto era visualizado, o(a) apresentador(a) explicava seu processo de produção, ouvindo ou lendo as intervenções de colegas e da professora, tanto por voz quanto pelo chat do ambiente.

Benefícios

A execução da atividade trouxe benefícios em várias camadas:

- introdução teórica de noções de retextualização e reescrita;
- debate sobre processos criativos, desmistificando-os;
- estudo e prática sobre o gênero infográfico;
- desenvolvimento de habilidades com software de produção de textos multimodais;
- produção de certo gênero textual informativo pela primeira vez;
- discussão de processos e resultados coletivamente;
- uso da metalinguagem teórica na avaliação dos textos;
- comentário aos textos apreciados e percepção de processos de produção de sentido sociais.

Aspectos adaptáveis

Embora a atividade tenha sido efetivamente conduzida em uma turma de estudantes universitários, no curso de Letras, trata-se de uma sequência exequível no ensino médio, sem prejuízo de aspectos operacionais como o uso de softwares para produção do infográfico, a leitura do texto jornalístico-base ou de algum semelhante ou o debate coletivo sobre os resultados.

Mesmo a etapa de estudos teóricos não precisa ser abandonada, embora o professor possa optar por explicar ele mesmo a teoria ou solicitar material mais simplificado sobre o assunto. Optamos por uma abordagem linguística que adotava as noções de retextualização e reescrita, muito produtivas e conhecidas no Brasil. Em razão disso, ao longo da atividade, tais noções foram sendo tratadas e compreendidas pelos participantes, em diálogo com a noção de texto multimodal, emprestada a outra teoria, a sociossemiótica. Teria sido possível produzir maior coerência na discussão, caso optássemos exclusivamente pela sociossemiótica e empregássemos noções como a de transcrição ou transdução, que nos servem justamente para processos de produção de textos que se transformam ou se “traduzem” entre modos semióticos. Acreditamos, no entanto, ter sido proveitoso e ajustado selecionar as noções que sugerimos para a atividade, ampliando horizontes em termos de teoria, gênero discursivo, recursos modais e tecnológicos empregados, além da discussão coletiva dos textos apresentados.

O texto noticioso que serviu como base para o infográfico apresentava características que o tornavam apto para a tarefa. Não é necessário que apenas este texto seja usado, embora ele seja uma

opção adequada e testada, mas é fundamental que o texto escolhido como partida tenha características “infografáveis”, isto é, que propicie uma atividade tal como a proposta. O texto da BBC News que utilizamos tinha a palavra como modo protagonista, mas sua estrutura explicava o que era a corona-insônia, assim como abordava seu cuidado, seu tratamento e formas de evitá-la. Esses aspectos escritos davam ensejo a um esquema que poderia gerar um infográfico, elemento que a notícia original não tinha.

Consideramos que seja possível, portanto, empregar qualquer texto noticioso ou mesmo científico na atividade, desde que esse material tenha sido analisado previamente e apresente características que propiciem um texto de chegada que seja pertinente. Da mesma maneira, pode-se pensar que sejam possíveis adaptações em outros elementos da atividade, desde que haja ajustes nos textos de base e de chegada para o processo de retextualização.

Quanto aos recursos tecnológicos empregados, também podemos pensar em adaptações conforme o contexto ou a preferência dos redatores. Na tarefa executada, não houve indicação obrigatória de programas ou aplicativos, mas sugerimos uma lista de softwares de edição de textos e imagens: Word, PowerPoint, Prezi, Canva, PiktoChart. Há vários outros e os estudantes podem selecionar os que lhes parecerem mais acessíveis ou intuitivos. No nosso caso, a maioria optou pelo Canva. Durante as apresentações, houve relatos de uma maioria que teve sua primeira experiência com o programa e alguns que usavam até mesmo o Word pela primeira vez.

Consideramos que o professor possa optar por delegar mais estágios da tarefa aos estudantes, confiando em sua agência, mas

que também possa dirigi-los, indicando e mesmo ensinando a usar softwares ou em outras etapas do trabalho.

Finalmente, quanto ao compartilhamento dos textos produzidos, devido ao regime de ensino remoto emergencial, nosso encontro foi por meio de plataforma de videoconferência da Rede Nacional de Pesquisa. Os alunos também tiveram de aprender, naquele momento, como compartilhar suas telas, o que demandou alguma paciência. Tendo seus textos mostrados a todos, os comentários da professora eram muito aguardados, mas os dos colegas também ganharam centralidade, seja por voz, por vídeo ou pelo chat, que se mantinha ativo por todo o tempo. É possível adaptar essas possibilidades para outras plataformas, para outras dinâmicas menos ou mais dialogais e mesmo para a sala de aula presencial, desde que seja mantida a condição de troca e percepção da produção social de sentidos nos textos apresentados.

Referências

D'ANDREA, Carlos F. B.; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. *Veredas, Revista de Estudos Linguísticos*, v. 14, n. 1, p. 64-74, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25140>

GOMES, Valéria Severina; IAPECHINO, Mari Noeli Kiehl. Concepções de texto da tradição retórica à tradição discursiva. *Revista Encontros de Vista*, jan./jun. p. 1-17, 2015. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/CONCEPCOES_DE_TEXTO_DA_TRADICAO_RETORICA_A_TRADICAO.pdf

MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho. O ensino de língua portuguesa no Brasil: concepções de texto, concepções de escrita. *Letras & Letras*, v. 29, n. 2, p. 1-12, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25985/14271>

NUNES, José (editor). *Como eu escrevo*. (Portal sobre escritores). Disponível em: <https://comoeucrevo.com/>

PAIVA, Francis. Categorização de texto multimodal de revista de divulgação científica popular brasileira. *Linguagem em Foco*, v. 3, n. 5, p. 115 – 128, 15 set. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1852>

RIBEIRO, Ana Elisa. Palavra & criação, palavra & ação: livro, leitura e escrita em pauta. *Trem de Letras*, v. 3, n. 1, p. 126-136, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/638/469> [Também disponível como capítulo atualizado do livro *Escrever, Hoje. Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.]

Marcadores de livros com QRCode

por Carla Viana Coscarelli

Contexto de ensino real

Esta atividade foi realizada com uma turma da graduação em Letras no primeiro semestre de 2018. A disciplina Análise e Produção de Material Didático de Leitura e Produção de Textos recebia alunos de outros cursos da UFMG e tinha como um dos seus objetivos, a produção de materiais didáticos para alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Além disso, buscava trabalhar formas de fazer divulgação científica que poderiam ser replicadas com alunos do ensino básico, em diversas disciplinas. Sendo assim, durante o curso, criamos formas de teorizar e refletir sobre a leitura e a produção de textos, tentando encontrar e colocar essa teoria na prática, tendo em vista formas de fazer divulgação científica.

A disciplina foi oferecida presencialmente, mas os alunos desenvolveram muitos dos trabalhos usando computadores e a internet. Tínhamos um encontro semanal com 4 aulas, mas nem todo esse tempo foi usado para o desenvolvimento das atividades que apresentamos aqui. Algumas partes das atividades eram realizadas pelos alunos em outros espaços que não a sala de aula, seja em suas casas, seja nos laboratórios da universidade.

Tempos das atividades

Nos encontros presenciais, discutimos os temas, o formato e as informações que deveriam constar nos materiais produzidos pelos alunos: marcador de livro e site. Conversamos também sobre os aplicativos a serem usados, oferecemos algumas sugestões e os alunos apresentaram outras opções, além de conversarem sobre as potencialidades de cada uma delas. Nesses encontros, eles também apresentaram seus trabalhos prontos para a turma.

Com tarefas a serem realizadas em casa, os alunos buscavam informação e produziam os trabalhos.

Tempo estimado para a atividade: 4 semanas aproximadamente (4 encontros).

Sugestão de cronograma

Encontro 1: Formação dos grupos e escolha do tema/teórico ou personalidade que será trabalhado pelo grupo.

Encontro 2: Planejamento do marcador de páginas e do site (partes/composição do marcador e partes do site).

Encontro 3: Confecção do site e geração do código QR que vai constar no marcador de páginas.

Encontro 4: Finalização e apresentação dos trabalhos para a turma e divulgação nas redes sociais.

Objetivos

A atividade teve o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre um/a cientista importante de nossa área de

estudos e divulgar ao público leigo informações sobre ele/a e suas contribuições.

Era nosso objetivo também que os participantes aprendessem a criar marcadores de página explorando o recurso do código QR.

Um terceiro e mais complexo objetivo era a produção de um site em que o/a pesquisador/a escolhido fosse apresentado/a com mais detalhamento, ao qual o leitor seria encaminhado pelo código QR do marcador de livros.

Preparação para a atividade

Para iniciar a atividade, promovemos uma discussão sobre nomes de cientistas que os alunos consideravam relevantes e que as pessoas precisavam conhecer.

Foi produzida uma primeira lista de aspectos importantes sobre esses teóricos/as que deveriam ser divulgados. Além disso, os alunos conversaram sobre as diferentes mídias e materiais em que essas informações poderiam ser encontradas (livros, artigos, wikipedia, sites, vídeos, podcasts etc).

Feito isso, os/as estudantes se organizaram em duplas para desenvolver o material.

Desenvolvimento

Em duplas, eles e elas pesquisaram os/as cientistas, buscando e selecionando informações sobre eles/as em diversos materiais e em diferentes mídias (textos, fotografias, vídeos, áudios etc). Discutiram o layout do marcador de livros e as informações que deveriam ou poderiam constar ali, assim como formas de otimizar

o espaço da folha para caber mais marcadores, para economizar papel na impressão. Chegaram à conclusão de que as seguintes informações deveriam constar nos marcadores:

- uma fotografia da pessoa escolhida (cientista);
- o nome dela;
- uma frase dela;
- alguma informação sobre ela;
- o código QR que leva ao site;
- nome do/a aluno/a, instituição e ano.

Além disso, os alunos planejaram a organização do site e, discutindo sobre as informações que deveriam constar nele, chegaram à seguinte lista:

- nome da pessoa escolhida (cientista);
- fotografias dela;
- informações sobre ela;
- biografia (livros, artigos);
- vídeos, entrevistas;
- áudios.

Essas informações poderiam ser produzidas pelos próprios alunos, com base em suas pesquisas, e/ou disponibilizadas em links para sites nos quais essas informações seriam encontradas. O layout e a organização do site foram feitos pelos alunos, com liberdade para escolherem o que julgavam mais adequado e de acordo com as informações que produziram e conseguiram encontrar.

Os alunos discutiram como estavam preparando o site, trocando ideias sobre o que e como fazer, que aplicativos usar, que informação disponibilizar, onde estavam encontrando informações confiáveis, se deveriam colocar link para a Wikipédia, entre outras discussões.

Feito o site, os alunos geraram o código QR para colocar no marcador de livro. Assim, a partir do marcador, seria possível acessar mais informações sobre o/a cientista escolhido.

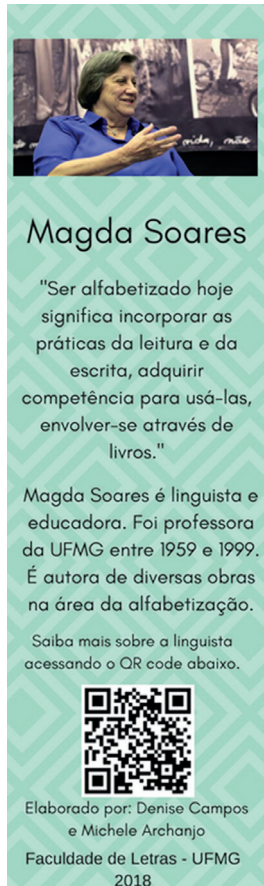
Avaliação e resultados

Depois que os marcadores de página e os sites ficaram prontos, os alunos apresentaram o/a cientista sobre o/a qual pesquisaram para a turma, usando como suporte os materiais que produziram.

Durante a apresentação, os colegas comentavam o trabalho das duplas, teciam elogios ou sugestões para melhorar o site, faziam perguntas sobre o teórico, pediam mais informações, faziam questionamentos e discutiam sobre as escolhas de cores, fontes, layout, menus, aplicativos usados etc.

Foi uma atividade muito produtiva, em que todos, inclusive a professora, aprenderam muito. Como havia alunos de diversas áreas, os temas das apresentações foram variados e isso gerou muita curiosidade por parte da turma, que se encantou também com as soluções encontradas pelos colegas para a produção do site.

Vejamos alguns exemplos de textos produzidos:




Magda Soares

"Ser alfabetizado hoje significa incorporar as práticas da leitura e da escrita, adquirir competência para usá-las, envolver-se através de livros."

Magda Soares é linguista e educadora. Foi professora da UFMG entre 1959 e 1999. É autora de diversas obras na área da alfabetização.

Saiba mais sobre a linguista acessando o QR code abaixo.



Elaborado por: Denise Campos e Michele Archanjo
Faculdade de Letras - UFMG
2018

 <p>ANTOINE LAURENT DE LAVOISIER</p> <p>"Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma"</p> <p>Químico francês nascido em Paris em 26 de agosto de 1743. Ficou conhecido como o "pai da química" após um de seus trabalhos que ajudou a elucidar que a água é uma substância composta de por 2 tipos de átomos diferentes em proporções fixas. Antes disso acreditava-se que a água era uma substância indivisível. Saiba mais acessando o QR Code abaixo:</p>  <p>Elaborado por: Ciro Schwetter Rodrigues Evangelista FALE / UFMG 2018</p>	 <p>ANTOINE LAURENT DE LAVOISIER</p> <p>"Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma"</p> <p>Químico francês nascido em Paris em 26 de agosto de 1743. Ficou conhecido como o "pai da química" após um de seus trabalhos que ajudou a elucidar que a água é uma substância composta de por 2 tipos de átomos diferentes em proporções fixas. Antes disso acreditava-se que a água era uma substância indivisível. Saiba mais acessando o QR Code abaixo:</p>  <p>Elaborado por: Ciro Schwetter Rodrigues Evangelista FALE / UFMG 2018</p>	 <p>ANTOINE LAURENT DE LAVOISIER</p> <p>"Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma"</p> <p>Químico francês nascido em Paris em 26 de agosto de 1743. Ficou conhecido como o "pai da química" após um de seus trabalhos que ajudou a elucidar que a água é uma substância composta de por 2 tipos de átomos diferentes em proporções fixas. Antes disso acreditava-se que a água era uma substância indivisível. Saiba mais acessando o QR Code abaixo:</p>  <p>Elaborado por: Ciro Schwetter Rodrigues Evangelista FALE / UFMG 2018</p>	 <p>ANTOINE LAURENT DE LAVOISIER</p> <p>"Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma"</p> <p>Químico francês nascido em Paris em 26 de agosto de 1743. Ficou conhecido como o "pai da química" após um de seus trabalhos que ajudou a elucidar que a água é uma substância composta de por 2 tipos de átomos diferentes em proporções fixas. Antes disso acreditava-se que a água era uma substância indivisível. Saiba mais acessando o QR Code abaixo:</p>  <p>Elaborado por: Ciro Schwetter Rodrigues Evangelista FALE / UFMG 2018</p>	 <p>ANTOINE LAURENT DE LAVOISIER</p> <p>"Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma"</p> <p>Químico francês nascido em Paris em 26 de agosto de 1743. Ficou conhecido como o "pai da química" após um de seus trabalhos que ajudou a elucidar que a água é uma substância composta de por 2 tipos de átomos diferentes em proporções fixas. Antes disso acreditava-se que a água era uma substância indivisível. Saiba mais acessando o QR Code abaixo:</p>  <p>Elaborado por: Ciro Schwetter Rodrigues Evangelista FALE / UFMG 2018</p>
---	---	---	---	---

Fonte: Arquivo da autora.

Sites consultados

Magda Soares – feito por Denise Campos e Michele Aparecida Archanjo – <https://sway.com/k4M3T8GPIQPvtdg-M?ref=Link>

Antoine Laurent de Lavoisier – feito por Ciro Schwetter Rodrigues Evangelista – <https://cirosre1984.wixsite.com/lavoisier>

Achille Mbembe – Laura Maria e Luiza Arantes – <https://achillembembe939893034.wordpress.com/>

Luiz Antônio Marcuschi – Fernanda Tavares Paiva <https://fernandatavpaiva.wixsite.com/luizmarusch>

Pierre Bourdieu - Laís Caroline da Silva – <https://laiscarol57.wixsite.com/pierrebourdieu/biografia>

Mikhail Bakhtin – Delane Coleta Casemiro e Priscila Pereira Guerra Esteves – <https://bakhtinfacin.webnode.com/>

Maria Esther Maciel – Charles Tito e Jéssica Lemos Prado Fonseca – <https://create.piktochart.com/output/30467704-new-piktochart-conflict-copy-conflict-copy>

Benefícios

A atividade estimula a participação ativa, a autonomia, o trabalho colaborativo e a exploração de múltiplas linguagens (multimodalidade), ampliando assim o alcance enunciativo dos nossos jovens e colocando em prática princípios teóricos afinados com teorias que embasam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a Pedagogia dos Multiletramentos. Com elas, os alunos aprenderam a criar o novo a partir do já existente, recriando, recortando, linkando e, para isso, desenvolveram a habilidade de fazer uma curadoria criteriosa, buscando informação de qualidade, confiável e que cumprisse o objetivo estabelecido por eles.

A atividade gerou resultados muito ricos, uma vez que os alunos:

- conheceram vários teóricos que não conheciam antes e aprofundaram seus conhecimentos sobre um deles;
- desenvolveram habilidades relacionadas à pesquisa em múltiplas fontes e curadoria de materiais na internet;
- desenvolveram habilidades de compreensão de textos de diversos gêneros, autoria e em diferentes linguagens;
- desenvolveram habilidades de produção de textos, explorando recursos multimodais e hipertextuais;

- negociaram coletivamente a construção de um padrão/ modelo de texto (para o marcador de páginas);
- aprenderam a fazer um site e discutiram a necessidade de atualização e a possibilidade quase infinita de enriquecimento dele;
- aprenderam a construir um link usando código QR;
- exercitaram a prática de apresentação de trabalhos oralmente, com suporte de digital informação;
- discutiram os processos de produção dos materiais, assim como os resultados e as possibilidades, e se orgulharam dos produtos que construíram (o que revela certo empoderamento).

Aspectos adaptáveis

Esta é uma atividade que pode ser desenvolvida em vários níveis de ensino e que pode ter sua duração e sua complexidade adaptados ao nível dos estudantes. Para os mais jovens, por exemplo, talvez seja melhor que a desenvolvam em pequenos grupos de até quatro componentes.

Caso o professor e a professora queiram fazer uma atividade mais curta, ou menos complexa, podem optar por fazer apenas o marcador de textos. Assim, o código QR pode dirigir para uma página já disponível e selecionada pelos alunos, com informações sobre a pessoa pesquisada.

O trabalho de nossa turma foi sobre um/a cientista à escolha deles, mas poderia ser sobre muitos outros temas, como personalidades, animais, lugares, fatos históricos, fenômenos da

natureza, situações sociais, descobertas científicas, substâncias, processos, comportamentos etc.

Os alunos poderiam, por exemplo, fazer um trabalho sobre um mesmo tema e cada marcador abordar um aspecto desse tema.

Os alunos mais novos podem ter seus produtos divulgados no site ou nas redes sociais da escola, ao passo que os mais velhos podem fazer eles mesmos essa divulgação em suas redes sociais.

Em vez de fazer marcadores de textos, pode ser feito um mural com as informações sobre o tema escolhido em aplicativos como o Padlet ou Pearltrees.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2018.

COSCARELLI, Carla V.; GONZÁLEZ-IBÁÑEZ, Roberto González-Ibáñez. *Au(g)mentando texto*. In.: FIGUEIREDO, Camila A. P. et al. *Escrita, som, imagem: leituras ampliadas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. *Harvard Educational Review*, Spring 1996.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Microcontos e poesia urbana

por Carla Viana Coscarelli

Contexto de ensino real

Esta atividade foi aplicada na disciplina Oficina de Escrita Criativa, que tinha, como o nome indica, o objetivo de oferecer aos alunos a oportunidade de exercitar uma escrita mais livre e com viés literário. Tem sido regularmente ofertada na modalidade a distância a alunos da Faculdade de Letras da UFMG e interessados de outras unidades, bem como em um curso de extensão on-line oferecido pelo Centro de Extensão da FALE-UFMG ao público em geral (a partir de 14 anos de idade).

Os alunos escreveriam textos poéticos breves a partir de falas que escutaram de várias pessoas, em vários lugares, num determinado período, e que seriam trabalhadas e apresentadas, explorando a escrita e o design do texto, a exemplo do que costuma acontecer nos poemas urbanos.

As atividades propostas foram realizadas de forma assíncrona, ou seja, o comando da atividade foi postado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA/Moodle) e, no dia combinado, os alunos postavam suas produções.

Cada participante deveria ler e comentar o trabalho de pelo menos três colegas, apresentando análises, elogios e/ou sugestões

para melhorar o trabalho alheio. Esses comentários eram postados como resposta à postagem do colega, o que, muitas vezes, gerava um diálogo rico e produtivo na turma, possibilitando a todos que aprendessem uns com os outros.

Os trabalhos recebiam comentário individual da professora, além de um comentário geral, feito ao final da tarefa, com a avaliação dos pontos positivos e dos aspectos que mereciam mais atenção da turma. Havia também um fórum em que os alunos podiam postar suas dúvidas e sugestões e em que todos podiam colaborar.

Tempos das atividades

A atividade teve duração de duas semanas. Uma para a primeira parte, que é o trabalho com microcontos e micropoemas, e outra para a segunda parte, que são os poemas urbanos.

Objetivos

A atividade tem a intenção de mostrar aos alunos que há muita poesia no que as pessoas falam, e que as falas cotidianas e espontâneas podem ser, com um olhar atento e uma pequena interferência, transformadas em trabalho literário. A poesia está no dia a dia, a toda hora, mas precisa ser capturada e organizada.

Outra intenção dessa atividade é chamar a atenção para o caráter muitas vezes sintético da arte. Poucos traços, poucas frases, poucas palavras podem condensar uma enorme narrativa, uma forte denúncia, uma grande argumentação. É uma oportunidade

para os alunos explorarem a concisão, o humor, a ironia e colocarem em prática o engajamento e a crítica.

A segunda parte da tarefa teve o objetivo da criação que explorasse aspectos multimodais, ou seja, combinando a linguagem verbal e suas formas, formatos, fontes, tamanhos e cores, com recursos imagéticos diversos, tomando como inspiração a arte urbana.

Esse não é um desafio fácil, mas os alunos sempre encontram recursos e soluções diferentes e criativos para se expressarem. É uma oportunidade para que explorem, expressem e discutam temas universais e outros com os quais eles estejam preocupados ou que os estejam incomodando naquele momento.

Preparação para a atividade

As duas atividades começam com a apreciação de textos dos gêneros a serem produzidos. Os alunos leram os textos e apresentaram as interpretações que faziam deles, apontaram aspectos tanto relacionados à forma quanto ao significado dos textos que chamavam mais a sua atenção. Muitas vezes, apresentavam para a turma outros materiais que conheciam ou que encontravam em suas buscas na internet ou nas bibliotecas.

Como a disciplina era uma oficina, não havia o objetivo de teorizar a respeito dos textos. O foco era motivar os estudantes a produzirem seus próprios textos literários. Sendo assim, as propostas tinham um direcionamento, mas aceitavam várias possibilidades de realização, caso alguém quisesse fazer alguma variação.

Para a realização da atividade, o docente precisa selecionar microcontos ou micropoemas adequados e que podem despertar

o interesse das turmas. O mesmo precisa ser feito com os poemas urbanos. É interessante que o professor e a professora apresentem fotografias de poemas urbanos da sua cidade, dizendo aos alunos onde eles estão, a fim de incentivar os alunos a estarem atentos enquanto transitam pela cidade. Desse modo, podem eles mesmos encontrar esses ou outros poemas e artes urbanas, registrá-los e refletir sobre eles, assim como sobre os objetivos e o papel dessas manifestações em nossa sociedade.

Desenvolvimento

Parte 1: Microcontos

Primeiramente, foi feita a leitura e a discussão de microcontos selecionados. Foram sugeridos aos alunos os seguintes materiais:

- De Kafka a Hemingway: 30 microcontos de até 100 caracteres
<http://www.revistabula.com/1787-30-contos-de-ate-100-caracteres/>
- Carlos Seabra – Microcontos
<https://cseabra.wordpress.com/microcontos/>
- Xavier Frias Conde – Chuva (micropoemas) – Palavra comum: revista galega de artes e letras (23 Junho, 2017)
<https://palavracomum.com/chuva-micropoemas-por-xavier-frias-conde/>

Os alunos podem encontrar muitos outros exemplos na internet e compartilhá-los com os colegas, e foram encorajados a fazer isso.

A discussão dos microcontos foi feita levantando aspectos sobre a compreensão deles, as diferentes interpretações e possibilidades de sentido que propiciavam, bem como os aspectos formais, em especial a concisão, e os recursos e estratégias usados pelos autores para fazer com que os leitores inferissem muito a partir dos poucos elementos fornecidos pelos textos.

Depois da discussão, foi apresentado aos alunos o desafio de ouvir e anotar frases que as pessoas falam quando passam por eles na rua, na escola, no trabalho, em alguma loja, em casa e, a partir delas, escrever microcontos ou micropoemas (com no máximo 150 caracteres ou só um pouquinho mais).

Para disponibilizar sua produção para a turma, cada aluno deveria abrir um novo tópico no fórum da atividade e postar seus textos. Assim, seus trabalhos eram vistos pela professora e pelos colegas, que podiam responder à postagem com comentários.

Depois de postar, cada aluno deveria comentar o trabalho de, no mínimo, três colegas, apresentando suas análises (como compreendeu, o que achou interessante) e fazer sugestões para ajudar o autor ou a autora a melhorar o texto, quando fosse o caso.

Parte 2: Poemas urbanos

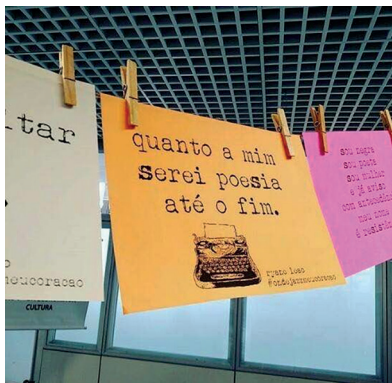
A segunda parte da atividade funcionou de maneira parecida com a primeira. Foi feita a leitura e a discussão de poemas urbanos selecionados e disponibilizados pela professora. Foram sugeridos aos alunos alguns materiais de Felipe Arco e de outras fontes.



Fonte: <http://streetstylepoa.com.br/index/2013/06/12/poesia-urbana/> Acesso em: 23/05/2016.



Fonte: <http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/2013-12-15/com-poesia-de-rua-artistas-pretendem-mudar-a-relacao-entre-pessoas-e-cidades.html> Acesso em: 23/05/2016.



Fonte: <http://www.choquecultural.com.br/pt/2016/03/29/poesia-no-concreto/> Acesso em: 23/05/2016.



Fonte: <http://streetstylepoa.com.br/index/2013/06/12/poesia-urbana/> Acesso em: 23/05/2016.

Os alunos foram incentivados a encontrar outros exemplos na internet e compartilhá-los com os colegas.

A discussão dos poemas urbanos foi feita a partir das observações dos alunos sobre como os elementos escolhidos para fazer parte do poema orientavam a construção de sentidos possíveis pelo leitor. Sendo assim, os estudantes discutiram sobre a linguagem usada, os sentidos que construíram para os poemas, os elementos gráficos usados, bem como sobre as técnicas, as cores exploradas e o layout. Foram discutidas as formas de apresentação e de exposição desses textos (pregados na parede, em varal, desenhados com a técnica de stencil, entre outras).

Depois disso, foi apresentado aos alunos o desafio de produzir um texto ou um pequeno conjunto de textos, explorando a escrita e o design desse material, a exemplo do que viram acontecer nos poemas urbanos.

Para postar a produção no fórum, cada aluno abria um novo tópico, que seria visto e comentado pela professora e pelos colegas. Assim, todos os alunos teriam acesso ao que foi produzido e a professora não seria a única destinatária da produção.

Depois de postar o trabalho, cada aluno ou aluna deveria comentar os poemas produzidos pelos/as colegas. Nesses comentários, deveriam apresentar análises do texto, incluindo a interpretação construída e observações sobre os seguintes aspectos:

- O/a colega explorou a escrita sucinta?
- O texto poderia ser lido rapidamente?
- O design foi bem-explorado?

Além disso, poderiam falar sobre o tema tratado, o formato, a linguagem, a sonoridade, entre outros aspectos, além de dar

sugestões para melhorar ainda mais os textos. Esses comentários tornavam o trabalho mais colaborativo e enriqueciam as produções.

Podemos organizar as sequências do modo a seguir:

Parte 1

- Ouvir e anotar frases escutadas em vários lugares, pelas pessoas nas ruas, no transporte, em casa, no supermercado.
- Ler e discutir microcontos e micropoemas para sua fruição e compreensão, a fim de discutir possíveis interpretações, temas abordados, assim como promover a familiarização com esses gêneros e seus aspectos estruturais.
- Usar as anotações para produzir microcontos ou micropoemas.
- Apresentar os microcontos e micropoemas aos colegas.
- Avaliar microcontos e micropoemas dos colegas, levantando aspectos positivos e sugerindo modificações.
- Elaborar uma versão final.

Parte 2

- Ler poemas urbanos para conhecer esses textos e conversar com os colegas sobre as formas, formatos e conteúdos explorados neles.
- Produzir poemas urbanos explorando elementos verbais, fontes, cores e imagens.
- Apresentar os poemas urbanos produzidos para os colegas.
- Avaliar os poemas dos colegas, elogiando os aspectos positivos e levantando pontos que podem melhorar.
- Elaborar uma versão final.

Avaliação e resultados

Vários alunos postaram mais de um microconto ou poema urbano, o que deixa transparecer que eles se sentiram motivados e inspirados para a produção. Os comentários dos colegas também foram encorajadores, elogiosos e trouxeram sugestões enriquecedoras.

Mesmo no caso em que os resultados não foram muito bons, os alunos relataram que a experiência do desenvolvimento de uma produção articulando a linguagem verbal e a não verbal foi positiva.

Deixamos aqui alguns exemplos dos trabalhos produzidos, primeiro os microcontos e depois os poemas urbanos:

Rotina matinal

Izabela Reis Zacaroni – segunda, 28 Set 2020, 22:56

A gente levanta do sono, mas será que acorda pra vida?

-----//-----//-----

A água ferve, o café é coado. Pra encher de energia, e esquecer o passado.

-----//-----//-----

Nova vida, nova rotina. Adaptar-se é também uma renovação.

É começar com a alma, e terminar com o coração.

Diversos

Thiago Hernani Gonçalves Maciel da Silva – sexta, 25 Set 2020, 00:22

Na noite serena, Cecília adormece de janelas abertas, ansiando pelo noivo que há muito prometeu vir. Do outro lado do mundo, o telegrama que anuncia a sua morte é despachado. Uma libélula pousa no parapeito.

o tempo dá as mãos
ao delírio quando se
vive em quarentena.
comecei a escrever
estes versos há mil
anos e, em breve,
meus pais nascerão.

Quem somos nós para julgar

Elora Danny Pacheco de Oliveira – quarta, 23 Set 2020, 09:33

To ti falando, eu tava lá.

Mas num é possível, esses trem ninguém esconde.

Mais eu to ti falando, ela voltô pra lá.

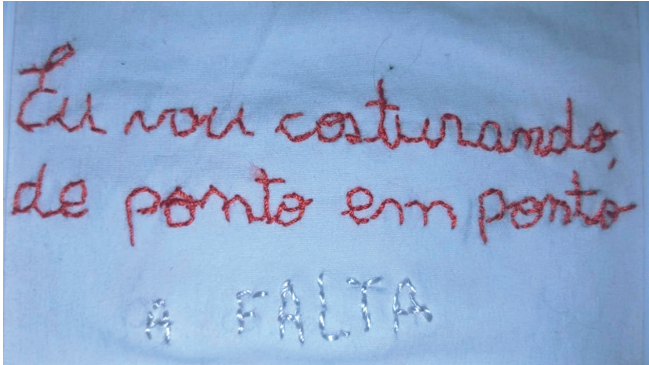
Dinovo essa mulhê com esse homi gente.

Diz ela que perdoô..

É.. num falo nada. Quem somos nós para julgar.

Completar

Clarice Maria Xavier Pereira – segunda, 5 Out 2020, 16:28



Desafios

Ellen Cristiane Coelho Lima – segunda, 5 Out 2020, 12:12



Benefícios

Essas atividades estabeleceram o contato dos alunos com os microcontos e com a poesia urbana, levando também à reflexão sobre os recursos, os temas, as técnicas e estratégias de produção usadas neles.

Os produtos gerados, muitas vezes com mais de um produto para cada parte da atividade, revelaram o interesse dos estudantes na realização da tarefa.

A atividade fez com que o grupo exercitasse a capacidade de perceber a poesia em vários lugares e situações e de usá-la como canal para a crítica social. Além disso, possibilitou que se familiarizassem e explorassem a integração de recursos verbais e imagéticos e que usassem ferramentas digitais que facilitam e viabilizam esse processo de criação.

Aspectos adaptáveis

As atividades propostas foram realizadas em disciplinas on-line assíncronas, mas podem ser feitas em cursos presenciais. Nesse caso, sugerimos que as produções sejam feitas pelos alunos fora do horário escolar, e as apresentações e discussões dos textos, em encontros presenciais.

Para os casos em que os alunos ou a escola não tenham acesso a computadores, lembramos que as produções não precisam ser feitas necessariamente no computador, mas também no papel, usando colagens com recortes e com diversos materiais para a composição dos textos.

Para alunos do Ensino Fundamental e Médio, a atividade pode ser estendida, para que dê tempo de os alunos conhecerem, analisarem e discutirem diferentes microcontos, poemas e poemas urbanos.

Sugerimos que os textos sejam produzidos fora do horário de sala de aula, para que os alunos tenham tempo de pensar e experimentar bastante as linguagens até chegarem a resultados que julguem satisfatórios. As aulas síncronas ou os encontros presenciais ficariam, então, reservados para a discussão dos textos, a apresentação e o compartilhamento dos materiais produzidos pelos estudantes, para o comentário e a apreciação do professor, da professora e dos/as colegas.

Referências

ANTUNES, Arnaldo. *2 ou + corpos no mesmo espaço*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARCO, Felipe. *200 mil paçocas e infinitas poesias*. Belo Horizonte: Crivo Editorial, 2015.

E-portfólio para socialização do conhecimento e responsabilização pelo conteúdo publicado

por Dorotea Frank Kersch

Contexto de ensino real

Nossa atuação acontece na formação de professores, nos diferentes níveis: graduação, pós-graduação e extensão. Como costumamos estimular a escrita reflexiva do professor, em todos os níveis, o trabalho com e-portfólio serve para o registro do que o aluno aprendeu, uma descrição sobre as ferramentas que aprendeu a usar e a reflexão sobre sua vivência ao longo do curso/disciplina. Isso faz do e-portfólio elemento-chave das nossas aulas, uma vez que é por meio dele que os alunos registram sua jornada de aprendizagem no curso e desenvolvem-se como profissionais reflexivos.

Nessa jornada, instaura-se uma interação, em que o feedback e o diálogo são constantes, seja o dos alunos com a professora, o da professora com os alunos ou o dos alunos entre si. Tomamos como exemplo aqui uma turma do curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos ofertada no segundo semestre de 2020, em plena pandemia, portanto.

A disciplina Seminário Avançado em Letras – Leitura e Produção de Gêneros Multimodais Mediados por Tecnologias propunha-se propiciar aos estudantes (professores em formação)

aportes teóricos sobre os multiletramentos, vinculados às práticas de ensino de leitura e de escrita em sala de aula. A ideia era fornecer subsídios para ajudar esses professores em formação a se prepararem para desenvolver projetos em sua futura vida profissional e estabelecer relação entre teoria e prática. Nessas aulas, eram usadas diferentes ferramentas digitais para produzir conteúdos, momentos em que desempenhavam, pois, diferentes papéis e identidades – de alunos e professores.

O e-portfólio é uma apresentação multimídia realizada pelo aluno com materiais selecionados por ele e mostra uma visão enriquecida e estruturada do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os alunos são sempre estimulados a compartilhar seus e-portfólios com outros professores, de modo a formar redes de aprendizagem pessoal que os apoiarão ao longo da vida.

Existem muitas ferramentas que podem ser usadas para essa finalidade, mas costumamos usar o Google Sites, por meio do qual os estudantes podem construir seus sites ou blogs, que depois, então, são compartilhados em suas redes.

Tempos das atividades

Síncrono: começamos mostrando o site do grupo de pesquisa e sites de alunos que já os haviam feito em outros cursos. Fazemos o passo a passo com eles para a criação inicial do site (ou blog, se optarem por esse formato). Trinta minutos são suficientes para isso. Depois, disponibilizamos um tutorial para que possam customizar o site criado, após deixarem o momento síncrono.

Assíncrono: é o momento de começar a customização, inserindo imagens, vídeos e tudo que os estudantes julgarem

importante para construir sentido e traduzir quem eles são e o que vão mostrar nesse espaço. Depois, semanalmente, após cada aula, eles e elas alimentam o site com o registro do que aprenderam e como foi seu processo de aprendizagem. À medida que os sites vão sendo criados, os alunos compartilham os links com a turma, para que os colegas possam se inspirar e colaborar com sugestões.

Ciclo completo da atividade: o ciclo se encerra ao final da disciplina/curso, quando, então, é escrita uma apreciação final de todo o processo de construção e aprendizagem.

Objetivos

O objetivo principal da atividade é desenvolver diferentes letramentos: o acadêmico, o disciplinar, o digital, entre outros, além de socializar a aprendizagem e o conhecimento construídos. Para essa finalidade, o e-portfólio, por meio da criação de um site/blog, é bastante produtivo.

No grupo de pesquisa que coordenamos – FORMLI-Formação de professores, Letramentos e Identidades –, adotando uma pedagogia dos multiletramentos, compreendemos as tecnologias digitais (TD) como inseparáveis das práticas sociais em que os alunos se engajam, tanto na sala de aula quanto fora dela (muito mais do que simples ferramenta, portanto). Não se trata, pois, de aprender a usar determinada ferramenta, mas apropriar-se e servir-se dela para atingir determinado objetivo e agir no mundo social. Na verdade, a criação do e-portfólio faz parte da nossa metodologia de ensino, que pode ser resumizada na figura a seguir:



Figura 1 – Formação de professores – a centralidade do aluno. **Fonte:** Arquivo da autora.

Ao longo das aulas, há o desenvolvimento dos conhecimentos tecnológico, pedagógico e de conteúdo, que são a base do modelo de Koehler e Mishra (2008), por essa razão, nosso “modelo” guarda algumas semelhanças com o TPACK. Entretanto, fundamental para nós, além da construção desses diferentes conhecimentos, é o processo de ação-reflexão-ação que se instaura. E, nesse diálogo, de o professor/aluno olhar para si mesmo, as identidades vão se constituindo, e o professor/aluno toma consciência da transformação por que está passando. Há sempre uma ação social como pano de fundo, e a escrita se organiza sempre a partir de um gênero. O conhecimento relativo ao conteúdo é coconstruído a partir de uma atividade que envolve uma tecnologia digital. O professor/aluno reflete sobre todo o processo e registra como isso se relaciona à sua (futura) prática de sala de aula, usando para isso o e-portfólio.

Deixamos sempre clara a finalidade do e-portfólio e de como ele integra o conjunto de atividades que serão desenvolvidas para que eles e elas passem pelo processo de mudança de cultura e perspectiva. A ideia é conscientizar os alunos e alunas, a partir dos textos que são discutidos em aula e das atividades que desenvolvem, em relação à cultura híbrida e multimodal em que estão inseridos, que vai requerer de nós, professores, outro tipo de aula, e, da escola, outra organização curricular.

Dar voz ao aluno para contar a sua história está na base dos trabalhos que costumamos desenvolver em sala de aula. Nesse sentido, além dos objetivos relacionados ao conteúdo da aula, está previsto também o desenvolvimento de outras competências, relacionadas a outros letramentos.

Preparação para a atividade

Os alunos começam lendo um texto sobre o que significa ler e escrever no século XXI e sobre os multiletramentos. Na aula, motivados pelo texto, discute-se a temática, e eles trazem suas experiências diárias, relatando as práticas letradas em que se envolvem ao longo dos seus dias.

A conclusão a que se chega é que todos se envolvem em muitas atividades letradas e a maioria delas requer o uso de tecnologias digitais. Isso mostra como a construção do conhecimento se dá de forma reticular. Consolida também uma concepção social de aprendizagem que subjaz a todo o trabalho: aprender faz parte da nossa natureza humana, é prazeroso e acontece na nossa relação com os outros.

Desenvolvimento

No momento em que os alunos compreendem que se aprende em rede e que é importante divulgar o que se produz para os pares ou que outras pessoas que possam se interessar pelo trabalho desenvolvido, começa-se falando sobre o que é e para que serve um portfólio e, no nosso caso específico, um e-portfólio, segundo Oakley et al. (2013, p. 2) é um conjunto “estático ou dinâmico de evidências de aprendizagem e / ou realizações em formato digital”.

Usar o e-portfólio é uma forma de o aluno reunir, num mesmo lugar, sua experiência com algumas ferramentas digitais e, com a reflexão sobre ela, encorajar outros alunos/professores a ressignificarem suas aulas.

Na aula desse dia, seguindo as orientações de um pequeno tutorial, os alunos criam um site. Analisam-se com os alunos alguns sites de outros professores e a primeira página, com a sua apresentação. A ideia é que, por meio da prática reflexiva, possam desenvolver o pertencimento à categoria de professores, em que uns aprendem com os outros, enquanto compartilham o que e como aprenderam.

Avaliação e resultados

Os portfólios têm sido usados como um recurso de avaliação de aprendizagem, uma vez que, por meio deles, é possível acompanhar o professor em formação num *continuum*, tanto pela sua avaliação (a partir das reflexões que produz) como o professor formador pode acompanhar o processo de apropriação desse aluno, desde a forma como se apropria das tecnologias digitais, quanto pela forma como se apropria dos conceitos e como reflete sobre sua aprendizagem.

A forma como cada aluno organiza as informações do seu e-portfólio diz muito sobre ele, sobre como, por meio da composição multimodal, se apresenta aos seus pares.

Benefícios

O trabalho com e-portfólios, usando o Google Sites para essa finalidade, é bastante produtivo uma vez que desenvolve:

- multiletramentos, ao terem de optar por diferentes semioses para se apresentar e dar destaque ao que aprenderam (e como o fizeram);
- agência dos alunos, uma vez que eles demonstram algum grau de controle sobre seu próprio comportamento; suas ações no mundo afetam outras entidades (e às vezes as suas próprias), além de suas ações serem objeto de avaliação;
- competências variadas (inclusive *soft skills*) previstas para o século XXI, porque as escolhas feitas para publicações envolvem, entre outras, avaliação de veracidade de informações e curadoria do que se publica;
- responsabilidade com a divulgação científica;
- interesse pelo desenvolvimento de redes de aprendizagem;
- identidade forte de professor, que se entende em constante processo de aprendizagem (aprendizagem por toda a vida).

Aspectos adaptáveis

A construção de sites, de fato, é uma atividade a ser realizada com alunos maiores. Todavia, a partir do sétimo ano, é possível trabalhar com essa possibilidade, tanto em língua materna quanto estrangeira.

Os e-portfólios são produtivos em todas as disciplinas. Trata-se de ferramenta adequada principalmente para quem pensa em avaliar de outra forma: em vez de avaliar o produto, com o e-portfólio, é possível avaliar o processo, num *continuum*, e, muito além do conteúdo, verificar o desenvolvimento de competências comunicativas, além das multissemióticas.

Outra adaptação possível é usar o Blogger para reunir os trabalhos dos alunos sobre um mesmo tema. Essa ferramenta pode ser usada colaborativamente para todos os alunos irem publicando e comentando.

Acima de tudo, para nós, é importante que uns leiam os trabalhos dos outros, mostrem empatia e demonstrem que se interessam pelo que o/a colega faz. Estamos usando essa ferramenta em atividade que fizemos no curso de extensão que estamos oferecendo e os resultados são muito bonitos e significativos, com os alunos se descobrindo com veia literária que desconheciam que tinham.

Referências

KERSCH, Dorotea. F. Por uma formação continuada construída junto com o professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de M.; CARNIN, Anderson (Orgs.). *Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar*. Araraquara: Letraria, 2020, v. 1, p. 122-136.

KOEHLER, Mathew. J.; MISHRA, Punya. Introducing TPCK. In: COLBERT, J. A. et al. (ed.). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*. New York: Routledge, 2008. p. 1-29.

OAKLEY, Grace. et al. Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 42, n. 1, 2013.

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

Histórias em quadrinhos e *storyboards*

por Dorotea Frank Kersch

Contexto de ensino real

Era o ano de 2020 e trabalhávamos no modo remoto, com encontros síncronos. A disciplina era Estudos de Letramento, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, e tinha como objetivo principal compreender os usos e funções sociais da escrita, suas implicações teórico-metodológicas para o ensino da leitura e da escrita e para a formação de professores de línguas. Nesse contexto, nada melhor do que escrever, entendendo que a escrita é uma experiência transformativa, e o trabalho com a escrita, em todos os níveis de educação, pode e deve ser sobre imaginar e criar um mundo melhor juntos.

Todos os alunos eram professores, seja de escola pública ou privada, seja de cursos livres de idiomas. Todos, portanto, viviam intensamente a pandemia e seus efeitos na vida privada: casa se transformando em sala de aula, espaço de trabalho/estudo sendo dividido com filhos (e às vezes com maridos), exigências e cobranças de todos os lados. Era o contexto ideal para escrever: escrever para compreender, exorcizar, construir sentido de/para si mesmo. Vimos ali uma oportunidade não só de estudar sobre letramentos (e o poder que eles têm), mas de, por meio do exercício da escrita, levar os alunos a compreenderem o poder da escrita como forma

de compreender o mundo que compartilhamos, bem como a nós mesmos, como forma de vivermos mais plenamente. E, claro, para essa finalidade, apropriarmo-nos de tecnologias digitais.

O conteúdo da aula era letramento literário e, como em aula anterior, havíamos discutido os letramentos do professor no seu local de trabalho, os alunos haviam escrito um capítulo de livro – o seu livro sobre as vivências e experiências da pandemia – que foi publicado em e-book KDP (Kindle Direct Publishing), da Amazon – era hora de voltar a esse texto, fazendo uma releitura dele. Para essa releitura, seria usada a ferramenta Pixton. Para a aula em questão, para dar conta das implicações do letramento literário e da escrita, foram lidos dois textos: “Letramento Literário: uma localização necessária”, de Rildo Cosson (2015), e “Writing as praxis”, de Yagelski (2012). Por meio dessas leituras e da atividade prática que solicitamos na sequência, esperávamos atingir outro objetivo da disciplina: oferecer uma experiência de prática situada no campo dos estudos de letramentos.

Tempos das atividades

Assíncrono: textos para leitura prévia postados no Moodle uma semana antes.

Síncrono: encontro para discussão dos textos, apropriação de conceitos-chaves, relacionamento dos textos à sua prática e encaminhamento da atividade prática.

Assíncrono: realização da atividade de releitura por meio de história em quadrinhos composta no Pixton e escrita de diário de avaliação da aula, textos e atividade prática realizada.

Ciclo completo da atividade: duas semanas, com interações também no grupo fechado do Facebook.

Objetivos

A atividade prática solicitada à turma tinha um objetivo principal: promover uma escrita significativa com a produção de uma história em quadrinhos, fazendo a releitura de seu próprio texto, que havia sido produzido na semana anterior, procurando fazer os alunos vivenciarem o que haviam lido e discutido.

A ideia era proporcionar uma experiência com multiletramentos. Quando tratamos de letramentos em nossas disciplinas, procuramos fazer com que os alunos se apropriem do que significa leitura e escrita como práticas sociais, não só para si mesmos, mas para a sua atuação profissional e no mundo. Como sempre subjaz a tudo que fazemos uma perspectiva para uma pedagogia de letramento midiático crítico, o momento que se vivia era ideal para os alunos contarem sua própria história. E, como a história já havia sido contada na semana anterior, agora era o momento de voltar a ela, fazendo uma releitura, expressando-a numa história em quadrinhos.

Para construir essa história multimodal, sugerimos a ferramenta Pixton ou mesmo Storyboard That. O Pixton tem um aspecto interessante: o professor pode criar sua turma e compartilhar o código com os alunos. Assim, é possível, inclusive, fazer a foto da turma, com o avatar de cada um deles.

A releitura faz com que os alunos desenvolvam competências variadas, em função das escolhas que precisam fazer para a composição de seu novo texto. A ideia é promover uma leitura que

permita “observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária” (Rouxel, 2012, p. 2). Por meio dessa atividade, pretendia-se atingir outro objetivo da disciplina, que consistia em caracterizar o letramento como uma prática social, situada, plural e ideológica.

Preparação para a atividade

Os alunos, em momento assíncrono, fizeram a leitura dos textos indicados de Cosson (2015) e Yagelski (2012). Na aula síncrona, abriu-se espaço para cada aluno(a) trazer suas percepções e questionamentos em relação aos dois textos lidos.

Decidimos que cada aula seria uma experiência multiletrada, que deveria impactar os alunos e a professora. Pelo que os alunos revelaram nos momentos síncronos e nos diários reflexivos escritos a cada semana, essa oportunidade de experienciar os multiletramentos foi muito importante para eles como cidadãos e como profissionais, pois viam relação de tudo que discutiam com sua vida e com a prática profissional. Os momentos síncronos são preciosos e cabe a nós, como professores, torná-los significativos. São momentos também para nos interessarmos pela vida dos nossos alunos, pelas dificuldades por que passam.

Uma aula que parte de uma teoria e culmina com o desenvolvimento de um “produto”, como a história em quadrinhos, passa pelas seguintes etapas:

- seleção de textos teóricos que sejam lidos previamente pelos alunos (não exagerar na quantidade, para que tudo seja, efetivamente, exequível);

- discussão do conteúdo dos textos teóricos, levando os alunos a refletirem sobre sua prática, relacionando o que leram ao que fazem no dia a dia (procurando fazê-los compreender o caráter situado dos letramentos);
- seleção de um texto-base a partir do qual será produzida uma releitura e discussão com os alunos;
- planejamento e explicação detalhada da atividade prática, de modo que os alunos consigam perceber por que estão fazendo o que estão fazendo (em relação à ferramenta que vão usar, sempre é disponibilizado um tutorial);
- elaboração da história em quadrinhos (ou storyboard) pelos alunos;
- socialização das histórias em quadrinhos (ou storyboards) produzidas, estimulando o feedback dos colegas (começando pelo professor).

Desenvolvimento

Os textos para a aula foram postados, como todas as semanas, na plataforma Moodle, onde constava também uma breve introdução a eles. Depois da discussão dos textos em aula, quando os alunos aproximaram a teoria à sua prática, foi aberta a atividade prática, também no Moodle.

A releitura proposta foi a partir do texto que eles haviam produzido na semana anterior. Tinham uma semana para a execução da tarefa (e produzir o diário das atividades das aprendizagens da semana).

Criamos uma turma dentro da plataforma Pixton, onde todos postavam suas HQs e recebiam feedback da professora. Eles também compartilharam sua HQ no grupo fechado do Facebook, de modo que os colegas pudessem conhecer as histórias produzidas e interagir com elas, dando um feedback aos autores.

Após cada um criar seu avatar na turma aberta pela professora no Pixton, é possível fazer a “foto da turma”:

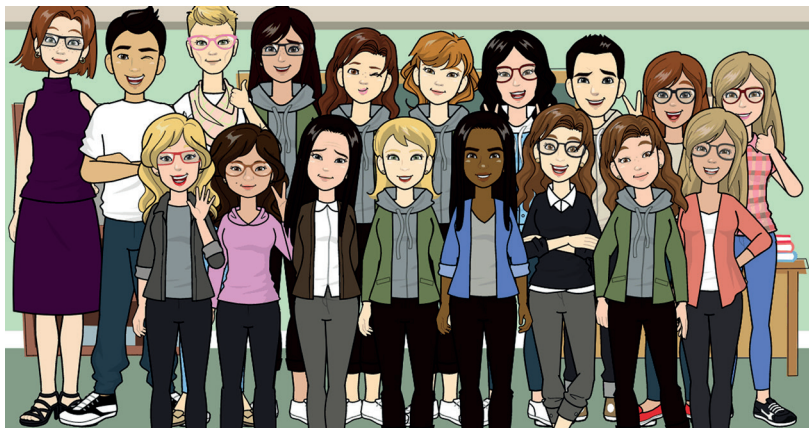


Figura 1: Foto da turma criada com o Pixton. **Fonte:** Arquivo da autora.

Na semana anterior, havíamos enfatizado que todos procurassem, na medida do possível, identificar uma aventura do tempo de pandemia da qual pudessem rir algum dia, e esse foi o mote para a criação das histórias.

Avaliação e resultados

Ao longo da semana, os alunos iam postando suas histórias no grupo do Facebook, o que gerou muita motivação e

engajamento entre eles (*Momentos de aperto! Hehe! Faz parte e a gente dá cada jeito, né hehe* 🍊🍊) e desenvolveu a empatia (*Muito bom e muito verossímil, Janáina kk. Me identifiquei!*). As histórias eram, de fato, lidas e geravam resposta ativa.

O fato de estarmos trabalhando no remoto proporcionou o engajamento no Facebook, bem como a identificação dos alunos com as histórias dos colegas. Por se tratar de uma releitura – que não deixa de ser também uma retextualização, passando de um gênero a outro – foi necessário que os alunos fizessem adaptações e acréscimos à história pensada e escrita como capítulo de livro na semana anterior. Alguns “capítulos” que haviam sido produzidos pelos alunos eram mais intimistas, por isso adaptações para o gênero HQ foram necessárias.

Essa prática situada fez com que os estudantes compreendessem, na prática, aspectos fundamentais da escrita e do trabalho com o texto literário em sala de aula.

Benefícios

O desenvolvimento da atividade trouxe benefícios de diferentes ordens:

- experiência de teoria e prática como complementares;
- discussão dos textos com um olhar para a prática e para o cotidiano, o qual se apresentava bastante complexo;
- possibilidade de vivenciar leitura e escrita como práticas sociais;
- desenvolvimento de habilidades para a produção de textos multimodais;

- compreensão das especificidades dos gêneros capítulo de livro e história em quadrinhos (relacionados ao conteúdo que estava sendo discutido na semana);
- desenvolvimento de empatia em relação aos textos e situações vividas pelos colegas;
- interação e engajamento dos alunos propiciados pelas atividades;
- construção de outro sentido ao que o aluno estava aprendendo pelo fato de ele poder contar a sua história.

Aspectos adaptáveis

O fato de os alunos serem professores reveste a atividade de outro significado, porque alguns adaptaram-na às suas próprias turmas, em função de terem identificado a importância de abrir o espaço de o aluno contar a sua história.

Na sua atividade do dia a dia, o professor escreve gêneros variados (pareceres, notas, planos de aula entre outros), mas poucas vezes tem a oportunidade de simplesmente escrever, e os alunos da disciplina fizeram bom uso dessa possibilidade, que, conseqüentemente, foi muito bem avaliada por eles. Acostumados a trabalhar, nas escolas em que atuam, os textos de autores consagrados, quando foram instados a escrever, se surpreenderam que eles também poderiam/sabiam escrever literatura.

Uma das alunas havia feito atividade semelhante em turmas de Ensino Médio (Magistério), lendo o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. Ela trabalhou com storyboard, com os alunos também fazendo uma releitura, trazendo a Negrinha para a atualidade. Com a atividade, a professora pôde trabalhar

relações étnico-raciais, preconceitos e discriminações pelos quais os afrodescendentes brasileiros passam. Para a finalidade, ela trabalhou com a ferramenta Storyboard That e os resultados foram surpreendentes, tanto na profundidade de análises sociais que puderam ser vistas nas releituras, como na exploração dos aspectos multimodais da ferramenta, com os alunos descobrindo funcionalidades que a professora desconhecia.

O trabalho dessa aluna mostrou também como os alunos se engajaram nas atividades propostas e interagiram mais com a leitura literária. Os textos produzidos por eles (e os debates realizados em sala de aula) mostraram como compreenderam criticamente os conflitos sociais e culturais da época, ratificando que a literatura é capaz de preparar-nos para ler de forma eficaz todos os discursos sociais.

É possível usar storyboard com a função original que esse gênero tem: roteiro para vídeo. Após a elaboração do storyboard, os alunos produzem seu vídeo. Junto a isso, é importante discutir o que seja ler e escrever no século XXI, em que os textos não são necessariamente lineares, tampouco apenas verbais. Em função das maiores funcionalidades do Storyboard That, quando os alunos trabalham no Pixton (depois de conhecerem o Storyboard That), alguns acham a ferramenta limitada para as coisas que pensam fazer, o que precisa ser levado em conta na escolha da ferramenta.

É possível aproximar literatura, escrita e tecnologia, com a oferta de atividades que promovem engajamento e interação. Na nossa concepção, os alunos precisam ser envolvidos em atividades que os desafiem, com temáticas com as quais se identifiquem e, claro, quando contam sua própria história, relacionando-a ao

conteúdo que está sendo trabalhado, outras perspectivas serão abertas para todos.

Os bons resultados não dependem da tecnologia, mas das pessoas: depende do tipo de relação que o professor estabelece com os alunos em sala; depende de quão empático o professor se mostra com o que o aluno traz para a aula; depende do tipo de interação que os alunos estabelecem com o texto – tanto o lido quanto o escrito. Fazer a releitura de um texto literário passando de um gênero a outro traz resultados muito significativos, se for produzida uma história em quadrinhos ou um *storyboard* usando ferramentas digitais, mas cremos que, não tendo internet na escola ou em casa, desenhar manualmente essas histórias pode trazer resultados muito significativos também. O segredo está na qualidade da interação do professor com seus alunos.

Referências

BARTON, David.; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas sociais*. São Paulo: Parábola, 2015.

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

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 173-187, jun. 2015.

KERSCH, Dorotea. F.; MATIAS, Joseane. “Ensinei meus colegas e fui ensinado também”: gênero roteiro de documentário, trabalho colaborativo potencializado pelo PDG. *Revista Entrelinhas* – v. 12, n. 2, jul./dez. 2018.

YAGELSKI, Robert P. Writing as praxis. *English Education*, v. 44, n. 2, p. 188-204, jan. 2012.

Quem somos

Ana Elisa Ribeiro é professora titular do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde atua no ensino médio, no bacharelado em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, além de ter sido coordenadora do projeto de extensão Aula Aberta. E-mail: anadigital@gmail.com

Carla Viana Coscarelli é professora titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde atua no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, além de coordenar o projeto de extensão Redigir. E-mail: cvcosc@gmail.com

Danilo Valentim Souza é professor bolsista de língua portuguesa no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e já atuou como professor em formação no Programa de Extensão de Educação de Jovens e Adultos. E-mail: valentimdanielos@gmail.com

Dorotea Frank Kersch é professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e da graduação em Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: doroteafk@gmail.com

Francis Arthuso Paiva é professor do Colégio Técnico e do ProfLetras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de atuar na Educação de Jovens e Adultos. E-mail: francisapaiva@gmail.com

Joyce Rodrigues Silva Gonçalves é professora do Núcleo de Letras do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde trabalha com formação docente e atua na coordenação do Programa de Extensão de Educação Básica de Jovens, Adultos e Idosos do CP-UFMG. E-mail: joycerodriguesufmg@outlook.com





Juçara Teixeira é professora de língua portuguesa do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde também atua na formação docente e na coordenação do Programa de Extensão de Educação Básica de Jovens, Adultos e Idosos do CP-UFMG. E-mail: jucaramoreirateixeira@gmail.com

Renata Amaral é professora do Núcleo de Letras do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP-UFMG), onde atua no ensino fundamental, e do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: reamaral.teixeira@gmail.com

Agradecimentos

O direito à educação é uma das nossas grandes conquistas e sua manutenção demanda continuamente coragem, ousadia, criatividade e sensibilidade de sujeitos que buscam construir um mundo socialmente justo para todas as pessoas. Este livro é dedicado a esse coletivo e nominalmente agradecemos às/aos: Sandra Regina Goulart Almeida, Reitora da UFMG; Claudia Andrea Mayorga Borges, Pró-Reitora de Extensão da UFMG; Tânia Aretuza Gebara, Diretora do Centro Pedagógico da UFMG, gestão 2023-2024; Roberson de Sousa Nunes, Diretor do Centro Pedagógico da UFMG, gestão 2019-2020; Evaldo Balbino da Silva, Vice-Diretor do Centro Pedagógico da UFMG, gestão 2023-2024; Marcos Elias Sala, Vice-Diretor do Centro Pedagógico da UFMG, gestão 2019-2020; Denise Alves de Araujo, coordenadora do Programa de Extensão de Educação Básica de Jovens, Adultos e Idosos da UFMG (2023); Fundação de Apoio da UFMG (Fundep), na figura do Analista de Projetos Dardiel Júnior Araújo Damaceno; Malba Tahan Barbosa, professora de geografia do Centro Pedagógico da UFMG, grande parceira no desenvolvimento pedagógico da atividade “Campanha comunitária”. Professores Ana Cristina Ribeiro Vaz, ciências; Andréia de Assis Ferreira, história; Brian Diniz Amorim, matemática; Carla Regina Vitarelli, português; Diogo Faria, matemática; vocês foram parceiros no projeto de ensino Linguagens, Interação e Tecnologias (LINTEC) que teve como fruto a atividade “Pero Vaz de Caminha e as tecnologias”; estudantes do 9º ano A, B e C (2017), do Centro Pedagógico da UFMG, que foram os protagonistas da atividade “Pero Vaz de Caminha e as tecnologias”; estudantes do 7º ano A e B (2019), do Centro Pedagógico da UFMG, protagonistas da atividade “Campanha comunitária”; Escola Elizabeth Teixeira, de Brumadinho; Centro de Comunicação da UFMG (CEDECOM); Assessoria de Imprensa da UFMG; Rádio América de Belo Horizonte; jornal *Hoje em Dia*, de Minas Gerais.

Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais; Departamento de Linguagem e Tecnologia do CEFET-MG; bolsistas do Aula Aberta, em especial Alícia Teodoro, Carolina Vasconcelos e Marsília de Cássia (no período pandêmico mais intenso); convidados e convidadas das lives e do projeto; Pollyanna de Mattos Vecchio, parceira de extensão e servidora do CEFET-MG; estudantes de Letras e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET-MG; CNPq (bolsa de produtividade em pesquisa). Equipe do projeto Redigir, na Faculdade de Letras da UFMG.



Resultado da experiência de professoras e professores nas salas de aula da Educação Básica, incluindo a EJA, e do ensino superior, este livro vem se desenvolvendo desde a pandemia, com base em reflexões e relatos de práticas em escolas públicas e privadas. Os 13 capítulos aqui reunidos apresentam atividades significativas no ensino de língua materna, com uso de diversas tecnologias. Cada texto funciona como recomendação e inspiração para colegas que desejem experimentar a leitura e a produção de textos de gêneros diversos, de maneira informada e fundamentada.