



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

IRENE AMADO TEIXEIRA BARBOSA

LETRAMENTOS NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO
ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA *CAMPUS*
PLANALTINA: UMA ESTRATÉGIA INTERDISCIPLINAR

Brasília - DF

2021

IRENE AMADO TEIXEIRA BARBOSA

**LETRAMENTOS NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO
ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA *CAMPUS*
PLANALTINA: UMA ESTRATÉGIA INTERDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof^o Dr. Marcelo F. Salviano
Coorientadora: Prof^a Dra. Veruska R. Machado

Brasília – DF

2021

B238

Barbosa, Irene Amado Teixeira

Letramentos no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Brasília *Campus Planaltina*: uma estratégia interdisciplinar / Irene Amado Teixeira Barbosa. — Brasília, 2021.

140 f. : il. color.

Orientador: Marcelo de Faria Salviano.

Coorientadora: Veruska Ribeiro Machado.

Dissertação (Mestrado) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

1. Letramentos. 2. Gêneros discursivos. 3. Ensino médio integrado.
I. Salviano, Marcelo de Faria. II. Título.

CDU: 373.5:003

Elaborado com os dados fornecidos pelo autor.

À minha mãe, Ana Amado, de quem sempre ouço palavras de amor, incentivo e
apoio em todos os momentos.
Ao meu marido, Charles.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me dar forças para concretizar o sonho do mestrado.

À minha querida mãe, pelo amor incondicional.

E meu agradecimento especial ao meu amor, meu cúmplice, meu Charles, que me acompanhou em todas as etapas da pesquisa. O amor a mim dedicado, seus gestos e suas palavras de apoio serviram-me de estímulo para conseguir concluir este curso. Admiro-te infinitamente. Tens meu coração.

Aos meus irmãos, sobrinhos e amigos, pelo carinho e apoio.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Faria, que contribuiu enormemente para os rumos deste trabalho, minha eterna gratidão.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Veruska Machado, que com sua atitude sempre positiva, competência e exemplar profissionalismo, trouxe-me ensinamentos fundamentais para o amadurecimento deste estudo.

Aos colegas da 1ª turma de Mestrado ProfEPT, por estes dois anos de crescimento, alegrias e cumplicidade, guardo por todos grande carinho e respeito.

Aos professores do ProfEPT, minha gratidão por todo conhecimento compartilhado e construído e pela oportunidade de me reinventar como profissional. A educação requer reflexão e cuidado, e só quem tem amor por ela é capaz de instigar o professor a pensar em sua prática.

À Profa. Dra. Rosa Amélia e à Profa. Dra. Rosário Ribeiro, pelas valiosas contribuições na qualificação e por aceitarem compor a banca de defesa deste trabalho.

Aos estudantes do 1º ano do Curso Técnico em Agropecuária *Campus Planaltina*, pela contribuição para a pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este mestrado, tão importante para mim, pudesse ser concluído.

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.*

(Paulo Freire, 2003)

RESUMO

Esta dissertação se ocupa de relatar a pesquisa desenvolvida em uma turma da 1ª série do Ensino Médio Integrado (EMI) em Agropecuária, com a finalidade de analisar as possíveis contribuições de uma proposta de letramentos por meio de sequências didáticas (SD) com foco nos gêneros discursivos. O problema de pesquisa inquiriu se o ensino dos gêneros discursivos, a partir do contexto local, contribui para os letramentos dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Planaltina-DF. A pergunta que se buscou responder apontou para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa (LP) por meio do letramento situado, de forma interdisciplinar e utilizando o contexto local, para contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. As práticas de letramento propostas compreenderam também a articulação de conhecimentos com disciplinas de área diversificada e específica, de modo a corroborar com a formação integral do educando. Os aportes teóricos desta pesquisa perpassam o ensino de LP no EMI no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e trazem a noção de gênero como uma área fértil para o conhecimento e vivência de letramentos. A geração de dados para esta análise se deu por meio da pesquisa-ação cujos instrumentos de geração de dados foram observação, aplicação de questionário, conversas informais, elaboração e aplicação de três sequências didáticas. Os resultados obtidos demonstraram que a realização desta pesquisa repercutiu no letramento dos participantes, evidenciando que o movimento de agência e de protagonismo dos alunos aflora fortemente e são bem significativos em letramentos que envolvem os gêneros discursivos e o contexto local.

Palavras-chave: Letramentos. Gêneros discursivos. Ensino médio integrado. Sequência didática. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The present thesis aims to report a research developed in a first grade of Integrated High School in Agriculture, the main goal is to review possible contributions of a literacy proposal using didactic sequences with focus on discursive genders. The research problem asked whether the teaching of discourse genres, from the local context, contributes to the literacies of students from the Technical Course in Agricultural Integrated to High School in Planaltina-DF. The question that search for an answer points to teaching-learning of Portuguese language by means of situated literacy, in an interdisciplinary way and using the local context, to contribute with the development of communicative skills of the students. The practical literacy proposed also includes an interconnection of knowledge with diversity and specific disciplines, in order to support a full student education. The academic support of this research passes through Portuguese language teaching in the Integrated High School within the scope of professional and technological education and brings the notion of gender as a growing area to knowledge and experience of literacy. The production of data for this analysis was through an action research whose instruments for data generation was observation, application of questionnaire, informal conversations, creation and application of three didactic sequences. The results show that the achievement of this research impact on the literacy of the subjects, emphasizing that the movement of agency and empowerment of students rise strongly and are very significant in literacy that involves discursive genders and the local context.

Keywords: Literacy. Discursive Genders. Integrated High School. Didactic Sequences. Interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da sequência didática	44
Figura 2 - Infográfico referente às etapas de desenvolvimento da pesquisa	48
Figura 3 - Infográfico referente aos instrumentos utilizados na coleta de dados...	50
Figura 4 - Exemplo de dificuldade na escrita	56
Figura 5 - Primeira versão da carta aberta de um dos estudantes.....	57
Figura 6 - Versão final da carta aberta	58
Figura 7 - Produção inicial do relatório de um dos estudantes.....	59
Figura 8 - Reescrita final do relatório	60
Figura 9 - Interface do podcast da turma “#1APApodcast”	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COVID 19 – *Corona Virus Disease* (Doença do Novo Coronavírus – 2019)

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EMI – Ensino médio integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ESECAE – Estação Ecológica de Águas Emendadas

GC – *Google Classroom*

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LC – Letramento Crítico

MEC – Ministério da Educação

NEL – Novos Estudos do Letramento

NLG – Grupo de Nova Londres

NLS – *New Literacy Studies*

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PC – Plano de Curso

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência Didática

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	23
2.1.1 O Currículo Integrado.....	23
2.1.2 O Ensino Médio Integrado em Agropecuária.....	24
2.1.3 Interdisciplinaridade na Educação Profissional e Tecnológica.....	25
2.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	28
2.2.1 LP e a Formação Técnica em Agropecuária	28
2.2.2 Gêneros do Discurso.....	31
2.2.3 Gêneros como Agência.....	33
2.2.4 Letramentos	35
2.2.5 Letramento Crítico	39
2.2.6 Multiletramentos	42
2.2.7 Sequência Didática (SD)	43
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
3.1 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	49
3.2 COLETA DE DADOS	50
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	51
4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS, OBSERVAÇÕES E CONVERSAS	51
4.2 ANÁLISE DA AÇÃO PEDAGÓGICA ADOTADA.....	54
4.3 RESULTADO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL SD	78
APÊNDICE B – DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DAS SD	107
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PRÉVIO PARA O ALUNO.....	123
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR.....	125
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DAS SD	128

APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS MENORES DE IDADE	129
APÊNDICE G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ.....	131
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	132
ANEXO A – TABELA DE NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	137

APRESENTAÇÃO

Este trabalho, que pertence à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), parte da experiência profissional própria como professora de língua materna de uma Escola de Educação do Campo¹ tentando corroborar com a escrita dos alunos. Os estudantes desse contexto vêm, na verdade, com outras experiências e quando entram em sala não se percebem protagonistas. A sala de aula para eles é um ambiente simulado. Além disso, a pedagogia do silêncio faz com que a prática nas aulas seja a do “você não me interessa”. Muitas vezes não se percebe a importância do aluno enquanto parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, de modo que, sentia a necessidade de conhecimentos relacionados à essa perspectiva.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, surgiu a oportunidade de associar a pesquisa teórica com a prática docente, contribuindo assim para a melhoria do ensino que envolvesse estudantes do campo. A proposta do Mestrado oportuniza o desenvolvimento de uma pesquisa e de um produto educacional alinhados ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida tendo seu produto educacional aplicado no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília (IFB).

Sob essa perspectiva, pretendeu-se investigar uma estratégia interdisciplinar de letramentos com foco nos gêneros discursivos, enfatizando aqueles pertinentes ao contexto vivenciado, a fim de contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. O ensino-aprendizagem de língua portuguesa por meio do letramento situado, mediado e efetivado por gêneros orais e escritos, compreende, neste

¹ Conforme o Dec. nº 7352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por populações do campo entende-se: “[...] agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010, Art.1º, 1º Inciso).

trabalho, a articulação de conhecimentos com as disciplinas da área diversificada e específica do Ensino Médio Integrado (EMI), de modo a corroborar com a formação integral do educando.

A pesquisa foi construída a partir de observações das aulas de LP, aplicação de questionários para alunos e professor, conversas informais com professores das áreas diversificada e específica, notas de campo da professora-pesquisadora referentes a observações de acontecimentos durante a aplicação da proposta de intervenção, produção de textos escritos e orais pelos alunos durante a aplicação da proposta e análise das produções. O questionário serviu para que tentássemos responder à questão mencionada em nossos objetivos específicos, apresentado na introdução deste trabalho, e para nossa intervenção em sala de aula. Além de demonstrar tais vivências, o questionário teve, também, a finalidade de constatar alguns gêneros da escrita necessários aos alunos.

Para Bazerman (2006), a perspectiva de gêneros como forma de ação social é capaz de proporcionar o trabalho com o gênero de forma situada e transformadora. À vista disso, o produto deste projeto consistiu em elaborar sequências didáticas (SD), aplicá-las, avaliar a sua aplicação, contribuir com a escrita dos alunos e promover a interdisciplinaridade. A partir da aplicação, visamos a promover debates, discussões, leituras, atividades e análise do gênero discursivo, a fim de garantir a expressão de pontos de vista por meio da escrita direcionada à comunidade local.

A aplicação do produto educacional teve o seu início a partir de visitas técnicas a fim de conhecer o patrimônio e o contexto histórico-cultural de Planaltina, com foco no seu potencial agrário, turístico e ecológico, para colocar em prática o ensino de um gênero discursivo e do tema ambiental de forma contextualizada e significativa, articulando as disciplinas Língua Portuguesa, Informática Instrumental, Ciência do Solo e Agroecologia e Gestão Ambiental.

Em virtude dos cuidados com a pandemia da covid-19 no país, foi necessário adaptar a aplicação do produto educacional para o modo remoto. As atividades foram retomadas de forma virtual pelo aplicativo Google Classroom e as aulas foram realizadas por meio de videochamadas via zoom. A aplicação das atividades de forma remota aconteceu sempre em encontros de 2h/a, conforme havíamos previsto para aplicação

presencial. Para a retomada das atividades, foi necessário resgatar conteúdos que foram trabalhados antes do período de suspensão das aulas presenciais.

Os textos produzidos pelos estudantes foram enviados aos seus destinatários previamente estabelecidos na apresentação inicial da SD, completando, assim, o curso da interação verbal por meio da palavra.

A fim de atender aos aspectos que o norteiam, este trabalho está organizado em 5 Capítulos. O Capítulo 1 traz a Introdução, que faz uma contextualização do que será abordado, evidenciando a justificativa e relevância do estudo. Também são apresentados o problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos.

No Capítulo 2, no qual é apresentada a fundamentação teórica, discutimos sobre o currículo integrado na EPT, sobre o Curso Técnico em Agropecuária, a língua portuguesa e a formação do profissional Técnico em Agropecuária, além do ensino de LP no Curso Técnico em Agropecuária.

Na primeira Seção, iniciamos um breve histórico da integração curricular no Brasil, passamos pela educação profissional e tecnológica, o ensino médio integrado, o currículo do ensino médio até chegar à abordagem do currículo integrado na educação profissional e tecnológica e o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e a interdisciplinaridade na EPT. Na segunda Seção, abordamos sobre o ensino da língua portuguesa na formação do técnico, seus eixos norteadores como base para assimilação de saberes. A terceira e última Seção contém o conceito de “letramentos”, de “multiletramentos” e de “gêneros discursivos”; discorre-se, ainda, sobre a sequência didática.

O Capítulo 3 fornece descrições e explanações sobre os procedimentos metodológicos para coleta, seleção e análise dos dados, especificando-se a caracterização do estudo como uma pesquisa-ação, o contexto e quem foram os participantes da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos utilizados: observação das aulas, questionários, conversas informais e aplicação das sequências didáticas. Já o Capítulo 4 apresenta o resultado da pesquisa por meio de reflexões acerca da aplicação das SD e da apresentação e análise do questionário final.

Por fim, as Considerações Finais ressaltam a relevância de se eleger a sequência didática com foco nos gêneros discursivos, de forma interdisciplinar e utilizando o

contexto local, como o centro para o estudo dos letramentos, para contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

1 INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) orientam que as aulas de língua portuguesa (LP) tenham como base o estudo do texto, materializado em algum gênero discursivo. Contudo, o ensino de língua portuguesa na educação básica do Brasil ainda enfrenta dificuldades quanto à sua concepção e quanto às metodologias empregadas por professores e escolas.

A exemplo disso, a metodologia tradicional, na qual os alunos “recebem” passivamente os conhecimentos, continua prevalecendo nas escolas no Brasil. Moran (2018, p. 2) ressalta que “as metodologias predominantes no ensino são as dedutivas: o professor transmite primeiro a teoria e depois o aluno deve aplicá-la a situações mais específicas”. Segundo o autor, a aprendizagem, unicamente, por meio da transmissão não é relevante para uma compreensão ampla, profunda e significativa dos conteúdos.

As consequências dessa realidade educacional refletem-se no rendimento dos alunos que, no ensino médio, é historicamente insatisfatório. Segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na avaliação geral em 2017, “[...] apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem adequados em Língua Portuguesa [...]” (BRASIL, 2018). Cabe destacar que os critérios de avaliação são baseados em competências comunicativas, conforme a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB/SAEB (BRASIL, 2019). Quando a clientela são alunos do campo, que vêm para a escola com experiências de linguagem diferenciadas, o rendimento dos alunos em LP é mais insatisfatório ainda. Os resultados da Prova Brasil (BRASIL, 2017a), aplicada aos alunos de 3ª série do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus Planaltina*, objeto deste estudo, demonstraram que há competências comunicativas que não foram desenvolvidas pelos alunos. Segundo o boletim de desempenho da escola disponibilizado pelo INEP (BRASIL, 2017b),

As escalas de proficiência de Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos.

Isso significa que a escala está organizada em níveis que vão da menor para a maior proficiência, e que cada nível de desempenho acumula também os saberes e habilidades do(s) nível(is) anterior(es). Assim, quando um quantitativo (%) de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pressupomos que estes alunos, além de terem desenvolvido as habilidades descritas neste nível, provavelmente também tenham desenvolvido as habilidades dos níveis anteriores (BRASIL, 2017a).

Os dados revelam que (1) 7,02% não demonstram habilidades elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar; (2) apenas 25,52% alcançaram nível 4 (considerado mediano), esse fato merece atenção especial, pois nesse nível são avaliadas habilidades essenciais para a atividade profissional para a qual o aluno está se preparando, como: localizar informações explícitas em infográficos, reportagens, crônicas e artigos; identificar a finalidade e a informação principal em notícias; reconhecer variantes linguísticas em contos, notícias e reportagens; reconhecer ideia comum e opiniões divergentes sobre o mesmo tema na comparação entre diferentes textos; diferenciar fato de opinião em contos, artigos e reportagens; diferenciar tese de argumentos em artigos, entrevistas e crônicas; inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal; (3) um pouco mais de 30% dos alunos não são capazes de identificar a finalidade de relatórios científicos, habilidade requerida no nível 3, que tem profunda relação com a formação profissional (BRASIL, 2017a). O quadro de proficiência é mais amplo (Anexo A), destacamos apenas as habilidades essenciais para a atividade fim do curso técnico.

Os indicadores do quadro de proficiência de Língua Portuguesa apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria das habilidades de ler e de escrever. Apontam, também, para a proposição de alternativas que conduzam o aluno ao desenvolvimento de sua capacidade crítica, a fim de se tornar sujeito ativo no meio em que se encontra. O ensino na língua está intimamente entrelaçado com os domínios social e cultural como “[...] caminho de invenção da cidadania [...]” (FREIRE, 1992). Desse modo, a perspectiva relaciona-se também com a promoção de uma educação integral/omnilateral, a formação politécnica e a integração das disciplinas propedêuticas e técnicas sob os eixos das categorias do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, fundamentados no currículo integrado (RAMOS, 2005).

Na perspectiva dos gêneros discursivos e da interdisciplinaridade, o presente projeto propõe uma experiência de prática de letramento no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Marcuschi (2008) ressalta que o estudo dos gêneros é uma área interdisciplinar fértil para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais.

A prática de letramentos, numa perspectiva situada, impacta o futuro profissional Técnico em Agropecuária, na medida em que possibilita organizar o próprio discurso, tendo consciência de que, ao escrever um texto, o aluno saberá definir o tipo de linguagem a ser utilizada de acordo com o objetivo estabelecido para aquele contexto. Isso porque

[...] já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2002).

Desse modo, esta pesquisa alcança a educação integral, pois tem a intenção de encontrar meios que preparem o aluno para lidar com discursos e práticas presentes na sua vida e de corroborar, conseqüentemente, com a sua participação crítica e autônoma na vida pública com boa capacidade de interação oral e escrita.

Nesse sentido, e considerando que a escola em questão é a que propõe uma educação integral, surge a indagação principal dessa pesquisa: *Como o ensino dos gêneros discursivos, a partir do contexto local, contribui para os letramentos dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em Planaltina-DF?* A nossa hipótese é de que as práticas de leitura e escrita por meio de gêneros discursivos podem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes e para que o aluno construa seu saber nas diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa consiste em criar, aplicar e avaliar uma proposta pedagógica com base na perspectiva dos letramentos. Essa proposta envolve sequências didáticas interdisciplinares com foco nos gêneros discursivos presentes no contexto social e escolar dos estudantes e no contexto laboral dos profissionais egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Mais especificamente, o presente projeto pretende: (1) investigar as práticas sociais situadas de leitura e escrita; (2) promover eventos de letramento que oportunizem a prática da escrita, de forma interdisciplinar, a fim de que o aluno aprenda a lidar com a língua em diversos contextos. (3) envolver os estudantes em situações reais de uso da escrita por meio da exploração do patrimônio histórico-cultural local e da problematização de questões socioambientais da região, buscando na consciência de pertencimento ecológico-cívico-coletivo o instrumento para a promoção da cidadania; (4) proporcionar ao aluno o domínio de alguns gêneros necessários ao exercício escolar e ao exercício do profissional técnico em agropecuária; (5) estimular a criatividade e o empoderamento autoral e social do estudante, dando-lhe voz para promover a conscientização e a valorização do patrimônio cultural e socioambiental local com vistas à divulgação/preservação e à defesa do patrimônio material e imaterial da região.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A base teórica deste projeto de pesquisa está centrada nos estudos dos letramentos e dos gêneros discursivos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por isso os tópicos a seguir tratam das peculiaridades desse contexto.

2.1.1 O Currículo Integrado

O currículo integrado propõe uma forma de educação que supere as desigualdades que emergem da dualidade entre a educação dos trabalhadores e a educação escolar das elites no Brasil. Na educação profissional e tecnológica, busca-se, como preconiza a lei, um currículo integrado que facilite o acesso do educando ao mundo produtivo e que possibilite sua capacitação profissional e, ao mesmo tempo, o forme para a cidadania.

Para Ramos (2005), a formação integrada tem como propósito fazer com que

[...] a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que busquemos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (RAMOS, 2005, p. 84).

Dessa forma, o currículo integrado contribui para a integração social do aprendente, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele. Essa proposta de educação está voltada para proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética, competente e técnica.

Nessa linha, Libâneo (2009) defende o desenvolvimento de uma formação integral que permita ao aluno se transformar em sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar

seu potencial de pensamento por meios cognitivos de construção e de reconstrução de conceitos, de habilidades, de atitudes e de valores.

As ideias de Beane (1997) coadunam com esta percepção ao apontar a integração como uma prática curricular que ajuda os jovens a adquirirem competências para resolver problemas sociais e melhorar a sociedade. É uma prática em que se estuda e se discute a própria vida do aluno, de modo a desenvolver uma integração contínua de novos conhecimentos e experiências. Aborda-se o cotidiano do aluno, não somente o seu futuro.

2.1.2 O Ensino Médio Integrado em Agropecuária

Na perspectiva da educação profissional e tecnológica, o ensino médio funciona como um projeto de formação humana, cuja organização pressupõe planejamento, caráter democrático, estímulo a valores afetivos, morais e sociais do jovem. A formação nessa etapa deve fornecer ao indivíduo as capacidades necessárias de profissionalização que lhe serão exigidas e ao mesmo tempo desenvolver de forma integral as suas habilidades cognitivas.

Desse modo, inspirado na ideia gramsciana de escola unitária, o Ensino Médio Integrado (EMI) busca articular a formação de interesse dos trabalhadores. Para Moura (2013), o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio como uma possibilidade de travessia na direção formativa pretendida para os jovens brasileiros, baseado nos pensamentos de Karl Marx, Friedrich Engels e de Antonio Gramsci, deve oferecer uma formação omnilateral, integral ou politécnica, de forma pública e igualitária. Além disso, garantida essa mesma base, exige também proporcionar o EMI como uma opção, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43):

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético (...) Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio profissionaliza dentro do eixo tecnológico Recursos Naturais, formando o profissional que planeja e avalia projetos agropecuários e agroindustriais, desenvolve atividade de gestão rural, observa a legislação de produtos agropecuários, a legislação ambiental, os procedimentos de segurança no trabalho e orienta a produção com visão de sustentabilidade (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2012).

Entre as características da organização curricular do curso, conforme o Plano de Curso (PC), destacamos “[...] o atendimento às demandas dos cidadãos, mundo do trabalho e da sociedade e a estruturação curricular que evidencie as competências gerais relacionados ao perfil do Curso Técnico dentro do eixo tecnológico Recursos Naturais conforme Catálogo de Cursos Técnicos [...]”. Já no Enfoque Pedagógico do Currículo, merece destaque a garantia “[...] de uma educação que promova a autonomia dos sujeitos e a interação dos diferentes campos de saberes [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2012).

Segundo o PC (INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, 2012), tais atividades intencionadas visam à formação integral dos educandos, para torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento sustentável local, regional, nacional e global, na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária. Como pontua Sacristán (2000, p. 15), “[...] não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada [...]”.

2.1.3 Interdisciplinaridade na Educação Profissional e Tecnológica

Diversos estudos acadêmicos ressaltam que o conceito de interdisciplinaridade ainda é polissêmico (BERTI, 2007; FEISTEL, MAESTRELLI, 2009), embora seja reconhecidamente importante e esteja presente em muitas práticas. Japiassu (1976) e Santomé (1998) compreendem como articulação dos conhecimentos/saberes de diferentes disciplinas/áreas em favor de um ensino contextualizado². No momento atual,

² A contextualização e o contexto local são pontos fundamentais na BNCC, que orienta que os currículos escolares adequem seus preceitos às realidades locais, valorizando seu contexto e suas

a BNCC (2018) sugere a elaboração dos currículos sob uma perspectiva interdisciplinar, de modo a determinar a sua prática juntamente com os projetos pedagógicos das escolas. O Ministério da Educação (MEC), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2012a), enfatiza a perspectiva da interdisciplinaridade e a contextualização para o tratamento dos conhecimentos a serem trabalhados.

Neste trabalho, corroboramos com a concepção da integração curricular por meio da interdisciplinaridade. A concepção de currículo integrado na EPT, entre outras atividades pedagógicas articuladas a partir da visão crítica de ser humano, abarca a interdisciplinaridade, uma vez que os conhecimentos específicos de uma área, seja ela técnica, seja da formação geral, não são capazes de proporcionar o entendimento total do cotidiano do aluno. Dessa forma, uma área interligada a outra, e todas vinculadas a problemas concretos, pode ajudar o aluno a realizar a articulação entre os conhecimentos, como menciona Frigotto (2005):

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO, 2005, p. 45).

Vale ressaltar que a compreensão acerca da integração por meio da interdisciplinaridade é comum, uma vez que os dois termos são explicitados conceitualmente como próximos. Contudo, apesar de ser comum encontrar referências à interdisciplinaridade e à integração curricular sem distinção, tais termos não são sinônimos, uma vez que

[...] o que se pretende na interdisciplinaridade não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em

características. Ampliado pela BNCC, o conceito de contextualização é tomado como: “A valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade”.

detrimento de outros aportes igualmente importantes [...] (FAZENDA, 2011, p. 59).

À vista disso, faz-se necessário pontuarmos algumas diferenças entre interdisciplinaridade e integração curricular. A interdisciplinaridade apresenta como problema central a superação da fragmentação do conhecimento e o excesso de especialização. Já na integração, no contexto da educação profissional, a preocupação não está em reunificar um conhecimento científico fragmentado, mas em integrar o conhecimento escolar e, a partir deste desenvolver "[...] ações formativas integradoras, capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes dos sujeitos das práticas pedagógicas (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 63).

Ivani Fazenda (2011) analisa a integração como uma etapa anterior à interdisciplinaridade. A integração vai acontecendo conforme vão surgindo os questionamentos e as reflexões da própria realidade e suas perspectivas de transformação. A interdisciplinaridade, para a autora, é fator de transformação, de mudança social, enquanto a integração como fim em si mesma é fator de “estagnação”, de manutenção do *status quo*. De qualquer forma, a integração e a interdisciplinaridade estão interligadas num processo de diálogo permanente.

A interdisciplinaridade também é de suma importância na investigação científica e na formação profissional do indivíduo no sentido de que a atividade profissional exige o aporte de muitas disciplinas, tanto da formação geral como técnica. Nessa lógica, numa aula, os conhecimentos da área técnica dialogam com os conhecimentos da formação geral, como no caso da língua portuguesa para, por exemplo, produzir o gênero relatório a respeito do assunto tratado. Diante disso, o ensino da língua materna na perspectiva dos gêneros discursivos na EPT configura-se numa grande possibilidade de diálogo com uma perspectiva interdisciplinar, na medida em que observa as relações teórico-práticas entre algumas disciplinas da formação geral e específica por meio da participação em eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas.

No Curso Técnico em Agropecuária, as disciplinas da área específica pressupõem uma rede de informações advindas da linguagem, da matemática, da biologia, da química, da história, da geografia, da filosofia, da arte, além de serem naturalmente interligadas. Frigotto (2005) ressalta a necessidade de os docentes de diferentes áreas interagirem, fazerem trocas e criarem. Nesse sentido, o discurso de Pombo também

ênfatiza que “Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica [...]” (2005, p. 13).

Em vista disso, não é redundante reforçar a ideia de que a interdisciplinaridade pressupõe integração de conhecimentos, de pessoas e de aplicação de teorias e métodos, e que ela só é possível num ambiente de colaboração entre os professores, o que exige conhecimento, entrosamento, confiança da equipe e, ainda, tempo disponível para que isso aconteça.

Educar interdisciplinarmente, além do sentido humano, promove condições para a formação integral do estudante, de modo que ele consiga compreender as diferentes linguagens utilizadas, relacionar os diferentes conhecimentos e desenvolver a capacidade de enfrentar desafios.

2.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.2.1 LP e a Formação Técnica em Agropecuária

A língua portuguesa é considerada imprescindível na formação do técnico, pois os eixos norteadores do ensino, leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica, são elementos indispensáveis à formação cultural, visto que servem de base para a assimilação de todos os tipos de saberes, tanto da área técnica quanto de outras.

Nessa perspectiva, entendemos que os gêneros discursivos devem constituir a base para o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio Integrado (técnico em agropecuária), tendo em vista que a falta de domínio dos estudantes na leitura e na escrita deve-se, entre outras questões, ao ensino de língua orientado pela perspectiva do tratamento dos textos como objetos, sem considerar as práticas sociais em que os textos são produzidos. Os gêneros são modos de interagir discursivamente no curso das práticas sociais e materializam-se semioticamente nos textos, daí a sua relevância para o desenvolvimento dos letramentos.

O ensino da leitura e da escrita com base nos gêneros discursivos está no centro das orientações da BNCC para o ensino da língua portuguesa, que aponta para a necessidade de uma didática da língua que reconheça a expansão do uso da escrita na sociedade contemporânea. A evolução dos meios de comunicação eletrônicos criou demandas sociais que moldam os gêneros e os letramentos ao articularem diversos elementos semióticos na criação de textos.

Numa perspectiva prática, acredita-se que o ensino da língua, integrando as áreas de Linguagens, Parte Diversificada e Formação Específica, via gêneros discursivos oriundos de práticas sociais, possibilita uma reflexão mais ampla sobre os enunciados e uma aprendizagem significativa para os aprendentes, dentro do contexto social e laboral destes. Dessa forma, para o desenvolvimento da proposta apresentada neste trabalho, acredita-se que a elaboração de uma sequência didática nessa perspectiva atende ao exposto na medida em que pode, ao mesmo tempo, trabalhar a capacidade linguística do aluno e levar em conta o contexto acadêmico, social e cultural no qual ele está inserido. Para tanto, deve privilegiar a análise do contexto de produção dos discursos, conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas, produção/refacção textuais e análise linguística.

De acordo com Bakhtin (2000), um ensino pautado na concepção interativa da língua, por meio dos gêneros do discurso, possibilita a realização de um ensino mais contextualizado, voltado para as reais práticas sociais da língua. A contextualização tende a facilitar a integração entre os conhecimentos gerais e técnicos, visto que ressignifica os saberes e contribui para o alcance da aprendizagem significativa.

Considerando o pressuposto de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que estabelecem ser possível ensinar a escrever textos, a ideia do produto educacional, proposto nesta dissertação, surgiu de dois motivos especificamente. O primeiro é por reconhecer que o ensino da língua está muito distante da realidade do alunado principalmente quando são estudantes do campo, que vêm para a escola com experiências de linguagem diferenciadas; o segundo surgiu da leitura das propostas da BNCC que defendem um modelo de ensino que possibilita aos estudantes o contato com uma grande variedade de gêneros, para a participação na sociedade de forma crítica e criativa.

A proposta está amparada em teorias que levam em consideração a aprendizagem desenvolvida, também, na zona proximal de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998). Por isso, o projeto proposto possibilita a criação de subsunções e/ou organizadores prévios na aprendizagem dos alunos do 1º ano para enfrentarem as diversas práticas a que estarão submetidos ao longo das séries seguintes, bem como para vivenciar o gênero discursivo no contexto laboral dos profissionais técnicos agropecuários.

Uma vez que as vertentes teóricas aqui postas assumem o pressuposto de que ensinar línguas é trabalhar com práticas sociais por meio da produção escrita e oral de diferentes gêneros discursivos significativos para o contexto em que se insere essa prática, optou-se por trabalhar com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados em uma determinada cultura. Em consonância com Rojo (2009) e Kleiman (2007), a produção discursiva aqui proposta foi realizada em práticas sociais específicas, em que se verificam os gêneros mais relevantes para o aluno e sua comunidade, impondo, assim, o reconhecimento de múltiplos letramentos a partir da produção de textos que envolvem a cidade, seu patrimônio histórico-cultural e ambiental, qual seja a cidade de Planaltina-DF. Considerando a esfera científica e escolar, a proposta busca trabalhar com leitura, interpretação e produção de textos compatíveis com o sistema de atividades do contexto profissional do futuro Técnico em Agropecuária.

O uso de diferentes estratégias de ensino pode contribuir para a formação de profissionais que dominem os conhecimentos técnicos e científicos em seu campo de atuação, que tenham capacidade de resolver seus problemas cotidianos de cunho profissional e que possuam autonomia e visão crítica. Esse tipo de intervenção ancora-se no letramento do aprendente no seu meio social e no conhecimento do gênero discursivo exigido no contexto laboral do Técnico em Agropecuária. Assim, uma sequência didática voltada para práticas sociais em torno de gêneros discursivos parece configurar-se em uma ferramenta pertinente, devido às possibilidades de interação e contextualização em situações reais.

2.2.2 Gêneros do Discurso

As concepções de gêneros discursivos defendidas por Bakhtin (2003) e seu círculo dão conta de que gênero e linguagem estão ligados às atividades humanas nas esferas dos discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Para Bakhtin (2003), qualquer esfera da atividade humana estará sempre relacionada com a utilização da língua. O conceito de gênero do discurso, proposto pelo autor, incluiu, nas atividades de linguagem, a noção de um sujeito-histórico, consciente e crítico de sua condição, a quem a linguagem serviria como um importante instrumento de mudança social, sendo os significados do discurso mais importantes que um sistema formal.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Dessa forma, quando se pensa em gêneros discursivos, sabe-se que as diversas áreas de atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem, bem como o efeito da língua que se efetua em forma de enunciados, sejam orais, escritos, impressos, sejam digitais.

De acordo com o Círculo de Bakhtin (2015), para compreender melhor o pensamento bakhtiniano, deve-se admitir um mundo envolto por relações dialógicas, já que permeiam nossa vida diária, em que o sujeito se constitui à medida que vai ao encontro do outro. Sendo assim, é indispensável conceber a língua como um fator social, em que o falante não espera que o ouvinte “[...] duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Assim, o interlocutor, no jogo comunicativo, assume atitude responsiva de modo que haja uma participação, seja ela de qual forma se apresentar.

O que constitui o gênero não são seus aspectos formais, mas “[...] sua ligação com uma situação social de interação [...]” (RODRIGUES, 2005, p. 165), a qual está sujeita a variações, pois, se a língua sofre transformações, os gêneros também se transformam, adaptam-se e renovam-se. Assim, modificam-se para atender às exigências da sociedade na qual se insere, ou seja, aos propósitos comunicativos. Nesse aspecto, Swales acrescenta:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero (1990, p. 58).

Bakhtin (2003) organiza os gêneros em dois grandes grupos: os primários e os secundários, caracterizados, respectivamente, por serem produzidos nas situações corriqueiras de comunicação, com forte predomínio, em geral, da oralidade e por serem produzidos em situações mais formais de enunciação, nas quais se exige do interlocutor uma ação de linguagem mais elaborada. São exemplos de gêneros primários uma conversa e um telefonema. São exemplos de gêneros secundários os das esferas jornalística e literária, tais como notícias e reportagens, contos e romances. Logo, a carta aberta e o relatório, gêneros sobre os quais nos debruçamos no presente estudo, encontram-se no grupo dos gêneros secundários.

Com base no pensamento bakhtiniano (2003), os elementos constitutivos dos gêneros discursivos são: a) conteúdo temático b) construção composicional e c) estilo. Desse modo, a análise de um determinado gênero deve contemplar os aspectos constitutivos, como o funcionamento nas práticas sociais. Seus elementos não devem ser vistos de maneira isolada, mas sim na relação orgânica entre eles com as relações interlocutivas fundadas no contexto sócio histórico. Entendemos, então, que os gêneros, sob a perspectiva bakhtiniana, são práticas sociocomunicativas construídas historicamente, influenciados por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados. Isso significa que, no momento da interação, oral ou escrita, recorreremos a um gênero, que, apesar de ser inerente a cada situação discursiva, revela a necessidade dos participantes envolvidos nessa situação, a vontade do enunciador, a intenção do falante, ou seja, o gênero é determinado pela esfera

discursiva e está presente em toda atividade comunicativa humana, representando as formas de dizer e de se interagir em cada situação específica. Assim, segundo Bakhtin (2003, p. 268), os gêneros “[...] refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social [...]”.

Quanto ao termo “enunciado”, Bakhtin conceitua como “[...] um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele, atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas [...]” (2003, p. 300). Assim, é visto como “[...] real unidade da comunicação discursiva, porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 274). O termo refere-se a algo que já foi dito, mas que será diferente a cada enunciação da frase.

2.2.3 Gêneros como Agência

Estudiosos da linguagem afirmam que gêneros discursivos são formas de comunicação rotineira vinculadas à vida cultural e social das pessoas. Logo, gêneros são vistos como formas de ação social, reconhecidos e recorrentes em qualquer situação comunicativa.

De acordo com Bazerman (2006), os gêneros discursivos são ações sociais tipificadas por meio das quais tornamos nossas intenções e sentidos pretendidos inteligíveis para os outros. Ao produzir gêneros com objetivos e destinatários específicos, o escritor – como denomina Bazerman (2006) – exerce o papel de agente, isto é, sujeito ativo da estruturação discursiva. A partir de Bazerman (2006), defendemos que, só atuando como agente no processo de elaboração textual, o autor tem condições de apropriar-se adequadamente da função do gênero produzido.

Para Swales (1990), os gêneros estão condicionados às convenções e ao papel dos discursos na esfera discursiva em que eles ocorrem. Considerando que os gêneros são partes de processos de atividades socialmente organizadas (BAZERMAN, 2006), podemos afirmar que as formas de comunicação de uma esfera discursiva são organizadas conforme as convenções dessa, influenciando o comportamento social dos

seus membros. O modo de utilização da linguagem pelos membros é determinado pelo sujeito, por sua posição nesta esfera e também pela função que o discurso exerce nela.

A perspectiva sociorretórica, defendida por Swales (1990) e Bazerman (2006), enfatiza que gêneros discursivos são processos dinâmicos e mutáveis. Examiná-los como ações retóricas ou derivando de situações recorrentes (MILLER, 1984) significa que somente adquirem sentidos a partir de uma situação e de um contexto social quando as expectativas são compartilhadas pelas pessoas que participam das ações na comunidade. Dessa forma, a visão de gêneros como ação social toma em consideração o reconhecimento das regularidades e similaridades entre textos individuais em situações recorrentes que levam os indivíduos a construírem representações ou convenções destas ações tipificadas. As representações resultam das interpretações e percepções sociais, como também das experiências em eventos, das interações com participantes e com a língua.

Na concepção de Bazerman (2006), o conhecimento do contexto social em que os textos são produzidos e circulam é essencial para ajudar os escritores a selecionar a retórica que é adequada para uma situação particular de escrita. Bazerman (2006) sugere que gêneros discursivos deveriam ser considerados “[...] não como características associadas a textos particulares, mas como categorias de reconhecimento psíquico-social. Isto significa que gêneros são o que as pessoas, como grupos e indivíduos, reconhecem serem [...]” (p. 92). Esta visão implica analisá-los como processo que organiza os indivíduos e os grupos em torno de seus interesses, comportamentos, pensamentos, razões, e que o uso de gênero também tipifica suas ações quando compartilhando interações. Enfim, gêneros discursivos, para o autor, não somente dão forma aos textos, mas também às atividades sociais.

Além de o gênero discursivo dar forma a nossas ações e intenções e por ser “[...] um meio de agência, não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras [...]” (BAZERMAN, 2006, p. 10). Ao propor um caráter dinâmico, interativo e agentivo do uso de gêneros escritos, o autor enfatiza que o centro da teoria deve ser o que as pessoas querem realizar por meio da escrita em um mundo em mudança. A escrita é “[...] imbuída de agência [...]”, o que quer dizer que “[...] a escrita não existiria se através da história os indivíduos não se

utilizassem de todos os recursos possíveis para registrar e compartilhar com outros traços de sua existência, condições de vida, pensamentos, ações, motivações e intenções [...]” (BAZERMAN, 2006, p. 11).

Essa concepção de agência se aplica ao contexto desta pesquisa, na medida em que os estudantes escrevem algum tipo de texto (carta, relatório), usando as ferramentas de linguagem e da organização social que expressam suas aprendizagens e novos pensamentos. Nesse sentido, os estudantes estão também sendo agentes e podem contribuir com suas visões para o avanço da sociedade.

Dessa forma, a relevância da agência em nosso estudo se justifica por oferecer aos alunos ferramentas para que possam abstrair as condições de uso da linguagem, a fim de que possam desenvolver habilidades de entender e produzir textos para se comunicar melhor (letramento) e serem reconhecidos no contexto da escola e da organização social. Como membros da esfera profissional, técnico em Agropecuária, de quem se espera um agir através das atividades de leitura e escrita (BAZERMAN, 2006), os alunos podem contribuir para a produção de conhecimentos e, ao se sentirem motivados para a escrita, poderão buscar mais recursos para serem agentes engajados na sociedade em que atuam ou atuarão como profissionais.

2.2.4 Letramentos

O termo “letramento” foi explicado por muitos estudiosos, cada um em seu contexto histórico, a partir da formulação de um conceito sob as mais diversas variantes da tradução do termo inglês *literacy*, considerando uma complexidade de fenômenos que envolvem linguagem(ns), educação e cultura(s). Posteriormente, o termo passou a ser adjetivado e pluralizado para explicar e abranger outras demandas socioculturais, tais como letramento digital, letramento midiático, letramentos, novos letramentos etc., além de receber prefixos tais como em multiletramentos.

Letramento pode ser entendido como o processo que “[...] focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade [...]” (TFOUNI, 1995, p. 20). Nesta perspectiva, o letramento apresenta-se como um processo que advém de uma leitura crítica de mundo, capaz de fazer com que o sujeito consiga

construir conhecimentos, na complexidade das relações históricas construídas no corpo social. É um processo que acontece ao longo da vida, mas que deve ir alcançando graus de complexidade maior, à medida que a pessoa procura compreender as relações estabelecidas no e com o mundo, como algo que está sempre em movimento.

A abordagem de letramento citada encontra respaldo na concepção dos letramentos derivada dos Novos Estudos de Letramentos,³ a partir de Street (1984). O autor propõe o modelo ideológico, cuja premissa básica é a de que o letramento estaria localizado na interação entre as pessoas como prática social em oposição à visão da escrita como sistema de comunicação autônomo, que, independentemente do contexto, os indivíduos, ao adquirir um conjunto de técnicas e habilidades cognitivas, interagem nos mais variados contextos.

Segundo Jung (2003), o modelo autônomo de letramento leva a escola a atribuir ao alunado a responsabilidade por seu fracasso no que concerne à aprendizagem da escrita e ao domínio de sua utilização. Nesse sentido, a escola é autônoma, um modelo à parte da sociedade, o que lhe garante o título de detentora dominante do saber, uma vez que suas leis estão relacionadas com o prestígio social que um indivíduo possui perante a sociedade, pois é considerado “culto” o indivíduo que domina o saber adquirido na escola. Ao desconsiderar a prática social, a escola encerra uma concepção de currículo segmentada de conteúdos, o que é incompatível com o desenvolvimento linguístico-discursivo do estudante, pois não considera a bagagem cultural diversificada do estudante antes de entrar na escola, uma vez que ele já é participante de atividades de uma sociedade letrada (KLEIMAN, 2007).

De acordo com Carvalho (2017), o modelo ideológico de letramento não deve ser entendido como uma negação ao que propõe a vertente autônoma da escola, refere-se à amplitude de significados que a escrita assume, nos diferentes contextos em que ela se faz presente, uma vez que o letramento é o processo interno entre o indivíduo e o

³ Os chamados “Novos Estudos do Letramento” (NLS – sigla em inglês para New Literacy Studies) representam uma nova perspectiva para a linguagem, alterando o foco, que anteriormente era dado à aquisição de habilidades, para a abordagem de letramento como uma prática social (STREET, 2003). Esta abordagem implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço e contestam relações de poder existentes no contexto.

social, em um movimento de compartilhamento cognitivo, o qual envolve ideologias que podem estar ligadas a ações políticas, econômicas e sociais. Jung esclarece que:

[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (2003, p. 60).

Para Street (2003), o letramento autônomo corresponde à visão dominante na escola tradicional de que as práticas letradas são descoladas dos usos e das relações de poder na sociedade e o letramento ideológico diz respeito à visão de que essas práticas são heterogêneas e valoradas diferentemente de meio para meio. Cabe à escola evidenciar e tirar proveito da natureza dessas práticas para levar os alunos a uma atitude crítica e a uma ação protagonista (de intervenção no meio).

Com base em Scribner e Cole (1981), Kleiman (2007) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Para Rojo (2010, p. 98), o termo “letramento” “[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente [...]”. Para a autora, isso inclui o local e o global, assim como os contextos sociais diversos como família, trabalho, mídia, escola.

Essa perspectiva está relacionada com a prática situada, uma realidade que precisa ser trazida para o ambiente escolar por considerar os contextos, os campos de atuação, os papéis enunciativos de quem produz, os gêneros predominantes e até mesmo os suportes. Embora os PCN já tenham apontado, a BNCC (2017) sistematiza a inclusão, no momento da produção textual, dos próprios campos, do gênero, da situação de comunicação, do interlocutor, da variação linguística e não apenas uma produção de texto como um conteúdo procedimental. Quanto à análise linguística, o objetivo é auxiliar o estudante na ampliação de sua capacidade de usar a língua em práticas situadas.

O processo de aprendizagem da escrita na escola está ligado ao reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço (STREET, 2003). Dessa forma, a escola deve possibilitar aos alunos a participação em várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009). Os Novos Estudos de Letramentos (ROJO, 2009)

salientam, justamente, a importância de se verificar quais os textos mais relevantes para o aluno e sua comunidade.

Segundo Rojo (2008), as abordagens recentes de letramento apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita em sociedades letradas e insistem no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. Com base em Barton (1994), o letramento vem sendo aplicado, em diversas áreas do conhecimento, para designar diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita, situadas em seus contextos sociais, sendo comuns expressões como: 'letramento digital', 'letramento político' etc. À vista disso, o conceito de letramento passa a ser pluralizado, gerando o termo "letramentos" (ROJO, 2009). Soares (2002), por sua vez, enfatiza que as várias práticas de leitura e escrita sugerem que se pluralize a palavra "letramento", para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias em suas práticas de leitura e de escrita. Para a autora, diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, de reprodução e de difusão da escrita resultam, então, em diferentes letramentos.

Barton e Hamilton (1998) propõem o letramento como usos da leitura e da escrita em contextos situados, considerando-o como prática social em que estão envolvidas questões ideológicas e disputas hegemônicas. Segundo Castanheira (2010), a distância entre o mundo escolar e aquilo que acontece para além dos muros da escola dificulta a aprendizagem dos alunos e contribui para a discriminação. De acordo com esse pressuposto, verifica-se o papel importante que a escola e o educador possuem, pois, propor atividades de ensino e usos de leitura e escrita que levem em conta características de situações comunicativas em que ocorrem eventos de letramento na sociedade é reconhecer a escola como instituição promotora de inclusão.

Sob a prerrogativa de Travaglia (2009) e Rojo (2004), para atingir tal objetivo, deve-se propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio da análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação. Em vista disso, parte-se de considerações encontradas nos estudos de Bakhtin (2003), de Marcuschi (2008), de Kleiman (1992, 1995) e de Kock e Elias (2014) e na sociolinguística educacional encontrada em Bortoni-

Ricardo (2005), que possibilitam uma reflexão sobre a prática pedagógica com a intenção de realizar mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Bakhtin (2003), ao escrever, o educando também precisa dispor de intenções, como por que e para quem escrever; este escrever encontra-se atrelado à condição de formas específicas, no que diz respeito à estrutura da construção dos diversos textos, consolidando, portanto, as diversas circunstâncias comunicativas. Nessa perspectiva, ensinar língua portuguesa orientada pelos letramentos implica, ao passo que trabalhamos com gêneros discursivos, contextualizar os saberes, partindo de textos e temas reconhecidos pelo grupo social.

Como visto, os gêneros são utilizados para tornar possível a comunicação e funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Essa concepção está de acordo com os estudos de letramento, pois, com o auxílio dos gêneros, trabalha-se leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007).

Com a pluralidade de gêneros na disciplina de língua portuguesa para possibilitar múltiplos letramentos (BRASIL, 2006), a produção e recepção dos gêneros discursivos produzidos se incorporaram ao grau de significância e de identificação dentro de contextos e enunciações que fazem sentido à vida do público-alvo. Por conseguinte, o desenvolvimento de análises e produções com finalidade social e propósito comunicativo instalam-se espontânea e significativamente na prática de estudo da língua produzido em interação.

2.2.5 Letramento Crítico

Uma vez que seguimos a concepção de letramento como prática social, aliada à concepção dos gêneros discursivos, é importante nos orientarmos pelos pressupostos do letramento crítico (LC). Tais pressupostos se aproximam das propostas sugeridas pela Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), que recomendam práticas “[...] que propiciem a formação humanística e crítica do aluno, que

o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade [...]” (p. 33).

Para Marins-Costa (2016), qualificar uma ação como crítica e/ou delimitar o termo “crítico”, no âmbito pedagógico, parte de duas perspectivas: uma é a capacidade de analisar, com clareza, os fatos; e a outra, sob a lente da pedagogia crítica, implica reconhecer os discursos e seus contextos. Nessa última, na qual nos pautamos, parte-se do pressuposto de que os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder. Segundo a autora, há um senso comum sobre a necessidade de formar o aluno crítico sem os parâmetros para essa formação. Ainda conforme a autora, a fundamentação teórico-metodológica para nortear as práticas de ensino e aprendizagem está no LC (MARINS-COSTA, 2016).

O LC pode ser definido, segundo Morrell (2002, p.72, *apud* XAVIER, 2015 p. 54), como “[...] a habilidade de, não apenas ler e escrever, mas também de acessar textos com o intuito de entender as relações entre poder e dominação presentes nesses”.

Essa concepção leva o professor a valorizar e buscar o engajamento dos alunos em atividades reflexivas por meio da linguagem e, assim, orientar o trabalho com os textos na aula fundamentalmente por uma perspectiva discursiva e não meramente formal ou conteudística. Embora o sentido do texto dependa do contexto em que ele é vinculado e interpretado, não se descarta o conhecimento linguístico, textual e cultural, a fim de não destoar as ideias centrais.

Segundo Cope e Kalantzis (2012), os letramentos críticos procuram valorizar as vozes e experiências que alunos e professores trazem para a escola, valorizando-os enquanto cidadãos responsáveis por seu processo de aprendizagem e agentes capazes de mudança. Nessa perspectiva, o letramento crítico pode contribuir para que os jovens construam sua compreensão e interpretação a respeito da realidade, de si mesmos, dos outros e das relações entre os diferentes sujeitos, os sentidos e as práticas sociais.

Sobre isso, Costa (2011) aponta que a linguagem não é neutra, baseia-se nas regras discursivas de cada comunidade, de modo que todo texto é considerado temporal, situado ou tendencioso. Desse modo, Cassany (2006) reforça que ser um leitor crítico requer situar o discurso no contexto sociocultural de partida, percebendo as vozes discursivas presentes e tomar consciência da situacionalidade do texto e das intenções

do autor. Assim, deve-se levar em consideração quem escreveu o texto, onde e quando, quais eram os seus interlocutores (destinatários) e como ele chegou a esses destinatários. Por esse meio, podem-se identificar relações de poder e injustiças subjacentes.

Marins-Costa (2016) ressalta que os textos não devem ser utilizados apenas para estudo dos aspectos linguísticos/gramaticais, mas que, sobretudo, a mensagem neles inserida seja explorada e a ideologia presente seja reconhecida, possibilitando, com isso, a formação de cidadãos críticos para um agir em sociedade, tendo como objetivo relações de justiça e de igualdade. Essa abordagem pressupõe levar os alunos a ler, sabendo que há certas omissões e certos implícitos e que eles podem chegar a conclusões próprias sobre o motivo das diferentes formas de (não) dizer nos mais diversos textos. Os alunos são encorajados a questionarem textos/discursos, percebendo “[...] seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações [...]” (ROJO, 2009, p. 112). Nessa perspectiva, ler um texto criticamente pressupõe um sujeito em ação e interação.

Para Rojo (2009), tornar o aluno letrado criticamente, é trazer para dentro dos muros da escola “[...] não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica [...]” (p. 115). Com efeito, uma das importantes tarefas do professor é levar o aluno a refletir e dialogar com outros discursos. Estabelecem-se, assim, pontes culturais entre indivíduos diferentes, entre o “eu” e o “outro”, ao mesmo tempo que provoca reflexões sobre a própria realidade.

Como visto, o LC vai além da margem das práticas escolares e, por isso, torna-se essencial na formação protagonista e cidadã dos alunos, principalmente em aulas de Língua Portuguesa que consideram as práticas sociais. Dessa forma, é necessário, portanto,

[...] garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens [...] e das línguas [...]. Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas de maneira crítica, ética, democrática e protagonista. (ROJO, 2009, p. 119).

Nesse entendimento, o trabalho com letramentos críticos, trazendo para a sala de aula as situações sociais e culturais não valorizadas, as culturas locais e as contextuais dos alunos para atendê-los, é ir além dos alfabetismos, a fim de formar “[...] um cidadão mais flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua [...]” (ROJO, 2009, p. 115); significa construção de uma postura que ultrapasse as barreiras da sala de aula como forma de possibilitar confrontos para uma aprendizagem significativa.

2.2.6 Multiletramentos

As práticas que visam aos multiletramentos buscam abarcar letramentos que estejam em consonância com a flexibilidade das comunicações e tecnologias da informação, levando em conta também diferenças sociais e diversidades culturais.

A este respeito, Rojo (2012, p.13) afirma que,

diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Ao diferenciar os conceitos de “letramentos” e “multiletramentos”, Rojo (2012) enfatiza que o conceito de “multiletramentos” é mais completo e abrangente, uma vez que, por meio dele, é possível compreender a multiplicidade de linguagens dos textos que circulam na sociedade, sejam eles impressos, midiáticos, digitais ou não.

No conceito de “multiletramentos”, estão intrincadas as noções de múltiplas linguagens e semioses e de multiplicidade cultural ou multiculturalidade. Dessa forma, os multiletramentos abarcam a diversidade cultural e linguística, das convenções e seus significados para desenvolver *designs* favoráveis à compreensão das mudanças emergentes da sociedade globalizada. Essa mesma sociedade projetada no global

também se volta aos interesses das comunidades locais, do trabalho, dos bens públicos, enfim, da cidadania.

O que se pretendeu atingir pelo uso da pedagogia dos multiletramentos foi inserir outras práticas de letramento, além das escolares, para serem discutidas, analisadas, simuladas e transformadas no ambiente da escolar. Como afirma Rojo (2012, p. 21), são necessárias “[...] novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e imprensa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação [...]”, pois, segundo a mesma autora, trabalhar com multiletramentos “[...] normalmente envolverá o uso das novas tecnologias de comunicação e informação [...]” (p.08).

As metodologias ativas com a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) buscaram transpor o aluno ao *status* de partícipe. Tal participação, segundo Knuppel (2016, p. 82), ocorre à medida que o aluno “[...] interage, utiliza, comenta, critica, amplia questões, compartilha [...]”. Desse modo, ao se apropriar das informações e dos conteúdos necessários à sua produção textual por meio da realização de atividades em ambientes virtuais, nos quais interagiram com textos multimodais e, por fim, ao publicar a produção, os alunos podem trilhar um caminho para o seu multiletramento, tendo em vista que ao ler, interagir, comentar e compartilhar, o aluno aprende na interação com o outro. E isto é o que mais se deseja com qualquer atividade educacional: conduzir o aluno para o caminho da aprendizagem.

2.2.7 Sequência Didática (SD)

Como este trabalho apresenta uma proposta de sequência didática para auxiliar o aluno a dominar melhor determinados gêneros por meio do letramento situado, compreendendo também a articulação de conhecimentos com a área técnica, de modo a corroborar com a formação integral do educando nas salas de aula do Ensino Médio Integrado em Agropecuária, faz-se necessário conhecer o conceito de sequência didática (ainda que adaptadas às nossas necessidades específicas).

Com base nos autores do Grupo de Estudos da Didática de Línguas de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podemos concluir que a sequência didática tem um

olhar interdisciplinar para os conteúdos e habilidades preconizados no currículo. Diante disso, fica clara a necessidade de se trabalhar o letramento de forma interdisciplinar, com os gêneros discursivos que priorizam práticas sociais. Para Schneuwly e Dolz, os gêneros são considerados “[...] as unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino [...]” (2004, p. 66). “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]” (p. 97). Já Zabala (1998, p. 18) traz a unidade didática como o “[...] conjunto de atividades, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...]”.

A estrutura de uma sequência didática, conforme orientam os autores de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), segue o esquema abaixo:

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 98.

Esse modelo apresenta um caminho organizado que permite adaptações para o contato aprofundado com os gêneros apurados na coleta de dados, ajudando os estudantes do ensino médio a atingirem um grau de autonomia que lhes permita o desenvolvimento da competência discursiva, na sua vida profissional e social.

Portanto, a sequência didática como ferramenta articuladora de conhecimentos diversos proporciona rendimento das atividades geradas pelo ensino em espiral, uma vez que, de acordo com Marcuschi (2008), é considerado um procedimento rico em possibilidades de garantir a interdisciplinaridade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi realizado por meio de pesquisa de abordagem qualitativa. O procedimento utilizado possibilitou a nossa aproximação ao contexto pesquisado e, portanto, permitiu a observação dos sujeitos participantes em seu local de ação. Isto equivale a dizer que este trabalho também pode ser definido como uma pesquisa-ação, cuja metodologia articula a produção de conhecimentos com a ação educativa, orientando-se para a resolução de problemas, com objetivos de transformação de uma realidade observada (THIOLLENT, 2008). Assim, de acordo com Thiollent (2008),

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 14).

O autor também afirma que, pela pesquisa-ação, é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação (THIOLLENT, 2008). Dessa forma, esta pesquisa buscou transformar a realidade por meio de algumas possibilidades de se situar o ensino de Língua Portuguesa de forma interdisciplinar em um Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

Barbier (2007) argumenta que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa na qual há uma ação deliberada de transformação da realidade, possuindo um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. O autor considera que “[...] uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido, se é que pode realmente sê-lo [...] uma pesquisa-ação, mais do que outra pesquisa, suscita mais questões do que as resolve. Ela incomoda os poderes estabelecidos [...]” (BARBIER, 2007, p. 145-146). Sendo assim, mais do que responder aos anseios e elucidar as dúvidas, a pesquisa-ação é uma metodologia que instiga à ação-reflexão, possibilitando que ocorra o ato de “implicar” (BARBIER, 2007) entre pesquisadores, colaboradores pesquisados e problemas investigados.

O pesquisador percebe como está “implicado” pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de interesses de outros. Outro componente importante para a pesquisa-ação, conforme aponta Morin (2004), é a negociação entre pesquisador e participantes, que deve estar presente do início ao final da pesquisa.

Para aproximarmos do contexto pesquisado e obtermos uma visão mais ampla a respeito das vivências e das dificuldades dos alunos naquilo que se refere aos gêneros discursivos, a primeira etapa da pesquisa configurou-se na aplicação de um questionário inicial (Apêndice C) em duas turmas de 1º ano, perfazendo um total de 55 alunos respondentes. Em seguida, para aplicação do produto, selecionamos apenas uma das turmas. Essa delimitação se faz necessária, pois entendemos que não haveria necessidade de abranger um número muito grande de participantes, uma vez que a análise dos dados prioriza aspectos qualitativos.

Com base nos traços essenciais do método pesquisa-ação, o produto educacional produzido (Apêndice A) foram três sequências didáticas. O planejamento das atividades das SD ocorreu da seguinte maneira: sensibilização e apresentação do tema aos alunos por meio de visitas técnicas; leitura do(s) texto(s) e discussão do assunto abordado; comentários a respeito do(s) gênero(s) do discurso; análise dos recursos linguísticos utilizados; debate sobre o tema; produção escrita sobre o tema discutido; revisão e refacção dos textos; divulgação dos textos (leitura, envio para o *site* sobre cultura e história da cidade em questão).

Logo após as visitas técnicas presencial e virtual, organizaram-se rodas de conversas a fim de discutir os problemas de gestão em relação ao patrimônio material e imaterial da cidade e de seus arredores, a falta de preservação bem como o desconhecimento da população a respeito desse patrimônio e, ainda, a ausência desse contexto histórico-ambiental da região no currículo do curso em que estão inseridos. O gênero discursivo carta aberta foi o expediente escolhido para as manifestações, cujo leitor alvo foi a população da cidade.

Dentro de cada SD, foram aplicados alguns exercícios para ajudar o estudante a compreender a importância de estruturar bem o texto, compreendendo as ideias que os operadores argumentativos introduzem no período, as informações implícitas, os ativadores de pressuposição e a construção de pontos de vista a partir de um tema social

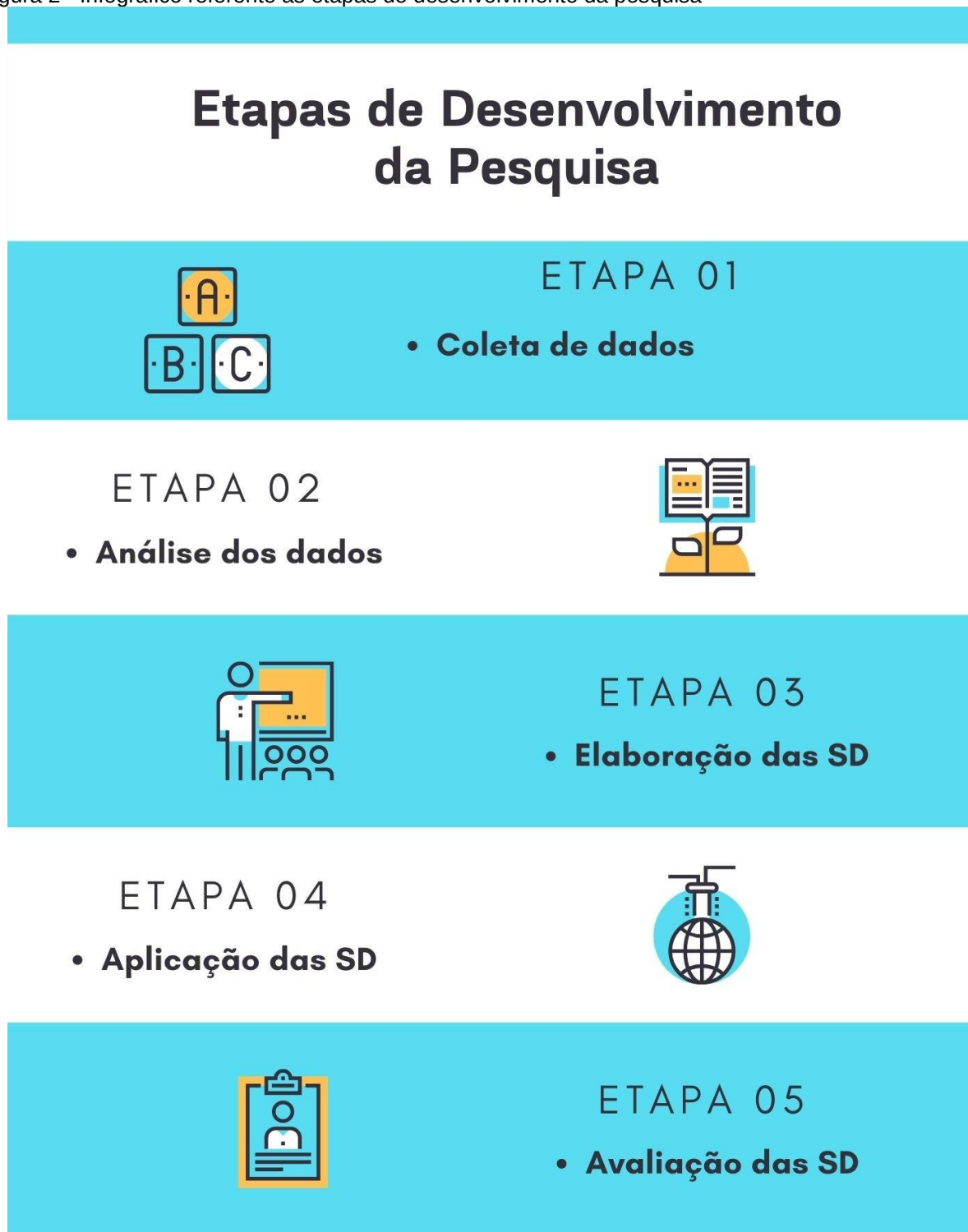
inerente à realidade. As etapas propuseram atividades, baseadas no que os alunos ouviram, viram e leram, sobre questões socioambientais e culturais da região, a participação em rodas de conversas pelo aplicativo Zoom, troca de mensagens instantâneas pelo WhatsApp e questões no Blank Quiz do Google Classroom. Exigiram-se a apresentação de opinião escrita e a defesa dessa opinião mediante postagens de argumentos escritos e orais. Algumas estratégias repetiram-se a cada unidade temática trabalhada, visando à tomada de posição dos alunos e ao desenvolvimento da competência linguística. A descrição completa das SD encontra-se apenas a este trabalho (Apêndice B).

No que se refere à correção e refacção dos textos dos participantes, a produção final dos estudantes sofreu a intervenção da professora pesquisadora. Essa intervenção docente consistiu na leitura dos textos dos alunos e realização de questionamentos sobre pontos que poderiam ser revistos, como a organização das informações no texto, uso de recursos linguísticos e ortografia.

Para a apresentação dos resultados, realizou-se a análise descritiva dos dados e comparativa das versões das produções textuais. A análise foi realizada a partir dos seguintes pontos: propósitos comunicativos, estrutura retórica e recursos linguísticos-discursivos. Para exemplificar a análise, escolhemos um texto relacionado à produção inicial e outro relacionado à produção final. Optou-se, também, pela análise de conteúdo, que, segundo Morais (1999), constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever o conteúdo de documentos e textos. Essa análise ajuda interpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. De certo modo, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados e está intimamente relacionada ao contexto em que a comunicação se verifica.

Apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa no infográfico abaixo:

Figura 2 - Infográfico referente às etapas de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.1 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A presente proposta é um trabalho voltada para o 1º ano “A” do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Brasília (IFB), *Campus Planaltina*.

A turma na qual situa-se pesquisa, escolhida aleatoriamente, é composta de 38 alunos e são, em geral, pessoas que têm alguma afinidade com o ambiente agrário, filhos de produtores rurais, que têm envolvimento com a terra e com a agricultura familiar. A maioria reside nas propriedades ao redor ou em cidades vizinhas, contudo o curso conta com alunos de outras cidades e até mesmo de outros estados do país que residem no *Campus*.

Vinte e seis alunos da referida turma participaram da primeira atividade do produto educacional, todos com TCLE (Apêndice H) assinado. Contudo, ao serem as atividades adaptadas para o modo remoto em virtude da pandemia da covid-19 no país, o número de sujeitos participantes reduziu-se a 18 alunos. Destes, 13 responderam ao questionário de avaliação (Apêndice E) e 5 alunos concluíram todas as etapas.

A escolha do *campus* e do curso deu-se pelo fato de a professora pesquisadora atuar como regente de língua portuguesa em escola do campo da SEE-DF há 18 anos, tendo em vista que conhece as dificuldades e as aspirações de alunos do ensino médio desse contexto.

Fez-se necessária a parceria com professores de Língua Portuguesa, Ciência do solo, Agroecologia e Informática, com Coordenador do Curso e com alunos do 1APA⁴ com idade entre 15 e 22 anos.

⁴ 1APA: 1ª série, Agropecuária, turma A.

3.2 COLETA DE DADOS

Os procedimentos abaixo objetivaram a investigação de práticas de letramentos e o reconhecimento de gêneros discursivos que possam contribuir para a formação do Técnico em Agropecuária no seu cotidiano escolar, social e laboral.

Figura 3 - Infográfico referente aos instrumentos utilizados na coleta de dados



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Esses métodos permitiram a triangulação dos dados de forma a desenvolver construtos válidos (JOHNSON, 1992) que não se apoiassem nas impressões iniciais e tendências pessoais do pesquisador. O autor afirma que a análise de dados, em um contexto específico, deve buscar temas ou questões que possam convergir a partir dos dados, de forma a se explicar um determinado fenômeno (JOHNSON, 1992).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiramente, serão apresentados os resultados do questionário diagnóstico. Posteriormente, ilustraremos os resultados da ação pedagógica adotada, bem como do questionário de avaliação para os alunos. As respostas discursivas foram transcritas tal qual registradas pelos participantes no Questionário Final.

4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS, OBSERVAÇÕES E CONVERSAS

Da aplicação do questionário inicial para os estudantes (Apêndice C), podemos identificar que dos 55 participantes, a maioria (40%) tem 15 anos de idade, 26 (47%) são do sexo feminino, sendo que 1 não declarou. A parte do questionário destinada à percepção dos estudantes a respeito das suas práticas discursivas foi composta por 5 questões. Na primeira questão, os participantes foram questionados sobre quais atividades encontram maior dificuldade nas aulas, 25 (45,45%) apontaram a apresentação oral (seminário), 19 (34,55%) indicaram a gramática, 15 (27,27%) declararam a prova objetiva, 13 (23,64%) a produção escrita, 7 (12,73%) a interpretação de texto, 2 (3,64%) citaram outros: convivência e vídeo/reportagem e 1 (1,82%) não respondeu. Ao serem indagados sobre a utilização de conteúdos ou gêneros discursivos da sua comunidade nas aulas de LP, 36,65% responderam afirmativamente e 19,35% disseram que não se utiliza. Outro dado diz respeito ao gênero que consideram relevante o Técnico em Agropecuária aprender a produzir: 41 (74,55%) indicaram o relatório, 25 (45,45%) projetos de iniciação científica, 8 (14,55%) dissertação, 7 (12,73%) textos jornalísticos, 4 (7,27%) textos literários, 2 (3,64%) outros e 1 (1,82%) não respondeu. A questão 4 questionou qual estratégia de ensino ajuda na aprendizagem eficazmente, em que 31 (56,36%) responderam que são as aulas práticas, 27 (49,09%) saída de campo e pesquisas, seguido de 19 (34,55%) indicando a explicação do professor, 16 (29,09%) indicaram as atividades realizadas em grupo ou debates, 13 (23,64%) integração de atividades de disciplinas diferentes e atividades *on-line* e 4 (7,27%) citaram outros: atividade em casa, videoaula, debates. A questão 5 revela um dado bastante relevante porque diz respeito aos gêneros discursivos que o aluno utiliza no dia a dia. Ao serem

questionados sobre que tipo de texto precisam escrever no dia a dia, 46 (83,64%) responderam que escrevem mensagens no WhatsApp, Facebook, Instagram, *blog* e *e-mail*. Uma parcela menos significativa, 18 (32,73%), apontaram os textos exigidos pela escola, porém não indicaram especificamente quais textos, 9 (16,36%) indicaram lista de compras, bilhete, receita, preencher um formulário, 7 (12,73%) textos exigidos no seu ambiente de trabalho e 3 (5,45%) citaram outros: relatórios, poemas/história, livro.

Os dados demonstram a centralidade que os gêneros ocupam no letramento e denotam também a consciência dos estudantes sobre a necessidade da prática de oralidade em sala de aula. Ademais, revelaram informações que corroboraram com a necessidade de se ensinar os gêneros discursivos na perspectiva proposta na sequência didática, tendo em vista que tais práticas de letramentos constituem uma preparação para lidar com discursos presentes na vida com boa capacidade de interação oral e escrita.

No questionário aplicado ao professor de LP (Apêndice D), as respostas fechadas dialogam com os aspectos apresentados pelos autores discutidos no referencial teórico. No entanto, as justificativas descritas pelo docente não exemplificam, de fato, os itens marcados, como é possível observar nas frases abaixo:

Pergunta 1: O docente de Língua Portuguesa do EMI em Agropecuária desenvolve atividades que considera o 'Perfil' do Técnico em Agropecuária conforme consta no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos ou no Plano de Curso?

Resposta: Em todo conteúdo.

Com base na sua resposta, de que maneira isso ocorre? “No plano do curso e nas atividades trabalhamos com a produção textual e demais funções linguísticas para garantir a aprendizagem do aluno.”.

Pergunta 2: O docente de Língua Portuguesa do EMI em Agropecuária utiliza práticas de linguagem situada?

Resposta: Sempre, em todos os conteúdos.

Dê exemplo: “As propostas de abordagem sobre os conteúdos são estruturadas a partir da relação entre o assunto e o contexto do aluno. Buscamos apresentar de forma contextualizada para facilitar a compreensão.”.

Os trechos a seguir revelam que a perspectiva de ensino do professor tende para a contextualização dos conteúdos. Contudo, os resultados não são suficientes para concluir que os conteúdos são trabalhados de forma integrada, interdisciplinar e situacional.

Pergunta 3: O PPC (Projeto Pedagógico de Curso) do EMI (Ensino Médio Integrado) em Agropecuária, propõe a indissociabilidade entre educação e prática social e entre teoria e prática. O docente do EMI em Língua Portuguesa costuma trabalhar os conteúdos de forma articulada/integrada? Ou trabalha com gêneros textuais comuns à área específica?

Resposta: Na maioria dos conteúdos.

Dê exemplos: *“Sim, com textos e vídeos que abordem a temática do campo.”.*

Questões abertas.

Pergunta 4: Que práticas ou eventos de letramento é possível depreender do universo escolar, da vida social e/ou laboral do aluno do EMI em Agropecuária?

Resposta: *“No dia a dia desenvolvemos a sugestão de leitura de forma aberta, no caso do 1º ano, não trabalhamos com alvos específicos, mas apresentando resenhas e orientando os alunos a retirar livros na biblioteca. Também foram utilizados textos de revistas com comentários sobre livros e séries que despertam o interesse dos alunos para a leitura.”.*

Pergunta 5: Como o docente do EMI em Língua Portuguesa avalia seus alunos?

Resposta: *“A avaliação é a partir do desenvolvimento de atividades e de prova. Em geral, a maior parte das avaliações são das atividades que são desenvolvidas em todo o bimestre.”.*

No que tange às observações das aulas, percebeu-se que, na relação entre os gêneros e as práticas de letramento, predominou o modelo autônomo de letramento, que, segundo Street (1984), focaliza os aspectos técnicos do letramento independente do contexto social. Observamos que o professor, por exemplo, ao trabalhar um texto sobre vampiros em uma das aulas, não utilizou o nome do gênero, mas utilizou-se da denominação “texto”, como é comum aos professores em geral. Foi observado, também, que, embora o tema do texto seja muito explorado em filmes para a faixa etária dos alunos, poucos participaram da discussão. Além disso, não houve o enfoque na perspectiva do gênero discursivo, como a preocupação com a situação de produção. As atividades constituíram eventos de letramento que não apresentavam um propósito social e que seguiam o mesmo padrão: conversa em torno de texto, debate e entrega da tarefa escrita.

A respeito das conversas informais, realizadas com os professores das áreas específica e diversificada, obtivemos a resposta “relatório” como o gênero que é predominantemente solicitado aos alunos em suas disciplinas e, também, segundo os docentes, solicitado na vida laboral do profissional Técnico em Agropecuária. A

comparação validou o resultado do questionário aplicado aos alunos, reforçando o intuito de contribuir com uma reflexão/transformação acerca desse objeto por meio do trabalho de intervenção em uma das sequências didáticas. Os docentes concordaram com a proposta por considerarem, em primeiro lugar, as muitas dificuldades de caracterização e produção do relatório pelos alunos nas aulas.

O trabalho com os gêneros discursivos carta aberta, relatório e *podcast* alcançou disciplinas das áreas geral, específica e diversificada, presentes na proposta curricular do curso em questão. Dessa forma, podemos considerar que os dados obtidos na pesquisa de campo coadunam com a proposta pedagógica realizada nas SD. Na primeira SD, produção de carta aberta, foi enfatizada a argumentação em torno do tema social escolhido, no caso, a preservação do patrimônio material e imaterial da região, além de ocorrer estímulo a discussões e realização de atividades para sanar dificuldades na escrita. Ficou estabelecido, na segunda SD, um conhecimento inicial sobre o gênero relatório – que é um gênero bastante requerido no EMI em Agropecuária. Na terceira SD, o protagonismo e a prática da oralidade foram explorados por meio da produção de um *podcast* da turma. Desse modo, as aulas e as atividades das SD foram fundamentais para que os estudantes pudessem articular temas de outras disciplinas, refletir sobre a própria escrita e conseguir assumir posicionamentos relacionados ao meio social em que vivem.

4.2 ANÁLISE DA AÇÃO PEDAGÓGICA ADOTADA

Como já vimos, o produto configurou-se em três SD, cada uma contemplando um gênero discursivo: a carta aberta, o relatório e o *podcast*. A proposta articulou as disciplinas Língua Portuguesa, Informática, Ciência do Solo e Agroecologia a partir de visitas técnicas a contextos locais que abarcaram uma prática social externa à sala de aula. Conforme descrito no Apêndice B, as visitas foram realizadas de forma presencial e virtual, envolvendo o patrimônio histórico-cultural e ambiental da cidade. De acordo com Pimenta e Ghedin (2012), uma formação que interage saberes escolares aos saberes dos alunos contribui para emancipação dos sujeitos, propiciando uma formação integral.

Na atividade prévia da primeira SD, constatou-se que os alunos advindos de outras cidades apresentavam total desconhecimento a respeito da história e cultura local. Alguns estudantes que são moradores da cidade e das áreas rurais da região relataram que já participaram de festejos religiosos da região como as Folias, a Festa do Divino e a Via Sacra ao vivo no Morro da Capelinha. Estes interagiram com o pesquisador e o historiador, demonstrando conhecimentos na questão das tradições, haja vista uma parcela deles ter raízes nas áreas rurais da região e do entorno. Apesar de ser um curso agropecuário, tais informações não são do conhecimento de todos os alunos, já que o contexto local nem sempre é considerado nos cursos.

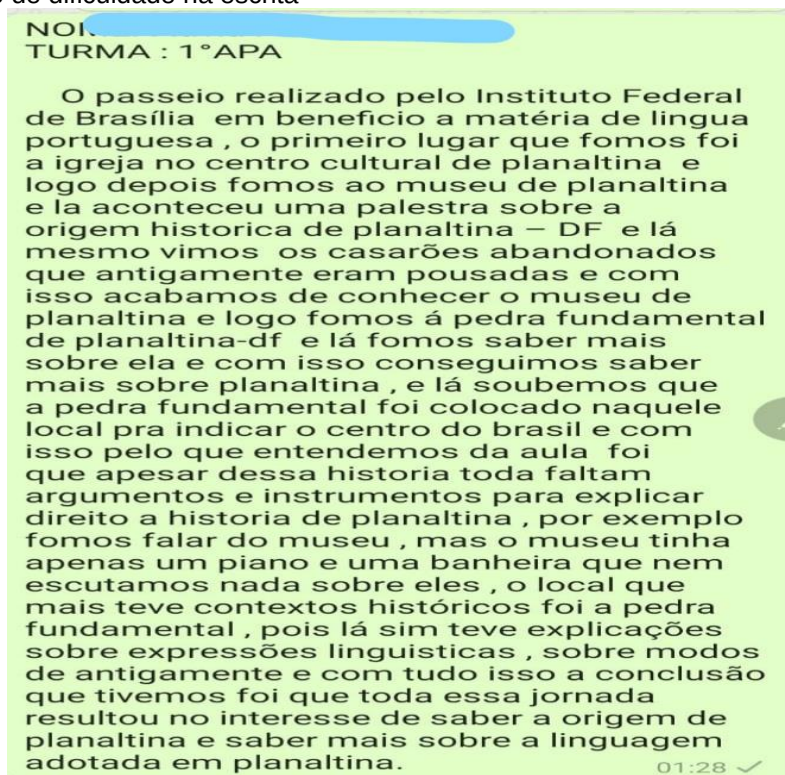
Em discussões na roda de conversa, os alunos evidenciaram problemas de gestão em relação ao patrimônio material e imaterial da cidade e de seus arredores, mostrando-se indignados com a falta de preservação, bem como o desconhecimento da população a respeito desse patrimônio e, ainda, a ausência desse contexto histórico-ambiental da região no currículo do curso em que estão inseridos. Ficou explícita, portanto, a intenção dos alunos em se manifestar, solicitar atenção, preservação e consciência por meio de um expediente em que o leitor-alvo fosse a população de Planaltina. Essa reflexão deixou clara a situação de produção: o que dizer, como, para quem, com que intenção. Dentre esses elementos, saber o público-alvo é fator decisivo perante a elaboração das estratégias a serem aplicadas. Nessa perspectiva, para Bazerman (2006), o conhecimento do contexto social em que os textos são produzidos e circulam é essencial para ajudar os escritores a selecionar a retórica que é adequada para uma situação particular de escrita.

Dessa forma, os elementos da situação de produção determinaram o gênero a ser produzido, de modo que concluímos que a carta aberta poderia atender ao propósito dos alunos. Vale retomar aqui os dizeres de Bakhtin (1997), quando esclarece que a situação de produção de um texto é composta pelos seguintes elementos: enunciador (o papel social desempenhado por quem escreve), coenunciador (o papel social desempenhado por quem lê), objetivo (a meta que se quer alcançar com a produção) e instituição (meio pelo qual o texto circula; o espaço de publicação). Como a grande maioria não tinha conhecimentos prévios sobre a carta aberta, propusemos uma pesquisa sobre o gênero, trouxemos exemplos para serem socializados com o grupo. Ao

analisarmos algumas cartas abertas, foram levantadas informações sobre condições de produção (formal ou informal, por exemplo), bem como outras características próprias do gênero em foco.

A correção da produção inicial revelou um resultado aquém do esperado, não apenas em relação aos recursos linguísticos responsáveis pela construção da argumentação, tais como o tempo verbal, os operadores argumentativos, os indicadores modais e os índices de polifonia, mas também acerca das informações sobre os locais visitados. Percebemos, na primeira versão, resultados como marcas de oralidade, não adequação ao gênero, falta de articulação entre os parágrafos.

Figura 4 - Exemplo de dificuldade na escrita



Fonte: Acervo da pesquisa

No processo de reescrita da carta aberta, observou-se ser essencial a mediação da professora pesquisadora, que orientou individualmente os alunos, de acordo com a necessidade observada na correção da produção inicial. Cabe destacar que, dos 15 alunos que produziram a primeira versão do texto, 7 mostraram-se indispostos a realizar a reescrita, visto que essa prática ainda não é recorrente no âmbito escolar. Para ser

realizada, foi necessário incentivá-los, enfatizando que o processo de revisão e edição é normal até se chegar a uma versão aperfeiçoada do texto. O fato de ser uma atividade livre e de não gerar notas (perpetuando a cultura escolar de fazer atividades apenas para receber notas) também colaborou para a evasão.

Após as intervenções, observamos uma evolução da escrita no que se refere à ligação entre os parágrafos, bem como uma intercalação entre eles, além de uma clara adequação do texto ao público e aos propósitos comunicativos. Dessa forma, a versão final destaca-se pela superação no aspecto estrutural, na divisão dos parágrafos, na inserção de dados e certa adequação do texto ao gênero. A maioria atentou para a apresentação do assunto, apontamento da questão a ser discorrida, apresentação do problema e o convite à população para reflexão, preservação e conhecimento do patrimônio histórico-cultural. Consideramos satisfatórios os dados obtidos na primeira SD, uma vez que constatamos a aceitação, a compreensão da importância e, por fim, o aproveitamento de alguns alunos.

Figura 5 - Primeira versão da carta aberta de um dos estudantes

Carta aberta a comunidade de Planaltina

Meu nome é , sou aluno do Instituto Federal de Brasília Campus Planaltina, estou no primeiro ano do ensino médio. No dia nove de março de dois mil e vinte, fomos fazer uma visita técnica à igreja São Sebastião, ao museu de Planaltina e a Pedra Fundamental.

Quando chegamos na igreja, ao analisarmos, podemos perceber que a construção é bem antiga, mas teve algumas reformas e com essas reformas, não mantiveram muitas coisas antigas que lá existiam.

Sáimos da igreja e no percurso até o museu pude perceber que este bairro é muito antigo, pois podemos ver as casas feitas de adobe, as casas são patrimônios históricos, entretanto não as preservaram, elas estão "caindo aos pedaços".

O museu tinham poucas peças, pois estes objetos ao longo do tempo foram se deteriorando.

Seria muito bom se os representantes políticos da cidade de Planaltina procurassem uma forma de preservar estes patrimônios, pois estas obras são muito importantes para nós.

Fonte: Acervo da pesquisa

O texto final desse aluno se destaca por maior aproximação à proposta da carta aberta. Ao longo das intervenções o texto foi evoluindo, apresentando uma riqueza de detalhes a fim de chamar a atenção da população para os locais visitados bem como para os problemas de cada um deles.

Figura 6 - Versão final da carta aberta

Carta aberta à comunidade de Planaltina

No dia 09 de março de 2020, como parte de uma atividade interdisciplinar do IFB *Campus Planaltina*, participei, juntamente com a minha classe, de uma visita técnica ao Centro Histórico de Planaltina/DF e à Pedra Fundamental de Brasília. O objetivo foi conhecer dois monumentos do Centro Histórico da Cidade, que ficam nas praças São Sebastião e Salviano Monteiro, que são a Igreja São Sebastião e o Museu Histórico, e, também, conhecer a Pedra Fundamental que fica no Morro do Centenário, próximo ao *Campus*.

Quando chegamos à igreja, ao analisar a sua parte física, notei que era bem antiga. Segundo informações locais, a igreja foi construída em 1810 e possui uma arquitetura clássica do século XVIII, que foi construída por famílias tradicionais da região. Com o passar do tempo, a igreja passou por algumas reformas que foram descaracterizando o valor original e histórico dos monumentos e, mesmo tendo sido tombada como Patrimônio Histórico do Distrito Federal em 1982, não recebeu os cuidados necessários pelo poder público e pela comunidade.

Ao sairmos da igreja, fizemos uma pequena caminhada até ao Museu. Nesse percurso notei que aquele setor é muito antigo, pois pude ver que algumas casas foram feitas de adobe. Essas casas também são tombadas pelo Patrimônio Histórico do DF, entretanto, não foram preservadas, estão “caindo aos pedaços”. Percebi um descaso pelo patrimônio e pela memória do lugar. Apenas o ato do tombamento não garantiu a conservação, o local é precário, pois, os bancos estão destruídos, o piso está cheio de rachaduras e os jardins estão malcuidados.

Quando chegamos ao Museu Histórico e Artístico de Planaltina, conhecemos o Historiador, Pesquisador e Professor Robson Eleutério, que nos contou sobre a história de Planaltina e também falou que muitos Planaltinenses desconhecem a existência desses patrimônios e sua história. Após a pequena explicação do historiador, fomos olhar os objetos que haviam no Museu. Ali havia poucas peças, pois parte delas haviam sido enviadas para restauração no Instituto Federal de Brasília. Contudo, segundo o historiador, mesmo com as que estão sendo restauradas, são poucas, pois muitas não foram preservadas.

Em seguida, fomos até à Pedra Fundamental, que também faz parte do patrimônio histórico do DF, inaugurada no ano de 1922 em comemoração ao Centenário da Independência do Brasil. O obelisco tem um grande papel simbólico, pois marca o centro do País e é um local muito importante para a identidade da cidade. A presença de visitantes é pequena, não existe no local nada que apoie o turista.

De acordo com o pesquisador Robson Eleutério, antigamente, no entorno de Planaltina, existiam muitas áreas rurais, que, no decorrer dos anos, se perderam e hoje estão urbanizadas. A visão de que o campo é o lugar de atraso e a cidade o do progresso fez com que a cidade perdesse parte da sua vocação agrícola e um pouco dos ares coloniais. Com isso a população perdeu muito, pois, quanto menos áreas verdes, mais prejudicada fica a questão ambiental.

Não sou morador da cidade, mas como estudante do IFB, inserido nesse contexto, considero muito importante a preservação do patrimônio material, imaterial e natural dessa cidade. Um patrimônio histórico e cultural preservado serve para dar aos mais jovens a oportunidade de sentirem-se pertencentes a uma sociedade com suas particularidades e aos idosos as representações, os sentimentos, as lembranças de histórias que ajudaram a construir o presente. Portanto, valorize e transmita a história da sua cidade!

Se cada um de nós fizermos a nossa parte, Planaltina será um lugar muito melhor para se viver. Conte para os seus filhos, para os seus netos e para seus amigos sobre a história de nossa cidade e sobre seu valioso patrimônio. Leve a sua família para conhecer estes locais, preserve e cobre ações dos governantes.

Cordialmente,

Aluno do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
Instituto Federal de Brasília Campus Planaltina

Fonte: Acervo da pesquisa

Na segunda SD, os participantes já haviam entendido a dinâmica das atividades e estavam mais habituados às aulas remotas, o que facilitou a realização da proposta. A atividade sobre os conhecimentos prévios evidenciou que todos os alunos desconheciam o gênero relatório. A participação na atividade oral que visava relacionar conhecimentos adquiridos na visita virtual com os conteúdos vistos nas aulas de ciência do solo, agroecologia e gestão ambiental não foi satisfatória. Segundo os alunos, as aulas dessas disciplinas não foram suficientes para fazer essa relação. Os *feedbacks* realizados para a refacção dos textos motivaram os estudantes, que, embora com dificuldades, conseguiram escrever conforme o critério necessário.

A partir da análise comparativa da produção inicial e final dos estudantes, no que se refere à organização do discurso – um dos objetivos do trabalho –, as produções

demonstraram boa evolução. Baseado nos critérios para avaliação das produções (ver Anexos F e I) do produto educacional (Apêndice A), a maior parte das produções demonstrou evolução no fundamento de estruturação nas categorias “apresentação de situação-problema”, “apresentação da discussão (argumentação)” e “apresentação de solução/solicitação”.

Selecionamos a versão inicial e final do relatório de um dos participantes da pesquisa, na qual podemos destacar um domínio excelente de estrutura retórica, com nível de desempenho entre bom e excelente.

Figura 7 - Produção inicial do relatório de um dos estudantes

RELATÓRIO No dia três de julho de dois mil e vinte, realizei uma visita virtual na Estação Ecológica de Águas Emendadas, utilizando vídeos e textos. Neste Relatório falarei sobre a sua importância para nós e também sobre o importante trabalho desenvolvido lá. A ESECAE é uma estação, destinada a preservação natural, realizações de pesquisas, básica e aplicada em ecologia e a educação conservacionista. Ela é uma das áreas mais preservadas do DF. A estação fica localizada na cidade satélite de Planaltina, bem ao lado da BR- 020, a 50 km do centro de Brasília. Essa é a primeira unidade de conservação do Distrito Federal e foi criada em 1986, ela tem uma área total de 10.547 hectares. Dentro desta unidade existe mais de 20 espécies de mamíferos, alguns deles ameaçados de extinção, como a anta, a suçuarana, o tamanduá e o lobo-guará, ela é referência na biodiversidade animal. Lá é feito desde 2014, um trabalho com câmeras espãs, feito para explicar o comportamento dos animais. Em uma vereda de 6 km de extensão, ocorre um fenômeno único da união de duas grandes bacias da América Latina, a Tocantins/Araguaia e Platina, as águas correm em duas direções opostas. Dentro da ESECAE existem 25 nascentes e também a maior lagoa natural do DF, ela é uma grande nascente do córrego Mestre D'armas, ela sai da estação e vai se encontrar dentro da cidade de Planaltina com o córrego Fumal, ela vai “viajando” e contribuindo com o São Bartolomeu, pro Corumbá e vai chegar em Bueno Aires na bacia hidrográfica Platina. Com isso, podemos concluir que a Estação Ecológica de Águas Emendadas é uma reserva de suma importância para nós, as nascentes que nascem lá, abastecem grandes bacias hidrográficas. As visitas são restritas e apenas ocorre de forma guiada. Temos alguns problemas que deveriam ser resolvidos, a cidade está cada vez mais próxima e os fazendeiros ateiam fogo em sua propriedade e ele se alastra queimando algumas áreas da reserva. Cordialmente, Aluno do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina.
--

Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 8 - Reescrita final do relatório

RELATÓRIO
No dia três de julho de dois mil e vinte, realizei uma visita virtual à Estação Ecológica de Águas Emendadas, utilizando textos e vídeos. Os vídeos contam com a participação das coordenadoras Muna Ahmad Yousef e Isabel Magalhães, que apresentam vários aspectos do ecossistema do local e nos dão uma verdadeira aula sobre o bioma da região e como preservá-lo. O Relatório foi proposto como uma das atividades do projeto interdisciplinar "Letramentos no Curso Técnico em Agropecuária do IFB, Campus Planaltina". Nele falei sobre a importância da Estação de Águas Emendadas e também sobre o importante trabalho desenvolvido lá. A ESECAE é uma estação, destinada a preservação natural, realizações de pesquisas, básicas e aplicadas em ecologia e a educação conservacionista. Ela é uma das áreas mais preservadas do DF. A estação fica localizada na Cidade Satélite de Planaltina, bem ao lado da BR-020, a 50 km do centro de Brasília. Essa é a primeira unidade de conservação do Distrito Federal e foi criada em 1986, abrangendo uma área total de 10.547 hectares. Para falar de água, também temos que falar sobre árvore. Baseado em estudos na matéria de Agroecologia, é possível dizer que, as árvores, que estão na estação, servem para proteger o solo das chuvas, pois as gotas vão caindo e apiloando a terra, então, se não preservarmos as árvores, consequentemente as nascentes irão secar. Para identificarmos uma árvore, devemos analisar as suas folhas, seus frutos, suas flores, seu tronco e suas raízes. Se não tivermos um olhar mais atento quando se trata das plantas, todas elas, ao nosso ver, serão apenas mato. De acordo com o que estudei na Disciplina de Jardinagem, existem dois tipos de raízes, as pivotantes (que são as raízes que a maioria dos nutrientes são absorvidos pelas raízes laterais) e as fasciculadas (que ao contrário das pivotantes todas as raízes têm as mesmas funções). Isso significa que, as raízes são muito importantes para os vegetais, pois elas servem para sustentar e absorver nutrientes e água que as plantas necessitam. Ao cortar as estirpes de uma planta, podemos danificá-las ou até mata-las. Segundo a reportagem transmitida pela emissora de televisão "Globo", através do telejornal "Bom Dia DF", exibida no dia 8 de Janeiro de 2017, dentro da unidade, que referência na biodiversidade animal, existem mais de 20 espécies de mamíferos, alguns deles ameaçados de extinção, como a anta, a suçuarana, o tamandua e o lobo-guará. Lá é feito desde 2014, um trabalho com câmeras espãs para explicar o comportamento dos animais. Em uma vereda de 6 km de extensão, ocorre um fenômeno único da união de duas grandes bacias da América Latina, a Tocantins/Araguaia e Platina, as águas correm em duas direções opostas, uma segue para o norte e a outra para o sul do país. De acordo com o que foi mostrado nos vídeos e links visitados, dentro da ESECAE existem 25 nascentes e também a maior lagoa natural do DF. Uma grande nascente que sai da Estação, passa pelo Córrego Mestre D'armas e vai se encontrar dentro da Cidade de Planaltina com o Córrego Fumal. As águas vão "viajando" e contribuindo com o São Bartolomeu, com o Corumbá e vai chegar em Bueno Aires na bacia hidrográfica Platina. Com isso, podemos concluir que a Estação Ecológica de Águas Emendadas é uma reserva de suma importância para nós, as águas que nascem lá, abastecem grandes bacias hidrográficas. As visitas são restritas e apenas ocorre de forma guiada. A entrada de pessoas só é permitida mediante autorização fornecida pela SEMARH. É proibido a caça, a pesca, a extração ou uso de qualquer recurso natural da área. Contudo, identificamos alguns problemas que o poder público deveria solucionar com urgência, como o fato de a cidade está cada vez mais próxima da reserva e, também, o fato de os
fazendeiros, constantemente, ateam fogo em suas propriedades, o que coloca em risco a vida natural próximas à reserva. Cordialmente, Leandro Tavares Aluno do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina.

Fonte: Acervo da pesquisa

Constatou-se que, após a intervenção, o aluno desenvolveu bem a introdução e os parágrafos foram reforçados com dados estatísticos, reportagens, pormenores diversos e precisos sobre o local abordado. Os textos dos alunos podem ser vistos no <http://cerratense.com.br>.

Na terceira SD, para nossa surpresa, os participantes admitiram não conhecer e nunca ter ouvido um *podcast*. Desse modo, pudemos concluir que eles fazem uso frequentemente das tecnologias digitais em seu cotidiano, porém utilizam muito pouco e desconhecem algumas ferramentas tecnológicas digitais.

Tendo em vista o resultado do questionário inicial aplicado aos alunos (Apêndice C), que apontou dificuldades em apresentações orais, a produção do *podcast* auxiliou na superação das dificuldades de falar em público ou para o público, uma vez que compreendeu as técnicas de produção oral, dicção, tom de voz e velocidade da fala.

Os alunos optaram por produzi-lo individualmente e, após gravarem a primeira versão, sugeriram fazer episódios em grupo. Inicialmente, produziram áudios individualmente e enviaram pelo *WhatsApp* para apreciação da professora. Apenas cinco alunos participaram do *podcast*, de modo que, juntos, planejaram todas as fases da gravação e enviaram a primeira versão do áudio.

Dado que não foi possível o uso da sala de informática, que simularia um estúdio, alguns itens técnicos, critérios e características de gravação não foram utilizados e observados como necessário. A editoração dos áudios foi realizada pela pesquisadora, já que os alunos, de forma prazerosa, segundo eles, escolheram a vinheta, o fundo musical, o nome do *podcast* da turma e fizeram o logotipo. Dessa forma, o módulo 2, destinado ao aprendizado técnico para a edição do *podcast*, não foi realizado como planejado devido à suspensão das aulas imposta pela covid-19. Embora tenha sido adaptada para o ensino remoto, a aula de aprendizado técnico, sem o efetivo manuseio do programa Audacity, configurou-se como algo enfadonho e vazio de significados, não sendo possível avaliarmos o aprendizado nessa etapa.

A opção pelo *podcast* atendeu, também, ao requisito da divulgação e circulação das produções dos alunos, sendo publicado em um site gratuito para esse fim (<https://anchor.fm/1apa-ifb-planaltina/episodes/TURMA-1APA---Visita-virtual--Estao-deguas-Emendadas-ehnorc>), podendo ser visualizado também no Spotify

(<https://open.spotify.com/show/54qv0mqVdKn3w9JzKcaZvX>). A fim de assegurar o diálogo entre os autores e a comunidade planaltinense, os trabalhos escritos foram publicados em um site de cultura da cidade (<http://cerratense.com.br/>). Considerando a premissa de que “Quando os alunos podem fazer seus textos terem vida para leitores à distância, criando interação dos significados evocados pelo texto, eles terão alcançado a agência mais profunda da escrita [...]” (BAZERMAN, 2006, p. 23), os alunos também disponibilizaram o link nas suas redes sociais, especialmente do Facebook, fortalecendo o diálogo entre eles e o público-alvo.

Figura 9 - Interface do podcast da turma “#1APApodcast”



Fonte: Acervo da pesquisa

A sequência didática aqui apresentada materializou-se na intersecção entre gêneros discursivos, letramentos e interdisciplinaridade, de sorte que realizamos um exercício interdisciplinar, haja vista que o trabalho com a língua(gem) deve ser pensado por todos os componentes curriculares na escola e não somente pelo professor de português (GERALDI, 2015). Ao solicitar que os estudantes produzissem os gêneros propostos, consideramos que a leitura e a escrita desses gêneros servem a propósitos

sociais na criação e na troca de significados nos diversos contextos de uso. Nesse sentido, criar essas oportunidades para os estudantes produzirem tais gêneros implicou em ampliar-lhes o acesso aos espaços públicos nos quais esses gêneros desempenham um papel.

É nesse sentido que os objetivos⁵ mais específicos do trabalho foram alcançados: interdisciplinarmente, promover eventos de letramento que oportunizem a prática da escrita para a ação; envolver os estudantes em situações reais de uso da escrita, considerando o contexto local; produzir gêneros discursivos úteis para o estudante e para o cidadão técnico agropecuário. Segundo Rojo (2010, p. 26), oportunizar práticas de letramento consiste em criar eventos de letramento, que podem ser definidos como “[...] qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos [...]”. Esses eventos de letramentos tiveram a finalidade de realização de atividade concreta de leitura e escrita contextualizada, porque realiza o discurso como texto, interação e contexto (FAIRCLOUGH, 1989). Ademais, o uso dos recursos tecnológicos na aplicação do produto, tais como dispositivos móveis para acompanharem as aulas no GC, WhatsApp e, no caso da produção dos *podcasts*, contribuiu para os multiletramentos do estudante.

Como visto, o estudante do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, bem como o profissional egresso precisarão se posicionar perante as problemáticas que surgirem no contexto laboral e também na busca de soluções para amenizar ou solucionar questões que envolvam suas vidas e toda a comunidade. Nesta pesquisa, os estudantes realizaram tarefas mediadas pelo uso dos gêneros carta aberta e relatório que culminaram em um *podcast*, o qual está circulando na sociedade. Nessa perspectiva, a agência deles foi evidenciada, pois, à medida que usaram a língua para compartilhar conhecimentos culturais e seus significados, participaram da vida social. Bazerman (2006) argumenta que, além do gênero dar forma à nossas ações e intenções, é também “[...] um meio de agência e não pode ser ensinado e divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas e motivadoras [...]” (p. 10).

⁵Os objetivos aqui expostos foram pensados para a aplicação das três SD. Contudo, vale lembrar que eles podem ser repensados em função do público-alvo e em decorrência do contexto educacional em que for aplicado trabalho semelhante.

O processo de reescrita oportunizou para os alunos uma articulação entre todos os eixos, em especial o da análise linguística, tornando possível fazerem reflexões sobre seus próprios letramentos e os gêneros que realizaram por meio deles. Para alguns foi necessário solicitar a reescritura diversas vezes, a fim de atingirem os critérios mínimos necessários. Assim, embora percebamos uma boa evolução, não podemos negar que os textos ainda apresentaram problemas relacionados à língua padrão. A conclusão a que se chega é a de que a evolução em leitura/escrita ocorre de maneira lenta e trabalhosa. O trabalho com leitura/escrita é uma construção até que se atinjam resultados mais promissores.

Ao buscar contrastar nossos resultados com os encontrados em outros trabalhos similares de outros autores, deparamo-nos com diversas pesquisas sobre letramentos com foco nos gêneros discursivos e interdisciplinaridade com o propósito de planejar e organizar uma sequência didática, a fim de contribuir com a competência comunicativa dos alunos.

Destacamos o estudo de Schwarzbold (2015), que analisa a aplicação de uma sequência didática para o ensino do gênero artigo de opinião e dos operadores argumentativos com o objetivo de desenvolver a competência argumentativa escrita dos alunos. A SD apresentou algumas limitações, segundo a autora, no uso das tecnologias por parte dos aprendentes. Já como lacuna, Schwarzbold (2015) aponta a participação restrita dos alunos na refacção da produção inicial, que teve como consequência o não alcance dos resultados esperados. Ao analisar as produções finais, observou-se que a SD falhou no que tange ao ensino das estratégias argumentativas, uma vez que houve pouca evolução no que concerne aos argumentos utilizados. A esse respeito, constatamos, também, no nosso estudo, que alguns alunos optaram por não reescreverem seus textos. Contudo, diferentemente do estudo em destaque, conseguimos, como já exposto, notórias diferenças entre a produção inicial e final daqueles que aderiram ao processo de refacção de seus textos.

Já a pesquisa de Alves (2013) focaliza o ensino de gêneros textuais, por meio da aplicação de sequência didática, com a prática da interdisciplinaridade, integrando, segundo a autora, língua portuguesa e educação ambiental. Pensando também no fazer real do aluno, nosso estudo propõe uma SD com foco nos gêneros que estão presentes

no contexto social e escolar dos estudantes e no contexto laboral dos profissionais egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Uma vez que as aulas estavam suspensas, não compartilhamos das mesmas limitações do estudo de Alves (2013), de modo que, não houve, no nosso caso, interferência na programação escolar e vice-versa. Em relação ao embate teórico, também não o obtivemos, uma vez que não experienciamos o olhar dos professores das disciplinas envolvidas. Outra questão limitadora em nosso estudo foi que, embora os alunos tivessem apenas essa atividade escolar nesse período, os afazeres da vida familiar e o momento caótico de pandemia dificultaram o desenvolvimento das atividades.

Quanto aos estudantes do campo, estudos como o de Carvalho (2017) desenvolveram sequências didáticas com gêneros textuais que contribuíram para o processo de letramento dos alunos desse contexto, levando-os a conhecerem a realidade do mundo que os cerca e sua própria realidade. Na educação profissional e tecnológica, mais especificamente no Curso Técnico em Agropecuária, encontramos Barbosa (2013) que propõe um trabalho centrado em leitura e escrita de gêneros com ênfase na leitura/escrita do relatório de aula prática, aproximando as ciências agrárias e humanas. Assim como em nossa pesquisa, a autora concluiu que, ressalvadas as dificuldades apresentadas pelos participantes em leitura/escrita, e por ser o trabalho interdisciplinar uma construção lenta, o estudo realizado mostrou-se relevante porque todos os docentes, de todas as áreas, podem ser incentivadores e facilitadores no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, seja no ambiente escolar ou fora dele.

Até onde nossa investigação constatou, as pesquisas encontradas enfocam, especialmente, questões teóricas envolvendo os gêneros e a aplicação de SD com o intuito de aumentar a habilidade escritora dos estudantes. Nosso estudo está nessa direção, contudo teve como diferencial o foco no contexto do estudante e o fato de a aplicação da SD ter ocorrido de forma remota.

Acreditamos que as atividades de escrita dos gêneros precisam ser desenvolvidas como um processo que se inicia no 1º ano do ensino profissional e que permanecerá ao longo do EM e de toda vida do educando. Por isso, iniciativas como esta, de planejar e executar uma SD com foco nos gêneros que estão presentes no contexto social e escolar

dos estudantes e no contexto laboral dos profissionais egressos do 1º ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ganham ainda mais destaque porque possibilitam pensar o fazer real do aluno.

De modo mais amplo, podemos afirmar que esta dissertação consegue comprovar a questão de pesquisa e os objetivos propostos: os gêneros discursivos com foco no contexto local auxiliam nos letramentos dos alunos.

4.3 RESULTADO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Obtiveram-se 13 retornos dos sujeitos respondentes ao questionário de avaliação (Apêndice E). Na questão 1, observou-se que 100% dos alunos que responderam ao questionário aprovaram o projeto, dos quais 3 responderam com justificativa, entre as quais se destaca:

Este projeto foi muito importante, além de termos aperfeiçoado a nossa escrita, também nos divertimos muito com todas as etapas deste projeto em que participamos. Todos nós que participamos até o fim, todos nós que nos disponibilizamos para realizar as atividades, para participar das vídeo conferências, podemos ter certeza que a nossa dedicação para chegar até aqui no final, realmente valeu muito a pena.

Na questão 2, chamamos a atenção para o fato de que todas as questões são obrigatórias e, como é possível verificar no Gráfico 1, apenas um aluno deixou a resposta em branco.

Gráfico 1 - Dados do questionário de avaliação – Estudantes



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A resposta a essa questão é de grande relevância, pois corresponde exatamente às dificuldades que identificamos na análise das competências que os alunos da Prova Brasil não alcançaram, conforme elencamos na justificativa do trabalho.

A questão 3 demonstrou a concordância dos alunos de que as atividades contribuíram para melhorar a escrita. A maioria relatou aspectos linguísticos e textuais (pontuação, gênero discursivo, ortografia, estrutura textual, produção de texto em geral).

A questão 4 teve como objetivo avaliar se a atividade do *podcast* seria uma boa ferramenta para o desenvolvimento de expressão oral e o resultado foi positivo: 76,9% responderam que sim, contra 15,38%. Um aluno deixou em branco. Destaque para 61,53% dos alunos que disseram que foi uma ferramenta que auxiliou na superação sobre a timidez/vergonha para falar em público, inclusive em sala de aula. Destaca-se o comentário:

Eu sempre fui muito bom para falar em público e para me expressar, entretanto, realizei a atividade e como eu nunca havia gravado um podcast antes, gostei bastante de ter aprendido a gravar um. Quando gravei o podcast, percebi que realmente ajuda, pois gravar um podcast é

como apresentar um trabalho escolar e para quem tem esse receio de falar em público, também é muito importante.

A questão 5 evidenciou que as atividades foram bem recebidas e obteve ótimo retorno, afinal, 76,92% responderam positivamente.

O resultado da questão 6 evidencia que 53,8% dos respondentes realizaram todas as atividades e 46,2% não realizaram. A questão também esclareceu os motivos (Gráfico 2) pelos quais os 6 alunos, entre os 13 respondentes, não fizeram as atividades: 1 aluno marcou "Não achei as aulas e atividades interessantes.", 3 alunos alegaram "Problemas com equipamentos e conexão com a internet.", entre os quais 1 também marcou que "Tentei fazer algumas atividades, mas tive muita dificuldade para realizá-la." e 2 alunos marcaram falta de tempo, entre os quais 1 alegou também dificuldade para realizá-la.

Gráfico 2 - Motivos da evasão dos estudantes

Se "Não" realizou todas as atividades assinale o porquê.

6 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na questão 7, dos respondentes, 53,84% consideraram positiva a experiência, sendo que um avaliou como "dinâmica", outro estabeleceu "nota 10" e os demais avaliaram como "bom" ou "boa". No entanto, 38,46% avaliou de forma negativa as atividades de forma remota: "Não muito boa", "Péssima", "Não compreendi". Não obtivemos avaliação de 1 dos respondentes. É relevante destacar algumas experiências dos alunos com relação às aulas:

"sei que atividades não presenciais não são muito boas para o aprendizado, mais nesse momento tá válido!"

“não acho uma maneira de aprendizado muito boa, pois só que tem recursos participa, e quem também tem dificuldade de aprendizado não se da muito bem com esse novo método de ensino.”

“As aulas foram muito boa dava pra aprender muito”

“Não é muito bom! Pôr causa que as vezes a gente não entendi muito”

“estava sendo difícil por que eu não tinha equipamentos não tinha experiencia com aulas online, agora estamos nos adaptando ao mundo virtual.”

Com base nas percepções a respeito do próprio aprendizado, infere-se a utilidade desse produto que envolveu gêneros discursivos, interdisciplinaridade e temas histórico-culturais e ambientais locais, na construção e compartilhamentos de conhecimentos. É importante destacar que a maior parte das atividades das SD foi desenvolvida no formato remoto, de modo que grande parte das respostas negativas não foram necessariamente para a proposta pedagógica; e, sim, para o formato de ensino remoto. Uma parcela dos respondentes teve um acesso precário aos vídeos, aos encontros *on-line* e ao Google Classroom. Embora houvesse tentativas constantes, por meio da utilização do aplicativo WhatsApp com vídeos curtos, para que tivessem acesso às aulas e às atividades, não conseguiram acompanhar e realizar as atividades a contento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática com foco nos gêneros discursivos, utilizando o contexto local, demonstrou ser um necessário instrumento para viabilizar a interdisciplinaridade e a divulgação de discursos de cidadania. Pode-se afirmar que os objetivos da investigação foram atingidos, uma vez que, para a aplicação das três sequências didáticas, observou-se a situação de produção do gênero, a agência dos alunos, a circulação das produções e a disseminação de conhecimentos histórico-culturais e socioambientais locais relevantes para a formação do cidadão Técnico em Agropecuária.

Para alcançarmos o primeiro objetivo, realizamos conversas informais com os professores, observações das aulas e aplicação de questionário para alunos e professor. Quanto ao segundo objetivo, ao desenvolvermos as atividades de leitura e produção de texto, promovemos eventos de letramento que possibilitaram a interdisciplinaridade entre as áreas da formação geral, diversificada e específica. O terceiro objetivo envolveu os estudantes em situações reais de uso da escrita, considerando o contexto local. O quarto objetivo foi alcançado na medida em que os alunos, ao produzirem gêneros discursivos úteis para a formação do cidadão técnico agropecuário, expressaram opiniões e transmitiram informações que, segundo Bazerman (2006, p. 10), são realizações de “[...] coisas através da escrita [...]”. Quanto ao quinto objetivo, os alunos interagiram com seus colegas na produção do *podcast* da turma, negociaram sentidos nas refacções de texto e fizeram-se autores. O resultado de se dar voz aos alunos ficou comprovado pela circulação dos textos produzidos no Portal Cerratense, site de cultura da cidade.

A escrita foi utilizada para atingir outro fim, que vai além da mera aprendizagem dos aspectos formais da escrita, uma vez que o produto contemplou os letramentos e se amparou em uma prática social. A proposta de trabalho de desenvolvimento da escrita nos gêneros carta aberta e relatório projetou, para além do aprimoramento da capacidade escrita do aluno, a publicação e circulação em *podcast*. Nas aulas, foram usados recursos multimídia, como vídeos e imagens, além da internet e objetos de aprendizagem, como o *podcast*. Atualmente, os alunos são muito envolvidos com tecnologia, de modo que tais recursos foram utilizados não só com o objetivo de informar, mas com a intencionalidade de desenvolver o letramento digital, motivar e levar o aluno

a conhecer, questionar e interferir em assuntos sociais e/ou ambientais de sua comunidade, exercendo seu papel de cidadão.

A limitação percebida ao longo da pesquisa-ação diz respeito às dificuldades de acesso à internet pelos estudantes que residem em área rural. As dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo do percurso confirmam o desafio que é desenvolver um ensino remoto de qualidade. Uma parcela deles não teve acesso aos meios digitais, o que impossibilitou sua permanência na pesquisa. Outra parcela teve um acesso precário aos vídeos, aos encontros *on-line* e ao Google Classroom. Tal fato desestimulou a realização das atividades de forma eficaz, embora houvesse diversas tentativas para permanecerem, como a utilização do aplicativo WhatsApp para o envio de atividades resumidas e vídeos curtos.

Ao término da pesquisa e com os dados obtidos, percebe-se que, na avaliação dos alunos implicados, a proposta de letramentos, com ênfase no ensino dos gêneros e no contexto local, foi muito bem-sucedida. A experiência de produzir um *podcast* foi tida de forma positiva, aparentemente estimulante. Com isso, os alunos foram incentivados a continuarem seus estudos fora do ambiente escolar, mostrando que a educação não se restringe ao espaço escolar.

Os resultados apontam para a confirmação de que um trabalho pedagógico organizado contribui para uma aprendizagem significativa. Esses resultados não foram favoráveis unicamente aos discentes, pois entendemos que, de igual modo, influenciou a nossa experiência docente, uma vez que atuamos em uma escola do campo há mais de 15 anos. O desenvolvimento deste projeto de pesquisa ajudou-nos a refletir sobre a nossa própria prática, em busca de possíveis estratégias que nos auxiliem a superar as nossas deficiências, com vistas a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Esperamos que este trabalho incentive outros professores a explorarem o potencial educativo que a cultura histórica e ambiental local com foco nos gêneros discursivos pode proporcionar a estudantes da Educação Profissional e Tecnológica. A proposta, além de suprir a necessidade específica do aluno de ensino profissional em sua área de atuação, poderá ser adaptada e aplicada a outras realidades. Desse modo, não se esgota no desenvolvimento das atividades propostas, mas é um ensaio de como explorar gêneros discursivos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria do Rosário do N.R. **Educação ambiental nas aulas de língua portuguesa: gêneros textuais em uma abordagem interdisciplinar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação Em Questão*, 52(38), 61-80, Rio Grande do Norte: 2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Huitec, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

_____. **Questões de literatura e de estética** (A. F. Bernardini, Trad.). (4a ed.). São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: o romance como gênero literário**. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Dibio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, C.C.F. **A produção textual no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio: a leitura/escrita do gênero relatório de aula prática**. 2013. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2013.

BARTON, D. **Literacy: An introduction to the ecology of written language**. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.

BARTON & HAMILTON, M. **Local literacies**. Londres e Nova York: Routledge, 1998.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Tradução e adaptação de HOFFNAGEL, J. São Paulo: Cortez, 2006.

BEANE, James. A. **Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didática Editora, 1997.

BERTI, V. P. **Interdisciplinaridade: um conceito polissêmico**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. Contribuições da Sociolinguística Educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem. **Stella Bortoni**, Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/707>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 abril. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2017a. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matrizes e Escalas. **INEP**, Brasília, 29 out. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil**. Brasília: INEP, 2017b. Seleção do Ano. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso em: 17 abril. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa. **INEP**, Brasília, 30 ago. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 17 abril. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília/DF: MEC/SEMT, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N.02/2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2012a.

Carvalho, Elizabete Aparecida de. **Práticas de letramento em uma escola do campo:** uma análise na disciplina de língua portuguesa. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas.** Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada:** discurso e inclusão na sala de aula. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2010.

KALANTZIS, M; COPE, B. **Literacies.** New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2012.

COSTA, Elzimar G. M. **Da decodificação à leitura crítica:** por onde transita o livro didático de espanhol? Revista X. Vol. 1, nº 1, 2011. Letramento Crítico e Multiletramentos – Dossiê Especial.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros Orais e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FAIRCLOUGH, N. **LANGUAGE AND POWER. NEW YORK:** LONGMAN, 1989.

FAZENDA, Ivani. **Integração ou Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro.** Efetividade ou Ideologia. Ed. Loyola, 6ed. São Paulo: Brasil, 2011.

FEISTEL, R. A. B.; MAESTRELLI, S. R. P. Interdisciplinaridade na formação de professores: um olhar sobre as pesquisas em Educação em Ciências. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, (UFSC), v. 5, n.1, p. 155-176, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G., CIAVATA, M., RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado:** Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, J.W. **A Aula como Acontecimento.** São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Agropecuária.** Brasília: IFB, 2012.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOHNSON, D. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1992.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe**. 2003. Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KLEIMAN, A. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-125, 2007.

_____. **Texto e leitor**. São Paulo: Pontes, 1992.

_____. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas (SP): Mercado de letras, 1995.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. Material Educacional Digital: multi/hipermodalidade e autoria. In: FRASSON, Antonio Carlos et al (org). **Formação de professores a distância: fundamentos e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., São Paulo: Contexto, 2014.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. Ed. Cortez, 11ed. São Paulo: Brasil, 2009.

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

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In.: DIONÍSIO A. P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de. Letramento crítico: Contribuições para a delimitação de um conceito. In: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis 1994. p. 23-42. (Originalmente publicado em: Quarterly Journal of Speech, v. 70, p. 151-167, 1984.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre. Nº 37. Março 1999.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropedagogia renovada. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, 2013.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito**. Ed. Cortez, 7ed. São Paulo: Brasil, 2012.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. Liinc em Revista, Rio de Janeiro/RJ, v. 1, n. 1, março 2005.

RAMOS, M. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. Ed Cortez. São Paulo: Brasil, 2005.

RODRIGUES, Rosângela H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem**: a abordagem de Bakhtin. In.: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs). Os Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-83.

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

ROJO, Roxane. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica** – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. Ling. (dis)curso [online], 2008.

ROJO, Roxane. (org.) **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (Org.). **Língua portuguesa**: ensino fundamental. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, Brasil, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCRIBNER, S. & COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981.

SCHUARZBOLD, Caroline. **Uma abordagem dos operadores argumentativos em artigos de opinião**: uma proposta de sequência didática para o 9º ano. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2015.

SOARES, José Francisco (Coord.). **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2002. 114 p.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

SWALES, J.M. **Genre analysis**: academic writing in research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, Lev. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, João Paulo. **Letramento visual crítico [manuscrito]**: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos / João Paulo Xavier. – 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL SD



Irene Amado Teixeira Barbosa



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM LETRAMENTOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA

Mestranda: Irene Amado Teixeira Barbosa

Orientador: Prof.º Dr. Marcelo Salviano de Faria

Coorientadora: Prof.ª Dra. Veruska Ribeiro Machado

**BRASÍLIA - DF
2021**



SUMÁRIO

1

Apresentação

2

Sequências didáticas

SD1: Carta Aberta

SD2: Relatório

SD3: Podcast

3

Anexos

4

Referências Bibliográficas

1 Apresentação

As sequências didáticas (SD) correspondem ao produto educacional resultante da Dissertação **“Letramentos no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Brasília, Campus Planaltina: uma estratégia interdisciplinar”**, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Brasília. A pesquisa objetivou elaborar, acompanhar e analisar o produto educacional a fim de contribuir para a formação integral de estudantes do Ensino Médio Integrado em Agropecuária, por meio da inter-relação de saberes cotidianos e disciplinares promovida pelos gêneros discursivos para de proporcionar ao educando o desenvolvimento da competência discursiva, na sua vida escolar, profissional e social.

Em nossa experiência de atuação no Ensino Médio em escola do campo, observamos a dificuldade dos alunos para acompanhar a variedade linguística que é usada no meio escolar e, conseqüentemente, para produzir textos em contextos diversos, bem como obter rendimento satisfatório quando ingressam no Ensino Médio Integrado. Ademais, a fragmentação de saberes relativa à visão hierárquica e dogmática do conhecimento historicamente constituída, pautada na compartimentação da ciência e na pouca comunicação entre os campos do conhecimento (SANTOMÉ, 1998) reflete-se na dificuldade que os estudantes apresentam para organizar os conhecimentos para produzir um texto.

Em vista disso, as SD propõem uma experiência de prática de letramento de forma interdisciplinar, observando as relações teórico-práticas entre algumas disciplinas da formação geral e técnica, através da participação em eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas. As atividades propostas trazem um estudo de conhecimentos de informática instrumental por meio de atividades digitais, construção de saberes da área técnica de agroecologia e gestão ambiental, proporcionando situações interativas com o meio, privilegiando temas e vivências de situações próximas ao seu cotidiano.

O trabalho, a ciência e a cultura são caracterizados como eixos integradores do currículo. As inter-relações entre conhecimentos gerais, conhecimentos específicos e saberes cotidianos, os quais perpassam todo o desenvolvimento do currículo, objetivam o exercício de uma cidadania ativa, como forma de intervir nas condições das comunidades locais, numa concepção de educação em direitos humanos que visa o desenvolvimento social e emocional do homem. (GUIMARÃES, 2014, p.68).

Nessa linha, as SD estão fundamentadas na problematização de conceitos por meio das vivências e interesses dos estudantes em seu contexto social e por meio do diálogo entre as disciplinas, proporcionando avanços progressivos das competências discursivas. Ensinar a ler e a escrever a fim de atender os usos sociais não limita a formação humana ao exercício de uma profissão. Está relacionado com a necessidade de promoção de uma educação integral/omnilateral, a formação politécnica e a integração das disciplinas propedêuticas e técnicas sob os eixos das categorias do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia fundamentados no currículo integrado (RAMOS, 2005 apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005).

Para a elaboração das SD foi aplicado um questionário que teve a finalidade de evidenciar alguns gêneros discursivos necessários aos alunos que são a carta aberta, o relatório e o podcast, esse último como gênero e suporte, ampliando conhecimentos sobre os usos sociais da escrita.

As atividades são desenvolvidas em etapas, começando com uma apresentação da situação de comunicação por meio de uma atividade de sensibilização, entendimento do gênero textual a ser produzido, seguindo com uma produção inicial desses gêneros, atividades diversificadas nas diferentes etapas e a produção final, seguida da publicação e circulação do conteúdo produzido.



2 Sequências didáticas

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 – CARTA ABERTA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 - CARTA ABERTA					
ÁREAS DE CONHECIMENTO		- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa) - Parte diversificada (Informática instrumental) - Formação específica (Ciência do Solo, Agroecologia e Gestão Ambiental)			
CONTEÚDOS					
a) Língua Portuguesa – Pesquisa, leitura e produção de texto; Análise linguística: modos de organização dos discursos. b) Informática instrumental: (a) ferramentas de edição de texto (Word/Writer); (b) ferramentas de edição de texto e imagem (Corel Drawn/Inkscape). c) Agroecologia e Gestão Ambiental: Relações entre meio físico e demais fatores ecológicos. d) Conteúdos Atitudinais: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.					
OBJETIVOS					
• Conhecer sobre o patrimônio e o contexto histórico-cultural de Planaltina com foco no seu potencial agrário, turístico e ecológico. • Identificar e manifestar-se sobre problemas de gestão e preservação desse patrimônio. • Analisar e produzir Carta Aberta. • Compreender a importância do exercício da cidadania por meio da produção de texto. • Saber operar as ações em softwares específicos: redigir, formatar e editar textos; • Utilizar o ensino híbrido; • Compreender a importância do trabalho em equipe, empatia, compreensão, divisão de tarefas e organização.					
Duração		14 aulas (hora-aula 50")			
Recursos		Ônibus, textos, Celular com câmera, caderno, caneta, acesso à internet, vídeos, roteiro impresso.			
Metodologias		Roda de conversa, Atividade em grupo e dupla, Sala de aula invertida, Ensino extensivo à comunidade. Aprendizagem em espiral como um suporte para o estudo e produção do próximo gênero proposto.			
Etapas	Atividades	Duração	Papel do aluno	Papel do professor	Avaliação
SENSIBILIZAÇÃO	- Explicar a importância de aprender a partir do seu contexto sociocultural. - Motivar para a visita por meio de perguntas diretas. (Questionário - anexo A) - Realizar uma prévia sobre o contexto da visita-técnica. - Apresentar um roteiro da visita. (anexo B)	1 aula	Observar as orientações dadas pelo professor.	Mediar a visita-técnica por meio de instruções simples.	Critério: - Observar se os objetivos da aula estão sendo cumpridos.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	- Visita aos pontos turísticos da cidade, permeada com a fala do pesquisador e historiador Robson Eleutério. - Observação e registro em fotografia e/ou vídeo da paisagem urbana e rural. - Anotações das principais informações.	4 aulas	Registrar informações relevantes por meio de anotações e/ou foto/vídeo. Participar oralmente.	Explicitar como esse trabalho vai ser realizado.	- Participação oral - Respeito à opinião do colega
	Roda de conversa na aula seguinte: - Fomentar a discussão sobre o valor socioambiental, histórico-cultural da região e sobre a preservação desse patrimônio. - Fazer inferências a respeito da vocação agrária.	2 aulas			- observar se a turma seguiu as recomendações sugeridas, compreendendo, assim, a importância da clareza na comunicação e na argumentação.
MODULO 1	- Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero carta aberta. - Apresentar exemplos e analisá-los (Questões norteadoras - anexo C). - Discutir com os alunos o propósito comunicativo de cada uma. Quem produz, quem lê, onde circula, por que e para quê. - Assistir aos vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=Rb0III4FFaQ https://www.peco.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Carta-aberta-IBAMA-ao-Brasil.pdf https://www.youtube.com/watch?v=DKd25qbb0JE https://www.youtube.com/watch?v=Kex7Z0bZms4 - Responder atividade sobre propósito comunicativo, contexto de produção e de circulação e a importância social da carta aberta. (anexo D)	3 aulas	Expor sua opinião ao grupo a partir da mediação feita pelo professor. Fazer o registro das principais características para criar uma lista-controle. Realizar a atividade escrita proposta.	Instigar a reflexão e a discussão sobre a importância da conscientização sobre o contexto de produção e dos propósitos comunicativos da carta aberta. Verificar a posição dos participantes sobre os conteúdos estudados.	
PRODUÇÃO INICIAL	- Produção da primeira versão: elaborar uma carta aberta à comunidade local, a fim de alertar sobre a preservação e sobre o reconhecimento do potencial agrário, turístico e ecológico. - Produzir uma lista-controle para resumir as características da carta aberta. (anexo E)	Extraclasse	Produzir uma carta aberta, articulando os conhecimentos adquiridos.	Orientar a execução.	

MÓDULO 2	- Verificar os aspectos aprendidos sobre o gênero. - Orientar sobre os aspectos não aprendidos. - Realizar atividades para sanar as dificuldades identificadas. - Exercitar a leitura e percepção de elementos argumentativos no texto. • Apresentar aos alunos os conceitos e exemplos de polifonia, pressupostos e subentendidos. • Identificar as vozes dentro do texto. • Compreender a constituição do ponto de vista.	3 aulas	Auto avaliar Verificar junto ao professor se há a necessidade de alterações e realizá-las.	Fazer interferência junto aos alunos que estiverem com dificuldades.	Auto avaliação: - Como foi sua aprendizagem na SD? (Elencar os aspectos positivos e negativos) - Contribui com o grupo na construção do conhecimento? - Participei da elaboração do Produto final?
PRODUÇÃO FINAL	Apresentar os critérios para uma boa revisão. (Critérios para revisão – anexo F) Revisar e editar do texto.	1 aula e Extraclasse	Realizar as tarefas - informática Instrumental. Reescrever novamente o texto Enviar a versão final para o professor.	Orientar a execução	
CIRCULAÇÃO E DIVULGAÇÃO	Os textos serão encaminhados para o PORTAL CERRATENSE ISSN - 2447-8601 - sithecerratense@gmail.com , que autorizou de antemão a publicação de todas as produções.	Extraclasse	Opinar sobre as produções que serão enviadas.	- Enviar o texto para o Portal Cerratense.	

Referências:

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FRANÇA, José de. **Os implícitos no ensino da leitura:** pressupostos e subentendidos. Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura. Ano VII, V. 16, jul-dez de 2012 – ISSN 1980-8878 | p. 61-75. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1007/868>. Acesso em: 19 mar 2020.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014.

SCHWARZBOLD, Caroline. Uma abordagem dos operadores argumentativos em artigos de opinião: uma proposta de sequência didática para o 9º ano. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16770/1/AbordagemOperadoresArgumentativos.pdf>>. Acesso em mar. 2020.

<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/30/como-desenvolver-as-novas-competencias>. Acesso em fev. 2020.

<https://novaescola.org.br/conteudo/5671/carta-a-presidente>. Acesso em fev. 2020.

<https://blog.imagine.com.br/operadores-argumentativos-para-cada-paragrafo/> Acesso em fev. 2020.

<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4503/carta-de-leitor-revisando-corrigindo-e-aprimorando-o-texto> Acesso em fev. 2020.

<http://diogoprofessor.blogspot.com/2012/03/aula-com-exercicios-sobre-pressupostos.html>. Acesso em fev. 2020.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 – RELATÓRIO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 - RELATÓRIO						
ÁREAS DE CONHECIMENTO			- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa) - Parte diversificada (Informática instrumental) - Formação específica (Agroecologia e Gestão Ambiental, Ciência do Solo)			
CONTEÚDOS						
a) Leitura, análise e produção de texto; gênero relatório; b) Informática instrumental: (a) ferramentas de edição de texto (Word/Writer); (b) ferramentas de edição de texto e imagem (Corel Drawn/Inkscape) c) Agroecologia e Gestão Ambiental: Princípios agroecológicos; Ecossistemas; d) Ciência do Solo: Perfil do solo; Noções básicas de hidrologia do solo.						
OBJETIVOS						
• Obter conhecimento por meio de visita técnica à Estação Ecológica Águas Emendadas. • Aprender a cruzar informações utilizando dados da visita com conteúdos específicos para constatação e/ou refutação de hipóteses; • Analisar e produzir relatório. • BNCC: EF69LP36¹						
Duração		10 aulas (hora-aula 50')				
Recursos		Ônibus, ESECAE, celulares, textos, caderno, caneta, acesso à internet.				
Metodologias		Saída de campo, atividade em grupo, sala de aula invertida, laboratório rotacional.				
Etapas	Atividades	Adaptação para o ensino remoto	Duração	Papel do aluno	Papel do professor	Avaliação
I SENSIBILIZAÇÃO	- Visita Técnica à Estação Ecológica Águas Emendadas.	- Visita Técnica Virtual à Estação Ecológica Águas Emendadas. (Roteiro – anexo G)	Extraclasse	Assistir aos vídeos e ler os textos Seguir o roteiro proposto para a visita virtual.	Orientar sobre as questões técnicas da visita virtual.	Critérios: Observar a participação nas atividades.
e APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	- Lembrar a importância de saber produzir relatório, de modo a prepará-los para as exigências escolar e profissional. - Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre relatório por meio de uma Roda de Conversa: • O que é um relatório? Qual o seu objetivo? Já produziu algum relatório na sua vida escolar ou no trabalho? Algum professor ensinou a fazê-lo? Sentiu dificuldade?		2 aulas	Participar ativamente da atividade. Expor conhecimentos iniciais sobre o gênero relatório.	Disponibilizar vídeos e textos sobre a ESECAE	

¹ Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, Relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.

II MÓDULO 1	- Apresentar a estrutura e os elementos de composição do gênero relatório. Consultar: https://slideplayer.com.br/slide/3288056/ - Leitura de relatório simples para apropriação das características típicas. Disponível em: http://escolaramaoporta.blogspot.com/2010/10/relatorio-do-passeio-ao-zoologico.html; - Leitura e interpretação de relatórios científicos a partir do "Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas", disponível em http://www.pbmc.cnpq.ufri.br/documentos_publicos/GT2/GT2_volume_completo_cap4.pdf. • Atividades (anexo H)	2 aulas	Observar as orientações dadas pelo professor.	- O professor poderá explicar as possíveis funções de um relatório e mostrar exemplos.	Observar o desempenho nas atividades
III PRODUÇÃO INICIAL	- Explicitar conhecimentos de Agroecologia e Ciência do Solo adquiridos na visita técnica. - Fazer anotações das conclusões no caderno. - Planejar e produzir a primeira versão. • Guia para escrever um relatório. Disponível em https://www.iaq.usp.br/~eder/guia_relatorio.pdf	2 aulas	Propor reflexões sobre o conhecimento adquirido na aula-passeio e confrontá-los com os estudos em sala das disciplinas Agroecologia e Ciência do solo. Produzir a primeira versão do relatório.	-- O professor da Formação Específica terá participação crucial nessa etapa.	
IV MÓDULO 2	- Devolutiva do professor sobre a produção dos relatórios, destacando avanços e desafios. - Verificar os aspectos aprendidos e não aprendidos. (Critérios para revisão do relatório – anexo I) - Realizar consensualmente a leitura oral de algumas produções para analisar conteúdo e forma. - Identificar inadequações e sugerir a reescrita. - Apresentar individualmente possibilidades de revisão. (Sugestão de orientação individual para reescrita – anexo J)	2 aulas	Sanar possíveis dúvidas com o professor. Realizar as atividades de intervenção. Ler o texto elaborado na aula anterior e verificar junto ao professor se há a necessidade de alterações. Utilizar os conhecimentos a respeito do gênero	- Propor revisão participativa. - Fazer interferência junto aos alunos que estiverem com dificuldades. - Os professores das duas áreas	Tópicos: - Competência com respeito ao tratamento das informações. - Competência na elaboração de relatórios.

			relatório e o conhecimento científico da área específica para alcançar uma aprendizagem significativa.	poderão mediar a discussão ou dirimir as dúvidas em suas aulas.	- relação interpessoal com os colegas.
V PRODUÇÃO FINAL	- Mediar a reescrita final. - Produzir a versão final do relatório: • Digitar e formatar. - Enviar para o professor.	2 aulas	Aplicar o conhecimento adquirido nos módulos anteriores. Revisar e compartilhar com o professor.	Os professores de Português e de Informática devem estar disponíveis para instruções nessa etapa.	
VI CIRCULAÇÃO E DIVULGAÇÃO	- Publicação em podcast conforme a SD3.	Próxima SD	3ª SD		

Referências:

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

APARICIO, A. S. M.; SILVA, S. R. da. (org.). **Gêneros textuais: mediadores no ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

<https://novaescola.org.br/conteudo/6402/leitura-e-interpretacao-de-relatorios-cientificos>. Acesso em março 2020.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48521-08-producao-textual-educacao-correcao&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em março 2020.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 – PODCAST

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 - PODCAST					
ÁREAS DE CONHECIMENTO		- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa) - Parte diversificada (Informática Instrumental) - Formação específica (Agroecologia e Gestão Ambiental; Ciência do Solo)			
CONTEÚDOS					
a) Desenvolver a prática oral; b) Informática instrumental: Aplicativos de gravação e edição de texto e de publicação; c) BNCC: EF69LP36*.					
OBJETIVOS					
• Obter conhecimento sobre oralidade e adaptação do texto escrito para o texto oral. • Conhecer ferramentas de edição de áudio e utilizá-las. • Publicar/divulgar em podcast a versão final do relatório produzido na SD2; • Promover o protagonismo por meio da Web.					
Duração		6 aulas (hora-aula 50')			
Recursos		Fone com microfone (<i>headset ou celular</i>), textos, caderno, caneta, computadores com placas de áudio (<i>onboard ou offboard</i>) e acesso à internet, celular (plataforma Android ou IOs), Aplicativos (Áudio Recorder ou gravador de áudio nativo, Skype, Audacity).			
Metodologias		Atividade em grupo, Rotação por estação, sala de aula invertida.			
Espaços	Atividades	Duração	Papel do aluno	Papel do professor	Avaliação
SENSIBILIZAÇÃO	- Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a ferramenta podcast. - Divulgar para os alunos um <i>Podcast</i> sobre um tema de interesse ou do contexto deles. Discussão a partir dos questionamentos: • Como os apresentadores despertam e mantêm o interesse do público para o programa? • Como os apresentadores falam com os ouvintes do programa? • Como os apresentadores tratam o público do programa?	extraclasse	- Expor sua opinião no grupo. - Ouvir o <i>Podcast</i>.	- Enviar as perguntas sobre podcast previamente para os alunos. - Postar nas redes sociais dos alunos (WhatsApp, Insta)	- Critérios: - Tratamento adequado das informações. - Relação interpessoal

¹ Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, Relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	Explicar: - O que é essa ferramenta, qual a importância dela para as próximas aulas e como utilizá-la. Vídeo explicativo do canal YouTube, "Afimal, o que é Podcast?". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QvCTXJu8wFw - A necessidade de utilizar uma ferramenta capaz de auxiliar no desenvolvimento da oralidade. - A necessidade de publicação/divulgação do Relatório produzido na SD2.	2 aulas	Observar as informações dadas pelo professor.	- Explicar a utilidade da ferramenta.	
MÓDULO 1	- Apresentar os formatos de <i>podcast</i>, suas características, objetivos, vantagens e desvantagens. - Expor e analisar os Elementos Composicionais do Podcast. (Anexo K) - Apresentar as técnicas de produção oral e apontar soluções para superação das dificuldades de falar em público ou para o público. • Aula expositiva sobre os elementos da oralidade. • Analisar os elementos paralinguísticos: dicção, tom e volume de voz, hesitações, velocidade da fala etc. • Como elaborar um esboço e preparar a apresentação oral. (Guia de elaboração de apresentação oral – Anexo L).	2 aulas	- Escolher um FORMATO do Podcast: solo, dupla, entrevista, discussão em grupo. - Escolher uma vinheta para início e final do <i>podcast</i> e o fundo musical (www.iamendo.com). - Escolher um nome para o Podcast da turma. - Padronizar a introdução (saudação) e o encerramento (despedida) do Podcast. - Elaboração do esboço em grupos de 3 a 4 pessoas.	- Anotar na lousa as sugestões para superação das dificuldades. - Apresentar os formatos de <i>podcast</i>. - Apresentar algumas vinhetas e/ou fundo musical.	
PRODUÇÃO	- Abordar a Lei dos Direitos Autorais. (Anexo M). - Planejar e executar a produção individual. - Planejar e executar a produção coletiva.	extraclasse	Gravar episódios testes para se avaliar. Refazer episódios	Propor a gravação do áudio extraclasse Orientar a regravação	

MODULO 2 Aula técnica	Aula de aprendizado técnico no laboratório de informática. (Roteiro para edição – Anexo N) Divisão da turma em 4 grupos: 1) Edição de áudio com o Aplicativo Audacity (mixagem da introdução com a gravação do áudio realizada na aula invertida) - Menu de edição Mixagem - Ferramentas de importação e exportação de áudios 2) Edição da arte do Podcast (Pixir). 3) Escolha do site (https://anchor.fm) para hospedagem (cadastro e configuração) 4) Cadastro nos diretórios e agregadores do Podcast (Google Podcast)	Aula de aprendizado técnico adaptado para o ensino remoto: 1) Retomar as orientações de como criar podcasts. 2) Realizar e explicar o passo a passo do roteiro para edição no Audacity. (Anexo N) 3) Fornecer informações e cursos sobre a ferramenta Audacity. Disponível em: http://radiofobia.com.br	2 aulas	- Divisão da turma em grupos. - No caso de aula presencial, esta será dividida em 25 minutos em rotação por estação, de modo que cada grupo realize todas as atividades. - Aplicar o conhecimento adquirido nos módulos anteriores. - Corrigir possíveis falhas e compartilhar com o professor. - No caso do ensino remoto, seguir as orientações e o roteiro de adaptação do aprendizado técnico para o ensino remoto.	Providenciar e instalar os materiais e aplicativos. Orientar sobre o uso das ferramentas mais necessárias dos Aplicativos. Para a aula presencial, realizar a rotação por estação com auxílio do professor de informática. Para a edição proposta na aula remota, seguir o tutorial - versão para o professor - disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PL9ncrQqldhwxtt19r53E1QOp-MmOAJJs	
CIRCULAÇÃO E DIVULGAÇÃO	- Publicação do Podcast em site. - Divulgação do link.		extraclasse			

Referências:

GRIBL, Heitor. Radioblog na escola: uma proposta para os multiletramentos – Tese (Doutorado). Campinas: Unicamp/IEL, 2013.

LOPES, Leo (2015). Podcast: Guia Básico (e-book). Nova Iguaçu: Marsupial Editora.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula, 2006.

Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt/8080/bitstream/11328/476/2/podcast.2006.pdf>. Acessado em fev. 2020.

ROJO, Roxane Helena R. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola.

SOARES, A. B. O uso pedagógico do Podcast na Educação Profissional e Tecnológica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Colégio Técnico Industrial - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Santa Maria -RS, 2017.

PORVIR. Já pensou no podcast como recurso educacional? Disponível em: <http://porvir.org/ja-pensou-podcast-como-recurso-educacional/> . Acesso em fev. 2020.

LAGES, Luiza. OUVIR CIÊNCIA: CONHEÇA PODCASTS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA. Disponível em: <http://minasfazciencia.com.br/2018/02/06/ouvir-ciencia/>. Acesso em mar. 2020.

<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3044/construcao-composicional-do-genero-podcast-de-divulgacao-cientifica>. Acesso em mar. 2020.

3 Anexos

A**QUESTIONÁRIO MOTIVADOR
PARA A VISITA TÉCNICA**

- Vocês conhecem o patrimônio histórico-cultural e socioambiental da cidade na qual sua escola está inserida?
- Já visitaram o Centro Histórico da Cidade e a Pedra Fundamental?
- Participam ou já participaram de algum evento religioso da cidade como a apresentação da Via Sacra no Morro da Capelinha?
- Conhecem a Estação Ecológica de Águas Emendadas?
- Sabem o porquê de ter um Curso Técnico em Agropecuária em Planaltina-DF?

B**ROTEIRO DA VISITA TÉCNICA**

1. Observe criticamente a paisagem desde a saída do Campus.
2. O que você vê? Como é a vegetação?
3. A cidade é próxima ao campus? Será que sempre foi assim? Reflita.
4. Registre os monumentos e cenários com o seu celular.
5. Anote o que achar interessante da fala do historiador para você possa construir o conhecimento sobre a cidade e a região em que estuda.
6. Faça perguntas caso tenha alguma dúvida ou curiosidade.
7. Identifique, a partir do que você viu e ouviu, algum problema de gestão e/ou preservação desse patrimônio.

C**QUESTÕES NORTEADORAS PARA
ANÁLISE DA CARTA ABERTA**

1. Qual a temática principal de cada carta aberta?
2. Qual o objetivo de cada carta aberta?
3. Quais são os principais elementos em comum de cada carta aberta?
4. Quem são os autores de cada carta aberta? Como se ~~Caracterizam~~?
5. A quem cada carta aberta se destina? Qual o ~~público-alvo~~?
6. Qual o registro de linguagem utilizado em cada carta aberta: padrão ou popular?
7. Qual o objetivo da escolha desse registro?



D

ATIVIDADES CARTA ABERTA

Estrutura da Carta aberta

Como você viu, a carta aberta geralmente é utilizada como forma de protesto contra um problema de interesse coletivo, como alerta ou como conscientização da população ou de representante de alguma entidade ou do governo acerca da problemática em questão. Ela pode ou não apresentar uma estrutura usual de carta: local e data escritos à esquerda; vocativo; corpo do texto despedida e assinatura. O título tem como finalidade a identificação do destinatário (pode ser destinada tanto a um indivíduo, quanto a um grupo de pessoas ou a sociedade como um todo).

A carta pode ser escrita em 1ª ou 3ª pessoa, do singular ou do plural. Para o corpo do texto, é preciso incluir os seguintes tópicos:

- **Introdução:** assim como qualquer texto dissertativo, a carta aberta deve possuir uma introdução, na qual se contextualiza o tema e apresenta a opinião sobre ele.
- **Desenvolvimento:** no desenvolvimento, você precisa esclarecer o objetivo da carta. Nessa parte, também são abordados os argumentos relacionados ao assunto em questão.
- **Conclusão:** aqui, são apresentadas ideias e sugestões para que o interlocutor possa agir. É na conclusão que se traz possíveis resoluções para o problema exposto e se fecha a ideia central do texto.
- **Despedida:** com saudações cordiais e assinatura dos remetentes, a despedida é o último item da carta.

Modelo de carta aberta

Para que você possa compreender bem o que é uma carta aberta, leia estes exemplos:

<https://www.oeco.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Carta-aberta-IBAMA-ao-Brasil.pdf>

Agora nós vamos analisar uma carta aberta com alguns exercícios.

Veja [Carta aberta. Traços que caracterizam a carta aberta - Brasil Escola](#)

CARTA ABERTA DE ARTISTAS BRASILEIROS SOBRE A DEVASTAÇÃO DA AMAZÔNIA

Acabamos de comemorar o menor desmatamento da Floresta Amazônica dos últimos três anos: 17 mil quilômetros quadrados. É quase a metade da Holanda. Da área total já desmatamos 16%, o equivalente a duas vezes a Alemanha e três Estados de São Paulo. Não há motivo para comemorações. A Amazônia não é o pulmão do mundo, mas presta serviços ambientais importantíssimos ao Brasil e ao Planeta. Essa vastidão verde que se estende por mais de cinco milhões de quilômetros quadrados é um lençol térmico engendrado pela natureza para que os raios solares não atinjam o solo, propiciando a vida da mais exuberante floresta da terra e auxiliando na regulação da temperatura do Planeta.

Depois de tombada na sua pujança, estuprada por madeireiros sem escrúpulos, atejam fogo às suas vestes de esmeralda abrindo passagem aos forasteiros que a humilham ao semear capim e soja nas cinzas de castanheiras centenárias. Apesar do extraordinário esforço de implantarmos unidades de conservação como alternativas de desenvolvimento sustentável, a devastação continua. Mesmo depois do sangue de Chico Mendes ter selado o pacto de harmonia homem/natureza, entre seringueiros e indígenas, mesmo depois da aliança dos povos da floresta "pelo direito de manter nossas florestas em pé, porque delas dependemos para viver", mesmo depois de inúmeras sagas cheias de heroísmo, morte e paixão pela Amazônia, a devastação continua.

Como no passado, enxergamos a Floresta como um obstáculo ao progresso, como área a ser vencida e conquistada. Um imenso estoque de terras a se tornarem pastos pouco produtivos, campos de soja e espécies vegetais para combustíveis alternativos ou então uma fonte inesgotável de madeira, peixe, ouro, minerais e energia elétrica. Continuamos um povo irresponsável. O desmatamento e o incêndio são o símbolo da nossa incapacidade de compreender a delicadeza e a instabilidade do ecossistema amazônico e como tratá-lo.

Um país que tem 165.000 km² de área desflorestada, abandonada ou ~~semi-abandonada~~, pode dobrar a sua produção de grãos sem a necessidade de derrubar uma única árvore. É urgente que nos tornemos responsáveis pelo gerenciamento do que resta dos nossos valiosos recursos naturais.

Portanto, a nosso ver, como único procedimento cabível para desacelerar os efeitos quase irreversíveis da devastação, segundo o que determina o § 4º, do Artigo 225 da Constituição Federal, onde se lê:

"A Floresta Amazônica é patrimônio nacional, e sua utilização ~~far-~~
~~se-á~~, na forma da lei, dentro de condições que ~~assegurem a~~
~~preservação do meio ambiente~~, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais"

Assim, deve-se implementar em níveis Federal, Estadual e Municipal A INTERRUPÇÃO IMEDIATA DO DESMATAMENTO DA FLORESTA AMAZÔNICA. JÁ!

É hora de enxergarmos nossas árvores como monumentos de nossa cultura e história.

SOMOS UM POVO DA FLORESTA!

★ Você reparou na estrutura desse texto? ★

No 1º parágrafo, é apresentada a tese defendida; nos 3 parágrafos seguintes, há o desenvolvimento, que aborda a necessidade de preservar a floresta Amazônica; finalmente, na conclusão, os autores propõem a solução para o problema.

D

ATIVIDADES CARTA ABERTA

Faça as atividades abaixo:

I- Acesse o link para assistir ao vídeo “Carta aberta de artistas brasileiros sobre a devastação da Amazônia”.

Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=KqsTZ0hZmi4>

II – Após assistir ao vídeo, redija um pequeno parágrafo sobre o exercício de cidadania na atitude dos artistas e também exponha suas impressões a respeito do vídeo.

III - A seguir, responda às questões propostas:

1. A quem a carta é dirigida? Comprove sua resposta com passagens do texto.
2. Identifique o conteúdo temático.
3. O gênero discursivo carta aberta apresenta em sua composição os elementos do discurso argumentativo.

Identifique no texto lido trechos que podem corresponder a cada uma das seguintes partes:

- a. ancoragem (introdução para situar o leitor);
- b. apresentação da opinião ou da posição assumida sobre o assunto;
- c. quais os argumentos utilizados? ideias para fundamentar a posição, dados e informações para dar mais consistência às ideias.
- d. identifique o pedido de intervenção ou de solução do problema;
- e. Que tipo de linguagem é utilizado?



Recursos Complementares

✦ Para mais informações a respeito dos gêneros estudados, você pode assistir aos vídeos abaixo, acessando os links:

Carta aberta do sindicato dos lotéricos:

<http://www.youtube.com/watch?v=DKd25qhbME&feature=related>

Como fazer uma Carta Aberta

<https://www.todamateria.com.br/carta-aberta/>

<https://www.youtube.com/watch?v=Rb0III4FFao>

Referências:

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

Sites consultados:

<https://brasilescola.uol.com.br/redacao/carta-aberta.htm>

<https://exercicios.brasilescola.uol.com.br/exercicios-redacao>

<http://portaldoProfessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37901>

E

LISTA CONTROLE DA CARTA ABERTA

CARTA ABERTA		
Características	Elementos	Exemplos
Tem como principal característica informar, instruir, alertar, protestar, reivindicar ou argumentar sobre determinado assunto. Permite que o emissor exponha em público suas opiniões ou reivindicações acerca de um determinado assunto. É um gênero preponderantemente argumentativo e, portanto, o autor deve conhecer bem o tema para discuti-lo com propriedade e persuasão. Pode ser utilizada como forma de protesto contra um problema, como alerta, e até mesmo como meio de conscientização da população.	Título - sintetiza o pensamento que é apresentado.	Carta Aberta à Comunidade Planaltinense
	Local e data	Planaltina-DF, --- de ----- de 2020.
	Introdução - identificação dos autores e informação dos objetivos.	Nós, alunos do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Brasília... OU Como aluno do curso...
	Desenvolvimento – exposição dos pontos da discussão e do posicionamento claro dos autores, baseados em informações e argumentos convincentes que os justifiquem. Utilização de elementos coesivos, articuladores textuais.	Apontar os principais argumentos e pontos de vista referentes ao assunto abordado. Ex: <i>Do nosso ponto de vista...</i> <i>Em primeiro lugar...</i> <i>Os principais aspectos...</i> <i>Lembremos, ainda...</i> <i>Sendo assim...</i> <i>Em segundo lugar...</i>
	Conclusão – retomada dos objetivos, reafirmação do ponto de vista, solicitação aos leitores.	Sugerir alguma ação dos interlocutores ou possível resolução do problema. Ex: <i>Diante do exposto,</i>
	Assinatura (nome)	Aluno (s) do curso...

Fonte: elaboração da pesquisadora

F

CRITÉRIOS PARA A REVISÃO DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

1. O texto produzido apresenta as características do gênero carta aberta?
2. Houve uma apresentação inicial, uma introdução adequada com objetivo de situar o interlocutor?
3. Utilização de linguagem (estilo) adequada à situação comunicativa.
4. Clareza (coerência) na exposição das ideias.
5. Estruturação e articulação adequada dos/entre parágrafos (coesão), colaborando para a progressão textual.
6. Utilização adequada da pontuação.
7. O texto contém problemas relacionados à ortografia das palavras?

G

ROTEIRO PARA A VISITA TÉCNICA VIRTUAL

Criamos o roteiro abaixo com o objetivo de auxiliar na sua visita técnica e para que você tenha êxito na confecção do relatório.

Para realizar a visita virtual, siga os seguintes passos:

1. Acesse os vídeos, fotos e textos sobre a ESECAE, disponíveis em:

<https://globoplay.globo.com/v/6405502/>
<https://youtu.be/YURXsnTKTpM>
<https://youtu.be/7GYnMuKiuC8>
<http://cerradotequerobem.blogspot.com/2016/04/esecae-estacao-ecologica-aguas.html>
<https://www.facebook.com/aquasemendadas/>
<https://www.youtube.com/watch?v=R5A-9n32Cg>

2. Baixe o livro em PDF Estação Ecológica Águas Emendadas, [https://www.mediafire.com/folder/y23363czifug4/Livro_%C3%81guas Emendadas](https://www.mediafire.com/folder/y23363czifug4/Livro_%C3%81guas+Emendadas), que traz artigos detalhados sobre a flora, fauna, geologia, hidrografia, clima e solos da Estação.

3. Para coletar os dados, retire informações específicas. Este será o material que você usará na elaboração do seu relatório.

4. Observe as informações desde a apresentação do vídeo.

5. Dê pausa no vídeo e analise os cenários e as fotografias.

6. Anote tudo o que for observado ~~e também~~ o que achar interessante da fala dos interlocutores dos vídeos para você possa construir o conhecimento sobre local e a região.

7. Faça perguntas caso tenha alguma dúvida ou curiosidade e, em seguida, pesquise.

8. Após essa etapa, tente visualizar os conteúdos da área específica para reafirmar conteúdos teóricos e posterior discussão em aulas dessas disciplinas.

9. Identifique, a partir do que você viu e ouviu, algum problema de gestão e/ou preservação desse patrimônio.

Para nortear tecnicamente sua visita, reflita sobre as questões:

1. Por que temos uma região chamada Águas Emendadas?

2. O que encontramos na Estação e o que aconteceu lá?

3. Como é a vegetação? Identifique a presença da vegetação e flora nativa no local. Como é o ~~chão~~ ~~da área~~?

4. Quais as qualidades da Estação? O que a torna única? ~~Quais suas principais características?~~

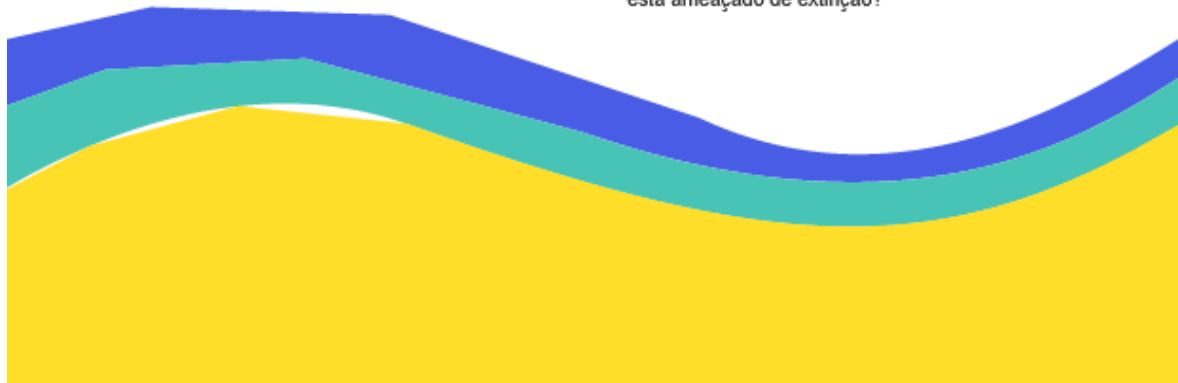
5. Qual a importância da Reserva? Qual o papel dessa Unidade no aspecto educativo?

6. Que tipo de pesquisas são realizadas lá?

7. De que forma podemos garantir o futuro de um pedaço tão importante do nosso cerrado?

8. Como conseguir que as necessidades de um centro urbano não interfiram no delicado equilíbrio necessário a uma estação ecológica de grau raro e altíssimo em biodiversidade?

9. Quais as características do bioma cerrado? Este bioma está ameaçado de extinção?



H

ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE RELATÓRIOS CIENTÍFICOS

Leitura e interpretação de relatórios científicos

Relatórios científicos são textos expositivos que descrevem dados obtidos a partir de pesquisas ou relatam a execução de serviços e experiências. Para validar as informações apresentadas nesse tipo de documento, os autores, geralmente, utilizam-se de recursos que facilitem a visualização dos dados apresentados como tabelas, gráficos e mapas.

O nosso material de estudo será o **Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas**, que é um relatório feito por centros de pesquisa do país e traça um quadro das mudanças climáticas e seus impactos, indicando os principais desafios a serem seguidos para o enfrentamento do problema.

Contudo, por ser um documento extenso e com muitos dados, fizemos um recorte de apenas um capítulo para leitura e discussão. Desse modo, vamos ler apenas o item “**Recursos Hídricos**” do capítulo 4 (páginas 46 a 66), relacionado as informações apresentadas no documento com aquelas divulgadas pela mídia.

ATIVIDADE

1 - Levantamento de conhecimentos prévios e dúvidas sobre o assunto:

1.1 - Antes de ler o texto em anexo, responda o que você sabe sobre recursos hídricos no Brasil?

1.2 - Liste as principais dúvidas que possui sobre o tema, elaborando perguntas que poderiam ser respondidas por especialistas. Guarde esse material para retomá-lo ao fim do trabalho.

Teremos um momento para exposição das respostas. Portanto, registre as dúvidas em seu caderno porque, na próxima aula, faremos uma roda de conversa sobre o texto para que compartilhem o que compreenderam acerca do tema abordado, expondo suas dúvidas e aspectos que lhes chamaram a atenção.

2 - Comece lendo o título, o índice e a introdução para conhecer a estrutura de um relatório científico do capítulo 4 (volume 2: “**Recursos Naturais, Manejo e Uso de Ecossistemas**”).

3 - Agora faça a leitura do item “**Recursos Hídricos**” do capítulo 4 (páginas 46 a 66), relacionado as informações apresentadas no documento com aquelas que você já tinha conhecimento.

Observe os recursos utilizados para apresentar os dados divulgados no relatório, tais como: mapas, tabelas e gráficos. De que forma esses recursos sistematizam os conteúdos expostos, contribuindo para uma melhor compreensão do texto pelo leitor?

4 - Socialize seus registros na nossa próxima aula no zoom, que será no Dia 1º de julho. ok?!

Roda de conversa sobre o texto para que você possa compartilhar o que compreendeu acerca do tema abordado, expondo suas dúvidas e aspectos que lhe chamou a atenção. Aproveite para retomar as questões levantadas no item 1.2 para verificar se algumas delas foram respondidas a partir dessa leitura.



I

CRITÉRIOS PARA REVISÃO DO RELATÓRIO

CRITÉRIOS	DESCRIPTORIOS
Adequação ao gênero textual	O texto apresenta a estrutura e composição própria de um relatório com clareza (coerência) na exposição dos acontecimentos relatados?
Organização de estruturas sintáticas que permitem a compreensão das ideias	- Houve uma apresentação inicial, uma introdução adequada dos fatos com objetivo de situar o interlocutor. - Estruturação e articulação adequada dos/entre parágrafos (coesão), colaborando para a progressão textual. - Utilização de linguagem (estilo) adequada à situação comunicativa? - Utilização adequada da pontuação. - O texto contém problemas relacionados à ortografia das palavras?
Marcas de autoria	O autor elaborou o texto de modo próprio?

Fonte: Elaboração da autora

J

SUGESTÃO DE ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL PARA A REESCRITA DO RELATÓRIO

*Atenção para:

- espaço entre as palavras
- centralização do título e justificação do texto (margens);
- a palavra Campus deve ser digitada em itálico e com letra maiúscula;
- letra maiúscula em nomes próprios e quando for início de frase;
- antes de produzir seu relatório, pesquise e traga detalhes da visita virtual, fazendo referência ao que você estudou nas disciplinas da área específica do seu curso;
- o relatório deve conter capa e, na última página, as referências bibliográficas;
- se tiver anexos, eles vêm depois das referências. (ver template) Nas referências, coloque o dia que você acessou os vídeos e links.

Bom trabalho! Você é um vencedor!

ELEMENTOS COMPOSICIONAIS DO PODCAST



Fichas com as definições dos Elementos Composicionais

Título

Nome ou expressão que se coloca no começo de um livro, em seus capítulos, em publicação jornalística, peça teatral, filme, música, etc. para indicar o assunto ou identificar a obra.

Introdução

O que serve de abertura (parte inicial) para um texto.

Definição

Significação precisa de; indicação do sentido de.

Descrição

Relato das características (de algo), exposição oral ou escrita.

Comparação

Ato ou efeito de comparar; paralelo feito entre dois termos de um enunciado com sentidos diferentes.

Enumeração

Especificação, designação de coisas uma por uma.

Exemplificação

Porção de palavras ou frases que se mencionam para demonstrar alguma coisa; esclarecimento por meio de exemplos.

Gabarito da sequência correta das fichas sobre o podcast

Professor, este gabarito apresenta a sequência correta dos componentes composicionais do podcast analisado através dos trechos de áudio e das fichas pelos alunos em cada grupo.

Trecho 1 (de 1 min e 16 seg até 1 min e 38 seg)

Ficha Título

"Parte do áudio em que um dos apresentadores diz qual o tema (assunto) e título do episódio, no caso, tubarões".

Trecho 2 (de 4 min e 15 seg até 5 min)

Ficha Introdução

"Parte do áudio em que se executa uma trilha sonora (do filme "Tubarão") e questiona-se os convidados sobre o que define os tubarões, partindo do próprio nome da espécie e iniciando toda a discussão do episódio".

Trecho 3 (de 5 min e 16 seg até 6 min e 32 seg)

Ficha Definição

"Parte do áudio em que os convidados explicam o significado do nome da categoria dos tubarões, indicando os motivos pelos quais são categorizados como tal".

Trecho 4 (de 7 min e 18 seg até 7 min e 52 seg)

Ficha Descrição

"Parte do áudio em que se explicam as características dos dentes e das escamas dos tubarões, com detalhes específicos destas estruturas".

Trecho 5 (de 44 min e 36 seg e 45 min e 41 seg)

Ficha Comparação

"Parte do áudio em que os participantes traçam um paralelo entre os hábitos dos tubarões novos (juvenis) e as crianças humanas".

Trecho 6 (de 22 min e 15 seg até 23 min e 44 seg)

Ficha Enumeração

"Parte do áudio em que a especialista em tubarões explica grupo por grupo destes peixes, especificando e diferenciando cada um".

Trecho 7 (de 1 hora 8 min e 5 seg até 1 hora 9 min e 5 seg)

Ficha Exemplificação

"Parte do áudio em que se discute sobre os casos de ataques de tubarões mesmo com o uso de um dispositivo repelente ineficaz, demonstrado com a notícia de um surfista atacado usando o tal dispositivo".

ATIVIDADE

1. Ouça o áudio para determinar a definição correspondente ao trecho analisado:

<http://dragoesdegaragem.com/podcast/dragoes-de-garagem/biologia/dragoes-de-garagem-97-tubaroos/>

* veja a definição de alguns **elementos composicionais** do gênero de divulgação científica que enviei.

* Devido ao tempo de duração do podcast, você pode ouvir somente os trechos selecionados do áudio, conforme a seguinte minutagem:

- Trecho 1: de 1 min e 16 seg até 1 min e 38 seg;
- Trecho 2: de 4 min e 15 seg até 5 min;
- Trecho 3: de 5 min e 16 seg até 6 min e 32 seg;
- Trecho 4: de 7 min e 18 seg até 7 min e 52 seg;
- Trecho 5: de 44 min e 36 seg e 45 min e 41 seg;
- Trecho 6: de 22 min e 15 seg até 23 min e 44 seg;
- Trecho 7: de 1 hora 8 min e 5 seg até 1 hora 9 min e 5 seg.

2. Anote em seus cadernos os resultados obtidos;

Referência

<https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3044/construcao-composicional-do-genero-podcast-de-divulgacao-cientifica#materiais-e-atividades>. Acesso em julho 2020.

L

GUIA DE ELABORAÇÃO DE APRESENTAÇÃO ORAL

A importância dos elementos da oralidade nos podcasts

Nesta aula vamos produzir um podcast. Para isso, precisamos aprender a organizar uma apresentação oral.

Guia de elaboração de apresentação oral

Itens a serem observados durante a preparação

1. Qual o contexto de produção? (Por que e para quem é feita a apresentação?)
2. Qual o tempo disponível para a apresentação?
3. Quais características do gênero apresentação oral usaremos?
4. Que mídias e tecnologias serão utilizadas na apresentação?
5. Quais os cuidados com a fala e com a movimentação corporal devemos ter durante a apresentação?
6. Como será dito o texto? Memorizado, com apoio de leitura ou espontâneo?

Pré produção:

- Escolher um nome para o Podcast da turma. Não use caracteres especiais (como # ou % ou ?) no nome do arquivo.
- Escolher uma vinheta para início e final do podcast e o fundo musical.
- Acesse:
 - <https://www.jamendo.com/>
 - <http://www.qrsites.com/archive/sounds/>
 - <http://www.adautobulhoes.com.br/vinhetas-gratis-para-baixar.html>
 - <https://www.youtube.com/watch?v=LyWdgRiikWU>
 - <https://www.youtube.com/watch?v=6T6xHPqoV9M>
 - <http://ronnygravacoes.comunidades.net/>
 - https://audiojungle.net/category/sound?sort=sales&view=grid&qclid=Cj0KCQIw0rr4BRClARIsAB0_48Mg4gfAflw3Z2aOtCV8khiYDzxPF0ekWNEU2zd34cV4wMzDXrr5r0aAtFrEALw_wcB

- Padronizar a introdução (saudação) e o encerramento (despedida) do Podcast.

1. A produção:

- Separar o material: celular, gravadores, câmeras digitais, microfones, computadores com configuração básica e softwares gratuitos que permitam a fase de edição.
- Seguir o roteiro, após a aula de aprendizado técnico.

2. A pós-produção:

- Editar, utilizando ferramentas adequadas. Fazer a publicação nas redes sociais mais acessadas.

DICAS!

- Controle o tempo disponível para as apresentações.
- Determine quais das características serão melhor aproveitadas em sua apresentação.
- Os integrantes das estações devem decidir a necessidade e/ou disponibilidade de utilização de recursos tecnológicos nas apresentações.
- Observe a melhor maneira de comportamento corporal e de fala durante as apresentações.
- Escolha a melhor forma de lidar com o texto produzido para as apresentações.
- Fale em um passo consistente e mostre entusiasmo pelo assunto.
- Leia os roteiros e, se tiver outras pessoas fazendo parte da gravação, apresente-as.
- Antes da sessão de gravação, grave pequenas amostras para testar o programa, mexer nos controles de volume e se certificar de que tudo esteja funcionando.

Preparando o episódio:

- **FORMATO** do Podcast pode ser: solo, dupla, entrevista, discussão em grupo. Escolha o formato.
- A **categoria ou tipo** é **expositivo** (informativo).
- **Finalidade:** *Informação; Motivar/sensibilizar; Incentivar a questionar, analisar, refletir.*
- **Elabore o esboço/roteiro.**
- *Com as suas 2 produções em mãos, a carta aberta e o relatório, prepare uma apresentação oral para cada uma delas. Para isso, faça a adaptação do texto/linguagem para o formato sonoro. Escreva o texto para ser falado de forma livre.*
- *Ensaie, leia o texto em voz alta para adequar a entonação ao texto. Quais os pontos que podem ser melhorados? Envie a versão final dos seus textos para o WhatsApp da professora. lembre-se de gravar seu texto em ambiente livre de barulho.*

M

LEI DOS DIREITOS AUTORAIS

Lei dos Direitos Autorais, artigos 28 e 29 (BRASIL, 1998)

Art. 28. Cabe ao autor o direito exclusivo de utilizar, fruir e dispor da obra literária, artística ou científica.

Art. 29. Depende de autorização prévia e expressa do autor a utilização da obra, por quaisquer modalidades, tais como:

I - a reprodução parcial ou integral;

II - a edição;

III - a adaptação, o arranjo musical e quaisquer outras transformações;

IV - a tradução para qualquer idioma;

V - a inclusão em fonograma ou produção audiovisual;

VI - a distribuição, quando não intrínseca ao contrato firmado pelo autor com terceiros para uso ou exploração da obra.



N

ROTEIRO PARA EDIÇÃO NO AUDACITY

1. Salvar as leituras oralizadas no computador.

- No Audacity, vá em EDITAR e selecione PREFERÊNCIAS: DISPOSITIVOS, na seção GRAVAÇÃO > DISPOSITIVO, abra o menu de contexto, selecione MICROFONE e clique em OK.
- Para iniciar a gravação: GRAVAR (botão vermelho).
- Para PARAR a gravação, clique no botão amarelo.
- Caso queira ouvir a gravação antes de salvar o arquivo, clique em REPRODUZIR (botão verde).
- Ao terminar a gravação, clique em ARQUIVO > EXPORTAR ÁUDIO. Nomeie o arquivo e escolha o formato que deseja salvá-lo e clique em OK.

2. É preciso importar o arquivo. Para isso, basta clicar em arquivo, importar e clicar no formato desejado.

Para importar o arquivo diretamente aperte Ctrl+Shift+i, caso queira escolher o formato de salvamento, é necessário exportar, ao invés do i, a letra l.

3. Após importar o arquivo desejado você tem opções de edição, como: cortar o áudio e criar efeitos. Para essas ações basta clicar na barra de tarefas do Audacity.

4. Depois que você realizar todos os ajustes no seu podcast, basta ir em ARQUIVO e clicar em SALVAR PROJETO (Ctrl+S)!



Referências Bibliográficas

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. A. **Área de linguagem:** algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, E. R. **Política de Ensino Médio e Educação Profissional:** discursos pedagógicos e práticas curriculares. Curitiba: CRV, 2014.

IFB. **Plano de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Agropecuária.** Brasília. 2012a.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez.

RAMOS, M. **Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições.** Ed Cortez. São Paulo: Brasil, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Artmed: Porto Alegre. Ed. 2010.

APÊNDICE B – DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DAS SD

2020

Descrição da aplicação das SD



Irene Amado Teixeira Barbosa

Apresentação

As atividades foram iniciadas a partir de duas visitas técnicas que tiveram a finalidade de conhecer acerca do patrimônio e sobre o contexto histórico-cultural de Planaltina, com foco no seu potencial agrário, turístico e ecológico. A primeira foi realizada no Centro Histórico e Cultural da Cidade e na Pedra Fundamental de Brasília. A segunda, realizada de forma virtual, visou conhecer a Estação de Águas Emendadas - ESECAE. As atividades contemplaram a leitura e a produção de gêneros discursivos que abarcassem objetivos sociais.

Visita técnica à Igrejainha em Planaltina/DF



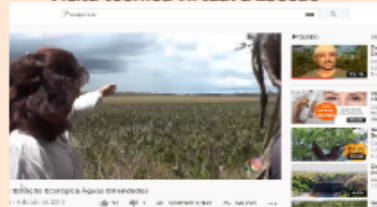
Visita técnica à Pedra Fundamental de Brasília



Visita técnica ao Museu Histórico de Plan/DF



Visita técnica virtual à Eseca



Na Igrejainha de São Sebastião, os alunos conheceram a respeito da sua fundação e tombamento por meio da fala do professor, pesquisador e historiador Robson Eleutério. O pesquisador remontou ao passado da região, fazendo um paralelo com a história e pré-história do DF, sobre a geo-história e a toponímia da região, convidando o aluno a navegar, a partir das nascentes, pelos numerosos cursos d'água do Planalto Central. Despertou o interesse dos visitantes, ao falar de regiões próximas ao mundo deles, onde nasceram, vivem e estudam, mostrando a importância dos recursos hídricos desta região para todo o país. No Centro Histórico da Cidade, os alunos observaram as diversas casas em estilo colonial que retratam as artes e tradições populares, e o desenvolvimento da região através dos tempos, promovendo intercâmbios culturais, educativos e artísticos, preservando as tradições. No Museu, palco de vários acontecimentos importantes para a região, o historiador destacou suas principais peças como os roteiros da Missão Cruls, histórias e fotografias da época dos primórdios da cidade. Na Pedra Fundamental da construção de Brasília, os alunos puderam visualizar a extensa área rural da cidade, inclusive o Campus do IFB onde estudam. O historiador explorou a riqueza ambiental da região, a vocação rural da cidade e os aspectos culturais num leque diversidades.

Sensibilização

Na semana anterior à visita técnica, tivemos um tempo de aula com a turma com a finalidade de motivar os alunos e explicar as atividades que seriam desenvolvidas. Antes, porém, havíamos observado aulas de LP por um período de duas semanas, sendo que na primeira, o professor estava dando continuidade a atividades de leitura e escrita, na qual foi proposta a leitura de um texto sobre vampiros, seguida de discussão sobre o tema e reconhecimento das etapas de estrutura do texto. Na semana seguinte, a aula aconteceu no laboratório de informática, onde, em duplas ou trios, os alunos deveriam observar imagens barrocas e escrever suas impressões e enviar por e-mail para o professor. Uma vez que já havíamos realizado a apresentação da pesquisa, seus objetivos e os trâmites legais^[1], anteriormente, na ocasião da aplicação do questionário, iniciamos a sensibilização explicando a importância de aprender a partir do nosso contexto sociocultural. A apresentação da situação inicial foi realizada a partir do mapeamento dos conhecimentos prévios dos alunos com questionamentos orais a fim de despertar a curiosidade sobre o objeto da visita e o tema abordado. A culminância da sensibilização e da apresentação da situação se deram na visita realizada e foi finalizada com a roda de conversa após a visita.

[1] Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de autorização para utilização de imagem sem direito, Termo de Assentimento Livre Esclarecido (14-17 anos), dentre outros.

Carta aberta

Em seguida, foram lidos exemplos de cartas abertas veiculados na internet e direcionadas para público-alvo distinto a fim de evidenciar os propósitos comunicativos, bem como as características específicas ou mais comuns do gênero. Na leitura, reforçamos que os conteúdos são diferentes porque ao mudar o suporte ou o público-alvo, mudam-se também os objetivos, o nível de linguagem e a maneira de construir o discurso porque as cartas apresentam propósitos diferentes e, desse modo, as condições de produção direcionam a escrita das cartas. Nesse sentido, primamos pela análise e não apenas pela estrutura do gênero em questão, mas também do assunto veiculado pela carta aberta. O objetivo foi que eles percebessem as características relativamente estáveis do gênero e seu suporte.

A análise das cartas nos permitiu discorrer sobre o contexto de produção (quem diz, para quem se dirige, o que diz, como diz e por que diz), refletindo sobre a intencionalidade do produtor do texto. Além disso, também observamos aos alunos que cada texto possui uma multiplicidade de interpretações e/ou leituras e que para apreender seu sentido é preciso perceber as marcas linguísticas existentes nele. Sendo assim, ressaltamos os recursos linguísticos presentes no texto, tais como: os operadores argumentativos, os indicadores modais ou modalizadores, os adjetivos avaliativos, os marcadores espaço-temporais (adjuntos adverbiais), os exemplos (dados estatísticos), a polifonia, os tempos verbais e a seleção lexical.



Com base na visita técnica e a partir das discussões realizadas, solicitamos que os estudantes produzissem a primeira versão da carta aberta destinada à comunidade Planaltinense, cobrando conscientização e atitudes com relação a preservação do patrimônio material e imaterial da região ou simplesmente protestar a respeito do problema que motivou a sua escrita. Discorremos sobre o contexto de produção (quem diz, para quem dirige, o que diz, como diz e por que diz) e propusemos a reflexão sobre a intencionalidade do produtor do texto. Após essa explicitação, com base em Alves (2013), apresentamos um quadro, denominado Lista-controle[2], onde o aluno poderia checar a produção da sua carta aberta, observando se atendia ou não as características elencadas.

[2] Lista-controle é uma denominação utilizada por Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro Alves, em tese de doutorado, intitulada Educação Ambiental nas Aulas de Língua Portuguesa: Gêneros Textuais em uma Abordagem Interdisciplinar (2013), para designar um quadro que resume as características de um gênero textual.

"Coisas através da escrita"

Bazerman (2006)

Nesta atividade de escrita, foi importante definir aspectos das condições de produção como considerar o leitor e o veículo de publicação, no caso um site de cultura da cidade, estabelecer contato cordial de tratamento com o destinatário, apresentar-se, explicitar o tema e os argumentos, finalizar a carta, utilizar "fórmulas de despedida" e empregar adequadamente a linguagem formal.

A partir das medidas de isolamento social impostas pela Covid 19, comunicamos aos alunos que as atividades seriam retomadas de forma virtual pelo aplicativo Google Classroom[3] e as aulas seriam realizadas por meio de videochamadas via zoom.

[3] <https://classroom.google.com>. Código da turma: zvf2wj4.

Na primeira aula remota, com a primeira versão "em mãos", verificamos os aspectos aprendidos e fizemos a devolutiva com as observações sobre as dificuldades identificadas para o aluno analisar e reconhecer o que precisava ser revisado.

A partir da análise da primeira versão da carta aberta foram planejadas as ações do próximo módulo. A fim de relembrar detalhes da visita, compartilhamos alguns vídeos, textos, poesias e músicas que tratam das manifestações culturais e da história da cidade, assegurando que os alunos se apropriassem dos textos. Essa etapa robusteceu os conhecimentos culturais, históricos e socioambientais a respeito da região, pois o objetivo era fornecer aos alunos informações que poderiam ser utilizadas na refacção da primeira versão da carta aberta.

Ressalte-se que a interdisciplinaridade alcançou, além das que já elencamos ao longo da pesquisa, outras disciplinas como Biologia, Geografia e principalmente História.



Polifonia

Após realizamos explicações relativas às características de cada uma das cartas lidas, perguntamos qual é o ponto de vista defendido pela autora e os argumentos utilizados. Os alunos foram orientados a grifar ou anotar no caderno o que estava sendo discutido para socializar o que aprenderam. Nessa etapa, endossamos os comentários da socialização para garantir uma maior aproximação do aluno ao tema debatido, uma apreensão mais ampla deles sobre o tema.

Ainda nesse módulo, apresentamos aos alunos, por meio de slides, os conceitos e exemplos de polifonia, pressupostos e subentendidos, a fim de que fossem capazes de identificar as vozes dentro do texto e compreender a constituição do ponto de vista. De acordo com Bakhtin(2000), todo texto é orientado para enunciados proferidos antes, do mesmo modo que projeta textos subsequentes.

Assim, os textos que produzimos, incorporam outras falas, outros enunciados, outros textos. Variam conforme o tópico, as relações pessoais envolvidas entre os participantes da interação e o modo de realização semiótica do texto (oral, escrito, som, imagem) como um evento linguístico (Halliday e Hasan, 1991).



Os movimentos argumentativos do texto

Ainda nessa etapa, apresentamos uma aula sobre o estudo dos implícitos: pressupostos, subentendidos e ativadores de pressuposição. Destacamos que em cada texto existem diversos níveis de significação (explícitos ou implícitos) diretamente ligados à intencionalidade do produtor e de que, para uma compreensão mais adequada de um texto predominantemente argumentativo, é necessária a percepção dessas intencionalidades por parte do leitor. O estudo da polifonia, de alguns operadores argumentativos e dos implícitos para a compreensão da constituição do ponto de vista é fundamental. A partir desses estudos, foram realizadas atividades para que o aluno compreendesse melhor os conteúdos implícitos que colaboram para a identificação do ponto de vista em um texto.

Para melhor compreensão das características da argumentação, propusemos uma pesquisa sobre os principais operadores argumentativos na internet, seguida da escolha um texto de gênero argumentativo (artigo de opinião, editorial, matéria jornalística, etc) para identificar os operadores argumentativos e explicar a ideia que introduzem no período. Nesse encontro, fizemos uma atividade sobre o ponto de vista e os movimentos argumentativos da carta aberta e comparamos com uma petição on-line. A leitura e discussão dos textos trabalhados visavam à tomada de posição por parte do aluno e ao (re)conhecimento das estratégias argumentativas[4]. É importante destacar que, propusemos a análise de um texto opinativo para que os alunos pudessem confrontar opiniões e posicionamentos, conscientizando-se de que o ponto de vista não é algo que se forma independentemente das condições sociais, econômicas e culturais.

[4] Salientamos para os estudantes que eles estarão, como técnicos em agropecuária, se valendo desse processo em seus discursos ao negociar ou a concordar certas situações com os interlocutores do mundo agrícola e etc.

Foi proposta uma atividade de reflexão no Blank Quiz[5] em que o aluno, baseado no que viu, ouviu e leu a respeito da cultura de Planaltina/DF, respondesse a questão[6]: *Que motivos justificam a valorização por parte do governo das festas religiosas na cidade e nas áreas rurais, sem a correspondente melhoria das condições de vida do povo que a produz?* A ideia era posicionar-se em relação ao assunto escrevendo um pequeno texto.

O módulo seguinte focalizou as dificuldades apresentadas pelos alunos em sua produção inicial, isto é, a dificuldade que os alunos encontraram em produzir um texto do gênero discursivo carta aberta, com suas características típicas, além da ausência de operadores argumentativos e a falta de organização textual.



[5] Questionário do Google Classroom.

[6] De se lembrar de notar que a questão geradora do Quiz é uma proposição, a qual pode ser modificada para atender às necessidades de reflexão do grupo que realiza a SD.

A produção final foi o momento de reescrever a versão final da carta aberta. Para isso, apresentamos os critérios para fazer uma boa revisão do texto produzido. Possibilitou que a turma lançasse mão dos conhecimentos que foram construídos durante os módulos da sequência. Na sexta e última etapa, circulação/divulgação, encaminhamos as produções para o Portal Cerratense na pessoa do pesquisador e historiador Robson Eleutério a fim de ampliar o alcance das informações e ganhar o apoio da população envolvida na questão. Ressaltamos que, na ocasião da visita técnica, o historiador comunicou aos alunos que poderia todas as produções poderiam ser publicadas no portal, não sendo necessário fazer uma seleção, o que aumentou o entusiasmo deles.

Relatório

Aspectos discursivos

O trabalho foi considerado concluído uma vez que os textos foram enviados aos seus destinatários previamente estabelecidos na apresentação inicial da SD, completando, assim, o curso da interação verbal por meio da palavra. As produções podem ser conferidas no Portal Cerratense[7].

Na SD2, as ações tiveram atividades extraclasse. Usamos canais de comunicação (como WhatsApp, email e Google Classroom) para envio das orientações por áudio, vídeo ou texto, e troca de mensagens com os estudantes sobre as atividades, solicitar as impressões deles e tirar dúvidas. Na aula seguinte à visita virtual realizamos uma roda de conversa para fazermos o levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero relatório.

Nas duas aulas seguintes, pelo zoom, fizemos uma exposição sobre a estrutura do relatório a partir do slide disponível em

<https://slideplayer.com.br/slide/3288056/>.

Explicamos que a produção escrita de qualquer gênero textual está situada no contexto cultural de um domínio social específico, que demanda os gêneros que medeiam as práticas sociais dominantes nesse domínio e forma o ambiente para a construção dos sentidos dos textos produzidos. Em seguida, fizemos a leitura de relatórios para apropriação das características típicas e os elementos de composição. Dentre eles, a leitura do texto “Relatório do passeio ao zoológico”, disponível em

<http://escolaramaqportao.blogspot.com/2010/10/relatorio-do-passeio-ao-zoologico.html> no qual foram analisados os aspectos discursivos e os recursos argumentativos. Mais uma vez, esclarecemos para os estudantes que os grupos sociais usam a linguagem para agir e interagir no mundo, de modo que a compreensão do contexto social e cultural é essencial para participarmos dessa interação.

[7] <http://ceratense.com.br/Vb.html>



Interdisciplinaridade

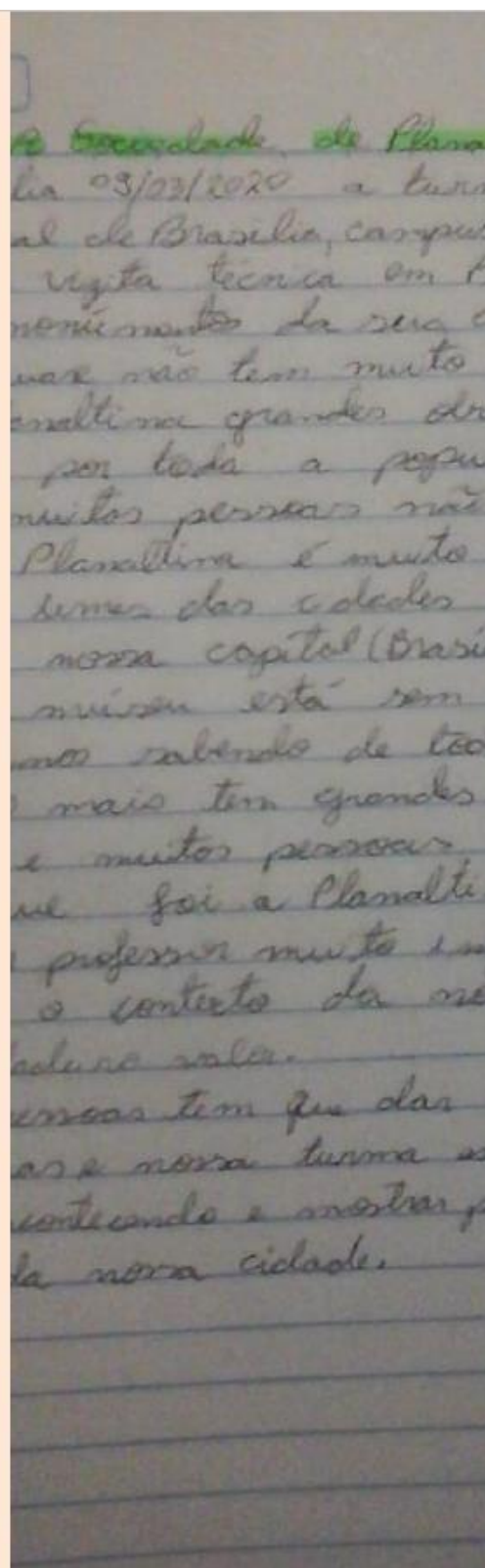
Para envolver temas da área específica, fizemos a apresentação de um relatório científico: aula expositiva dialogada com uso de Power Point, a partir do "Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas", disponível em

http://www.pbmc.coppe.ufrj.br/documentos_publicos/GT2/GT2_volume_completo_cap4.pdf. O objetivo foi conhecer e identificar informações em relatórios científicos.

É importante destacar que, ao analisarmos os exemplos de relatórios, mostramos as características da linguagem e da estrutura, ficando evidenciado uma relação entre o gênero e o contexto de situação desse gênero.

Na produção inicial, antes de produzir a primeira versão do relatório, os alunos foram orientados a relacionar conhecimentos adquiridos na visita virtual com os conteúdos vistos nas aulas de Ciência do Solo de Agroecologia e Gestão Ambiental. Para tal, dispomos de um momento para exposição dos conhecimentos no grupo e ressaltamos que seria importante sintetizar as conclusões no caderno para posterior consulta.

Os professores de Ciência do Solo e de Agroecologia solicitaram que os alunos explicitassem o tipo de solo e as principais fitofisionomias do Bioma Cerrado presentes na ESECAE (citando paisagens, hidrografia, tipos de fauna e flora predominantes dentro dela, entre outros elementos ilustrativos e constitutivos dos seus ecossistemas locais).



Refacção do texto

Nessa etapa, a participação^[8] dos professores, a fim de abarcar os conteúdos da Formação Específica, teria bastante relevância. Não sendo possível, solicitamos aos alunos que se baseassem nos conteúdos já trabalhados em sala antes das medidas de isolamento social. Considerando as leituras e análises de relatórios realizadas nas aulas anteriores, a produção da 1ª versão do Relatório sobre a visita virtual à ESECAE foi possível.

A etapa seguinte teve o objetivo de fazer a devolutiva da correção da 1ª versão do relatório e verificar os aspectos aprendidos e não aprendidos. Após os alunos receberem suas produções corrigidas e comentadas, essa etapa foi dividida em dois momentos. No primeiro, realizamos, coletivamente, a leitura oral de algumas produções, apresentadas em slides, e as analisamos em seu conteúdo e forma, identificando os erros e sugerindo a reescrita de alguns parágrafos a partir de pesquisa nos sites que tratavam da ESECAE. No segundo momento, conversamos individualmente com cada aluno e, com o texto em mãos, apresentamos as possibilidades de revisão, encaminhando-os para a reescrita. Tivemos o cuidado de deixar claro para o aluno que a intenção era motivá-lo a melhorar a sua produção.

Após realizar orientações para a refacção do texto, determinamos um período equivalente a duas horas/aulas para que os alunos fizessem a versão final. Considerando as dificuldades apresentadas pelos estudantes na construção desse texto, foram necessários vários feedbacks para que a versão final ficasse de acordo com o propósito planejado. Reorientamos os estudantes sobre os contextos sociais e culturais que envolvem o relatório a fim de terem sucesso na refacção do texto.

Para finalizar a aplicação dessa SD, os alunos que fizeram a versão final dos seus textos tiveram a oportunidade de produzi-los em podcast e divulgá-los para os colegas de turma e nas suas redes sociais. O podcast é tema da próxima SD.

[8] Orientamos os alunos que, se sentissem necessidade, entrasse em contato com seus professores pelos meios digitais para sanar dúvidas. Contudo, os alunos não tiveram acesso pois, na época, não havia "protocolos" na instituição nesse sentido.



Multiletramentos

A fim de realizar uma atividade de sensibilização, disponibilizamos um podcast do portal Dragões de Garagem[9], via URL[10], intitulado #97TUBARÕES, sobre os fantásticos e temidos tubarões, para que ouvissem fora da aula remota, a fim de proporcionar-lhes um conhecimento prévio sobre o assunto e também para que se familiarizassem com a tecnologia.

Esse podcast foi escolhido por ser feito por jovens e tratar de um tema bastante interessante do mundo científico de forma natural e divertida.

A partir do levantamento dos conhecimentos prévios, fizemos uma apresentação do podcast, como utilizá-lo e qual sua importância.

[9] O Dragões de Garagem nasceu em 2012 como um podcast de divulgação científica, do desejo de falar sobre ciência de forma acessível e descontraída, incentivando a curiosidade e o pensamento crítico.

[10] <http://dragoesdegaragem.com/podcast/dragoes-de-garagem/biologia/dragoes-de-garagem-97tubaroes/via-zoom>.

[11] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QvGTxJubwFw>. Acesso em: abril 2020.

[12] O canal é especializado em conteúdo gratuito na forma de Podcasts, Vídeos e Artigos em diferentes áreas.

Para melhor compreensão, disponibilizamos o vídeo explicativo do canal You Tube, Afinal, o que é Podcast?[11] ” de 4 minutos. Elaborado pelo canal EspartanCast[12], o vídeo explica de maneira bem didática, rápida e fácil o que é um podcast, como é veiculado, sua utilidade e as ferramentas necessárias para acessá-lo.

Por último, ressaltamos a necessidade de utilizar uma ferramenta capaz de auxiliar no desenvolvimento da oralidade, uma vez que eles relataram dificuldades em apresentações orais. Ressaltamos também que por ser uma ferramenta digital de gravação de áudio, capaz de abrir um leque de possibilidades discursivas, nos mais diferentes temas, seria o meio de divulgação das produções realizadas nas SD 1 e 2.

No módulo 1, o objetivo foi apresentar os formatos de podcast, suas características, objetivos, vantagens e desvantagens, e conhecer os elementos composicionais e analisar as técnicas de produção oral. Para tanto, consideramos relevante retomarmos e analisarmos o podcast de divulgação científica #97Tubarões propondo uma atividade de identificação dos elementos composicionais de um podcast.



#1APA podcast

1 APA EMI Agropecuária

SEGUINDO

Atividade do Projeto de Dissertação de Mestrado: Letramento no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ... [ver mais](#)

Todos os episódios [Classificar](#)

A SD3, além da interdisciplinaridade, exigida pelos temas nas SD anteriores, desenvolvida com as disciplinas Língua Portuguesa, Agroecologia e Gestão Ambiental e Ciência do Solo, envolveu fortemente a disciplina Informática Instrumental. Utilizamos seis aulas e a preparação extraclasses para desenvolvermos as atividades, porém, o módulo 2 - aula de aprendizado técnico no laboratório de informática - não aconteceu em razão das medidas de isolamento.

Desse modo, o foco da SD3 se deu no aprendizado de técnicas de adaptação do texto escrito para o texto oral e no aprendizado técnico da ferramenta. A primeira ação realizada com os alunos foi inquiri-los sobre seus conhecimentos a respeito desse meio tecnológico.

Oralidade

O passo seguinte foi aprender organizar uma apresentação oral e como elaborar um esboço para a apresentação oral. Aqui os alunos realizaram a oralização dos textos produzidos nas SD anteriores.

A fim de produzir as apresentações orais, disponibilizamos as orientações do Guia de elaboração de apresentação oral e explicitamos algumas dicas. Explicamos como elaborar um roteiro de Podcast e solicitamos que criassem um para produzir os podcasts a partir dos textos escritos carta aberta e relatório. Pedimos que, com seus celulares, gravassem episódios teste para avaliarem a dicção, o tom de voz, a velocidade da fala e a qualidade do som. Para reforçar as orientações, enviamos uma sequência de como criar podcasts.

Na etapa da produção, após fazerem a oralização dos textos, os alunos iniciaram a fase das gravações.



Foram apresentados aos alunos os meios tecnológicos necessários para a gravação de áudio, sendo que nesta atividade foi dado ênfase ao gravador de celular, e no módulo seguinte ao software Audacity[13], já que nenhum deles iria gravar diretamente nele. Em seguida, foram orientados a organizar um roteiro para ser gravado e também orientados a respeito dos detalhes técnicos e ajustes, uma vez que teriam de gravar nos seus celulares e em casa.

Na aula pelo zoom, realizamos uma revisão participativa dessa versão, em que os próprios sujeitos apontaram o que precisava ser corrigido. Nesta aula, destacamos a importância de treinarem em voz alta e de observarem as ênfases e demais entonações diferenciadas na fala. Também nessa etapa, mesmo tratando-se de uma atividade pedagógica, orientamos os alunos a respeito da utilização de obras de artistas, abordando a Lei dos Direitos Autorais, que regulamenta, no Brasil, as relações entre obras intelectuais e seus artistas do uso indevido de terceiros. [13] Optamos pelo Audacity, que é um programa de gravação e edição digital de áudio, em diferentes formatos, gratuito e de fácil manuseio.

Para a etapa seguinte, foi pensada uma maneira de implementação da ferramenta podcast (aprendizado técnico da edição) em forma de oficina. Como mencionamos anteriormente, a oficina seria realizada no laboratório de informática no tempo de aula de Informática Instrumental, utilizando a metodologia rotação por estação, mas, em razão das medidas de enfrentamento da Covid 19 foi preciso adaptá-la para a forma remota. Desse modo, elaboramos uma aula de aprendizado técnico para o manuseio do programa Audacity, a fim de colocar em prática a editoração de áudios. Para tanto, utilizamos materiais didáticos de livre disponibilização em domínio público como infográficos, tutoriais, ou textos de apoio para facilitar a editoração, entre outras funcionalidades do programa.

Fonte: <https://www.audacityteam.org/download/> Acesso em: 31 ago 2020.

Roteiro do Podcast: todos juntos

Leandro: Oi, meu nome é Leandro Tavaré

Kaíke: O meu é Kaíke Alves de Souza Sant

Hugo: Eu sou o Hugo da Silva Santana

João Carlos: O meu nome é João Carlos G Santos

Circulação e divulgação



Nessa fase, além de disponibilizarmos um roteiro para edição no Audacity, informamos sobre sites que oferecem instruções sobre a ferramenta, cursos para quem deseja começar a produzir seus próprios arquivos como o site Radiofobia[14].

Na última etapa, circulação e divulgação, o passo final da produção de nosso #1APApodcast[15] compreendeu as seguintes etapas: 1 - criação e configuração da página onde ficariam hospedados os áudios produzidos pelos alunos; 2 - Postagem e organização dos áudios em Episódios e dividido por alunos, ou seja, cada aluno foi classificado como um tópico e dividido em 2 Episódios (um para cada visita); 3 - Vinculação do Podcast criado com as plataformas de streaming digital de áudio Spotify e Google Podcast (ferramentas de divulgação do Podcast); e, por fim, divulgação do Podcast por meio dos links gerados pelo Spotify após a vinculação.

A edição (mixagem da vinheta, áudio do aluno e música de fundo, além de (re)corte)) da versão final dos áudios e da arte, cadastro, personalização e configurações no site de hospedagem Anchor.fm foram realizados pela pesquisadora. Escolhemos a plataforma Anchor.fm por ser uma ferramenta de fácil utilização e também ser gratuita. Da mesma forma, utilizamos a ferramenta divulgação Spotify por disponibilizar o Podcast de forma gratuita e também ser bastante conhecida pelos alunos e comunidade em geral. Alguns dos eventuais problemas de gravação puderam ser sanados na edição do programa com o auxílio das ferramentas que o Audacity dispõe, de modo que, foram cortados espaços em branco e demais ruídos alheios ao interesse da gravação.

O podcast pode ser acessado na plataforma Anchor:

<https://anchor.fm/lapa-ib-olana/tina/episodes/TURMA-1APA-Visita-virtual-Estao-de-quas-Emendadas-eh-no-oc>

ou Spotify:

<https://open.spotify.com/show/54qv0mqVdKn3w8JzKcaZvX>

[14] Disponível em: <http://radiofobia.com.br>

[15] O nome #1APApodcast foi escolhido pelos alunos de 1APA.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PRÉVIO PARA O ALUNO

O LETRAMENTO NO EMI DO IFB - CAMPUS PLANALTINA (Formulário do aluno)

Idade:_____ Sexo: () F () M

Prezado aluno,

Este questionário é um instrumento destinado a pesquisa **“Letramentos no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio: uma estratégia interdisciplinar”**, que está sendo realizada no Programa de Mestrado em Educação, Profissional e Tecnológica, pela Mestranda Irene Amado Teixeira Barbosa, sob a orientação dos professores Dr. Marcelo de Faria Salviano e Dra. Veruska Ribeiro Machado. A intenção é contribuir para o ensino de leitura e escrita de textos no EMI.

1. Qual dessas atividades você encontra maior dificuldade nas aulas?

() Apresentação oral (seminário)

() Interpretação de texto

() Produção escrita (redação)

() Prova objetiva

() Gramática

() Outros. Cite: _____

2. Nas aulas de Língua Portuguesa, utiliza conteúdos da sua comunidade (local onde mora) tais como notícias, propagandas, músicas, textos, histórias, crenças, anúncios, manifestações culturais ou religiosas?

() Sim

() Não

3. Que tipo de texto você, futuro técnico em Agropecuária, acha importante aprender a produzir?

() Jornalísticos

() Literários

() Relatórios

() Dissertações

() Projetos de Iniciação Científica

() Outros. Cite: _____

4. Qual estratégia de ensino ajuda na sua aprendizagem de modo mais eficaz?

- () Explicação do Professor
- () Atividades realizadas em grupo e Debates
- () Integração de atividades de disciplinas diferentes e atividades on-line
- () Saída de Campo e Pesquisas
- () Aulas práticas
- () Outra. Cite: _____

5. Que texto você precisa escrever no seu dia a dia? (Qualquer texto escrito)

- () Mensagens no WhatsApp, Facebook, Instagram, blog, e-mail
- () Textos escolares
- () Textos exigidos no eu ambiente de trabalho
- () Listas de compras, bilhete, receita, preencher um formulário
- () Outros. Cite: _____

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

O LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO - IFB CAMPUS PLANALTINA

(Formulário do docente)

Prezado docente,

Este questionário é um instrumento destinado a pesquisa **“Letramentos no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio: uma estratégia interdisciplinar”**, que está sendo realizada no programa de Mestrado em Educação, Profissional e Tecnológica - PROFEPT, pela Mestranda Irene Amado Teixeira Barbosa, sob a orientação dos professores Dr. Marcelo de Faria Salviano e Dra. Veruska Ribeiro Machado. A intenção é conhecer a abordagem do ensino dos gêneros discursivos no contexto pedagógico do IFB, a fim de desenvolver um produto educacional que utilize os letramentos como ferramenta com vistas a contribuir para a competência discursiva na vida profissional e social do aluno.

1. O docente de Língua Portuguesa do EMI em Agropecuária, desenvolve atividades que consideram o 'Perfil' do Técnico em Agropecuária conforme consta no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos ou no Plano de Curso?

1. Não
2. Na menor parte do conteúdo
3. Não sei informar
4. Na maior parte do conteúdo
5. Em todo conteúdo

Caso tenha marcado a resposta 2, 4 ou 5, de que maneira isso ocorre?

2. O docente de Língua Portuguesa do EMI em Agropecuária utiliza práticas de leitura e escrita que levam em consideração o contexto do curso e do aluno?

1. Nunca
2. Às vezes
3. Não sei informar
4. Na maioria dos conteúdos
5. Sempre, em todos os conteúdos

Dê exemplo de atividades:

3. O PPC (Projeto Pedagógico de Curso) do EMI (Ensino Médio Integrado) em Agropecuária, propõe a indissociabilidade entre educação e prática social e entre teoria e prática. O docente de Língua Portuguesa do EMI em Agropecuária costuma trabalhar os conteúdos de forma articulada/integrada? Trabalha com gêneros discursivos comuns à área específica?

1. Nunca
2. Às vezes
3. Não sei informar
4. Na maioria dos conteúdos
5. Sempre, em todos os conteúdos

Dê exemplos:

4. Que práticas de leitura e escrita são possíveis depreender do universo escolar, da vida social e/ou laboral do aluno do EMI em Agropecuária?

5. Como o docente de Língua Portuguesa do EMI em Agropecuária avalia seus alunos?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DAS SD

1º APA: Letramento no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFB, Campus Planaltina: uma estratégia interdisciplinar. Eu, Irene Amado Teixeira Barbosa, convido você a responder este questionário com a finalidade de avaliar o desenvolvimento do projeto que você participou. Suas respostas são muito importantes para a nossa pesquisa. Você não precisa assinar o questionário. Portanto, fique à vontade para responder às questões.
1. Como você avalia esse projeto que uniu Agroecologia e Gestão Ambiental, Ciência do Solo, Informática Instrumental e Língua Portuguesa?
2. Como o projeto contribuiu para a sua formação profissional? O que você aprendeu o (a) auxiliará no desempenho da função de técnico em agropecuário?
3. As atividades contribuíram para melhorar a sua escrita de textos? Se sim, em que aspecto?
4. Você acha que a atividade da produção do <i>podcast</i> o/a ajuda a falar melhor em público? Se sim, como contribui?
5. As atividades contribuíram para a consciência social, ambiental e cultural da região na qual você está inserido(a) como aluno e/ou cidadão?
6. Você realizou todas as atividades propostas? ☐ SIM ☐ NÃO
Se “Não” realizou todas as atividades, assinale o porquê. ☐ Muitas atividades para realizar. ☐ Não achei as aulas e atividades interessantes. ☐ Os conteúdos abordados não são importantes para minha atividade profissional. ☐ Problemas com equipamentos e conexão com a internet. ☐ Não entendi o que a professora pedia para fazer. ☐ Tentei fazer algumas atividades mas tive muita dificuldade para realizá-la. Citar: _____ _____
7. Qual avaliação você faz das aulas/atividades remotas (lives, vídeos, conversas por mensagens instantâneas, visita virtual, plataforma de atividades etc.) adotadas em razão do isolamento devido a pandemia?

APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS MENORES DE IDADE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (14-17 anos)

Oi, tudo bem?

Sou *Irene Amado Teixeira Barbosa*, estudante do mestrado do Instituto Federal de Brasília. Lá realizamos pesquisas para desenvolver produtos educacionais para auxiliar o Ensino Médio. Já conversamos com seu responsável e ele concordou em convidarmos você para participar dessa pesquisa. Vou te explicar tudo o que precisará saber. Você precisará assinar esse Termo para dizer que está ciente que participará de um estudo e que recebeu todas as informações necessárias. Leia com atenção e depois diga se quer participar ou não:

- Responder um Questionário: “Eu vou te fazer algumas perguntas sobre as aulas de Português e sobre os textos que você escreve na escola e fora dela. Se você não gostar de alguma pergunta ou não quiser responder não tem problema. Você só responderá as perguntas que sentir vontade”.
- ❖ Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Ao responder o questionário pode ser que você fique constrangido porque vamos perguntar sobre a escrita de textos. Mas não se preocupe, a pesquisadora irá te orientar.
- ❖ Você ficou com alguma dúvida? Se sim, pode perguntar. Se quiser conversar com seus pais ou com outra pessoa tudo bem, porque você não precisa responder agora se quer participar.
- ❖ Quando a pesquisa terminar contaremos a você e aos seus pais o que aprendemos.
- ❖ Se você tiver alguma dúvida sobre essa pesquisa, você pode pedir para seus responsáveis ligarem ou mandar e-mail para o responsável por essa pesquisa.

Telefone: (xx) xxxxx-xxxx

E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxx

Brasília, ____ de ____ de ____.

Irene Amado T. Barbosa – (pesquisadora de campo)

“Eu declaro que entendi e concordo em participar dessa pesquisa. Ficarei com uma via deste termo assinada pelo pesquisador que conversou comigo e me explicou sobre a minha participação”.

Nome do participante:

Assinatura do participante da pesquisa:

Rubrica pesquisador: _____

Rubrica participante: _____

APÊNDICE G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____,
autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “*Letramentos no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFB, Campus Planaltina: uma estratégia interdisciplinar*”, sob responsabilidade da mestrandia *Irene Amado Teixeira Barbosa* vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – Campus Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas como material de pesquisa para análise documental por parte da pesquisadora e apresentações educacionais vinculadas à pesquisa em questão.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *“Letramentos no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFB, Campus Planaltina: uma estratégia interdisciplinar”*, de responsabilidade da pesquisadora *Irene Amado Teixeira Barbosa*, estudante de Mestrado Profissional, em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – Campus Brasília, sob orientação dos professores Dr. xxxxxxxxxxxxxx e Dra. xxxxxxxxxxxxxx.

O objetivo desta pesquisa é investigar as práticas discursivas, de leitura e escrita, e propor atividades didáticas que visam proporcionar ao aluno melhor domínio de alguns gêneros necessários ao exercício escolar e ao exercício do profissional técnico em Agropecuária.

O convite a sua participação se deve ao fato de você está inserido no contexto de um curso técnico integrado ao Ensino Médio em Agropecuária. Sua participação é voluntária, ou seja, ela não é obrigatória. Você tem autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento da pesquisa. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a realização dessa da pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A qualquer momento, durante a pesquisa,

ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste TCLE.

A coleta de dados será realizada por meio de dois questionários com cinco perguntas, sendo um para os alunos e o outro para o professor de Língua Portuguesa. Os procedimentos de geração de dados desta pesquisa serão: observações, gravações em áudios, diários de campo, análise das produções e os relatos de histórias de vida. A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário. O tempo de duração da entrevista será de aproximadamente 30 minutos, e do questionário aproximadamente 15 minutos. A entrevista será gravada somente se houver sua autorização. Contudo, a gravação não é condição à participação. Ao final deste termo, você poderá assinalar se autoriza ou não a gravação.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/UDF e com o fim deste prazo, será descartado. Serão tomadas as seguintes medidas para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: 1. Apenas a pesquisadora do projeto terá acesso a seus dados e não fará uso destas informações para outras finalidades. 2. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. 3. O material coletado será armazenado em local seguro.

Sua participação é livre de qualquer remuneração. Contudo, se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de

Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

O benefício aos participantes da pesquisa é indireto e individual pois possibilita ao aluno, futuro trabalhador técnico em Agropecuária, organizar seu próprio discurso, saber optar por essa ou aquela modalidade de língua, definir o tipo de linguagem a ser utilizada de acordo com o objetivo do texto, de modo que a prática da leitura e da escrita sirva como instrumento de luta para a assunção plena da cidadania.

Há risco de desconforto ou constrangimento, uma vez que a intenção do questionário é captar os gêneros discursivos no contexto dos pesquisados. Os mesmos serão minimizados com as devidas orientações da pesquisadora, quais sejam: 1. Trazer ao contexto à semelhança de uma aula de Língua Portuguesa; 2. Orientar a não identificação do participante de nenhuma maneira no questionário; 2. Orientar ao participante responder à pergunta que se sentir confortável; 3. Exemplificar com gêneros discursivos que interessam ao alunado.

A responsável pela pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de explicitação das análises dos resultados através de gráficos e por meio da publicação do artigo que derivará essa pesquisa na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UDF. O comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas no Telefone do CEP/UDF: (61) 3704-8851, E-mail: cep@udf.edu.br, <http://www.udf.edu.br>, Endereço: SEP SUL EQ

704/904, Conj. A, cep 70390-030. Brasília-DF. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61-98126-1458 ou pelo e-mail xxxxxxxxxxxxxxxx ou no endereço institucional SGAN Quadra 610 Módulos D, E, F, G - Asa Norte, Brasília - DF, 70830-450.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você. Todas as páginas deverão ser rubricadas por você e pela pesquisadora.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Irene Amado T. Barbosa– (pesquisadora de campo)

De acordo com o exposto acima, como participante, tenho a prerrogativa de aceitar ou não a gravação da entrevista:

() Autorizo a gravação

() Não autorizo a gravação

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na referida pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)
responsável legal do participante)

(Assinatura do

Página 2 de 2

Rubrica pesquisador: _____

Rubrica participante: _____

Nome do participante:

Nome do responsável:

Rubrica pesquisador: _____

Rubrica participante: _____

ANEXO A – TABELA DE NÍVEL DE PROFICIÊNCIA

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 225	A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes da 3ª série com desempenho menor que 225 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Os estudantes provavelmente são capazes de: identificar elementos da narrativa em história em quadrinhos; reconhecer a finalidade de recurso gráfico em artigos; reconhecer a relação de causa e consequência em lendas; inferir o sentido de palavra em letras de música e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas; reconhecer relações de sentido estabelecidas por conjunções ou locuções conjuntivas em letras de música e crônicas; reconhecer o uso de expressões características da linguagem (científica, profissional etc.) e a relação entre pronome e seu referente em artigos e reportagens; inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges.

Nível 3 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informação explícita em artigos de opinião; identificar a finalidade de relatórios científicos; reconhecer relações de sentido marcadas por conjunções, a relação de causa e consequência e a relação entre o pronome e seu referente em fragmentos de romances; reconhecer o tema de uma crônica; reconhecer variantes linguísticas em artigos; reconhecer o sentido e o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em contos, artigos e crônicas; reconhecer opiniões divergentes sobre o mesmo tema em diferentes textos; inferir informação, o sentido e o efeito de sentido produzido por expressão em reportagens e tirinhas.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em infográficos, reportagens, crônicas e artigos; identificar o argumento em contos; identificar a finalidade e a informação principal em notícias; reconhecer a relação entre os pronomes e seus referentes em contos; reconhecer elementos da narrativa em contos; reconhecer variantes linguísticas em contos, notícias e reportagens; reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em poemas; reconhecer ideia comum e opiniões divergentes sobre o mesmo tema na comparação entre diferentes textos; reconhecer ironia e efeito de humor em crônicas e entrevistas; reconhecer a relação de causa e consequência em piadas e fragmentos de romance;

	comparar poemas que abordem o mesmo tema; diferenciar fato de opinião em contos, artigos e reportagens; diferenciar tese de argumentos em artigos, entrevistas e crônicas; inferir informação, sentido de expressão e o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos em crônicas; inferir o sentido decorrente do uso de recursos gráficos em poemas; inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal e o efeito de humor em tirinhas.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informação explícita em resumos; identificar a informação principal em reportagens; identificar elementos da narrativa e a relação entre argumento e ideia central em crônicas; reconhecer a finalidade de propagandas; reconhecer variantes linguísticas e o efeito de sentido de recursos gráficos em crônicas e artigos; reconhecer a relação de causa e consequência e relações de sentido marcadas por conjunções em reportagens, artigos e ensaios; reconhecer o tema em poemas; diferenciar fato de opinião em resenhas; inferir o sentido de palavras e expressões em piadas e letras de música; inferir informação em artigos; inferir o sentido de expressão em fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer efeitos estilísticos em poemas; reconhecer ironia e efeitos de sentido decorrentes da repetição de palavras em

	sinopses; reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo tema, na comparação entre diferentes textos; reconhecer finalidade e traços de humor em reportagens; reconhecer o efeito de sentido do humor em tirinhas; reconhecer o tema em contos e fragmentos de romances; reconhecer relação de sentido marcada por conjunção em crônicas; inferir informação e tema em reportagens, poemas, histórias em quadrinhos e tirinhas; inferir o sentido e o efeito de sentido de palavras ou de expressão em poemas, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer o efeito de sentido resultante do uso de recursos morfosintáticos em artigos e letras de música.

Fonte: Boletim de desempenho – Prova Brasil 2017