

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**

INGRID KELLY DE OLIVEIRA CORREIA

**LETRAMENTO SOCIAL E CIDADANIA: PRÁTICAS
DE LEITURA PARA O 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2018

INGRID KELLY DE OLIVEIRA CORREIA

**LETRAMENTO SOCIAL E CIDADANIA: PRÁTICAS DE LEITURA
PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de mestre no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - UFS.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno.

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2018

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

C824I Correia, Ingrid Kelly de Oliveira
Letramento social e cidadania : práticas de leitura para o 6º ano do ensino fundamental / Ingrid Kelly de Oliveira Correia ; orientadora Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno.– São Cristóvão, SE, 2018.
87 f.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Cidadania. I. Damaceno, Taysa Mércia dos Santos Souza, orient. II. Título.

CDU 808

INGRID KELLY DE OLIVEIRA CORREIA

**LETRAMENTO SOCIAL E CIDADANIA: PRÁTICAS DE
LEITURA PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aprovada em, 22 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno – UFS
Orientadora

Prof. Dra Laura Camila Braz de Almeida- UFS
Examinadora Interna

Profa. Dra. Glícia Marili Azevedo de Medeiros Tinoco– UFRN
Examinadora Externa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS/SC

ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA PELA ALUNA INGRID KELLY DE OLIVEIRA CORREIA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE - PROFLETRAS. Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, às dez horas, no Auditório de Geografia da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado da estudante **Ingrid Kelly de Oliveira Correia**, composta pelos professores doutores: **Taysa Mercia do Santo Souza Damaceno (Presidente da Banca)**, **Laura Camila Braz de Almeida** (membro interno) e **Glicia Marili Azevedo de Medeiros Tinoco** (membro externo à instituição) para examinar o trabalho apresentado sob o título **Letramento Social e Cidadania: Práticas de leitura para o 6º ano do ensino fundamental**. A orientadora assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente da Comissão passou a palavra à candidata, informando que a mesma dispunha de 20 minutos para a apresentação. Terminada a exposição da mestranda a Presidente passou a palavra aos membros da Comissão Julgadora, informando que cada examinador dispunha de 20 minutos para arguição. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho, considerando a estudante **"Mestre Profissional em Letras"**. Esse resultado será incorporado no Histórico Escolar da referida estudante. Para constar, eu, Isabel Cristina Michelin de Azevedo (coordenadora), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos Membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos", 22 de fevereiro de 2018.

- (X) APROVADA
() APROVADA COM RESTRIÇÃO
() REPROVADA

Parecer:

O trabalho atende às exigências do Profletras, salientando-se a relevância social de que ele se reveste, o que favorece a construção e publicação de artigos, a fim de contribuir para novas abordagens das práticas escolares.

Taysa Mercia do Santo Souza Damaceno
TAYSA MERCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO
PRESIDENTE

Laura Camila Braz de Almeida
LAURA CAMILA BRAZ DE ALMEIDA
EXAMINADORA INTERNA

Glicia Marili Azevedo de Medeiros Tinoco
GLICIA MARILI AZEVEDO DE MEDEIROS TINOCO
EXAMINADORA EXTERNA

Isabel Cristina Michelin de Azevedo
ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
COORDENADORA DO PROFLETRAS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, vocês são exemplos
para mim.

AGRADECIMENTOS

Há muitas pessoas a quem devo minha gratidão, e eu louvo a Deus pela vida de cada uma delas.

Primeiramente, sempre, serei grata a Deus, pelas oportunidades, pela capacitação, pela renovação da fé e pelas misericórdias derramadas sobre mim. “Até aqui o Senhor nos ajudou” 1 Samuel 7:12.

Em seguida, agradeço aos meus familiares, em especial aos meus pais, irmãos e sobrinha, é tão bom ter o amor e a torcida de vocês... Dá vontade de não desistir de nada nunca, vocês alimentam e renovam as minhas forças! Amo vocês!

Gratidão eterna ao meu bem, meu amor, meu marido, Ricardo Nascimento Abreu, quanta paciência, cuidado e amor recebi de você para conseguir concluir esse mestrado, sem você seria impossível. Só nós sabemos o quão delicada pra mim foi essa trajetória, mas você sempre esteve ao meu lado, encorajando meus passos, apostando em mim, acreditando. Obrigada por tudo! Amo e admiro você infinitamente.

Agradeço aos meus colegas de turma, como eu aprendi com vocês! Que turma abençoada essa nossa, quão grata sou a Deus pela vida de cada um e por ter compartilhado com vocês tantos momentos maravilhosos ao longo desses dois anos.

Também registro meus agradecimentos aos professores do Profletras, com os quais compartilhamos momentos e experiências, dialogamos, aprendemos e amadurecemos, vocês sempre serão referência para mim. Especialmente expresse meu agradecimento à Prof.^a Taysa Mércia Damaceno, minha orientadora, que apostou em minhas ideias, confiou em mim e aceitou estar comigo na produção deste trabalho. Obrigada, professora, sempre serei grata. Conseguimos!

Agradeço imensamente aos meus colegas de trabalho e à equipe pedagógica do Colégio Estadual Olavo Bilac, obrigada por serem tão humanos, apoiando e acreditando em mim e nesse projeto para a nossa escola e nossa comunidade. Gratidão!

RESUMO

Este relatório visa à apresentação de um caderno pedagógico para professores de língua portuguesa, o qual objetiva a promoção do letramento social utilizando-se de textos que propiciem a reflexão e o debate acerca dos discursos de cidadania e de violência presentes no espaço escolar, bem como auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes por meio da associação entre língua, texto e contexto social. As concepções teóricas aqui abordadas apoiam-se no conceito de discurso como o momento das práticas sociais, Fairclough (2008); nos estudos sobre letramento que o entendem como práticas sociais que envolvem leitura e escrita e a suas consequências para a sociedade, Street (2003,2014); Kleiman (2008); Rojo (2009), como também nos estudos de leitura e escrita como práticas discursivas inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem, Kleiman (2008). A elaboração do produto teve como campo de pesquisa uma unidade educacional integrante da rede pública de Sergipe, situada em um bairro periférico da capital, e como turma-alvo, o 6º ano do ensino fundamental. Esta pesquisa enquadra-se no universo da pesquisa-ação educacional, Tripp (2005), e da pesquisa-colaborativa, os resultados obtidos conduziram à autorreflexão do professor e dos estudantes sobre a educação, sobre as práticas sociais daquela comunidade e acarretaram no planejamento de ações, a partir das práticas de leitura e escrita, que influenciarão o cotidiano dentro e fora da escola.

Palavras-chave: letramento social; leitura; cidadania.

ABSTRACT

This report aims at the presentation of a pedagogical book for Portuguese teachers which aims to promote social literacy using texts that encourage reflection and debate about discourses of citizenship and the multiple violences present in the school space, as well as to assist the development of students' communicative competence through the association between language, text and social context. The theoretical conceptions discussed here are based on the concept of discourse as the moment of social practices, Fairclough (2008); in literacy studies that understand it as social practices involving reading and writing and its consequences for society, Street (2003,2014); Kleiman (2008); Rojo (2009), as well as in reading and writing studies as discursive practices inseparable from the contexts in which they are developed, Kleiman (2008). The elaboration of the product had as research field an educational unit that is part of the public schools of Sergipe/Brazil, located in a peripheral district of the capital, and as target group, the 6th year of elementary school. This research fits the universe of educational action research, Tripp (2005), and collaborative research, the results obtained led to self-reflection of the teacher and students about education, about the social practices of that community and led to the planning of actions, from the practices of reading and writing, which will influence the daily life in and out of school.

Keywords: social literacy; reading; citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. PERCURSOS TEÓRICOS	14
1.1. <i>Documentos norteadores</i>	14
1.2. <i>Estudos sobre letramento</i>	16
1.2.1. <i>Perspectivas conceituais no Brasil</i>	16
1.2.2. <i>Letramentos e práticas sociais</i>	17
1.3. <i>Leitura, estratégias e aprendizado da leitura</i>	19
1.4. <i>Cidadania, relações de convivência e violência escolar</i>	22
2. METODOLOGIA	25
2.1. <i>Contexto da escola</i>	25
2.2. <i>A pesquisa-ação</i>	27
2.3. <i>Apresentação e desenvolvimento do produto</i>	30
2.3.1 <i>Escolha dos textos para a composição do caderno pedagógico</i>	31
2.3.2 <i>Aplicação do questionário inicial</i>	34
2.3.3 <i>Aplicação do Caderno Pedagógico</i>	36
3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52
APÊNDICE	55

INTRODUÇÃO

O projeto de intervenção a ser apresentado originou-se da demanda surgida em uma escola da rede pública do estado de Sergipe, a qual apresentava a necessidade de que fossem discutidas, em sala de aula, temáticas voltadas para práticas sociais que envolvessem relações de convivência, tolerância e respeito aos direitos humanos, por meio da leitura, compreensão e escrita de textos que fomentassem a discussão sobre as práticas cidadãs¹ da contemporaneidade.

Devido aos altos índices de violência ocorridos na comunidade na qual a escola se localiza, zona norte da capital do estado de Sergipe, e cujas consequências refletem-se nas relações cotidianas das unidades educacionais públicas ali presentes, esta pesquisa busca aproximar os sujeitos em idade escolar de textos que fomentem debates sobre as visões de mundo construídas a partir de discursos de violência e naturalizadas pelo grupo social ao qual pertencem. Tendo-se em vista que os discursos dos estudantes refletem o posicionamento ideológico influenciado pela participação social em uma comunidade que valoriza o poder obtido por meio de atos de violência, em suas múltiplas formas, preconceito, discriminação e intolerância.

Alguns discursos específicos valorizados na comunidade do bairro Santos Dumont tornaram-se aceitos e foram reproduzidos por meio das práticas e dos discursos dominantes entre seus próprios moradores, estando também, dessa forma, arraigados nas ações e nos discursos dos alunos que se relacionam, uns com os outros e também com o espaço escolar, de forma violenta e distante de práticas cidadãs de convivência apregoadas nos documentos oficiais que regulam a Educação no Brasil. Dessa maneira, a escola transforma-se em um ambiente hostil, o que ocasiona, em muitos casos, o insucesso escolar dos discentes que nela se sentem ameaçados.

¹ Estamos entendendo cidadania, neste trabalho, conforme os termos apresentados por Botelho e Schwarcz (2012), que a definem como uma “identidade social politizada”. Cidadania é noção construída coletivamente e que ganha sentido nas experiências tanto sociais quanto individuais, e por isso é uma identidade social. Claro que pensamos aqui em identidade como uma construção social relativa, contrastiva e situacional. Ou seja, ela é uma resposta política a determinadas circunstâncias igualmente políticas, e é volátil como são as diversas situações de conflito ou de agregamento social. Porque é política, também sua força ou fragilidade depende das inúmeras mobilizações, confrontos e negociações cotidianas, práticas e simbólicas.

Essas visões de mundo naturalizadas pela comunidade alcançam os alunos por meio das práticas de letramento extraescolar² presentes na vivência cotidiana junto àquele tecido social que, ao pertencer a uma área periférica e com altos índices de criminalidade, passou a legitimar o ideal de força e poder conquistado a partir da intimidação, do medo e do desprezo por valores como a dignidade e a diversidade. O trabalho com textos que condigam com a realidade dos estudantes traz a oportunidade de a escola desenvolver não só as habilidades cognitivas de leitura e escrita, mas também a forma de o aluno interagir com o mundo; fomentando o letramento social, evidenciando o contexto social dentro de um quadro de ensino e aprendizagem.

Ao propor um trabalho voltado para o letramento social, fez-se necessário, preliminarmente, verificar as condições pedagógicas e estruturais reais do ambiente escolar, pois a escola possui precários ambientes designados para a promoção da leitura e poucos projetos que visem à formação de leitores competentes.

A falta de acesso dos alunos aos livros do acervo da escola, a ausência de um espaço físico adequado para o incentivo à leitura, a falta de materiais de leitura que dialoguem com a realidade deles e que tenham passado por um tratamento pedagógico adequado para a idade, para a série e para as habilidades dos discentes são outros fatores que acentuam ainda mais o distanciamento com a *expertise* necessária para enfrentar situações que requeiram habilidades de leitura e letramento.

Cumprir destacar ainda que é função precípua da escola inserir os alunos na cultura letrada e, para isso, faz-se necessária a construção de uma consolidada base linguística, principalmente durante os primeiros anos do ensino fundamental, pois a confluência de pouco conhecimento linguístico, com as infrequentes inserções em eventos de leitura e letramento, inviabiliza qualquer projeto que necessite da interpretação e de reflexão crítica de textos.

Dessa maneira, ressaltamos que projetos pedagógicos de língua portuguesa que não vislumbrem também o desenvolvimento das competências leitora e escritora pouco contribuem com o papel da escola de desenvolver a competência comunicativa dos alunos e

² Entendemos aqui como letramento extraescolar específico o conjunto de textos com os quais os estudantes lidam diariamente ao fazer parte daquela comunidade, por meio de pichações, letras de músicas valorizadas em festas da comunidade, mensagens trocadas por redes sociais das quais participam os moradores, entre outros.

com a sua futura inserção no mundo do trabalho, comprometendo inteiramente o seu acesso ao direito à cidadania plena.

Como forma de minimizar os problemas citados, pretendemos trabalhar o letramento social associado às estratégias de leitura propostas por Solé (1998), por intermédio de textos que tenham inteligibilidade³ para os estudantes, objetivando propor um material a partir do qual as habilidades de leitura e escrita também sejam aprimoradas, tendo em vista que a ideologia, a história e o inconsciente são elementos essenciais para uma leitura como prática social e são realizados no texto por meio da língua. Dessa forma, os discursos ecoados nos textos poderão ser percebidos pelos estudantes durante a leitura e refletidos durante a escrita.

Deste modo, associando conhecimento de mundo a práticas de leitura e escrita vinculadas a textos que dialoguem de forma integrada com a realidade local, poderemos lograr êxito no desenvolvimento da competência leitora e no projeto de letramento proposto, o qual objetiva a desnaturalização de ideologias enviesadas e estabilizadas naquela comunidade escolar, buscando associar sujeito, língua, contexto social e cidadania, a partir “de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2008, p. 4).

Sobre os temas abordados, buscamos respaldo nos documentos oficiais que regulam e orientam a Educação Básica, tais quais: Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes da Educação Nacional; Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, ensino fundamental 3º e 4º ciclos; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, entre outros.

Além das questões sociais que orientam esta pesquisa, cumpre destacar que o IDEB da escola campo desta pesquisa, em 2015, foi de 3,0 (três pontos), apresentando um crescimento significativo em relação ao IDEB de 2013 que foi de 2,6 (dois vírgula seis pontos), mas ainda ficando em uma grave situação deficitária quando se compara com a meta da escola para o período, que seria a obtenção de um IDEB de 4,6 (quatro vírgula seis pontos). Tais índices corroboram a necessidade de se planejar ações pedagógicas que ensejem a melhoria não só dos indicadores, mas principalmente da qualidade do ensino e a garantia da

³ Inteligibilidade: qualidade de um texto quanto a sua capacidade de proporcionar facilidade de compreensão (Leffa, 1996).

permanência do aluno na escola. De tal modo, entendemos o projeto como de extrema relevância, visto que o ambiente pouco aprazível e as dificuldades, principalmente na competência leitora, também podem estar associados à desistência e ao fracasso escolar.

Com este trabalho, buscamos ressaltar e potencializar a importância de o estudante assumir plenamente suas responsabilidades cívicas e políticas, o controle sobre sua ampliação ou restrição na participação social como resultado da condição de letramento em que cada indivíduo se encontra. Promovendo-se, assim, sua capacidade de ser, compreender e agir no mundo, estando inteiramente inserido nas práticas sociais exigidas em uma sociedade letrada, sendo capaz de perseguir e buscar soluções e melhorias que visem ao bem comum, de modo que o trabalho e as discussões desenvolvidas na escola possam reverberar aos outros sujeitos da escola e também da comunidade, ressignificando experiências daquele contexto a fim de vivenciá-las em consonância com o exercício pleno da cidadania.

Para a elaboração das questões que irão favorecer a compreensão textual, serão utilizados os estudos sobre leitura trazidos por Kato (1999), Leffa (1996,1999) e Kleiman (2004), bem como as estratégias de leituras sugeridas por Solé (1998), a qual enfatiza a importância da utilização de estratégias para auxiliar o desenvolvimento da competência leitora.

Nas questões de análise e produção de textos, utilizaremos os estudos de Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015). Nas questões discursivas e de promoção do letramento social, serão utilizados os estudos de Kleiman (2005, 2008), Rojo (2009), Souza (2011), Fairclough (2008), Oliveira, Tinoco, Santos (2014).

Este trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro abordará uma breve revisão teórica dos principais conceitos que o fundamentam, a saber, documentos norteadores; panorama dos estudos sobre letramentos; leitura e estratégias de leitura; e cidadania, relações de convivência e violência escolar. No segundo capítulo, discorreremos acerca do contexto da escola; da pesquisa-ação; apresentação e desenvolvimento do produto. No terceiro capítulo, serão apresentados os principais resultados e encaminhamentos motivados pelos debates.

1. PERCURSOS TEÓRICOS

1.1 Documentos norteadores

Consideramos ponto central para esse trabalho o conjunto dos documentos norteadores da Educação, desde a Constituição Federal de 1988 até os Parâmetros Curriculares Nacionais, perpassando pelas diretrizes curriculares propostas pelo Conselho Nacional de Educação que regulam a Educação Básica no Brasil. A análise desses documentos evidencia que um dos objetivos centrais da Educação no Brasil é a formação do indivíduo para o exercício da cidadania, compreendida por um conjunto de direitos individuais e coletivos, bem como deveres e obrigações para com o tecido social.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, s/p)

Guiada pelo viés da cidadania plena, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, compreende que nessa etapa da escolarização, os estudantes devem ser conduzidos a desenvolver, no bojo das ações pedagógicas e das disciplinas escolares, valores vinculados a princípios éticos, políticos e estéticos, como caminhos obrigatórios na formação cidadã. A definição de cada um desses princípios, os quais se harmonizam com os princípios defendidos nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, principal documento normativo no qual esta pesquisa se ampara, nos é apresentada no parecer da CEB/CNE, na forma descrita abaixo:

- a. Princípios éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.
- b. Princípios políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

- c. Princípios estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

A Educação em Direitos Humanos, doravante EDH, é componente curricular obrigatório desde 2012, através da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, aprovada pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Por meio dessa diretriz, passaram a ser considerados conteúdos curriculares, de responsabilidade de todas as disciplinas da base nacional comum e da parte diversificada do currículo da Educação Básica, os seguintes princípios: I – dignidade humana; II – igualdade de direitos; III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV – laicidade do Estado; V – democracia na educação; VI – transversalidade, vivência e globalidade; e VII – sustentabilidade socioambiental.

Dessa maneira, cada um dos princípios da EDH deve ser abordado interdisciplinarmente, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, como um conteúdo específico de disciplinas do currículo da Educação Básica; ou de maneira mista, combinando transversalidade com disciplinaridade, devendo ainda estar presente nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), nos Regimentos Escolares, nos materiais didáticos e pedagógicos, nos modelos de ensino e nos diferentes tipos de avaliação.

A elaboração de um caderno pedagógico com vistas à promoção do letramento, abordando a temática da cidadania, relações de convivência e violência, em suas múltiplas facetas, está, desse modo, em completa harmonia com os documentos norteadores da Educação Básica, principalmente no que diz respeito à compulsoriedade da Educação em Direitos Humanos, tomada de forma interdisciplinar, na aula de língua portuguesa do ensino fundamental.

Importa mencionar, nesse momento, que a noção de violência que será abordada nesta pesquisa não se refere exclusivamente à violência física, mas sim a uma interpretação mais extensiva do conceito de violência que esteja propensa a abarcar os sete princípios da Educação em Direitos Humanos, abrindo-se, por exemplo, a noções que abarquem a depredação do meio ambiente, as múltiplas materializações de intolerância religiosa, o desrespeito para com as diversidades e diferenças, dentre outras violências que residem no campo universo simbólico.

1.2 Estudos sobre letramento

1.2.1. *Perspectivas conceituais no Brasil*

A partir da necessidade de se explicar os impactos e as demandas surgidas por conta da presença da leitura e da escrita na vida em sociedade, o termo letramento aparece, no Brasil, segundo Soares (2004), como a tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, a qual se refere à “condição de ser letrado”, ao “estado ou condição que assume aquele que domina a leitura e a escrita”. Com a criação de políticas públicas que visavam à superação do analfabetismo no Brasil e com a universalização do ensino fundamental, a escrita passa a ser um direito de todos, surgindo, portanto, a necessidade de se distinguir a alfabetização - ou seja, o domínio da tecnologia da escrita - do fenômeno do letramento, este sendo compreendido como o domínio das práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Assim sendo, o conceito de letramento vai além do conceito de alfabetismo - como “o estado ou a qualidade de alfabetizado”-, visto ele que engloba não só as consequências linguísticas advindas do domínio da tecnologia do ler e escrever, mas também a capacidade de se envolver em práticas sociais e culturais que envolvam a apropriação e o uso da leitura e da escrita.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 2004, p. 18 - 39).

Soares (2004) ainda nos traz um proveitoso histórico a respeito das primeiras aparições do termo “letramento” nos textos acadêmicos no Brasil. Ele aparece, inicialmente, em 1986, no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* sendo associado à língua falada culta. Em 1988, a pesquisadora Leda Verdiani Tfouni, no livro *“Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”* traz uma distinção entre os termos alfabetização e letramento. Já a partir de 1995, o termo passa a ser frequentemente difundido, tornando-se objeto central de discussão em livros especializados, como ocorreu em *“Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”*, organizado por Angela Kleiman, e também em *“Letramento e Alfabetização”*, de Leda Verdiani Tfouni.

É importante ressaltar que, mesmo a alfabetização e o letramento sendo fenômenos densamente associados, não há entre eles uma relação que indique este como sendo consequência natural, exclusiva e imediata daquele, pois a condição de ser alfabetizado não assegura que o indivíduo incorporou os usos sociais da escrita; bem como não se pode afirmar que, por não ser alfabetizado, alguém possa ser considerado “iletrado”. Deste modo, conforme Soares (2004):

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de *letramento* é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser *analfabeto*, mas ser, de certa forma, *letrado* (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, *letrado*, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004, p.24).

1.2.2. Letramentos e práticas sociais

Corroborando também com esta afirmação, Kleiman (2005) explica que, por vivermos em uma sociedade grafocêntrica, todos possuímos algum grau de letramento, assim, mesmo aquele indivíduo não alfabetizado, ao saber a função da escrita e reconhecer o valor e os papéis que desempenham determinados objetos culturais que necessitam da escrita (cartas, certidões, bilhetes, testamentos), é considerado, em certo grau, letrado. A autora orienta, ainda, que o letramento não pode ser considerado um método de ensino, nem mesmo uma habilidade, mas sim um conjunto de práticas - não só escolares, como também sociais - de uso da escrita, as quais abrangem as mudanças sociais e tecnológicas das sociedades, sendo a escola a responsável pela promoção do letramento, o qual implica “o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais”. (KLEIMAN, 2005, p. 56-57).

Sabendo-se que as demandas educacionais que hoje temos na sociedade não se limitam mais ao modelo no qual o professor era um “transmissor” de conteúdos, os quais atendiam apenas aos interesses da escola, é preciso, portanto, mobilizarmos o papel da escola na formação cidadã, fazendo-se convergir os interesses do que se ensina e se aprende na escola com aquilo pelo qual os estudantes serão cobrados socialmente nas diversas esferas em

que eles poderão circular. A escola, para cumprir seu papel social na formação cidadã, tem o dever de incluir, nas salas de aula, temáticas que possam trazer e fazer sentido para os alunos dentro e fora do cotidiano escolar, permitindo-lhes a oportunidade de relacionar seu universo social com outras possibilidades sociais apresentadas a partir da leitura de textos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, apoiamos-nos, também, nos estudos de Street (2003), que defende a importância do contexto social para o desenvolvimento do trabalho escolar com a leitura e com o letramento:

Se, por um lado, muitos educadores e idealizadores de políticas veem o letramento como sendo uma habilidade meramente neutra, igual em qualquer lugar e a ser distribuída (quase que injetada em alguns discursos baseados em ideias médicas) para todos em iguais medidas, o modelo ideológico reconhece que as decisões políticas e em educação precisam estar baseadas em julgamentos prévios sobre que letramento deve ser distribuído, e por quê. (STREET, 2003, p. 10-11)

Assim, confirma-se a importância de projetos escolares com o foco no desenvolvimento das práticas de letramento⁴, bem como na promoção de ações cidadãs dentro da escola que possam reverberar em ações fora da escola, conforme proposto no produto final aqui apresentado, a partir do qual se espera que os estudantes sejam capazes de “participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, pp. 106-107).

A partir das concepções de letramento apresentadas, ratificamos a importância da escola como o *locus* privilegiado para se analisar criticamente, por meio da promoção de projetos de letramento⁵, as práticas e ações que se relacionam ou se distanciam daquelas legitimamente aceitas pela comunidade na qual a escola está inserida, oferecendo aos estudantes a oportunidade de conhecer outros textos e discursos mais condizentes com o que socialmente se espera de um cidadão, para que assim eles tenham a possibilidade de refletir criticamente sobre seus discursos e suas práticas sociais. Neste aspecto, amparamos nossa noção de discurso na proposta de Fairclough (2008), para quem:

Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis

⁴ Segundo Kleiman (2005, p.12), “trata-se de um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários”.

⁵ Segundo Kleiman (2000, p.238), projeto de letramento é “prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim que vai além da mera aprendizagem da escrita (aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto”.

situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2008, p. 90-91).

Por fim, ressaltamos que as concepções teóricas abordadas visam à elaboração de um instrumento de ensino-aprendizagem, vinculado ao contexto escolar e também social, o qual concebe o papel do professor como um agente de letramento, capaz de “acionar informações, habilidades e instrumentos necessários à operacionalização de práticas de leitura e escrita efetivas ao exercício da cidadania” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 99). Para isso, serão promovidos eventos de letramento⁶ visando ao desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita, cujos textos centrais propiciarão o compartilhamento e a ressignificação de valores e experiências a partir da discussão de temáticas que dialogam com a realidade local.

1.3 Leitura, estratégias e aprendizado da leitura

Considerando-se a importância do domínio da leitura e da escrita em nossa sociedade e o papel da escola no desenvolvimento dessas habilidades e na garantia da interação eficaz com os textos escritos, destacamos a necessidade de projetos que visem à formação de leitores e produtores de textos que atendam eficientemente às demandas surgidas em uma sociedade letrada, reconhecendo o papel da língua para inserir e capacitar o homem na compreensão do mundo.

A compreensão de linguagem, língua e leitura adotada para a concepção deste trabalho é tida como fruto de interação entre sujeitos, uma ação social interacional, concebendo a leitura não como uma prática de extração de informações do texto, mas sim centrada na interação entre autor, texto e leitor, a qual requer um leitor ativo que, graças às pistas deixadas pelo autor do texto, é capaz de interpretar e construir os seus sentidos,

⁶ Segundo Oliveira; Tinoco; Santos (2014, p.21), evento de letramento “corresponde a uma situação qualquer em que uma pessoa ou várias estejam agindo por meio da leitura e da escrita”.

ressignificando-o e contextualizando-o a partir de um objetivo de leitura e de seu repertório de conhecimentos linguísticos, textuais, vivências, valores e percepções de mundo.

A concepção de leitura pela perspectiva interacionista entende que o processo de leitura é uma atividade cognitiva que ocorre de maneira ascendente e descendente, e que envolve desde a decodificação até a apreensão global do texto e a realização de inferências. Nessa perspectiva, conforme Leffa (1996, p. 30), “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, em que o significado não está nem no texto nem no leitor, mas na interação social em que ocorre o ato da leitura”. Dessa maneira, ler é uma forma de agir no mundo e desenvolver essa habilidade é fundante para a garantia ao exercício pleno da cidadania.

Conforme aponta Kleiman (2004), leitor proficiente é aquele capaz de desenvolver estratégias a fim de construir significados para o texto, as quais acontecem de maneira consciente, intencional (estratégias metacognitivas) e de maneira inconsciente (estratégias cognitivas), as quais devem ser desenvolvidas na escola, por meio de um ensino estratégico a fim de auxiliar os alunos nas atividades que demandem práticas de leitura e compreensão de textos.

Solé (1998) também enfatiza o controle da compreensão como requisito essencial para a formação de um leitor ativo, indicando que existem diferentes estratégias a serem utilizadas a depender das intenções e objetivos do leitor. Para a autora, são requisitos de uma compreensão completa: esforço cognitivo, conhecimento prévio relevante, confiança, disponibilidade de ajuda, motivação e manutenção do interesse.

Sabe-se que, para a formação de um leitor competente, é necessário que ele desenvolva mecanismos para avaliar a eficiência das suas próprias capacidades cognitivas. Essa capacidade de refletir e autorregular seus processos cognitivos é o ponto fulcral para a validação da importância do ensino de leitura baseado em estratégias, as quais promovem a formação de “leitores ativos e autônomos, que aprenderam de forma significativa as estratégias responsáveis por uma leitura eficaz e que são capazes de utilizá-las independentemente em vários contextos” (SOLÉ, 1998, p. 80).

Ainda segundo Solé (1998), as ações a serem tomadas antes da leitura visam à criação de expectativas acerca do que será lido, da criação de hipóteses e da ativação do conhecimento prévio a partir de análises preliminares do texto (layout, título, discussão, sobre

temática específica, sobre o gênero) as quais já podem oferecer pistas para que a preditibilidade acerca do que se espera do texto já possa ser levantada.

Durante a leitura, acionamos desde ações cognitivas como leitura em voz alta, linearizada do início ao fim, até ações metacognitivas que visam mediar a compreensão textual a partir do reconhecimento das partes mais relevantes do texto, anotações paralelas, busca da conceituação de palavras desconhecidas, construção de novas hipóteses, confirmação ou descarte das previsões levantadas antes da leitura, dentre outras. Nessa fase, é imprescindível a reflexão sobre o andamento da própria compreensão, parágrafo a parágrafo, analisando se essa compreensão permanece coesa e coerente ao longo da leitura.

As ações após a leitura visam desde a confirmação das hipóteses levantadas até a realização de inferências, a associação de informações novas e informações já adquiridas. É o momento para a realização de releituras, sumarização, avaliação da capacidade de produzir novos textos, da capacidade realização de ações a partir das informações apreendidas, ou seja, é momento de se avaliar a compreensão textual advinda como resultados da finalização daquela leitura.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (BRASIL, 1998, p.69).

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

Troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
Compreenda a leitura em suas diferentes dimensões o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
Seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. (BRASIL, 1998, p.51).

Assim, a perspectiva de leitura adotada para este trabalho corrobora com a perspectiva de um letramento crítico, tendo em vista que a utilização e a promoção da leitura e da língua visam a um objetivo para além da decodificação ou da sua utilização limitada apenas para fins escolares. Dessa forma, as práticas de leitura e letramento promovidas visam assegurar a participação social dos estudantes, permitindo-lhes, conforme Mattos & Valério (2010, p.135), “transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier [...] e ela [a língua] é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social”.

Filiamo-nos, também, na perspectiva de Rojo (2004b, p. 1-2), para quem o leitor proficiente é também crítico e reflexivo, capaz de “escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e coloca-lo em relação com ela.”

Kleiman (2004) destaca a importância dos objetivos de leitura e compreende o leitor ativo como elemento fundamental para se alcançar a compreensão dos textos. A autora também enfatiza a ineficácia de procedimentos de leitura comuns nas salas de aula, como leitura em voz alta e leitura silenciosa, quando impostos como atos mecânicos e sem explicitação da significação dos objetivos, sem a ativação de conhecimento prévio, e sem vistas à construção significativa de um texto como todo.

Entendemos aqui, na linha de Rojo (2002, p.2), que “a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos”. Assim procedendo, favoreceremos uma situação de ensino-aprendizagem na qual as interpretações para os textos sejam discutidas e não impostas como um único caminho, construindo os significados a partir da descoberta de novos conceitos, pontos de vista e discursos surgidos na interação.

1.4 Cidadania, relações de convivência e violência escolar

Os estudos sobre a noção de cidadania constituem uma área híbrida e complexa que evoluíram significativamente a partir da segunda metade do século XX, principalmente no bojo dos estudos da Sociologia, da Política e do Direito. Neste trabalho, longe de querermos exaurir a temática acerca do estado da arte sobre a questão, buscaremos apenas apresentar um olhar panorâmico com vistas a emoldurar a discussão acerca da proposta de promoção de letramento social que apresentaremos a seguir.

Carvalho (2005), em uma perspectiva histórica, nos ensina que o conceito de cidadania no Brasil é fruto de uma elaboração tardia e lenta, bem como arena constitutiva de avanços e retrocessos que refletiram a instável história política do país.

Um aspecto interessante que a pesquisa de Carvalho(2005) nos traz diz respeito ao fato de que, até meados do século XX, a noção de cidadania evoluiu, quase que exclusivamente, para uma “cesta básica” de direitos políticos, civis e sociais aos quais todas (ou quase todas as pessoas) deveriam ter acesso. Não eram comuns, portanto, interpretações acerca desse conceito que abrigassem as responsabilidades dos indivíduos como parte imanente da construção da cidadania.

Modernamente, novos cenários sociais vêm contribuindo significativamente para que a compreensão coletiva sobre esse caráter bifásico do conceito de cidadania possa ser mais bem compreendido na sociedade brasileira. Os recentes debates sobre os grupos minoritários/minorizados, a exemplos das crianças, idosos, mulheres, indígenas, negros, refugiados, vem lançando luzes para a necessidade de compreendermos que aspectos tais quais a equidade, o respeito e a tolerância em um cenário de diversidades são partes constitutivas de um projeto de cidadania o qual todos devemos perseguir incansavelmente.

[...] Essa concepção podia ser algo que, no início, existia apenas na cabeça de alguns pensadores ou líderes religiosos, mas, a partir da influência destes, passou a perpassar o imaginário social de estratos sociais específicos e até de sociedades inteiras. Uma ordem moral estipula as obrigações e os direitos que configuram, e organizam nossa relação com os outros. Obrigações políticas, por exemplo, são, nesse sentido, uma extensão ou aplicação desses vínculos morais mais amplos e mais fundamentais. (SOUZA, 2012, p. 92)

Se, por um lado, vemos uma modernidade responsável pelo alargamento positivo da noção de cidadania, por outro, conforme nos ensina Souza (2012) podemos claramente notar a existência de uma modernidade periférica capaz de fomentar a construção social de uma “subcidadania” que se materializa, na maioria das vezes, através da naturalização de contextos simbólicos de dominação, violência, intolerância e desrespeito.

[...] toda sociedade constrói mecanismos mascaradores de relações de dominação que são operantes em todas as dimensões sociais. Seja entre classes, entre sexos, ou entre grupos de idades, todas as sociedades modernas ou pré-modernas produzem mecanismos específicos de “des-conhecimento” que permitem, ao refratar a percepção da realidade imediata, que as relações sociais de dominação ganhem autonomia própria ao “aparecerem” como naturais e indiscutíveis. Toda sociedade, portanto, seja ela pré-moderna ou moderna, tende a naturalizar relações sociais que são contingentes e construídas socialmente. (SOUZA, 2012, p. 49).

Podemos inferir, portanto, que a noção de cidadania constitui-se por sua fluidez sócio-histórica e que se trata de um conceito aberto e em permanente construção. Seu caráter fluido e aberto, no entanto, não se configura como um problema metodológico das pesquisas

que a tomam como pedra angular, pois se trata da natureza epistemológica e conceitual que a ideia de cidadania carrega consigo.

Para fins de elaboração deste trabalho, por exemplo, apropriamo-nos da noção de cidadania que foi impressa nos documentos oficiais que regulam a Educação no Brasil e que serviu de base para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Desse modo, o conceito de cidadania deve sempre ser tomado a partir das noções de dignidade humana, igualdade, democracia e respeito às diferenças e às diversidades.

Lima (2013) nos mostra que, no interior da escola, principalmente a pública, também se manifestam contradições de uma sociedade, comportamentos, discriminações e concepções em relação aos grupos sociais, étnicos, religiosos. Nesse sentido, a escola torna-se palco constante de violações de direitos, discriminações e violências das mais variadas formas. A escola deve e precisa ser, da mesma forma, um *locus* privilegiado, um palco constante de formação cidadã, através de ações e projetos que possam se constituir como contra discurso das mazelas sociais, das desigualdades, da intolerância que, infelizmente, se multiplica na sociedade.

Pelo caráter vinculativo às questões do letramento, propomos que a disciplina língua portuguesa, na Educação Básica, possa contribuir com esse debate no sentido de fazer confluir, nas suas atividades, práticas de leitura e de escrita que estejam harmonizadas com os discursos de cidadania que estão apregoados nos documentos oficiais da Educação brasileira, visando fornecer, aos estudantes, novos olhares sobre a convivência e o respeito às diversidades.

2. METODOLOGIA

2.1 Contexto da escola

O trabalho aqui apresentado originou-se da demanda surgida no C.E.O.B., escola da rede pública do estado de Sergipe, situada no município de Aracaju, a qual apresentava a necessidade (evidenciada a partir da própria reflexão dos docentes, exposta em pautas de reuniões pedagógicas, apontada no Projeto Político Pedagógico da escola e também revelada por meio do questionário aplicado) de se discutir, em sala de aula, práticas sociais e temáticas que envolvessem o exercício da cidadania, da tolerância e o respeito aos direitos humanos, trazendo à baila novas perspectivas acerca das relações de convivência dentro e fora do ambiente escolar.

A escola supracitada localiza-se no bairro Santos Dumont, zona Norte da capital do estado de Sergipe, o qual é considerado, conforme dados de 2017 da Secretaria de Segurança Pública de Sergipe, SSP/SE, o segundo bairro mais violento de Aracaju e, segundo diagnóstico realizado pela Prefeitura de Aracaju, em 2013, um dos bairros com menor renda familiar da cidade. A importância da divulgação desses dados reside na possível influência desse problemático contexto nas práticas sociais e ações que acontecem dentro da escola, compreendendo que os altos índices de violência ocorridos e a relação de poder estabelecida por meio dela refletem-se nas relações cotidianas das unidades educacionais públicas ali presentes.

Longe de se pretender analisar ou discorrer sobre essa correlação, é importante tornar evidente que o objetivo deste trabalho consiste na apresentação, reflexão coletiva e divulgação, por meio da leitura e da escrita de textos, dos discursos e práticas sociais que promovam ações cidadãs, apresentando-se como um contraponto para as práticas de letramentos locais que evidenciam e corroboram com a naturalização dos discursos de violência, tais como pichações, letras de músicas valorizadas na comunidade, mensagens trocadas por meio de redes sociais das quais os estudantes diariamente fazem uso.

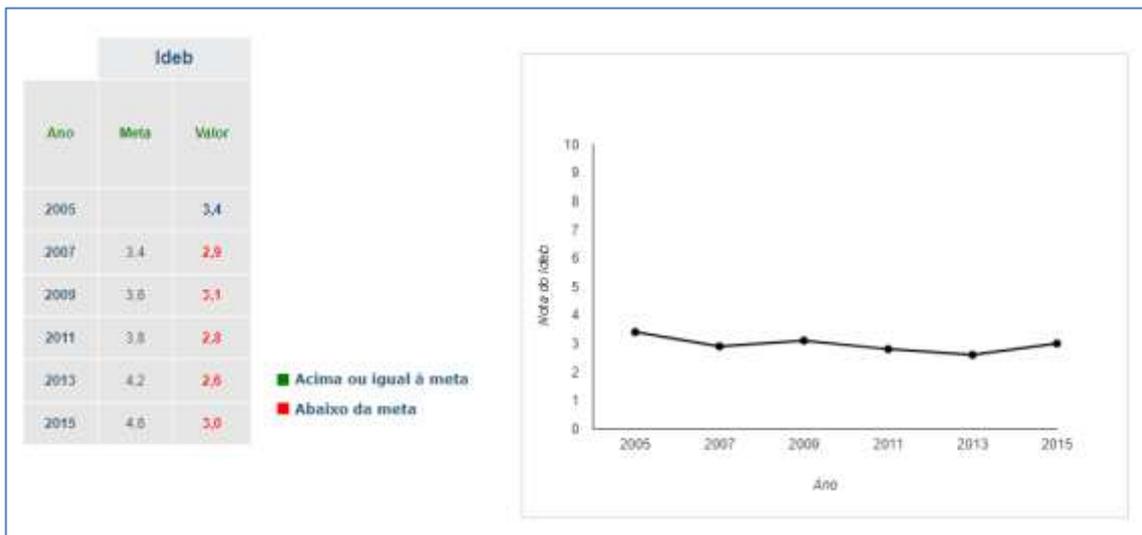
O fomento a este trabalho torna-se urgente no C.E.O.B. não somente para atender às prescrições trazidas pelos documentos oficiais, os quais corroboram com o importante papel social da escola na formação cidadã, mas também pelos recorrentes episódios em que se

evidenciam ações de desrespeito, brigas, xingamentos e destruição do patrimônio escolar, tornando a escola em um ambiente hostil e de incidência e perpetuação das ações de violência.

Visando à promoção de ações que integrassem a cultura de paz na rotina dos discentes, desde o ano de 2013, há a tentativa de se implementar na escola um projeto pedagógico interdisciplinar, o qual incluiria, ao longo de todo o ano letivo, ciclos de palestras e exibição de filmes e documentários sobre o tema, no entanto, tal projeto nunca ocorreu a contento e nunca teve seus resultados aferidos. Dessa maneira, a dificuldade nas relações de convivência, a intolerância e a naturalização da violência ainda continuam sendo grandes complicadores daquela realidade escolar, as quais podem motivar, inclusive, a evasão ou a transferência dos discentes e docentes que nela se sentem ameaçados.

Segundo dados do Inep, em 2015, o C.E.O.B. atingiu nota 3,0 no Ideb, enquanto a meta para aquele ano seria 4,6; atualmente, a meta a ser alcançada nesse índice é a nota 4,7.

Figura 1 - Evolução do IDEB do C.E.O.B. entre 2005 e 2015



Fonte: Inep⁷

A escola possui mais de 600 alunos matriculados, em três turnos de funcionamento. Nos turnos da manhã e da tarde, contemplam-se turmas dos anos finais do ensino fundamental e de ensino médio; já no turno da noite, contemplam-se apenas as turmas da modalidade EJA. O colégio possui, em funcionamento, nove salas de aula; sala da coordenação; sala da direção;

⁷ Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/28018818>. Acesso em 15/10/2017.

auditório e secretaria, porém possui, ainda, diversos ambientes sem funcionamento, quais sejam: biblioteca, sala de informática, quadra de esportes, refeitório e sala dos professores, sendo importante ressaltar a inexistência de espaços adequados para alimentação, leitura, lazer e recreação.

A turma à qual esse projeto destinou-se foi constituída em abril de 2017, mês em que se deu início o primeiro semestre letivo do ano de 2017. Ela é composta por 26 alunos, com faixa etária entre 11 e 13 anos, todos oriundos de turmas do 5º ano do ensino fundamental, provenientes, majoritariamente, das diversas escolas públicas municipais e estaduais localizadas no bairro Santos Dumont, não havendo nenhum aluno repetente do 6º ano.

A escolha do colégio que serviu como campo de pesquisa e aplicação do produto foi motivada por ser o local de trabalho da pesquisadora e, dessa forma, proporcionar o contato diário com os alunos, com a realidade da escola e da comunidade e com as necessidades por eles apresentadas, permitindo uma percepção e análise fidedignas do cotidiano dentro de uma escola pública situada em um bairro periférico da cidade de Aracaju, aplicando-se o método da pesquisa-ação, o que legitima as proposições e encaminhamentos que serviram como motivação e justificativa para a viabilidade deste trabalho.

O construto teórico norteador deste do projeto - letramento social e práticas de leitura e escrita de textos que abordem convivência e cidadania - se deu após observação e análise da linguagem, das relações estabelecidas e das práticas sociais comuns entre os estudantes dentro do ambiente escolar, as quais evidenciam os discursos de violência naturalizados e compartilhados na comunidade em que a escola se localiza.

2.2 A pesquisa-ação

Durante muitas décadas do século XX, discutiu-se o papel e a postura do pesquisador das ciências sociais e humanas frente aos objetos de estudo analisados, exigindo-se dele uma “neutralidade científica”, nos moldes das ciências exatas e naturais, para que os resultados dos seus estudos pudessem ser considerados válidos e científicos.

Max Weber, no seu clássico texto “A objetividade nas ciências sociais”, apresentou-se como um dos primeiros pensadores, no campo da sociologia, a questionar o paradigma das ciências naturais aplicado às análises de objetos sociais e/ou culturais. Assim, disse-nos:

Não existe qualquer análise científica puramente “objetiva” da vida cultural, ou – o que se pode significar algo mais limitado, mas seguramente não essencialmente diverso, para nossos propósitos – dos fenômenos sociais, que seja independente de determinadas perspectivas especiais e parciais, graças às quais estas manifestações possam ser, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas, analisadas e organizadas na exposição, enquanto objeto de pesquisa. Deve-se isso ao caráter particular do alvo do conhecimento de qualquer trabalho das ciências sociais que se proponha ir além de um estudo meramente formal das normas – legais ou convencionais – da convivência social. (WEBER, 2003, p. 87).

Na mesma linha de entendimento, Kuhn (2013) e Santos (2010) tecem severas críticas ao aprisionamento das ciências sociais ao paradigma das ciências naturais, para quem, aquilo que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Ambos os autores afirmam que as exigências metodológicas que se impuseram às ciências sociais forçaram o surgimento de um novo paradigma baseado em estudos que levam em consideração dados qualitativos e variáveis sem, contudo, perder validade científica ou mesmo ter menor rigor metodológico por isso.

A ciência social sempre será uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vistas à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético. (SANTOS, 2010, p. 38-39).

Diante disso, este trabalho enquadra-se no universo da investigação-ação, por meio do que se convencionou chamar de pesquisa-ação, posto que o pesquisador é parte integrante da comunidade escolar e suas ações afetam diretamente as relações que se estabelecem entre seus membros. Desse modo, filiamo-nos aos conceitos apresentados por Tripp (2005) e Kemmis e Mc Taggart (1988), para quem:

[...] pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. [...] as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.) (TRIPP, 2005, p. 447).

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa (KEMMIS; MC TAGGART, 1988, *apud* ELIA e SAMPAIO, 2001, p.248).

Ainda segundo Tripp (2005), no universo da pesquisa-ação podem ser destacadas características que fazem com que esse modelo metodológico se destaque pelo alto grau de

intervenção do pesquisador junto à realidade pesquisada. Desse modo, podemos afirmar que as pesquisas construídas em torno desse método apresentam como elementos intrínsecos a inovação, a continuidade, a participação de todos os envolvidos, a intervenção na realidade pesquisada, a problematização, a pró-atividade estratégica, e, principalmente a possibilidade de disseminação em outras realidades que se assemelhem àquela que foi pesquisada.

Diante dessa constatação metodológica preliminar, cumpre destacar que a relação pedagógica estabelecida entre a docente pesquisadora e os discentes participantes da pesquisa reveste-se da imprescindível relação de confiança destes para aquela, o que se configura como condição indiscutível para que o processo de contribuição para a desnaturalização discursos de violência e a promoção dos discursos de cidadania possam ocorrer de maneira mais efetiva. Assim, nos termos de Tripp (2005), reiteramos que a pesquisa-ação educacional configura-se como método mais adequado a uma proposta dessa natureza.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos seus alunos. (TRIPP, 2005, p.445).

Por outro viés, é possível, ainda, compreender que se trata de uma pesquisa colaborativa, uma vez que a aplicação das metodologias construídas com a finalidade de atingir o objetivo de apresentar novos discursos de cidadania aos discentes somente se fará eficaz se o pesquisador conseguir que os alunos participem ativamente da elaboração dos novos conceitos, da significação desses conceitos em suas próprias vidas e, por fim, nas transformações das atitudes desses indivíduos, dentro e fora da escola.

Diante do que foi apresentado, as metodologias da pesquisa-ação e da pesquisa colaborativa permitem que possam ser aplicados e avaliados na pesquisa os processos de aprendizagem das tipologias dos conceitos propostas por Coll (1992), e adotadas pelo Ministério da Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, quais sejam, os conteúdos factuais, os conteúdos conceituais, os conteúdos procedimentais e os conteúdos atitudinais.

2.3 Apresentação e desenvolvimento do produto

Tendo-se em vista a necessidade de fomentar a discussão acerca das relações de convivência existentes e dos reflexos da naturalização dos discursos de violência dentro da comunidade escolar do C.E.O.B., bem como a apresentação e a propagação de discursos de cidadania, apresentamos, como produto final dessa pesquisa, um caderno pedagógico, voltado para a turma do 6º ano do ensino fundamental, o qual oferecerá ao professor um material pedagógico que visa à promoção do letramento e ao aperfeiçoamento da competência comunicativa dos estudantes.

No caderno, são apresentados textos os quais oferecem ao professor atividades que visam contribuir para o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos - por meio de questões de compreensão e produção textual e, além disso, à realização, junto aos estudantes, de um importante debate acerca de temas que abordam relações de poder, solidariedade, tolerância e convivência, trazendo para dentro do ambiente escolar discursos que os familiarizem com as práticas contemporâneas de cidadania.

O caderno divide-se em quatro módulos, sendo necessárias duas aulas para realização de cada um deles; sendo assim, são necessárias oito aulas para a sua aplicação completa. Os três primeiros módulos apresentam atividades que promovem leitura, compreensão e debates sobre os textos e sobre as situações e temáticas motivadas por eles, já o quarto módulo fomentará a produção de textos com sugestões de intervenção com vistas à mobilização da comunidade escolar para as situações-problema apresentadas nas discussões motivadas e recorrentes na realidade escolar⁸.

Após a conclusão do caderno pedagógico, o professor será motivado a apresentar, por meio de cartazes confeccionados com os discentes, os principais conceitos discutidos nas atividades e as propostas de intervenção produzidas em sala, mobilizando, assim, a comunidade escolar para a discussão sobre a temática, servindo como propagador dos discursos de cidadania na escola, convocando-os a agirem em busca de uma importante mudança social. Dessa maneira, por meio da leitura e da escrita como prática social, os estudantes envolvidos nessas atividades poderão se tornar agentes de ação e transformação na

⁸ Por realidade escolar, entendemos que se trata de uma noção que possui duas fontes distintas, porém complementares, quais sejam, o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e o próprio olhar dos docentes sobre os problemas que afetam a convivência pacífica na escola. Por meio dessas duas fontes, se justificarão as escolhas dos textos e as temáticas abordadas na elaboração do produto.

comunidade em que vivem, compreendendo a responsabilidade de cada um na construção de um ambiente cujas relações sejam movidas pelo zelo à boa convivência.

O caderno pedagógico proposto possui 26 páginas, as quais contemplam: apresentação do caderno; breve revisão dos conceitos norteadores de sua proposta; módulo 1 contendo a fábula de Esopo, o Leão e o Rato, junto a 10 questões de compreensão textual e motivadoras do debate; módulo 2 com o fragmento do texto extraído do livro “Cazuza”, de autoria de Viriato Correia, junto a 10 questões de compreensão textual e motivadoras do debate; módulo 3 contendo situações-problema da realidade escolar para análise, reações e debate; módulo 4 contendo instruções para elaboração das frases de intervenção e divulgação dos cartazes; considerações finais e sugestões de leitura para o professor.

Este caderno poderá ser replicado para alunos do 6º ano do ensino fundamental que estejam inseridos, dentro e fora da escola, em uma realidade cujas práticas de letramento dominantes naturalizem o discurso de violência ou de relações de poder que resultem em condutas prejudiciais à convivência escolar ou que não condigam com as práticas cidadãs da contemporaneidade.

2.3.1. Escolha dos textos e elaboração das questões para a composição do caderno pedagógico

A seleção dos textos que compõem o caderno pedagógico contemplou aqueles que propiciassem, a partir de sua leitura, o debate acerca de diversas práticas cidadãs, elencadas ou não como temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tais quais, dignidade humana, respeito às diferenças e à diversidade, busca pela igualdade, cultura de paz e solidariedade, favorecendo, assim, uma reflexão acerca das concepções discursivas compartilhadas pelos alunos e pela comunidade. Para a proposição das atividades de leitura, foram selecionados dois textos literários, uma fábula e um trecho de um romance autobiográfico.

A utilização de gêneros de textos literários justifica-se pelo papel da escola em promover o letramento literário, proporcionando aos estudantes a oportunidade de expressar suas visões de mundo por meio de experiências literárias, as quais, segundo, Cosson (2011, p.

17) “permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos”.

Dessa maneira, buscamos promover a leitura na escola por intermédio de textos que possam interessar aos alunos tanto pela forma e conteúdo quanto pela adequação no tratamento pedagógico, direcionados, sobretudo, para alunos do 6º ano do ensino fundamental. Também importa-nos tornar a escola em um ambiente que incentiva e promove eventos de letramentos, viabilizando as condições e os instrumentos para que os estudantes ampliem seu repertório cultural e aperfeiçoem sua fluência leitora e sua capacidade de entender, refletir e dialogar com os discursos presentes nos textos e na comunidade.

A mais popular das direções seguidas parece ser aquela que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos. Ela está apoiada nas recomendações dos textos oficiais sobre o ensino da área de linguagem e nas teorias da leitura como uma habilidade a ser construída pelo trânsito intenso de textos diferenciados em sua configuração discursiva e genérica dentro da escola[...] Por meio dela, acredita-se que a leitura na escola passa a ser uma prática democrática que busca contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte. (COSSON, 2011, p. 33)

A eleição dos textos utilizados preconizou, também, alguns critérios sugeridos por Cosson (2011), a saber: legibilidade⁹, faixa etária, série e condições oferecidas para a leitura na escola. Ainda em Cosson (2011, p. 47-48), encontramos a orientação de que o trabalho com textos literários deve efetivar “um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno”.

O critério da legibilidade se efetivou pela adequação dos gêneros selecionados à idade escolar média dos alunos do 6º ano e por serem textos de sequência narrativa, tipo mais corriqueiro para alunos recém-saídos do primeiro ciclo do ensino fundamental, e também por apresentar uma linguagem adaptada, com estruturação mais simples e mais curtas, não necessitando ter sua leitura fragmentada em aulas separadas, buscando, assim, fazer com que eles consigam compreendê-lo de maneira mais eficaz.

A composição das questões do caderno pedagógico levou em consideração aspectos textuais e discursivos, portanto, ao utilizá-lo, o professor poderá auxiliar os alunos no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, na análise, reflexão e discussão acerca

⁹ Na página 12, utilizamos o conceito de inteligibilidade trazido por Leffa(1996), já aqui mantivemos o termo legibilidade trazido por Cosson (2011) como equivalente à inteligibilidade.

de situações sociais motivadas pelos textos. Na elaboração de diversos itens que compõem as questões propostas no módulo 1 e no módulo 2, visando auxiliar o desenvolvimento da competência leitora em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação, apoiamos na Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil do 4º ano do ensino fundamental, a qual divide-se em duas dimensões: uma denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico, conforme tabela a seguir.

Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil 4º ano do ensino fundamental					
<i>TÓPICO 1</i>	<i>TÓPICO 2</i>	<i>TÓPICO 3</i>	<i>TÓPICO 4</i>	<i>TÓPICO 5</i>	<i>TÓPICO 6</i>
Procedimentos de leitura	Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	Relação entre textos	Coerência e coesão no processamento do texto	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	Variação linguística
DESCRITORES DO TÓPICO 1	DESCRITORES DO TÓPICO 2	DESCRITORES DO TÓPICO 3	DESCRITORES DO TÓPICO 4	DESCRITORES DO TÓPICO 5	DESCRITORES DO TÓPICO 6
D1 Localizar informações explícitas em um texto	D5 Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D10 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto
D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros		D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	
D4 Inferir uma informação implícita em um texto			D8 Estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto		
D6 Identificar o tema de um texto			D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc		
D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato					

Fonte: Inep

Para a utilização do caderno proposto, será necessário apenas que a escola viabilize a reprodução das cópias dos textos e das suas respectivas questões para os alunos, material que está disponibilizado nos módulos que compõem o caderno. Em cada módulo, os professores disporão de tópicos e/ou questões que irão contemplar estratégias de leitura, expectativa de respostas dos alunos e textos motivadores para os debates.

Assim, entendemos que lendo, compreendendo, debatendo e discutindo os textos propostos, poderemos fornecer aos estudantes os instrumentos necessários para que, através do uso competente da leitura e da escrita, eles possam buscar os caminhos para ação e mudança social a partir da interação entre língua, texto, história e sociedade.

2.3.2. Aplicação do questionário inicial

O trabalho apresentado foi destinado e aplicado na turma do 6^a ano A, de 2017, do C.E.O.B., e teve como primeira ação a aplicação de um questionário que objetivava levantar dados acerca da percepção dos alunos no que tange às relações de convivência no ambiente escolar e à naturalização dos discursos e práticas de violência na escola e no bairro, bem como a influência desses discursos nos diversos eventos de letramento dos quais participam cotidianamente.

Esse questionário foi aplicado no dia 22 de novembro de 2017, durante a aula de língua portuguesa, disciplina ministrada pela pesquisadora naquela turma. Ele contém dezenove perguntas que visavam obter opinião ou experiências dos estudantes, sendo de múltipla escolha as possibilidades de respostas para todas elas.

Os dados obtidos a partir da análise do questionário revelaram informações que corroboraram com a necessidade de se discutir as temáticas propostas no caderno pedagógico, tendo-se em vista que, pelo menos em relação à turma que respondeu ao questionário, a escola e o bairro representam ambientes que reproduzem discursos e ações de violência. Dos 24 estudantes que o responderam, destacamos os seguintes números:

PERGUNTAS E OPÇÕES DE RESPOSTAS APRESENTADAS NO QUESTIONÁRIO	ALGUNS DADOS RELEVANTES
1. Você considera sua atual escola um ambiente () muito seguro () seguro () pouco seguro () inseguro	13 alunos consideraram a escola POUCO SEGURA
2. Você já viu ou soube de algum aluno que foi ameaçado dentro da	

<p>escola? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim • Se sim, quantas vezes? <input type="checkbox"/> uma vez <input type="checkbox"/> mais de uma vez <input type="checkbox"/> muitas vezes</p>	10 alunos responderam SIM para essa pergunta
<p>3. Você já viu ou soube de algum aluno que foi ameaçado por outro aluno dentro da sala de aula que você estuda? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim • Se sim, quantas vezes? <input type="checkbox"/> uma vez <input type="checkbox"/> mais de uma vez <input type="checkbox"/> muitas vezes</p>	08 alunos responderam SIM para essa pergunta
<p>4. Você já foi ou já viu alguém ser agredido <u>verbalmente</u> em sua escola? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim • Se sim, quantas vezes? <input type="checkbox"/> uma vez <input type="checkbox"/> mais de uma vez <input type="checkbox"/> muitas vezes</p>	23 alunos responderam SIM para essa pergunta
<p>5. Você já foi ou já viu alguém ser agredido <u>fisicamente</u> em sua escola? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim • Se sim, quantas vezes? <input type="checkbox"/> uma vez <input type="checkbox"/> mais de uma vez <input type="checkbox"/> muitas vezes</p>	22 alunos responderam SIM para essa pergunta
<p>6. Você já viu mensagens (incluindo desenhos) com conteúdos ofensivos, violentos, ameaças ou xingamentos nas paredes, muros, portas ou mesas de sua escola? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim</p>	22 alunos responderam SIM para essa pergunta
<p>7. Você já deixou de ir à cantina, ao banheiro ou a outro local da escola por medo de sair sozinho de sua sala de aula? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim • Se sim, quantas vezes? <input type="checkbox"/> uma vez <input type="checkbox"/> mais de uma vez <input type="checkbox"/> muitas vezes</p>	08 alunos responderam SIM para essa pergunta
<p>8. Você já entregou uma atividade incompleta ou deixou de fazer alguma atividade por medo de ser um dos últimos a sair ou de ficar sozinho na sala? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim • Se sim, quantas vezes? <input type="checkbox"/> uma vez <input type="checkbox"/> mais de uma vez <input type="checkbox"/> muitas vezes</p>	08 alunos responderam SIM para essa pergunta
<p>9. Você já teve vontade de mudar de sua atual escola por achá-la insegura? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim • Se sim, quantas vezes? <input type="checkbox"/> uma vez <input type="checkbox"/> mais de uma vez <input type="checkbox"/> muitas vezes</p>	06 alunos responderam SIM para essa pergunta
<p>10. Você se sente bem tratado e acolhido por seus colegas da escola? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> parcialmente</p>	12 alunos responderam NÃO para essa pergunta
<p>11. Você se sente bem tratado e acolhido pelos funcionários da escola? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> parcialmente</p>	Nenhum aluno respondeu NÃO para essa pergunta
<p>12. Você já abandonou a escola ou soube de algum outro aluno que a abandonou por medo de ameaças de outros alunos da própria escola? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim • Se sim, quantas vezes? <input type="checkbox"/> uma vez <input type="checkbox"/> mais de uma vez <input type="checkbox"/> muitas vezes</p>	06 alunos responderam SIM para essa pergunta
<p>13. Na sua escola, é mais popular o aluno que age com violência? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não sei</p>	07 alunos responderam SIM para essa pergunta. 13 alunos responderam NÃO SEI para essa pergunta.
<p>14. A sua escola orienta os alunos sobre como os conflitos devem ser resolvidos? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não sei</p>	19 alunos responderam SIM para essa pergunta
<p>15. No caminho de casa para a escola, você encontra textos, imagens ou pichações que considera violenta ou ofensiva? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim, muitas vezes <input type="checkbox"/> sim, poucas vezes</p>	15 alunos responderam SIM, MUITAS VEZES para essa pergunta
<p>16. Você já leu ou já ouviu alguma discussão sobre notícias que se</p>	13 alunos responderam SIM,

referem ao seu bairro como sendo um bairro violento? () não () sim, muitas vezes () sim, poucas vezes	MUITAS VEZES para essa pergunta
17. Você já leu ou já ouviu discussão sobre notícias que se referem a sua escola como uma escola onde há muita violência? () não () sim, muitas vezes () sim, poucas vezes	18 alunos responderam SIM para essa pergunta
18. Você recebe mensagens em redes sociais com conteúdos ou imagens relacionados à violência? () não () sim, muitas vezes () sim, poucas vezes	15 alunos responderam SIM para essa pergunta
19. Você participa de grupos de <i>whatsapp</i> ou de outras redes sociais que servem para divulgar conteúdos sobre violência? () não () sim, muitas vezes () sim, poucas vezes	06 alunos responderam SIM para essa pergunta

É importante ressaltar esse questionário não compõe parte do produto final deste trabalho, tendo em vista que seu objetivo era a geração de dados que pudessem comprovar ou não a importância da consecução do caderno pedagógico proposto.

2.3.3. Aplicação do caderno pedagógico

A aplicação dos dois primeiros módulos do caderno pedagógico seguiu a sequência de ações que agora serão elencadas. Porém o relato da aplicação individual de cada um deles, bem como suas ocorrências, serão detalhados capítulo seguinte. A aplicação ocorreu nos dias em que havia duas aulas seguidas de língua portuguesa, pois assim cada módulo poderia ser iniciado e concluído no mesmo dia. Dessa maneira, a aplicação de todo o caderno pedagógico teve duração de quatro semanas, utilizando-se duas aulas (100 minutos) semanais.

O passo inicial para a aplicação do produto em sala de aula consistiu na separação dos alunos em duplas, distribuição dos textos e preparação para a leitura. No caderno, estão disponibilizadas questões com estratégias de pré-leitura que visem, preferencialmente, motivar o aluno, ativar seus conhecimentos prévios e estabelecer previsões sobre o que será lido. A importância das questões de pré-leitura se acentua neste trabalho pelo fato de o público-alvo para sua aplicação ser formado por alunos do 6º ano do ensino fundamental, muitos deles tendo agora as suas primeiras experiências como leitores.

A seguir, aconselharemos que o professor utilize a explanação sobre o autor e sobre o contexto de produção da obra a ser lida, colaborando, assim, com a ampliação dos conhecimentos de mundo dos alunos. Após esse momento, sugerimos que os alunos façam uma leitura silenciosa do texto. A importância desses minutos “a sós” com a obra é para que eles possam ter a oportunidade de ter o primeiro contato com ela sem um direcionamento do

professor; nesse momento, os alunos perceberão sua estrutura, tamanho, formato, palavras conhecidas, desconhecidas e aquelas que mais se repetem. Em seguida, eles darão início à resolução das questões apresentadas.

Como já afirmamos, por conta da série em que estão e das experiências de leitura vividas, é imprescindível que o professor também realize a leitura do texto em voz alta, para que assim os estudantes possam perceber que as pontuações e a entonação disposta na leitura são essenciais para a compreensão do que está sendo lido.

Para que se alcancem os objetivos pretendidos com a aplicação desse produto, o professor deverá solicitar, após a leitura do texto, que os alunos compartilhem oralmente suas respostas às questões propostas. Ao respondê-las e reanalisá-las, agora junto aos colegas e ao professor, os alunos poderão ampliar seus conhecimentos de mundo, textuais e linguísticos, desenvolver as habilidades de leitura e escrita, discutir e conhecer práticas sociais que coadunem com os discursos de cidadania.

Ao final da aplicação do caderno pedagógico, os alunos produzirão textos cujos temas serão baseados nos assuntos já discutidos, os quais serão utilizados na produção cartazes que serão divulgados pela escola.

▪ *Aplicação do Módulo 1 (100 minutos)*

A aplicação da primeira atividade que compõe o caderno pedagógico ocorreu em 29 de novembro de 2017. Nessa data, estavam presentes vinte e quatro alunos, os quais foram organizados em duplas escolhidas por eles mesmos e, oralmente, iniciamos a apresentação da programação das atividades previstas para as duas aulas daquele dia. A turma, como geralmente costuma agir, não se manifestou contrariamente às atividades, e assim cada dupla recebeu uma cópia da fábula “O Leão e o Rato”. É importante destacarmos aqui o perfil organizado, diligente e interessado da turma para os estudos, o que faz com que atividades, principalmente as que envolvem leitura, sejam bem aceitas e executadas por eles.

Antes da solicitação da leitura silenciosa, houve um momento destinado às estratégias de pré-leitura, no qual, ainda oralmente, relembramos determinadas características das fábulas, gênero já conhecido e estudado por eles anteriormente, destacando alguns dos seus pontos constitutivos, tais quais: presença de animais que se comportam como homens,

existência de uma moral, atemporalidade, universalidade e temáticas que revelam valores humanos. Após essa etapa, as duplas puderam realizar a leitura silenciosa do texto e a resolução das questões que o acompanhavam.

O Leão e o Rato

Um Leão dormia sossegado, quando foi acordado por um Rato, que passava correndo em cima de seu rosto. Com um ataque ágil ele o agarrou, e estava pronto para matá-lo, ao que o Rato implorou:

- Por favor, se o senhor me soltar, tenho certeza que um dia poderia retribuir sua bondade.

Mesmo rindo por achar ridícula a ideia, assim mesmo, ele resolveu soltá-lo. Pouco tempo depois, o Leão caiu numa armadilha colocada por caçadores. Preso ao chão, amarrado por fortes cordas, sequer podia mexer-se.

O Rato, ouvindo seu rugido, aproximou-se e roeu as cordas até deixá-lo livre. Então disse:

- O senhor riu da ideia de que eu jamais seria capaz de ajudá-lo. Nunca esperava receber de mim qualquer favor em troca do seu! Mas agora sabe que mesmo um pequeno Rato é capaz de retribuir um favor a um poderoso Leão.

MORAL DA HISTÓRIA: OS PEQUENOS AMIGOS PODEM SE REVELAR OS MELHORES E MAIS LEAIS ALIADOS.

ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Porto Alegre: L&PM, 1997 (adaptado).

- 1) O uso de letra maiúscula é um recurso gráfico utilizado, basicamente, em duas situações: no início de frases e na grafia de nomes próprios. Qual explicação pode justificar a escrita das palavras Leão e Rato, na fábula, com letra inicial maiúscula? Qual efeito de sentido esse uso pode trazer para o texto lido?
- 2) Cite quais características e sentimentos humanos são evidentes no Leão e quais são evidentes no Rato.
- 3) Qual situação deu início ao conflito da história? Essa situação representa motivo aceitável para o Leão ameaçar o Rato? Por que ele agiu dessa maneira?
- 4) Quais palavras ou trechos da fala do Rato nos dão pistas sobre a autoridade do Leão sobre ele? Baseando-se nas respostas dadas, como você supõe que era a convivência entre os animais na comunidade onde a história se passa?
- 5) Qual acontecimento faz com que haja uma inversão na relação de poder entre as personagens da fábula? Qual ensinamento podemos tirar dele?
- 6) Qual a sua opinião a respeito da decisão do Leão de soltar o Rato? Quais seriam as consequências para aquela comunidade se o Leão tivesse matado o Rato?
- 7) O que você achou da decisão do Rato de salvar o Leão? Quais seriam as consequências se o Rato não tivesse decidido salvar o Leão?
- 8) De que maneira as decisões tomadas pelo Leão e pelo Rato podem contribuir para que a convivência na comunidade em que eles vivem seja mais segura e justa para todos?
- 9) Além do tema amizade, citado na moral da história, quais outros temas foram abordados na fábula lida?

10) Assim como na fábula do Leão e do Rato, também vivemos em uma comunidade cujas relações de poder interferem em nossa convivência uns com os outros. Reflita sobre quais situações no dia a dia da escola agimos como o Leão ou como o Rato e como nossas ações podem influenciar na convivência com os nossos colegas.

Após a resolução das questões, eles foram apresentados às conceituações de quatro palavras/expressões fundamentais para o debate proposto em seguida, as quais são comumente empregadas e difundidas nos discursos que coadunam com as práticas cidadãs da contemporaneidade e com alguns dos princípios da educação em direitos humanos, buscando, assim, a sua compreensão, defesa e promoção.

CIDADANIA: A cidadania diz respeito a um conjunto de direitos e deveres que todas as pessoas precisam ter para que a vida em sociedade seja possível. O direito ao voto, à educação, à saúde, ao lazer, à alimentação e os deveres de pagar impostos, de zelar pelo meio ambiente, de respeitar o próximo são exemplos claros do que significa ser cidadão nos dias atuais.

CONVIVÊNCIA: Convivência é a ação de conviver (viver em companhia de outro ou outros). No seu sentido lato, trata-se de um conceito relacionado com a coexistência pacífica e harmoniosa de grupos humanos num mesmo espaço.

O ser humano é um ser social. Nenhuma pessoa vive absolutamente isolada do resto, uma vez que a interação com outros indivíduos é imprescindível para o bem-estar e a saúde.

<https://conceito.de/convivencia>

TOLERÂNCIA: A palavra Tolerância vem do latim *tolerare* (sustentar, suportar). É um termo que define o grau de aceitação diante de um elemento contrário a uma regra moral, cultural, civil ou física.

Ser tolerante é o mesmo que ser respeitoso, bondoso e atencioso com os demais. É uma qualidade pessoal que se define como respeito às ideias, crenças ou práticas dos outros, ainda que diferentes e contrárias às nossas. Ser tolerante é ser condescendente com alguém e não impedir que se faça o que desejarem. É aceitar e admitir a diferença ou a diversidade. É respeitar a opinião dos outros.

<https://br.guiainfantil.com/materias/educacao/valoreseducar-a-crianca-com-valores-a-tolerancia/>

SOLIDARIEDADE: Emprega-se esse termo para denominar uma ação generosa ou bem-intencionada. Ser solidário não é só prestar ajuda, uma vez que também implica um compromisso com aquele a quem se se oferece a sua solidariedade.

A verdadeira solidariedade consiste em ajudar alguém sem receber nada em troca e sem que ninguém saiba.

Ser solidário é, na sua essência, ser desinteressado (no sentido em que não se tem segundas intenções). A solidariedade só se move pela convicção de justiça e igualdade.

<https://conceito.de/solidariedade> (adaptado)

Após a leitura do texto feita pelo professor, debatemos acerca do texto, da relação existente entre a história lida e as palavras e expressões recém-explanadas, das questões

propostas e das perspectivas apresentadas pelos estudantes nas questões motivadoras do debate, relacionando aspectos do texto com a realidade apresentada na escola e na comunidade.

▪ *Aplicação do Módulo 2 (100 minutos)*

A aplicação da segunda atividade do caderno pedagógico ocorreu em 05 de dezembro de 2017, uma semana após a aplicação da primeira atividade. Nessa data, estavam presentes vinte e seis alunos, os quais se organizaram com as mesmas duplas da semana anterior, incluindo, desta vez, a formação de mais uma dupla, a qual antes não estava presente.

Conforme previsto, iniciamos com uma atividade oral de pré-leitura, contextualizando o trecho da obra a ser lida, seu gênero e autor. Em seguida, os estudantes já puderam dar início à leitura e a resolução das questões e, dessa vez, iniciaram por conta própria um debate preliminar acerca das respostas com as duplas que estavam mais próximas, o que não foi premeditado que aconteceria, mas que também não foi coibido.

O Vilares

Havia, no colégio, três companheiros desagradáveis. Um deles era o Vilares. Menino forte, cara bexigosa, com um modo especial de carregar e de franzir as sobrancelhas autoritariamente. Parecia ter nascido para senhor do mundo.

No recreio queria dirigir as brincadeiras e mandar em todos nós. Se a sua vontade não predominava, acabava brigando e desmanchava o brinquedo. Simplesmente insuportável. Ninguém, a não ser ele, sabia nada; sem ele talvez não existisse o mundo. Vivia censurando os companheiros, metendo-se onde não era chamado, implicando com um e com outro, mandando sempre. (...) Não tinha um amigo.

A meninada do curso primário movia-lhe a guerra surda. E, um dia, os mais taludos se revoltaram e deram-lhe uma sova. Foi um escândalo no colégio. O vigilante levou-os ao gabinete do diretor.

(...)

Antes de continuar a leitura da história, levante hipóteses sobre o que aconteceu com os meninos e com o próprio Vilares quando eles chegaram ao gabinete do diretor.

O velho Lobato repreendeu-os fortemente. Mais tarde, porém, chamou o Vilares e o repreendeu também. Eu estava no gabinete e ouvi tudo.

– É necessário mudar esse feitio, menino. Você, entre os seus colegas, é uma espécie de

galo de terreiro. Quer sempre impor a sua vontade, quer mandar em toda a gente. Isso é antipático. Isso é feio. Isso é mau. Caminha-se mais facilmente numa estrada lisa do que numa estrada cheia de pedras e buracos. Você, com essa maneira autoritária, está cavando buracos e amontoando pedras na estrada de sua vida.

[...]

(VIRIATO CORREIA. *Cazuza*. São Paulo, Editora Nacional, 1979)

- 1) Analise as hipóteses levantadas por você e o que ocorreu no decorrer da história. Elas foram semelhantes ou distintas? Quais motivações te levaram a indicar as hipóteses que você sugeriu?
- 2) Quais características (o jeito de ser, de agir) de Vilares são reveladas no texto e como era relação existente entre ele e o os outros meninos da escola?
- 3) Na história lida, para resolver os conflitos existentes entre eles, os meninos da escola resolvem dar uma “sova” em Vilares. O que você pensa a respeito dessa atitude?
- 4) Você já ouviu a expressão “justiça com as próprias mãos”? A sova dada em Vilares pode se encaixar como um exemplo para essa expressão? Justifique.
- 5) Quais outras ações os alunos poderiam ter feito para solucionar seus problemas com Vilares sem precisar agredi-lo?
- 6) Quais foram as consequências para os alunos que se envolveram nessa briga? Você concordou com elas ou acha que elas deveriam ter sido outras? Explique sua resposta.
- 7) O que você achou do diálogo do diretor com Vilares? A fala dele buscava solucionar o problema de convivência entre Vilares e os colegas? Explique sua resposta.
- 8) Na sua escola, já houve situações parecidas com a que acabamos de ler? As consequências foram parecidas ou diferentes com a da história?
- 9) Sugira ações que a escola que Vilares estudava poderia fazer para resolver ou minimizar o problema da dificuldade de convivência entre os alunos?
- 10) Assim como nos demais textos lidos, percebemos na história de Vilares uma tentativa de provocar no outro intimidação e medo. No ambiente e na convivência escolar, em qual(is) momento(s), na realidade da SUA ESCOLA, essa tentativa fica mais evidente?

Após a resolução das questões, eles foram apresentados às conceituações de mais três palavras/expressões fundamentais para o debate que ocorreria a seguir.

IGUALDADE DE DIREITOS: A Igualdade consiste em buscar, incansavelmente, tratar a todos de forma equitativa perante a lei, levando-se em consideração as diferenças que existem entre os indivíduos e comunidades, no que diz respeito às questões de etnia, gênero, condição social etc.

RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS: As comunidades precisam compreender que,

apesar de semelhantes em vários aspectos, a diversidade é a maior marca dos seres humanos. Somos diversos na aparência, na forma de pensar e na forma como nos relacionamos com o mundo. Devemos respeitar e valorizar as diferenças para que possamos conviver de maneira harmônica e digna em sociedade.

DIGNIDADE HUMANA: *Entende-se por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. SARLET (2004).*

Em seguida, retomamos o texto “Vilares”, o qual foi lido em voz alta pelo professor e iniciamos as discussões acerca do texto, da relação existente entre a história lida e as palavras ou expressões recém-explanadas, das questões propostas e das perspectivas apresentadas pelos estudantes nas questões motivadoras do debate, relacionando aspectos do texto com a realidade apresentada na escola e na comunidade.

- *Aplicação do Módulo 3 (100 minutos)*

A aplicação do terceiro módulo ocorreu em 12 de dezembro de 2017 e contou com a participação de 25 estudantes. Iniciamos lembrando a aplicação dos dois primeiros módulos e destacamos alguns pontos importantes motivados pelos debates ocorridos durante as atividades anteriores.

Em seguida, entregamos a nova atividade, a qual apresentava o relato de onze situações possíveis de ocorrer no cotidiano escolar, e que eles teriam apenas que se posicionar frente a elas, assinalando sua opinião a partir de três opções de reações possíveis: sendo favorável e concordando com a atitude relatada, sendo desfavorável e discordando da atitude relatada, sendo indiferente e não se posicionando nem contra nem a favor da atitude relatada.

Após a resolução da atividade, discutimos acerca da recorrência daquelas situações em nossa realidade escolar, da nossa participação em situações semelhantes e relacionamos cada uma delas com as noções de cidadania, convivência, solidariedade e tolerância, refletindo sobre reações de naturalização (ou não) despertadas frente a elas.

PARA CADA SITUAÇÃO APRESENTADA ABAIXO, MARQUE UM **X** NA IMAGEM QUE REPRESENTA SUA OPINIÃO SOBRE ELA, CONFORME LEGENDA A SEGUIR:





(FAVORÁVEL / CONCORDO) (DESFAVORÁVEL / DISCORDO) (INDIFERENTE / TANTO FAZ)

1. MEU COLEGA ESQUECEU O ESTOJO NA SALA, COMO O MATERIAL NÃO É MEU, NÃO TENHO OBRIGAÇÃO DE GUARDÁ-LO OU ENTREGÁ-LO À COORDENAÇÃO.




2. PERDI MEU LIVRO DA ESCOLA, MAS ENCONTREI OUTRO IGUAL AO MEU, SEM NOME, EMBAIXO DE MINHA MESA, JÁ QUE NÃO TEM DONO, RESOLVI FICAR COM O LIVRO ACHADO COMO SE FOSSE O MEU.




3. RISQUEI TODA A MESA FAZENDO AS CONTAS DA PROVA DE MATEMÁTICA, NÃO PRECISAREI APAGAR PORQUE A MESA NÃO É MINHA.




4. ALGUÉM SENTOU NO LUGAR QUE GERALMENTE GOSTO DE SENTAR, ACHEI RUIM E TIREI-O DE LÁ À FORÇA.




5. COMO SOU MUITO QUERIDO NA ESCOLA, SEMPRE CONSIGO FURAR A FILA DA CANTINA E ASSIM GARANTO MEU LANCHE PRIMEIRO MESMO TENDO CHEGADO POR ÚLTIMO.




6. SEMPRE SENTO NAS PRIMIRAS CADIRAS DA SALA. NO ENTANTO, HOJE, UM COLEGA ESQUECEU-SE DOS ÓCULOS QUE NECESSITA USAR, E EU CEDI MEU LUGAR NA FRENTE PARA QUE ELE PUDESSE ENXERGAR MELHOR O QUADRO E AS ANOTAÇÕES DAS AULAS.




7. EMPRESTEI MEU MATERIAL A UMA COLEGA QUE SE ESQUECEU DE ME DEVOLVÊ-LO, FALEI EM ALTO EM BOM TOM QUE SE ELE PERDESSE MINHAS COISAS, EU DESTRUIRIA AS COISAS DELE.




8. ESTOU SENDO APELIDADO PELOS MEUS COLEGAS NA ESCOLA E ISSO ME INCOMODA BASTANTE. RESOLVEREI ESSA SITUAÇÃO COM ELES PELOS MEUS PRÓPRIOS MEIOS E COM AS MINHAS PRÓPRIAS MÃOS.




9. FIZERAM UM MEME OFENSIVO E HUMILHANTE COM A FOTO DE UM COLEGA DE SALA E ME ENVIARAM POR WHATSAPP, COMO ACHEI QUE FICOU BEM ENGRAÇADO, VOU COMPARTILHAR COM TODOS OS MEUS CONTATOS DA ESCOLA.




10. TEMOS, NA SALA, UM COLEGA DE OUTRO ESTADO E COM O SOTAQUE BEM DIFERENTE DO NOSSO. TODA VEZ QUE ELE LÊ EM VOZ ALTA OU FALA ALGO, TODOS NÓS RIMOS BASTANTE DELE.




11. MARCAMOS UMA REUNIÃO PARA FAZERMOS UM TRABALHO EM GRUPO, PORÉM UMA DAS COLEGAS NÃO PODERÁ ESTAR PRESENTE NO DIA MARCADO POR QUESTÕES RELIGIOSAS. PARA ELA NÃO SER PREJUDICADA NO TRABALHO, IREI PARA A CASA DELA NO OUTRO DIA PARA REPASSAR TUDO O QUE FICOU DECIDIDO NA REUNIÃO EM QUE ELA ESTAVA AUSENTE.





▪ *Aplicação do Módulo 4 (100 minutos)*

A aplicação do quarto e último módulo do caderno pedagógico ocorreu em 19 de dezembro e contou com a participação dos 26 alunos.

Iniciamos relembrando as discussões ocorridas e os sete conceitos explanados nos módulos anteriores. Em seguida, solicitamos que os alunos apresentassem sugestões de ações para as situações elencadas no módulo 3 para que as divulgássemos, por meio de cartazes, para toda a escola. Nesse momento, os estudantes foram chamados a realizar uma campanha que pudesse divulgar as ações cidadãs que eles haviam elencado e mobilizar a comunidade levando-os a pensar a responsabilidade de todos na construção de um ambiente que pudesse traduzir a cultura da paz e dos direitos humanos.

As ações sugeridas pelos alunos, bem como os conceitos explanados nos módulos, foram revisados e, em seguida, transcritos por eles para os cartazes e afixados nos corredores da escola.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apontaremos agora alguns encaminhamentos relevantes surgidos durante os debates solicitados na aplicação do caderno pedagógico. Para esse momento, é importante ressaltarmos que as discussões promovidas não visavam à preparação ou à obtenção de um padrão de resposta a ser aferido, mas sim propiciar a reflexão acerca dos temas fomentados pelas questões, e aqui exporemos o desfecho obtido.

A análise desses resultados se deu a partir de temáticas norteadoras, dessa forma, as questões e suas respostas foram organizadas em quatro grupos a fim de serem analisadas conjuntamente, quais sejam: questões que promoviam a discussão sobre cidadania, tolerância e convivência; questões que promoviam a discussão sobre reconhecimento e valorização das diferenças; questões que abordavam consequências coletivas ou individuais de ações; questões que requeriam a resolução de problemas.

- *Questões que promoviam a discussão sobre cidadania, dignidade, tolerância e convivência*

As discussões promovidas a partir dessas questões se encaminharam com a relação entre os textos e os conceitos de convivência, solidariedade, respeito, dignidade e cidadania e a consolidação desses conceitos. Discutimos sobre a importância de demonstrarmos nossos descontentamentos, mas sem precisar fazer uso de ameaça ou violência, amparando-nos na preservação da convivência pacífica, discutimos também sobre a relação de poder existente nas comunidades das histórias lidas e a condição de privilégio e vantagem, advinda da possibilidade - ainda que simbólica - de exercer a violência ou a dominação a partir da imposição do medo, da perda ou da insegurança e o quanto isso afetava a convivência entre todos.

Um dos momentos mais polêmicos do debate ocorreu quando um dos alunos, discutindo a noção de tolerância, fez menção a um programa de televisão chamado “Tolerância Zero”, dizendo que direitos humanos não deveriam existir, pois só são usados para proteger criminosos. Após isso, alguns alunos questionaram sobre algumas frases que já ouviram. Nesse momento pedimos para que escrevessem algumas dessas frases e que lessem

em voz alta. Surgiram frases do tipo: “direitos humanos para humanos direitos”; “pau no lombo desse marginal”; “é bala”, “vem no rabeção do IML” e “a mamãe chorando do lado”; “tá com pena, leva para casa”. Todas essas frases amplamente propagadas no programa de televisão anteriormente mencionado.

Aproveitamos a deixa para discutir que a noção de direitos humanos não está apenas relacionada às questões de ordem policial, mas a um universo bem mais amplo, como, por exemplo, à proteção do meio ambiente; à proteção dos animais; à proteção da liberdade de credo; à igualdade entre homens e mulheres; à igualdade entre pessoas de etnias diferentes.

Diante desses novos vieses sobre os direitos humanos, os alunos trouxeram muitos relatos de experiências vividas e puderam refletir sobre eles a partir de uma nova perspectiva, relacionando-os com a ideia de convivência e cidadania.

- *Questões que promoviam a discussão sobre reconhecimento e valorização das diferenças*

Essas questões especificamente abordaram as diferenças entre as personagens centrais das histórias lidas, reavaliando a importância do papel de cada um para sua comunidade. Discutimos sobre a não-estigmatização das coisas, dos lugares e, principalmente, das pessoas, ressaltando que características positivas e negativas não são intrínsecas ou estanques na humanidade, que as pessoas também desenvolvem características particulares de acordo com as práticas sociais com as quais lidam e convivem socialmente e com a posição que cada um ocupa em situações específicas.

A preparação da pesquisadora para o desenvolvimento dessas questões se deu, majoritariamente no sentido de explorar um caminho de agentividade dos alunos no processo de reconhecimento e valorização das diferenças, ou seja, preliminarmente queríamos que os alunos verificassem como, em determinadas situações, eles agem com preconceito em relação às diferenças e às diversidades da comunidade dentro e fora da escola.

Apesar de termos discutido a temática pelo viés acima, ganhou fôlego e se fortaleceu, junto à turma, um debate sobre a falta de reconhecimento e de valorização das diferenças deles em relação aos extratos mais privilegiados da sociedade.

Alguns alunos deixaram claro que são, eles mesmos, alvos de discriminação e preconceito quando precisam deixar a comunidade na qual residem para buscar algum tipo de serviço ou adquirir algum bem de consumo em outros bairros da cidade, principalmente na região do centro comercial de Aracaju.

Discutimos, então, que a ideia de reconhecer e valorizar as diferenças precisa ser um valor a ser permanentemente desenvolvido por todos, pois se em alguns momentos somos vítimas, em outros somos os protagonistas da intolerância, do preconceito e da discriminação.

Os alunos também chegaram à conclusão de que o combate à intolerância não deve ser realizado através da intolerância, já que, desse modo, a vida em sociedade se tornaria praticamente impossível.

- *Questões que abordavam consequências coletivas ou individuais de ações*

Nas discussões promovidas a partir das respostas para essas questões, debatemos acerca da reverberação das nossas ações para o restante da comunidade, discutimos sobre o pensar coletivo ao tomarmos decisões individuais.

Esse foi um dos aspectos centrais desenvolvidos na pesquisa, pois queríamos apresentar aos alunos o valor da responsabilidade que o indivíduo possui junto às questões que afetam a coletividade de forma local, regional e global.

Começamos discutindo como o conceito de convivência é central na vida dos seres humanos, pois todos precisam, em algum momento, da ação de outras pessoas para poder sobreviver.

Para além do conceito de convivência, decidimos conduzir o debate para outras questões contemporâneas que dizem respeito às responsabilidades que todos devemos ter para com a sociedade.

Discutimos como a omissão individual em relação às questões de saúde podem afetar a todos no bairro ou mesmo na cidade. Nesse campo, levantamos a responsabilidade de todos em relação ao combate ao mosquito *Aedes aegypt*, transmissor de várias doenças, tais quais a dengue, a *chikungunya* e a *zika*. Os alunos chegaram à conclusão de que, se as pessoas não verificarem, individualmente, os possíveis locais em que possam se

desenvolver focos de mosquitos, o bairro inteiro poderia ser assolado por uma epidemia de uma dessas doenças.

Outro aspecto que foi discutido em relação às consequências coletivas ou individuais de ações disse respeito ao meio ambiente. Apresentamos aos alunos a noção de que um meio ambiente sustentável e sadio também é um direito humano. E, dessa forma, as ações de poluição e degradação realizadas pelas pessoas, de forma individual, refletem em danos ambientais que atingem a todos, seja por meio da contaminação dos rios, da poluição do ar, da proliferação de pragas, dentre outras.

Buscamos mostrar que, em ambos os casos (do combate ao mosquito e do respeito ao meio ambiente), estaríamos diante de ações violentas que não se manifestam por meio de agressões físicas, mas de forma indireta ou mesmo simbólica, se pensarmos que os efeitos dessas ações normalmente atingem as comunidades mais pobres de forma mais intensa.

- *Questões que requeriam a resolução de problemas*

Nessas questões, discutimos principalmente acerca de como devemos resolver os problemas e as diferenças, reconhecendo que, ao vivermos em comunidade, teremos situações conflituosas a resolver e que devemos nos amparar em nossos direitos como cidadãos. Discutimos também acerca da concepção de justiça com as próprias mãos, de resolução de problemas por meio das normas que regem a vida em sociedade. Referimo-nos ainda à existência do regimento da escola, documento que regula os deveres e as obrigações de todos os integrantes da comunidade escolar.

Os discentes declararam que não conheciam o regimento da escola e que seria interessante que todos conhecessem, pois vários conflitos que ocorrem na escola poderiam ser evitados se houvesse palestras sobre o regimento para todas as turmas da escola. Esse ponto foi devidamente repassado para as coordenadoras da escola que se manifestaram favoráveis à iniciativa.

Sobre a questão da violência física em si, alguns alunos disseram que seus próprios pais recomendam que, se eles se envolverem em alguma briga, que não voltem para casa “apanhados”, pois, caso isso aconteça, apanharão mais ainda quando retornarem para casa.

Percebemos que esse tipo de discurso tem grande força na comunidade, não apenas nas crianças do sexo masculino, mas também nas crianças do sexo feminino.

Apesar de tentarmos discutir que essas noções estão amparadas em visões equivocadas de mundo, entendemos que uma discussão dessa envergadura não pode ser realizada apenas em um momento e em uma disciplina. Para que surta efeitos mais significativos, precisa fazer parte de uma cultura de paz e de direitos humanos a ser implementada não só por uma disciplina do currículo escolar, mas pela própria concepção de escola contida no Projeto Político Pedagógico da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado visou à apresentação de um caderno pedagógico elaborado para o professor de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental, o qual demonstrou ser um necessário instrumento para viabilizar o diálogo e a divulgação de discursos de cidadania em áreas em que as práticas sociais tenham naturalizado os discursos de violência. A proposição de debates a partir de textos literários propiciou a inserção de noções conceituais previstas em documentos oficiais que regulam a Educação Básica no Brasil.

Como pilar central do debate, no que diz respeito às chamadas práticas cidadãs, partimos das elaborações contidas na Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, principalmente as noções contidas no Art. 3º desta resolução, que apresenta os princípios nos quais se fundamentam a Educação em Direitos Humanos.

Para o auxílio no desenvolvimento da competência leitora, apoiamo-nos nos estudos de Leffa (1999), Solé (1998) e Kleiman (2004, 2005, 2008), e na concepção de língua e leitura que as compreende a partir da interação entre autor, texto e leitor, a qual requer um leitor ativo que, a partir da utilização de estratégias de leitura no desenvolvimento das habilidades cognitivas e metacognitivas, visa à formação de um leitor autônomo e competente, capaz de realizar objetivos por meio da leitura.

Enfatizamos o papel da escola na promoção letramento, responsável por preparar os estudantes para saberem como agir socialmente de modo que consigam atender as demandas necessárias para as situações que requeiram o uso da leitura e escrita, ampliando o repertório de informação dos alunos e as experiências de leitura e letramento que eles necessitam ter para se tornarem leitores e escritores competentes.

A aplicação do caderno pedagógico, realizada em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, em uma escola pública do estado de Sergipe, localizada em um bairro periférico da Capital, demonstrou que a escola necessita, de forma urgente intensificar o debate acerca das múltiplas violências que transitam, dentro e fora da escola, como forma de cumprir o seu papel constitucional de formar cidadãos capazes de vivenciar plenamente o exercício da cidadania.

Esperamos verdadeiramente que o presente trabalho possa contribuir para a reflexão e elaboração de novas práticas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa na escola básica nacional, bem como que possa também demonstrar que é possível vincular o ensino do português a temáticas que são bastante caras para a sociedade brasileira, tais quais a dignidade humana, o respeito e a tolerância, a igualdade e a valorização das diferenças e das diversidades.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 2004.
- BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. São Paulo, Claro Enigma, 2012.
- BRASIL, Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, Editora do Senado, 1990.
- _____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- _____, Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- _____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- _____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC, 2010.
- _____, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, 2012.
- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- COLL, César (Org.). **Enseanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes**. Madrid. Aula XXI/Santillana, 1992.
- CORREIA, Viriato. **Cazuza**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.
- ELIA, M.F., SAMPAIO, F.F. **Plataforma Interativa para Internet: Uma proposta de Pesquisa-Ação a Distância para professores**. Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2001.
- ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2008.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2015.

GUERRA, Sidney. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Atlas, 2012.

GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Orgs.). **Direitos Humanos e cidadania**: desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004b. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, São Paulo: Contexto, 2008.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

_____. **Perspectivas no estudo da leitura**; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

LIMA, Getúlio Raimundo de. Educação em direitos humanos e gestão escolar. In: **Direitos Humanos e cidadania**: desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos. GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Orgs.). Campo Grande: Editora da UFMS, 2013.

MARINHO, Genilson. **Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MCLAUGHLIN, Maureen; DEVOOGD, Glenn L. “Becoming critically aware”. In: **Critical Literacy : Enhancing students' comprehension of text**. Scholastic : New York, 2004. p. 13-33.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de Letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

ROJO, Roxane. A concepção de leitor e produtor de texto nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In. M.T.A. Freitas & S.P. Costa (orgs). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. pp. 31-52. São Paulo: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004

SERGIPE, Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular: Rede Estadual de Ensino de Sergipe**. Aracaju: SEED, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Art Méd, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

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

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. * Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel. **Weber**. São Paulo: Ática, 2003.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS



**LETRAMENTO SOCIAL E CIDADANIA:
PRÁTICAS DE LEITURA PARA O 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**CADERNO
PEDAGÓGICO**

SÃO CRISTÓVÃO - SE
2018

APRESENTAÇÃO

Caros Professores,

Este caderno pedagógico foi especialmente elaborado para você, a fim de que, a partir dele, você possa inserir no cotidiano de sala de aula a discussão de temáticas voltadas para práticas sociais que envolvam relações de convivência, tolerância e respeito aos direitos humanos, por meio da leitura e da compreensão de textos que fomentarão a discussão sobre as práticas cidadãs¹⁰ da contemporaneidade.

O trabalho com textos que condigam com a realidade dos estudantes traz a oportunidade de a escola desenvolver não só as habilidades de leitura e escrita, mas também a forma de o aluno interagir com o mundo, fomentando o letramento social e evidenciando o contexto social dentro de um quadro de ensino e aprendizagem.

Com este Caderno Pedagógico, objetivamos propor um material a partir do qual as habilidades de leitura e escrita também sejam aprimoradas, tendo em vista que a ideologia, a história e o inconsciente são elementos essenciais para uma leitura como prática social e são realizados no texto por meio da língua. Dessa forma, os discursos ecoados nos textos poderão ser percebidos pelos estudantes durante a leitura e refletidos durante a escrita.

Este material é resultado de trabalho final apresentado como requisito para conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe. Esperamos verdadeiramente que ele possa contribuir para a reflexão e elaboração de novas práticas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa na escola básica nacional, bem como demonstrar que é possível vincular o ensino do português a temáticas que são bastante caras para a sociedade brasileira, tais quais a dignidade humana, o respeito e a tolerância, a igualdade e a valorização das diferenças e das diversidades.

¹⁰ Neste Caderno Pedagógico, estamos entendendo cidadania conforme os termos apresentados por Botelho e Schwarcz (2012), que a definem como uma “identidade social politizada”. Cidadania é noção construída coletivamente e ganha sentido nas experiências tanto sociais quanto individuais, e por isso é uma identidade social. Claro que pensamos aqui em identidade como uma construção social relativa, contrastiva e situacional. Ou seja, ela é uma resposta política a determinadas circunstâncias igualmente políticas, e é volátil como são as diversas situações de conflito ou de agregamento social. Porque é política, também sua força ou fragilidade depende das inúmeras mobilizações, confrontos e negociações cotidianas, práticas e simbólicas.



SUMÁRIO

AMPLIANDO O CONHECIMENTO	60
RESUMO DAS ATIVIDADES	66
SUGESTÕES PARA OS DEBATES	67
MÓDULO 1	70
MÓDULO 2	75
MÓDULO 3	80
MÓDULO 4	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	86

AMPLIANDO O CONHECIMENTO

Professor(a), aqui apresentaremos uma breve revisão das teorias e dos conceitos sobre os quais nos apoiamos para a elaboração deste Caderno Pedagógico.

CIDADANIA

É o conjunto dos direitos e deveres civis e políticos de um indivíduo na sociedade. São justamente esses direitos que permitem aos cidadãos intervir nas ações do Estado e poder usufruir os serviços ofertados por órgãos estatais. Para exercer plenamente a cidadania, o Estado precisa assegurar a liberdade e acesso aos direitos individuais. A cidadania plena é comprometida em muitas nações por causa de questões econômicas e políticas.

Quando nos referimos ao local onde o indivíduo nasceu ou habita, o conceito aplicado é o de **cidadania formal**. A cidadania formal envolve a relação de pertencimento a um Estado-Nação, como uma pessoa que possui cidadania brasileira.

O **exercício pleno da cidadania** não depende apenas das prerrogativas legais ou dos documentos que delimitam direitos e deveres. A cidadania plena é acessada por meio de condições oferecidas pelo Estado e também pela própria sociedade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal do Brasil e uma infinidade de leis e normas listam os direitos e os deveres dos cidadãos. Contudo, essas importantes previsões legais não impedem que muitos brasileiros não alcancem direitos básicos, como liberdade, moradia digna, saúde, educação e trabalho.

<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/cidadania.htm>

CONVIVÊNCIA

É a ação de conviver (viver em companhia de outro ou outros). No seu sentido lato, trata-se de um conceito relacionado com a coexistência pacífica e harmoniosa de grupos humanos num mesmo espaço.

O ser humano é um ser social. Nenhuma pessoa vive absolutamente isolada das demais, uma vez que a interação com outros indivíduos é imprescindível para o bem-estar e a saúde.

<https://conceito.de/convivencia>

TOLERÂNCIA

A tolerância é a base do respeito mútuo entre as pessoas e comunidades, e é essencial para construir uma sociedade mundial unida em torno de valores comuns. É uma virtude e uma qualidade, mas acima de tudo, a tolerância é um ato – o ato de se aproximar dos outros e ver as diferenças não como barreiras, mas como um convite ao diálogo e à compreensão.

A tolerância é especialmente necessária para nos protegermos contra a política de polarização, em um momento em que os estereótipos, a ignorância e o ódio ameaçam destruir o tecido de sociedades cada vez mais diversas. O mundo atual está cada vez mais ligado graças ao comércio e às tecnologias de informação, mas o fosso entre as comunidades e os Estados e no seio dos mesmos, está sendo exacerbado e aprofundado pela pobreza, a ignorância e o conflito. Além disso, como a velocidade da comunicação diminui a distinção entre o plano mundial e o local, as tensões existentes numa região podem propagar-se rapidamente a outros lugares do mundo.

A tolerância é uma parte da resposta a estes desafios, ao permitir construir pontes entre as pessoas e abrir canais de comunicação. A tolerância não significa aceitar todas as práticas e opiniões, pelo contrário, o seu valor se assenta no fato de promover uma maior

consciência e respeito pelos direitos humanos universais e liberdades fundamentais.

A tolerância não deve ser vista como um dado adquirido. Deve ser ensinada, incentivada e transmitida. A educação, dentro e fora da sala de aula, é essencial para o reforço da tolerância e para combater o ódio e a discriminação.

Mensagem do Secretário-Geral da ONU, Ban Ki-moon

<https://nacoesunidas.org/dia-internacional-da-tolerancia-16-de-novembro-de-2010/>

IGUALDADE DE DIREITOS

O respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia.

RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social.

DIGNIDADE HUMANA

Entende-se por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade,

implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

(SARLET, 2004)

SOLIDARIEDADE

É a adesão circunstancial à causa ou à empresa de outros. Por norma, este termo emprega-se para denominar uma ação generosa ou bem-intencionada. De qualquer forma, a sua raiz etimológica faz referência a um comportamento *in-solidum*, ou seja, que se unem os destinos de duas ou mais pessoas. Portanto, ser solidário não é só prestar ajuda, uma vez que também implica um compromisso com aquele a quem se se oferece a sua solidariedade.

A verdadeira solidariedade consiste em ajudar alguém sem receber nada em troca e sem que ninguém saiba. Ser solidário é, na sua essência, ser desinteressado (no sentido em que não se tem segundas intenções). A solidariedade só se move pela convicção de justiça e igualdade.

<https://conceito.de/solidariedade.htm>

PODER (RELAÇÕES DE)

Poder é o **direito de deliberar, agir, mandar** e, dependendo do contexto, exercer sua autoridade, soberania, a posse de um domínio, da influência ou da força.

Poder é um termo que se originou a partir do latim *possum*, que significa "ser capaz de", e é uma palavra que pode ser aplicada em diversas definições e áreas.

Segundo a sociologia, poder é a habilidade de impor a sua vontade sobre os outros, e existem diversos tipos de poder: o poder social, o poder econômico, o poder militar, o poder político, entre outros.

<https://www.significados.com.br/poder/>

DOCUMENTOS NORTEADORES

Consideramos ponto central para esse trabalho o conjunto dos documentos norteadores da Educação, desde a Constituição Federal de 1988 até os Parâmetros Curriculares Nacionais, perpassando pelas diretrizes curriculares propostas pelo Conselho Nacional de Educação que regulam a Educação Básica no Brasil. A análise desses documentos evidencia que um dos objetivos centrais da educação no Brasil é a formação do indivíduo para o exercício da cidadania, compreendida por um conjunto de direitos individuais e coletivos, bem como deveres e obrigações para com o tecido social.

LETRAMENTO

A partir da necessidade de se explicar os impactos e as demandas surgidas por conta da presença da leitura e da escrita na vida em sociedade, o termo letramento aparece, no Brasil, segundo Soares (2004), como a tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, a qual se refere à “condição de ser letrado”, ao “estado ou condição que assume aquele que domina a leitura e a escrita”. Com a criação de políticas públicas que visavam à superação do analfabetismo no Brasil e com a universalização do ensino fundamental, a escrita passa a ser um direito de todos, surgindo, portanto, a necessidade de se distinguir a alfabetização - ou seja, o domínio da tecnologia da escrita - do fenômeno do letramento, este sendo compreendido como domínio das práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Assim sendo, o conceito de letramento vai além do conceito de alfabetismo - como “o estado ou a qualidade de alfabetizado”-, visto

ele que engloba não só as consequências linguísticas advindas do domínio da tecnologia do ler e escrever, mas também a capacidade de se envolver em práticas sociais e culturais que envolvam a apropriação e o uso da leitura e da escrita.

LEITURA

Conforme os PCN,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (BRASIL, 1998, p.69).

A compreensão de linguagem, língua e leitura adotada para a concepção deste trabalho é tida como fruto de interação entre sujeitos, como uma ação social interacional, concebendo a leitura não como uma prática de extração de informações do texto, mas sim centrada na interação entre autor, texto e leitor, a qual requer um leitor ativo que, graças às pistas deixadas pelo autor do texto, é capaz interpretar e construir os seus sentidos, resignificando-o e contextualizando-o a partir de um objetivo de leitura e de seu repertório de conhecimentos linguísticos, textuais, vivências, valores e percepções.

A concepção de leitura pela perspectiva interacionista a entende como uma atividade cognitiva que ocorre de maneira ascendente e descendente, envolvendo desde a decodificação até a apreensão global do texto e a realização de inferências. Conforme Leffa (1999), "ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, em que o significado não está nem no texto nem no leitor, mas na interação social em que ocorre o ato da leitura". Dessa maneira, ler é uma forma de agir no mundo e desenvolver essa habilidade é fundante para a garantia ao exercício da cidadania.

RESUMO DAS ATIVIDADES

MÓDULOS	TEXTOS	ATIVIDADES	CONCEITOS
MÓDULO 1	Fábula "O Leão e o Rato"	10 questões dissertativas para interpretação textual e debate	CIDADANIA CONVIVÊNCIA TOLERÂNCIA SOLIDARIEDADE
MÓDULO 2	Trecho extraído do romance "Vilares"	10 questões dissertativas para interpretação textual e debate	IGUALDADE RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS DIGNIDADE HUMANA
MÓDULO 3	Situações-problemas	Análise e posicionamento acerca de 11 situações-problemas recorrente nos ambiente escolar	RETOMADA DOS CONCEITOS ANTERIORES
MÓDULO 4	---	Desenvolver práticas de escrita para promover e divulgar ações e discursos de cidadania na escola	RETOMADA DOS CONCEITOS ANTERIORES

SUGESTÕES PARA OS DEBATES

Apresentamos a seguir algumas sugestões de encaminhamento para as discussões que serão suscitadas a partir das questões propostas nas atividades.

Propostas para as questões que promovem a discussão sobre cidadania, dignidade, tolerância e convivência

- ✓ Relacionar os textos e os conceitos de convivência, solidariedade, respeito, dignidade e cidadania e a consolidação desses conceitos.
- ✓ Enfatizar a importância de demonstrarmos nossos descontentamentos, mas sem precisar fazer uso de ameaça ou violência, amparando-nos na preservação da convivência pacífica.
- ✓ Discutir também sobre a relação de poder existente nas comunidades das histórias lidas e a condição de privilégio e vantagem, advinda da possibilidade - ainda que simbólica - de exercer a violência ou a dominação a partir da imposição do medo, da perda ou da insegurança e o quanto isso afeta a convivência entre todos.
- ✓ Abordar que a noção de direitos humanos não está apenas relacionada às questões de ordem policial, mas a um universo bem mais amplo, como, por exemplo, à proteção do meio ambiente; à proteção dos animais; à proteção da liberdade de credo; à igualdade entre homens e mulheres; à igualdade entre pessoas de etnias diferentes.

Propostas para as questões que promovem a discussão sobre características individuais, reconhecimento e valorização das diferenças

- ✓ Abordar as diferenças entre as personagens centrais das histórias lidas, reavaliando a importância do papel de cada um para sua comunidade.
- ✓ Discutir sobre a não-estigmatização das coisas, dos lugares e, principalmente, das pessoas, ressaltando que características positivas e negativas não são intrínsecas ou estanques na humanidade, que as pessoas também desenvolvem características particulares de acordo com as práticas sociais com as quais lidam e convivem socialmente e com a posição que cada um ocupa em situações específicas.
- ✓ Explorar a agentividade dos discentes no processo de reconhecimento e valorização das diferenças, entendendo-se que, em alguns momentos, somos vítimas e/ou protagonistas de intolerância, preconceito e discriminação.
- ✓ Reconhecer que o combate à intolerância não deve ser realizado através da intolerância, já que desse modo a vida em sociedade se tornaria impossível.

Propostas para as questões que promovem a discussão sobre consequências coletivas ou individuais de ações

- ✓ Discutir acerca da reverberação das nossas ações para o restante da comunidade, sobre o pensar coletivo ao tomarmos decisões individuais.
- ✓ Explorar como o conceito de convivência é central na vida dos seres humanos, pois todos precisam, em algum momento, da ação de outras pessoas para poder sobreviver.

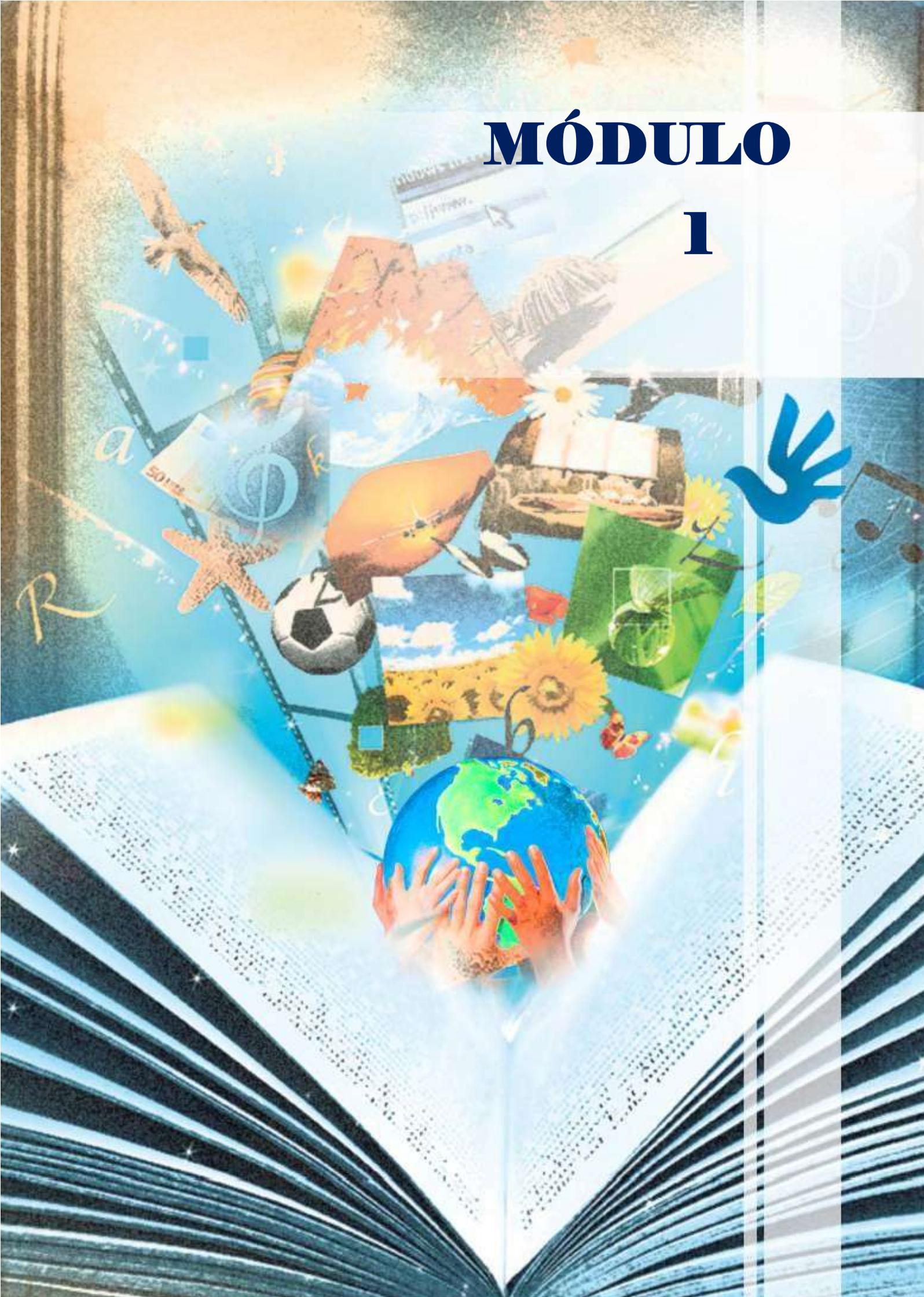
- ✓ Mostrar que ações violentas não se manifestam somente por meios físicos, mas também de forma indireta ou mesmo simbólica.

Propostas para as questões que promovem a apresentação de sugestões para a resolução de problemas

- ✓ Debater acerca de como devemos resolver os problemas e as diferenças, reconhecendo que, ao vivermos em comunidade, teremos situações conflituosas a resolver e que devemos nos amparar em nossos direitos como cidadãos.
- ✓ Discutir acerca da concepção de justiça com as próprias mãos, e da resolução de problemas por meio das normas que regem a vida em sociedade.
- ✓ Apresentar e explorar o regimento da escola, documento que regula os deveres e as obrigações de todos os integrantes da comunidade escolar.

MÓDULO

1



ANTES DA LEITURA: contextualização e a apresentação, do gênero, da obra e do autor. As ações a serem tomadas antes da leitura visam à criação de expectativas acerca do que será lido, a criação de hipóteses e a ativação do conhecimento prévio a partir de análises preliminares do texto (layout, título, discussão, sobre temática específica, sobre o gênero etc) as quais já podem oferecer pistas para que a preditibilidade acerca do que se espera do texto já possa ser levantada.

O que esperar de uma fábula? O que o título sugere/antecipa? Como geralmente são retratados os leões e os ratos nos livros e filmes com esses animais como personagens?

O Leão e o Rato

Um Leão dormia sossegado, quando foi acordado por um Rato, que passava correndo em cima de seu rosto. Com um ataque ágil ele o agarrou, e estava pronto para matá-lo, ao que o Rato implorou:

- Por favor, se o senhor me soltar, tenho certeza que um dia poderia retribuir sua bondade.

Mesmo rindo por achar ridícula a ideia, assim mesmo, ele resolveu soltá-lo.

Pouco tempo depois, o Leão caiu numa armadilha colocada por caçadores. Preso ao chão, amarrado por fortes cordas, sequer podia mexer-se.

O Rato, ouvindo seu rugido, aproximou-se e roeu as cordas até deixá-lo livre. Então disse:

- O senhor riu da ideia de que eu jamais seria capaz de ajudá-lo. Nunca esperava receber de mim qualquer favor em troca do seu! Mas agora sabe que mesmo um pequeno Rato é capaz de retribuir um favor a um poderoso Leão.

MORAL DA HISTÓRIA: OS PEQUENOS AMIGOS PODEM SE REVELAR OS MELHORES E MAIS LEAIS ALIADOS.

ESOPHO. *Fábulas*. Porto Alegre: LPM, 1997 (adaptado).

DEPOIS DA LEITURA:

Abordar conceitos de CIDADANIA, TOLERÂNCIA, CONVIVÊNCIA E SOLIDARIEDADE.

Responder às questões abaixo.

Discutir as respostas das questões propostas

1. O uso de letra maiúscula é um recurso gráfico utilizado, basicamente, em duas situações: no início de frases e na grafia de nomes próprios. Qual explicação pode justificar a escrita das palavras Leão e Rato, na fábula, com letra inicial maiúscula? Qual efeito de sentido esse uso pode trazer para o texto lido?

- Essa questão visa lembrar o uso de maiúsculas e minúsculas e de alguns sinais de pontuação que o professor julgar conveniente, visto que por ser produzida para alunos do 6º ano, é possível que eles ainda necessitem dessa revisão para conseguirem uma melhor compreensão textual. Além disso, a atividade oportunizará a percepção da escrita da letra maiúscula como uma estratégia de determinação de um leão e de um rato específicos, possibilitando o debate sobre as características particulares de cada um deles não serem intrínsecas ou estanques, já que elas se apresentam e se desenvolvem a partir das práticas sociais com as quais eles lidam e convivem diariamente.

2. Cite quais características e sentimentos humanos são evidentes no Leão e quais são evidentes no Rato.

- Essa questão visa mostrar que as características de ambos se evidenciam a partir da forma de organização social que eles vivem, entretanto também com a posição de cada um deles em situações específicas.

3. Qual situação deu início ao conflito da história? Essa situação representa motivo aceitável para o Leão ameaçar o Rato? Por que ele agiu dessa maneira?

- Essa questão visa promover o debate acerca da reação exagerada do Leão em relação à ação feita pelo Rato, possibilitando também a discussão a respeito do comportamento inadequado de alguns ser motivado pela ideia de superioridade e de poder que eles acreditam exercer sobre o outro.

4. Quais palavras ou trechos da fala do Rato nos dão pistas sobre a autoridade do Leão sobre ele? Baseando-se em suas respostas, como você supõe que era a convivência entre os animais na comunidade onde a história se passa?

- Essa questão visa ao debate sobre o sentido trazido ao texto pelos trechos e palavras “implorou, senhor, por favor, pequeno Rato, poderoso Leão”.

- Espera-se, a partir dessa questão, que se discuta a relação de poder existente na comunidade da fábula e a condição de privilégio e vantagem, advinda da possibilidade - ainda que simbólica- de exercer a violência, do Leão, e a de medo e insegurança na qual vivia o Rato.

5. Qual acontecimento faz com que haja uma inversão na relação de poder entre as personagens da fábula? Qual ensinamento podemos tirar dele?

- Essa questão visa desconstruir os discursos de superioridade/inferioridade entre os indivíduos, mostrando que é preciso estabelecer relações de tolerância e apreço respeitando as diferenças e as diversidades que, a depender das circunstâncias, podem gerar posições provisórias de vantagens ou desvantagens.

6. Além do tema amizade, citado na moral da história, quais outros temas foram abordados na fábula lida?

- Espera-se, com essa questão, promover uma discussão a respeito de convivência, solidariedade, respeito e cidadania e a consolidação desses conceitos.

7. Qual a sua opinião a respeito da decisão do Leão de soltar o Rato? Quais seriam as consequências para aquela comunidade se o Leão tivesse matado o Rato?

- Essa questão visa promover a discussão acerca dos posicionamentos dos alunos e o reconhecimento da importância das nossas ações para a melhoria do convívio na sociedade.

8. O que você achou da decisão do Rato de salvar o Leão? Quais seriam as consequências se o Rato não tivesse decidido salvar o Leão?

- Essa questão visa promover a discussão acerca dos posicionamentos dos alunos e o reconhecimento da importância das nossas ações para a melhoria do convívio na sociedade.

9. De que maneira as decisões tomadas pelo Leão e pelo Rato podem contribuir para que a convivência na comunidade em que eles vivem seja mais segura e justa para todos?

- Espera-se, com essa questão, promover um debate acerca dos valores de convivência e da importância de o ambiente ser seguro e respeitoso para todos.

10. Assim como na fábula do Leão e do Rato, também vivemos em uma comunidade cujas relações de poder interferem em nossa convivência uns com os outros. Reflita sobre quais situações no dia a dia da escola agimos como o Leão ou como o Rato e como nossas ações podem influenciar na convivência com os nossos colegas.

- Essa questão visa promover a associação entre o texto e as personagens com a realidade na qual os alunos estão inseridos, levando-os a refletir sobre suas ações e o impacto causado por elas para todos os que fazem parte da comunidade escolar.

ANTES DA LEITURA: contextualização e a apresentação, do gênero, da obra e do autor. As ações a serem tomadas antes da leitura visam à criação de expectativas acerca do que será lido, a criação de hipóteses e a ativação do conhecimento prévio a partir de análises preliminares do texto (layout, título, discussão, sobre temática específica, sobre o gênero etc) as quais já podem oferecer pistas para que a preditibilidade acerca do que se espera do texto já possa ser levantada.

'Cazuza', lançado pela primeira vez em 1938, é um romance autobiográfico em que o autor narra as amargas experiências escolares de um garoto desde o primário, convivendo com um professor autoritário de uma escola no interior do Maranhão, estado onde nasceu o seu escritor, Viriato Correia.

O que o título sugere / antecipa? Quais histórias vividas na escola poderão estar sendo lembradas nessa história? Será que os problemas e as situações enfrentadas na escola de hoje se assemelham com os vividos nos anos 30?

O Vilares

Havia, no colégio, três companheiros desagradáveis. Um deles era o Vilares. Menino forte, cara bexigosa, com um modo especial de carregar e de franzir as sobrancelhas autoritariamente. Parecia ter nascido para senhor do mundo.

RELEMBRANDO!

Romance autobiográfico é um gênero textual em que os autores narram suas memórias.

Nele encontramos confissões, reflexões, lembranças, revelações de sentimentos íntimos e de experiências vividas pelo autor.

No recreio queria dirigir as brincadeiras e mandar em todos nós. Se a sua vontade não predominava, acabava brigando e desmanchava o brinquedo. Simplesmente insuportável. Ninguém, a não ser ele, sabia nada; sem ele talvez não existisse o mundo. Vivia censurando os companheiros, metendo-se onde não era chamado, implicando com um e com outro, mandando sempre. (...) Não tinha um amigo.

A meninada do curso primário movia-lhe a guerra surda. E, um dia, os mais taludos se revoltaram e deram-lhe uma sova. Foi um escândalo no colégio. O vigilante levou-os ao gabinete do diretor.

(...)

DURANTE A LEITURA: as ações durante a leitura visam mediar a compreensão textual a partir do reconhecimento das partes mais relevantes do texto, anotações paralelas, busca da conceituação de palavras desconhecidas, construção de novas hipóteses, confirmação ou descarte das previsões levantadas antes da leitura, entre outras.

Antes de continuar a leitura da história, levante hipóteses sobre o que aconteceu com os meninos e com o próprio Vilares quando eles chegaram ao gabinete do diretor.

O velho Lobato repreendeu-os fortemente. Mais tarde, porém, chamou o Vilares e o repreendeu também. Eu estava no gabinete e ouvi tudo.

– É necessário mudar esse feitio, menino. Você, entre os seus colegas, é uma espécie de galo de terreiro. Quer sempre impor a sua vontade, quer mandar em toda a gente. Isso é antipático. Isso é feio. Isso é mau. Caminha-se mais facilmente numa estrada lisa do que numa estrada cheia de pedras e buracos. Você, com essa maneira autoritária, está cavando buracos e amontoando pedras na estrada de sua vida.

[...]

(CORREIA, *Viriato*. Cazuza. São Paulo, Editora Nacional, 1979)

DEPOIS DA LEITURA:

Abordar conceitos de CIDADANIA, TOLERÂNCIA, CONVIVÊNCIA E SOLIDARIEDADE.

Responder às questões abaixo.

Discutir as respostas das questões propostas

1. Analise as hipóteses levantadas por você e o que ocorreu no decorrer da história. Elas foram semelhantes ou distintas? Quais motivações te levaram a indicar as hipóteses que você sugeriu?

-Espera-se, com essa questão, que os estudantes relacionem as hipóteses levantadas com a realidade já vivida, a partir daí será promovido um debate acerca das consequências das ações e nas normas que regem nossa vida em sociedade.

2. Quais características (o jeito de ser, de agir) de Vilares são reveladas no texto e como era relação existente entre ele e o os outros meninos da escola?

-Essa questão visa promover debate acerca da importância do reconhecimento e da valorização das diferenças, bem como o ganho coletivo nas ações que visam à convivência pacífica e o bem-estar de todos.

3. Na história lida, para resolver os conflitos existentes entre eles, os meninos da escola resolvem dar uma “sova” em Vilares. O que você pensa a respeito dessa atitude?

-Com essa questão, esperamos discutir acerca do enfrentamento pautado na agressão e da resolução de problemas fazendo-se uso da violência.

4. Você já ouviu a expressão “justiça com as próprias mãos”? A sova dada em Vilares pode se encaixar como um exemplo para essa expressão? Justifique.

-Espera-se, com essa questão, trazer o conceito de justiça com as próprias mãos e refletir sobre ele, mostrando as consequências dessa ação para a vida em sociedade.

5. Quais outras ações os alunos poderiam ter feito para solucionar seus problemas com Vilares sem precisar agredi-lo?

-Com essa questão, esperamos que os alunos apresentem ideias pautadas nos conceitos de cidadania, solidariedade e tolerância como forma de solucionar problemas.

6. Quais foram as consequências para os alunos que se envolveram nessa briga? Você concordou com elas ou acha que elas deveriam ter sido outras? Explique sua resposta.

-Espera-se, com essa questão, que os alunos reflitam acerca das consequências das ações e que apresentem ideias pautadas nos conceitos de cidadania, solidariedade e tolerância como forma de solucionar problemas.

7. O que você achou do diálogo do diretor com Vilares? A fala dele buscava solucionar o problema de convivência entre Vilares e os colegas? Explique sua resposta.

-Com essa questão, buscamos discutir acerca da fala do diretor, que não propôs a solução ou uma sugestão para a resolução do problema, ele apenas enfatizou as características negativas da personagem sem apresentar-lhe possibilidades de refletir sobre suas ações e poder agir sobre ela.

8. Na sua escola, já houve situações parecidas com a que acabamos de ler? As consequências foram parecidas ou diferentes com a da história?

-Espera-se, com essa questão, que os estudantes relacionem as respostas com a realidade já vivida, a partir daí será promovido um debate acerca das consequências das ações e nas normas que regem nossa vida em sociedade. A partir desse momento, sugerimos os alunos sejam apresentados às normas que regem à unidade escolar (o regimento escolar) e o que essas normas dizem a respeito das consequências para alunos que se envolvem em brigas ou ações de violência dentro da escola.

9. Sugira ações que a escola que Vilares estudava poderia fazer para resolver ou minimizar o problema da dificuldade de convivência entre os alunos?

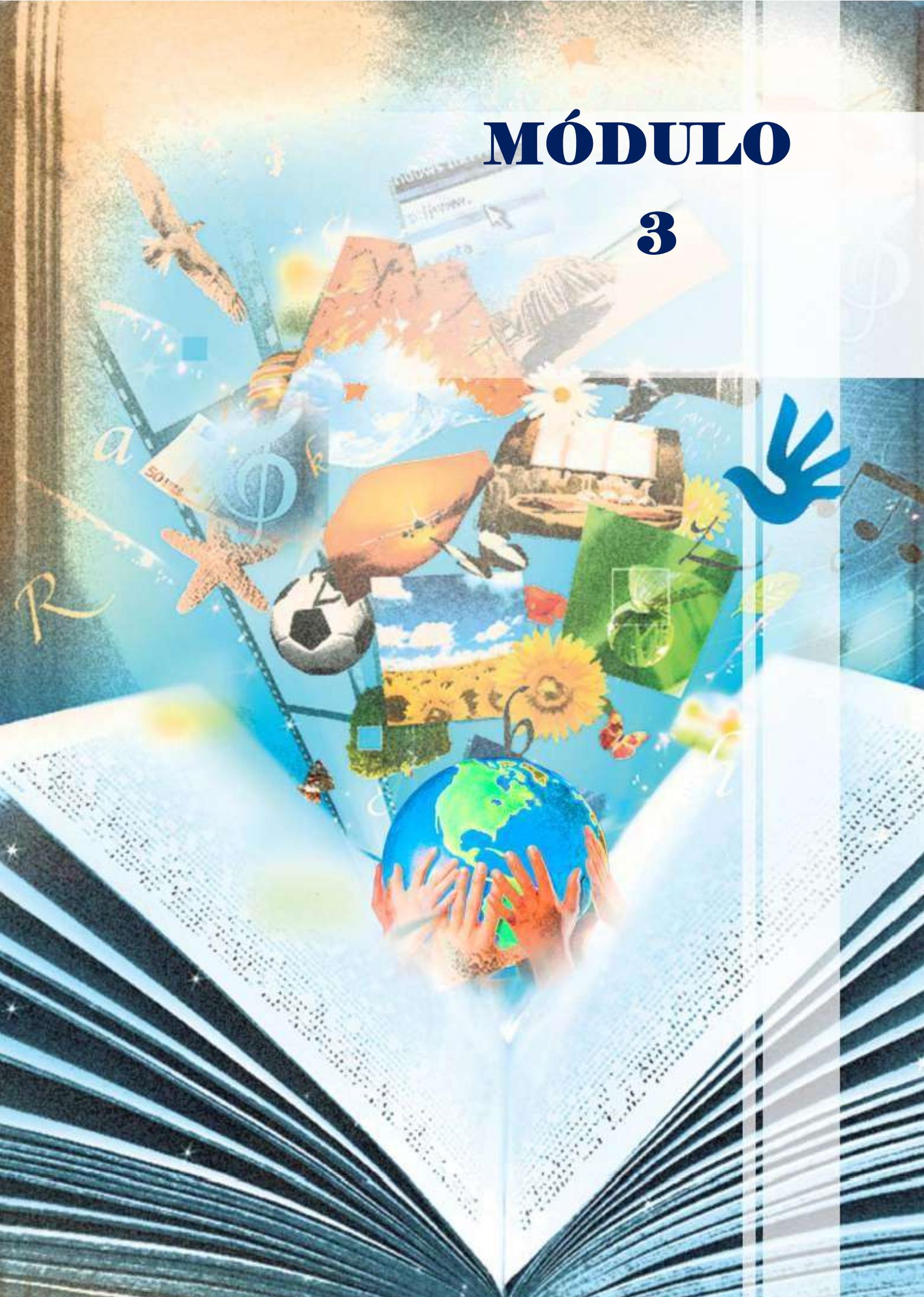
-Com essa questão, esperamos que os alunos apresentem ideias pautadas nos conceitos de cidadania, solidariedade e tolerância como forma de solucionar problemas.

10. Assim como nos demais textos lidos, percebemos na história de Vilares uma tentativa de provocar no outro intimidação e medo. No ambiente e na convivência escolar, em qual(is) momento(s), na realidade da SUA ESCOLA, essa tentativa fica mais evidente?

-Essa questão visa promover a associação entre o texto e as personagens com a realidade na qual os alunos estão inseridos, levando-os a refletir sobre suas ações e o impacto causado por elas para todos os que fazem parte da comunidade escolar.

MÓDULO

3



Professor,

A aplicação da atividade da página seguinte deverá consistir na apresentação de onze situações-problema possíveis de ocorrer no ambiente escolar para que os alunos expressem sua opinião sobre elas.

Em seguida, deve-se discutir acerca da recorrência daquelas situações em sua realidade escolar, da participação em situações semelhantes e relacionar cada uma delas com as noções de cidadania, convivência, solidariedade e tolerância, refletindo sobre reações de naturalização (ou não) despertadas nos alunos frente a elas.

PARA CADA SITUAÇÃO APRESENTADA ABAIXO, MARQUE UM **X** NA IMAGEM QUE REPRESENTA SUA OPINIÃO SOBRE ELA, CONFORME LEGENDA A SEGUIR:



(FAVORÁVEL / CONCORDO)



(DESFAVORÁVEL / DISCORDO)



(INDIFERENTE / TANTO FAZ)

PARA CADA SITUAÇÃO APRESENTADA ABAIXO, MARQUE UM X NA IMAGEM QUE REPRESENTA SUA OPINIÃO SOBRE ELA, CONFORME LEGENDA A SEGUIR:



1. MEU COLEGA ESQUECEU O ESTOJO NA SALA, COMO O MATERIAL NÃO É MEU, NÃO TENHO OBRIGAÇÃO DE GUARDÁ-LO OU ENTREGÁ-LO À COORDENAÇÃO.



2. PERDI MEU LIVRO DA ESCOLA, MAS ENCONTREI OUTRO IGUAL AO MEU, SEM NOME, EMBAIXO DE MINHA MESA, JÁ QUE NÃO TEM DONO, RESOLVI FICAR COM O LIVRO ACHADO COMO SE FOSSE O MEU.



3. RISQUEI TODA A MESA FAZENDO AS CONTAS DA PROVA DE MATEMÁTICA, NÃO PRECISAREI APAGAR PORQUE A MESA NÃO É MINHA.



4. ALGUÉM SENTOU NO LUGAR QUE GERALMENTE GOSTO DE SENTAR, ACHEI RUIM E TIREI-O DE LÁ À FORÇA.



5. COMO SOU MUITO QUERIDO NA ESCOLA, SEMPRE CONSIGO FURAR A FILA DA CANTINA E ASSIM GARANTO MEU LANCHE PRIMEIRO MESMO TENDO CHEGADO POR ÚLTIMO.



6. SEMPRE SENTO NAS PRIMEIRAS CADEIRAS DA SALA. NO ENTANTO, HOJE, UM COLEGA ESQUECEU-SE DOS ÓCULOS QUE NECESSITA USAR, E EU CEDI MEU LUGAR NA FRENTE PARA QUE ELE PUDESSE ENXERGAR MELHOR O QUADRO E AS ANOTAÇÕES DAS AULAS.



7. EMPRESTEI MEU MATERIAL A UMA COLEGA QUE SE ESQUECEU DE ME DEVOLVÊ-LO, FALEI EM ALTO EM BOM TOM QUE SE ELE PERDESSE MINHAS COISAS, EU DESTRUIRIA AS COISAS DELE.



8. ESTOU SENDO APELIDADO PELOS MEUS COLEGAS NA ESCOLA E ISSO ME INCOMODA BASTANTE. RESOLVEREI ESSA SITUAÇÃO COM ELES PELOS MEUS PRÓPRIOS MEIOS E COM AS MINHAS PRÓPRIAS MÃOS.



9. FIZERAM UM MEME OFENSIVO E HUMILHANTE COM A FOTO DE UM COLEGA DE SALA E ME ENVIARAM POR WHATSAPP, COMO ACHEI QUE FICOU BEM ENGRAÇADO, VOU COMPARTILHAR COM TODOS OS MEUS CONTATOS DA ESCOLA.



10. TEMOS, NA SALA, UM COLEGA DE OUTRO ESTADO E COM O SOTAQUE BEM DIFERENTE DO NOSSO. TODA VEZ QUE ELE LÊ EM VOZ ALTA OU FALA ALGO, TODOS NÓS RIMOS BASTANTE DELE.



11. MARCAMOS UMA REUNIÃO PARA FAZERMOS UM TRABALHO EM GRUPO, PORÉM UMA DAS COLEGAS NÃO PODERÁ ESTAR PRESENTE NO DIA MARCADO POR QUESTÕES RELIGIOSAS. PARA ELA NÃO SER PREJUDICADA NO TRABALHO, IREI PARA A CASA DELA NO OUTRO DIA PARA REPASSAR TUDO O QUE FICOU DECIDIDO NA REUNIÃO EM QUE ELA ESTAVA AUSENTE.



MÓDULO

4



Professor,

Agora é a hora de utilizamos o resultado das leituras e dos debates e partirmos para a ação!

Esse é o momento em que os alunos devem fazer um levantamento das respostas da questão 10 dos módulos 1 e 2, devem associar as situações-problema do módulo 3 com a realidade escolar vivida por vocês e devem propor formas de agir nessa realidade a fim de melhorá-la, propagando os discursos de cidadania apresentados e incentivando o demais a refletirem sobre a importância da convivência pacífica.

Como sugestão, vocês podem propor a realização de uma campanha de conscientização que possa divulgar as ações cidadãs que eles haviam elencado e mobilizar a comunidade levando-os a pensar a responsabilidade de todos na construção de um ambiente que possa traduzir a cultura da paz e dos direitos humanos. Para isso, os alunos podem reescrever as situações-problema do módulo 3, adaptando-as para ações alinhadas aos discursos de cidadania, e apresentá-las em cartazes na escola.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caros colegas professores.

Esperamos que o presente caderno pedagógico tenha sido útil na sua jornada pela formação de indivíduos que sejam capazes de exercer a cidadania plena, cientes dos seus direitos, mas também das suas obrigações para consigo mesmos e para com o tecido social. Compartilhamos com cada um de vocês as dificuldades de concretizar o nosso dever de educar para a cidadania, por conta de todos os obstáculos que nos são impostos diariamente no exercício da docência.

Acreditamos fielmente que a educação é o caminho mais seguro para que a realidade do nosso país possa ser gradualmente modificada. Para isso, entendemos que a Educação em Direitos Humanos pode, através dos seus princípios de respeito à dignidade humana; de reconhecimento e valorização das diversidades; e de implementação e busca incessante pela igualdade, iniciar uma revolução juntos às novas gerações por meio da escola.

Torcemos para que este caderno pedagógico possa inspirar os colegas professores a desenvolver novos materiais, que possam superar as limitações dessas temáticas nos livros didáticos, e que sejam capazes de desenvolver o espírito crítico e o protagonismo dos nossos jovens, que ajudem a inseri-los de forma eficiente e consciente nos variados eventos de letramento e a prepará-los para exercer o papel de cidadãos comprometidos com a consolidação de valores de uma cultura de paz.

Sucesso a todos!

Prof^a. Ingrid Kelly de Oliveira Correia

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. São Paulo, Claro Enigma, 2012.
- BRASIL, Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, Editora do Senado, 1990.
- _____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- _____, Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- _____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- _____, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC, 2010.
- _____, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, 2012.
- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- CORREIA, Viriato. **Cazuza**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.
- ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2008.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2015.
- GUERRA, Sidney. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Atlas, 2012.
- GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Orgs.). **Direitos Humanos e cidadania: desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, São Paulo: Contexto, 2008.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

_____. **Perspectivas no estudo da leitura;** Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

MARINHO, Genilson. **Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de Letramento e formAÇÃO de professores de língua materna.** Natal: EDUFRN, 2014.

ROJO, Roxane. A concepção de leitor e produtor de texto nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In. M.T.A. Freitas & S.P. Costa (orgs). **Leitura e Escrita na Formação de Professores.** pp. 31-52. São Paulo: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Art Méd, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência:** poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania:** para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

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

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.